



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

NATÁLIA OLIVEIRA DE SOUZA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DO
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: SINGULARIDADES NAS
MODALIDADES DE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO**

MACEIÓ – AL

2026

NATÁLIA OLIVEIRA DE SOUZA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DO
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: SINGULARIDADES NAS
MODALIDADES DE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Yana Liss Soares Gomes.

MACEIÓ - AL

2026

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Setorial Lúcia Lima do Nascimento - CEDU

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

S729c Souza, Natália Oliveira de.
Concepções e práticas de leitura e escrita no contexto do Programa de
Residência Pedagógica: singularidades nas modalidades de ensino presencial e
remoto / Natália Oliveira de Souza - 2026.
164 f.: il.

Orientadora: Yana Liss Soares Gomes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2026.

Bibliografia: f. 143-152.
Apêndices: f. 153-161.
Anexos: f. 162-164.

1. Letramentos. 2. Tecnologias digitais. 3. Ensino remoto. 4. Letramento
digital. 5. Educação e cultura digital. I. Título.

CDU: 028:37.013

NATÁLIA OLIVEIRA DE SOUZA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DO
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: SINGULARIDADES NAS
MODALIDADES DE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 29/05/2026

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 YANA LISS SOARES GOMES
Data: 04/09/2026 16:28:27-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Yana Liss Soares Gomes (UFAL)
(Presidente)

Documento assinado digitalmente
 ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS
Data: 01/09/2026 15:10:24-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos (UFAL)

(Avaliadora Interna)

Documento assinado digitalmente
 ANDREA TEREZA BRITO FERREIRA
Data: 02/09/2026 16:16:46-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Andrea Tereza Brito Ferreira (UFPE)
(Avaliadora Externa)

Dedico esta dissertação à minha querida e tão amada mamãe, Dona Marli, a pessoa que sempre apoiou e esteve diariamente na escrita deste texto, mesmo de forma não presencial, mas em pensamentos. Depois de escrever todo o texto, ela, com toda sua simplicidade e sabedoria humana, chega e fala: “Nossa, quantas páginas, todo mundo tem que fazer um texto longo assim?” Eu, com muito amor, respondi que sim, fazer pesquisa não é nada fácil, mas, acrescentei e disse: “Pensei, neste meu texto, sobre o mundo, a vida e tudo que acontece ao nosso redor de forma tão surpreendente e acolhedora. A vida, de fato, é uma caixinha de surpresas e alegrias diárias”. Ela, sendo agricultura, guerreira e uma GRANDE mulher do campo, é, sim, a minha grande inspiração nesta vida. Seus abraços afetuosos e beijos calorosos, muitas vezes, formaram o Esperançar diário na escrita desta dissertação, que, para mim, não foi nada fácil. Mas o que, de fato, é fácil nesta vida? Viver é lutar diariamente para ser aquilo que se quer ser, e só os/as corajosos/as e resilientes conseguem cumprir esta missão tão árdua. Minha maior alegria é dedicar este texto à minha querida mamãe. Te amo demais e ainda quero muito te encher de orgulho e felicidades nesta vida! E, como diz Drummond: “Amor foge a dicionários e a regulamentos vários”.

AGRADECIMENTOS

Uma das tarefas mais difíceis é agradecer aos/às que sempre estão ao nosso lado, porque palavras nunca abarcam, de maneira completa e substancial, o sentimento que o coração carrega, há uma infinitude de sentimentos e gratidão neste momento. Tenho medo de esquecer algumas pessoas especiais, mas, mesmo assim, quero deixar registrado o meu afeto e minha amorosidade pelas pessoas que amo, admiro e sou loucamente apaixonada; não sei amar pela metade e amar exige, sim, exageros. Vamos deixar de conversa e, de fato, começar os agradecimentos.

Primeiramente, agradeço ao bom Deus pela graça da vida, da sabedoria e do acolhimento diário. Em muitos momentos, Deus foi o meu sustento. Quando, em vários momentos, pensei em desistir, Deus me ensinou que não podemos desistir dos nossos sonhos, afinal, nada é tão nosso quanto os nossos sonhos, não é verdade? E, como diz o meu querido Fernando Pessoa “Tenho em mim todos os sonhos do mundo.” É um grande perigo viver sem sonhos, sem metas e objetivos. Muito obrigada por esta graça, Senhor.

Outro agradecimento muito especial é para Nossa Senhora, minha mãezinha do céu. Em muitos momentos, contei com sua proteção divina, e seu olhar de mãe acolhedora e protetora foi fundamental ao longo da escrita deste texto. Embora reconheça que escrever não é uma tarefa fácil, a sabedoria da paciência, da qual Nossa Senhora é, para mim, um grande exemplo, foi uma inspiração e me ajudou imensamente nesse processo.

Depois, preciso agradecer à minha mãezinha, Dona Marli, uma pessoa incrível e cheia de luz e de esperança. Minha mãe é dona de um coração sem precedentes; com ela, amor, carinho e afeto não faltam. Quando não estou bem, ela está comigo, acolhendo-me, chorando comigo e se alegrando com minhas conquistas. Sou tão grata e feliz com sua presença em minha vida. Tenho, sem dúvidas, muita sorte de ter uma mãe tão boa e gentil na minha vida. Deus foi muito generoso comigo.

Agradeço também a presença, sempre forte e marcante do meu pai, Seu Luiz, um homem íntegro e generoso, que sempre está comigo para resolver os maiores e os problemas mais difíceis da vida. Todos os conselhos que ele dá são os mais certos, sua experiência de vida o fez um doutor em viver bem.

Agradeço, agora, às minhas irmãs, Marileide, Sheila e Tamires, que estiveram comigo em todo o processo de mestrado. Elas são as minhas inspirações, força e coragem da vida. Quando desanimei de tudo, elas acolheram a minha dor e o meu sofrimento e disseram: “Nós, sempre, estamos aqui com você. Fique calma que isso vai passar”. E, por mais que parecesse

que não fosse passar, passou, e hoje minha dissertação está aqui, em processo de finalização. Sou muito grata pelo companheirismo de vocês. Ainda no âmbito da minha família, agradeço a presença tão genuína da minha Melissa, minha sobrinha. Muito grata por tanto carinho, pelos beijinhos afetuosos e pelo amor incondicional de sempre.

Eu agradeço aos meus avós, Vovó Maria e Vovô Gabriel. A força, a coragem e a determinação dos senhores me encorajam a ser uma pessoa melhor, forte e determinada. Eu amo o nosso café da tarde. Amo ouvir: “Eu amo sua visita aqui, minha neta. Você nunca esquece da gente, sempre traz felicidade e alegria”. Eu nunca acho que trago alegria, mas sempre levo amor, carinho e felicidade dessas duas pessoas que são, de fato, minha inspiração na vida. Obrigada pela existência e pelo afeto de vocês, meus amores.

Agradeço também a presença das minhas primas e do meu primo, lindas, esforçadas e dedicadas: Andreia, Maria Laura, Mariana e André. Ao mesmo tempo, agradeço imensamente o afeto da minha tia Marlene, um ser humano incrível, que ajuda todas as pessoas que fazem parte da sua vida. Sem a sua presença na Terra, a vida não teria o mesmo brilho. Grata demais por cada gesto de entrega e amor incondicional.

Agradeço imensamente ao meu amigo Danillo, meu revisor, meu companheiro de festas, resenhas e fofocas. Você é um ser de luz, e não tenho dúvidas de que terá muitas e muitas conquistas. Sou feliz e orgulhosa por ter um amigo tão incrível e estudioso. Por meio de você, conheci pessoas muito especiais e queridas. Muito grata por todo o afeto e amorosidade. Ao mesmo tempo, agradeço ao namorado do Danillo, o Rodrigo, ou simplesmente RôRô, uma pessoa de uma calma sem igual. Vocês são tão especiais na minha vida que a tornam mais leve e divertida, sem dúvidas. Ainda vamos comemorar muito as nossas conquistas.

Agradeço muitíssimo à minha orientadora, Dra. Yana Liss Soares Gomes, uma grande mulher que inspira a minha vida. Muito obrigada, professora, pelo apoio, pela escuta atenta e cuidadosa, por acolher as minhas limitações e aflições. Fico muito feliz e grata por ter trilhado o caminho do mestrado com uma pessoa tão boa e tão humana. Para a senhora, os elogios são poucos e minimalistas. Meu afetuoso obrigada!

Agradeço também às membras da banca de mestrado, Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos e Profa. Dra. Andrea Tereza Brito Ferreira, pela leitura atenta e cuidadosa e pelos apontamentos direcionados a esta pesquisa de mestrado. A pesquisa, com toda certeza, a partir das contribuições de vocês, tornou-se uma verdadeira contribuição para a academia e para o mundo, porque pessoas tão comprometidas tiveram, desde o início, um olhar tão amoroso e

afetuoso para esta dissertação. Sem nenhuma dúvida, fui mais encorajada e motivada durante a qualificação pelas falas de vocês. Grata pelos conselhos e pelo incentivo tão esperançoso.

Aqui, também agradeço a Elisane, minha amiguinha de mestrado. Muito grata pelos conselhos e pelas dicas ao longo do mestrado. Você é uma pessoa muito gentil e educada. Sou encantada com sua generosidade e calma. Continue assim: linda, maravilhosa e leve. Agradeço, ainda, ao Alison, a pessoa mais divertida que encontrei na vida. Às vezes, penso: “Eu não acho que ele teria coragem de fazer isso”. Então, ele vai lá e faz. Admiro sua garra e persistência.

Agradeço aos meus amigos do mestrado: Rosely Frazão, minha amiga escritora, digo isso com todo o orgulho do mundo; Emilly, a pessoa mais doce e gentil; Alisson Gama, o mais engraçado, com suas histórias loucas e divertidas; e Wilker, um dos mais engraçados da turma.

Agradeço aos/às meus/minhas professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Por conta de vocês, sou uma profissional melhor, mais consciente e também uma agente de letramento, preocupada com questões sociais e sempre buscando novos conhecimentos. Obrigada pela oportunidade e por todos os diálogos e interações.

Agradeço também à minha professora do meu coração, Edvalda Diniz (Mana), que SEMPRE me acolheu com todo o amor do mundo. Sei que terminar este mestrado é um sonho seu também, minha querida maninha. Suas orações e suas falas de motivação foram e ainda são alguns dos motivos para eu continuar a caminhada. Sou grata por cada conselho, direcionamento e, principalmente, por ter acreditado em mim desde sempre.

Em extensão, agradeço à família que Mana me deu: suas irmãs Izabel, Sara, Li e Eva, e à mãe delas, que também se tornou minha mãe e cuidou tão bem de mim, Dona Elza. Obrigada por fazerem parte da minha vida, pelo incentivo e pelo carinho incondicional.

Agradeço muito e de maneira especial às quatro professoras participantes desta pesquisa. Sem vocês, a concretização desse sonho não seria possível. Vocês foram pessoas maravilhosas e de grande estima neste processo de construção da minha dissertação.

Agradeço à Lúcia de Fátima, um ser de luz que encontrei na minha vida. Sou tão feliz e contente por ter Lúcia de Fátima em minha vida. A vida acadêmica é tão mais leve com você, minha querida amiga. Sou muito grata por cada conselho e cada almoço, mesmo correndo com tantas demandas na UFAL. Seu esperar é sinal de vida em meu caminhar.

Agradeço ao Prof. Dr. Alex, que é uma inspiração como pesquisador e como pessoa.

Agradeço aos grupos de pesquisa dos quais participo atualmente: o Grupo de Estudos e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE/UFAL) e o Grupo Interdisciplinar de Formação de Professores e Pesquisa (GIFOP/UFAL).

Agradeço, de forma geral, aos servidores, técnicos e demais pessoas que trabalham e zelam pela Universidade Federal de Alagoas. Cada um/a de vocês é sinal de vida e esperança. Muito obrigada por tudo.

Eu, sem dúvidas, teria mais pessoas para agradecer. Por isso, digo que minha gratidão é de coração às pessoas que não consigo citar aqui, mas que, de forma direta ou indireta, fazem parte da minha existência! Obrigada pelo amor, pelo afeto, pelo carinho e pela admiração. Amo vocês!

Grata e feliz demais!

*Trago dentro do meu coração,
como num cofre que se não pode fechar de cheio,
todos os lugares onde estive,
todos os portos a que cheguei,
todas as paisagens que vi através das janelas ou vigias,
ou de tombadilhos, sonhando,
e tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.
(Pessoa, 1980, p. 238)*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar os saberes e as práticas relacionadas ao fazer docente de preceptoras do Programa de Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no período de 2020 a 2024, no que se refere aos usos das tecnologias e às práticas de letramentos. Teoricamente, o estudo fundamenta-se nos “Novos” Estudos dos Letramentos (Street, 1984; 1992; 2003; 2010; 2013; 2014; Kleiman, 1995; 2007; 2010), dentre outros, e nas pesquisas de Soares (1998; 2002; 2003; 2004; 2010; 2017; 2020) sobre a aprendizagem inicial da língua escrita. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada com quatro professoras que foram preceptoras do PRP/UFAL, três delas com atuação na Educação Infantil e uma no Ensino Fundamental (Anos Iniciais). A partir dos dados coletados por meio de análise documental, questionário e entrevistas, realizou-se a triangulação dos dados. Os achados da pesquisa evidenciam a influência da perspectiva sociocultural dos estudos dos letramentos nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP). No que se refere à relação teoria-prática, foi possível perceber o diálogo das propostas pedagógicas voltadas às práticas de leitura e escrita, na Educação Infantil, com os pressupostos teóricos do modelo ideológico de letramento, bem como a articulação das práticas de letramento ao processo de alfabetização, no Ensino Fundamental. No que diz respeito às dificuldades relacionadas aos usos das tecnologias digitais durante o período de ensino remoto, as professoras mencionaram problemas de acesso à internet, falta de recursos tecnológicos, restrições à interação por meio da tela e limitações relacionadas ao letramento digital das próprias docentes. Quanto às estratégias pedagógicas, identificaram-se diversas ações planejadas e adaptadas para o ensino remoto. Em relação ao ensino presencial, destacaram-se as ações de mediação das práticas de leitura literária conduzidas pelas residentes em parceria com as professoras. A partir dos relatos de experiências das professoras, identificaram-se diversas possibilidades de uso das tecnologias digitais na educação, com destaque para os dispositivos eletrônicos portáteis, como notebooks e celulares; os aplicativos (*WhatsApp*, *Google Meet* e *Google Maps*), que viabilizaram a realização de atividades síncronas e assíncronas, bem como a comunicação com as famílias e a interação com as crianças; o software de *tour* virtual, utilizado para a realização de visitas virtuais a museus; e a plataforma de *streaming* (*YouTube*), utilizada para o compartilhamento de vídeos. No tocante ao letramento digital, os dados revelaram que o trabalho colaborativo, as trocas de experiências e os conhecimentos compartilhados entre residentes e preceptoras, especialmente no que se refere às tecnologias digitais, foram essenciais para a materialização das práticas de letramentos no contexto do ensino remoto. Os achados desta pesquisa provocam reflexões sobre a importância das práticas de letramentos no âmbito da cultura e da educação digital, em articulação com as diretrizes da atual Política Nacional de Educação Digital (PNED).

Palavras-Chave: Letramentos. Tecnologias Digitais. Ensino Remoto. Letramento digital. Educação e Cultura Digital.

ABSTRACT

This research mainly aims to analyze the theoretical concepts related to literacy practices and the uses of digital technologies by female teachers who participated in the Pedagogy/Literacy subproject within the scope of the Pedagogical Residency Program (PRP) at the Federal University of Alagoas (UFAL), from 2020 to 2024. Theoretically, this study is grounded in the "New" Literacy Studies (Street, 1984, 1992, 2003, 2010, 2013, 2014); Kleiman (1995, 2007, 2010), among others, in dialogue with the research of Soares (1998, 2002, 2003, 2004, 2010, 2017, 2020) concerning the initial learning of written language. This is a qualitative research conducted with four teachers who were preceptors of the PRP/UFAL, three of whom work in Early Childhood Education and one in Elementary Education (Early Years). Based on the analysis of data collected through document analysis, a questionnaire, and interviews, a triangulation was performed. The research findings provide evidence of the influence of the sociocultural perspective of literacy studies on the pedagogical practices developed within the Pedagogical Residency Program (RP). From the standpoint of the theory-practice relationship, it is possible to perceive the dialogue between pedagogical proposals focused on reading and writing practices (in Early Childhood Education) and the theoretical premises of the ideological model of literacy, as well as the articulation of literacy practices with the initial literacy process (in Elementary Education). Regarding the difficulties related to the use of digital technologies during the remote teaching period, the teachers mentioned internet access issues, a lack of technological resources, restricted interaction through the screen, and limitations regarding the teachers' own digital literacy. Concerning pedagogical strategies, several actions planned and adapted for remote teaching were identified, and regarding in-person teaching, the mediation actions of literary reading practices conducted by the residents in partnership with the teachers were relevant. From the teachers' experience reports, several possibilities for digital technologies in education were identified, highlighting the use of portable electronic devices (laptops and cell phones); applications (WhatsApp, Google Meet, Google Maps) that enabled synchronous and asynchronous activities, as well as communication with families and interaction with children; virtual tour software for virtual museum visits; and a streaming platform (YouTube) for sharing videos. Regarding digital literacy, the findings revealed that collaborative work, the exchange of experiences, and the shared knowledge between residents and preceptors, especially about digital technologies, were essential for the materialization of literacy practices in the context of remote teaching. The findings of this research provoke reflections on the importance of literacy practices within the scope of digital culture and education aligned with the current National Digital Education Policy (PNED).

Keywords: Literacies. Digital Technologies. Remote Teaching. Digital Literacy. Digital Education and Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Slides de apresentação do museu e da biografia de Theotônio Vilela Brandão.....	79
Figura 2 - Encontro com representantes musicais dos folguedos alagoanos.....	80
Figura 3 - Registro de uma das produções das crianças acerca da metamorfose dos anfíbios.....	84
Figura 4 - Apresentação das libélulas para as crianças por meio da criação de um texto compartilhado.....	84
Figura 5 - Trabalho com a escrita do nome das crianças por meio de fichas com as letras do alfabeto.....	85
Figura 6 - Piquenique literário com as crianças.....	87
Figura 7 - Roda de leitura para contação de histórias.....	88
Figura 8 - Registro de momentos de leitura espontânea na escola.....	90
Figura 9 - Visita à Imprensa Oficial Graciliano Ramos.....	91
Figura 10 - Momento da brincadeira livre.....	92
Figura 11 - Leitura literária com as crianças.....	92
Figura 12 - Leitura do trava-língua “A rã arranha a aranha”.....	93
Figura 13 - Roda de leitura do texto literário.....	95
Figura 14 - Registro das biografias dos personagens da história do Sítio do Pica Pau Amarelo.....	96
Figura 15 - Apresentação da parlenda “Um, dois, feijão com arroz”.....	97
Figura 16 - Aplicação do jogo caça rimas.....	97
Figura 17 - Mediação do texto “As coisas que a gente fala”	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Edições do Programa de Residência Pedagógica (PRP).....	63
Quadro 2 - Perfil das participantes da pesquisa.....	69
Quadro 3 - Subprojetos do Programa de Residência Pedagógica.....	70
Quadro 4 - Propostas Pedagógicas vinculadas ao Subprojetos do PRP/UFAL	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 LETRAMENTOS: CONCEPÇÕES, MODELOS TEÓRICOS E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR	20
2.1 Letramento(s): Perspectivas e Concepções Teóricas.....	20
2.1.1 Novos Estudos do Letramento (NEL) e a perspectiva sociocultural.....	23
2.2 Os Estudos do(s)Letramento(s) no Brasil e a Influência do NEL	29
2.2.1 Os Modelos de Letramento e as práticas escolares	37
3 TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	45
3.1 Tecnologias Digitais nos Contextos de Ensino Remoto e Presencial.....	45
3.2 Letramentos nas Culturas do Escrito e do Digital.....	53
3.2.1 Cibercultura, culturas do escrito e digital	53
3.2.2 Letramento Digital.....	57
3.3 O Programa de Residência Pedagógica: breve contextualização histórica.....	61
4 METODOLOGIA.....	67
4.1 Caracterização da Pesquisa	67
4.2 Participantes do Estudo	68
4.3 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados	70
4.4 Ética na Pesquisa	75
5 TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	77
5.1 Práticas de Letramentos nos Contextos de Ensino Remoto e Presencial: relatos das experiências de Residência Pedagógica (RP)	77
5.1.1 Relatos de Experiências da RP durante o ensino remoto	77
5.1.2 Relatos de Experiência no contexto de ensino presencial no pós-Pandemia	82
5.1.3 Práticas de Leitura e Escrita e o diálogo com os modelos e as concepções teóricas sobre letramento	99
5.2 Tecnologias Digitais, Letramentos e Educação.....	111
5.2.1 Os usos das tecnologias digitais e desafios durante o ensino remoto.....	111
5.2.2 Refletindo sobre os usos das Tecnologias Digitais na Educação	117
5.3 Letramento Digital e Formação de Professores.....	131
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICES	153
ANEXOS.....	162

1 INTRODUÇÃO

É preciso esperar. [...] Esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir!
(Freire, 1992, p. 11).

Nas últimas décadas, as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) têm provocado mudanças significativas nas formas de comunicação e de interação social, influenciando, conseqüentemente, a cultura escrita no âmbito digital, sobretudo em razão do surgimento de uma diversidade de práticas de linguagem e de letramentos.

A problematização principal que se apresenta neste estudo está permeada por reflexões acerca das práticas de letramentos e dos usos das tecnologias digitais, considerando a complexa relação entre essas tecnologias e as diferentes linguagens, que têm provocado novas discussões acerca das práticas de letramentos, seja nas culturas do escrito, seja na cultura digital.

O interesse em compreender as práticas de letramentos surgiu durante o curso de licenciatura em Letras/Português da UFAL, isto é, no processo de formação inicial. As primeiras inquietações acerca da temática tiveram início a partir da minha prática pedagógica, especificamente, no Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado (PAESPE), onde atuei como professora de Gramática. À época, questionava quais conhecimentos e habilidades os estudantes necessitavam para se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ao mesmo tempo em que considerava a necessidade de trabalhar com práticas de letramentos vinculadas ao contexto real dos alunos.

Com o tempo, cresceu o meu interesse pela compreensão das práticas de letramentos, especialmente a partir de experiências como a atuação na Educação Infantil, em uma escola particular no município de São José da Laje, e, posteriormente, como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Durante minha atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, percebia que alguns estudantes chegavam a essa etapa de ensino sem estarem alfabetizados, ou seja, não dominavam o sistema de escrita alfabética, embora participassem de práticas de letramentos em diferentes contextos sociais de leitura e escrita.

A materialização desta pesquisa ocorreu, de fato, a partir da minha inserção como estudante e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), quando tive a oportunidade de participar das ações do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE). Desse modo, as diversas leituras e discussões

promovidas pelo grupo aguçaram minha motivação profissional para desenvolver esta pesquisa, voltada às práticas de letramentos e aos usos das tecnologias digitais.

Neste estudo, entendemos que o professor se constitui também como pesquisador por meio de seu agir docente e das implicações que o envolvem. Por isso, os lugares que ocupei e ocupo como docente fazem da curiosidade uma mola propulsora para a minha construção como professora-pesquisadora, atenta às entrelinhas e à articulação entre a vida profissional e a acadêmica.

As inquietações que motivaram inicialmente a proposta desta pesquisa dialogam diretamente com as reflexões de Bujes (2002), que compreende o ato de pesquisar como fruto de uma necessidade genuína de questionamento e, principalmente, de problematização da realidade. Para a autora, “[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém quase sempre de uma insatisfação com respostas que já temos [...] Ela se constitui na inquietação” (Bujes, 2002, p. 16). Essa perspectiva reforça o entendimento de que a investigação científica não emerge do simples desejo de confirmar verdades estabelecidas, mas do inconformismo diante das lacunas, dos silêncios e das limitações presentes na realidade humana.

Considerando os usos diversos das tecnologias no campo educacional, usaremos como ponto de partida desta investigação as experiências de uma docente que contemplou o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19¹, período em que as aulas presenciais foram canceladas e as tecnologias digitais foram utilizadas para materializar a realização das atividades não presenciais.

Segundo Chartier (2023), diferentemente dos outros momentos históricos, a crise sanitária da Covid-19 é reconhecida como a primeira pandemia global na era digitalizada. Durante o período de confinamento e isolamento social, bem como diante do fechamento de fronteiras, estabelecimentos comerciais, espaços culturais e instituições de ensino, a internet se consolidou como um recurso indispensável para viabilizar as atividades humanas de interação social.

No contexto educacional brasileiro, diante do cenário da pandemia da Covid-19 e do cancelamento das aulas presenciais, foi necessário a instituição das atividades pedagógicas

¹ No período da pandemia da Covid-19, que assolou o mundo inteiro e provocou uma crise sanitária global em decorrência da disseminação do vírus SARS-CoV-2, os governantes de diversos países adotaram medidas de isolamento social e determinaram a suspensão de atividades profissionais e educacionais presenciais, mantendo-se apenas os serviços considerados essenciais.

não presenciais, previstas na Lei nº 14.040, de agosto de 2020. Essas medidas adotadas² foram implementadas pelos governos federal, estaduais e municipais com o objetivo de manter o isolamento social e garantir a continuidade das atividades pedagógicas. Sua efetivação, especialmente no contexto educacional, só foi possível mediante o uso de diferentes recursos e tecnologias digitais, que possibilitaram a materialização do ensino remoto.

Gomes *et al.* (2023) argumentam que, durante o período de isolamento social, o Ensino Remoto Emergencial se constituiu como uma alternativa para a continuidade das aulas. Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais foi essencial para a materialização das atividades pedagógicas não presenciais. No entanto, a transição do ensino presencial para o formato remoto trouxe inúmeros desafios aos/as professores/as, sobretudo aos/as alfabetizadores/as que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que o trabalho pedagógico se concentra, entre outros aspectos, na aprendizagem da língua escrita.

Posto isso, esta pesquisa tem como foco analisar os saberes e práticas relacionadas ao fazer docente de preceptoras do programa de residência pedagógica no que se refere aos usos das tecnologias e às práticas de letramentos. Embora muitas pesquisas sobre as experiências de ensino remoto já tenham sido realizadas no Brasil, a exemplo das pesquisas da AlfaRede³, destacamos a relevância de compreender as limitações, as dificuldades e as potencialidades relacionadas aos usos das tecnologias nos âmbitos da cultura e educação digital.

Esta pesquisa parte da seguinte pergunta: Quais são as concepções teóricas relacionadas às práticas de letramentos e aos usos das tecnologias digitais de professoras que participaram do subprojeto Pedagogia/Alfabetização, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)?

Com base nessa problematização inicial, foram definidas as seguintes questões de investigação: Quais concepções e modelos teóricos de letramento norteiam as ações de regência e intervenção pedagógica supervisionadas pelas professoras participantes da pesquisa? Quais são os desafios enfrentados pelas professoras em relação aos usos das tecnologias digitais e às práticas de letramentos durante o ensino remoto e presencial? Quais estratégias foram adotadas para a mediação das práticas pedagógicas durante o ensino remoto e presencial? De que modo a formação continuada de professores/as pode contribuir para o

² Para conter a pandemia, o governo brasileiro adotou diversas medidas para manter a população em isolamento social e conter a transmissão do vírus da Covid-19, uma delas foi o cancelamento das aulas presenciais.

³ A Rede de Pesquisa Em Alfabetização (AlfaRede) foi constituída durante a emergência sanitária da Covid-19. Composta por pesquisadores de diferentes regiões brasileiras, dedicou-se aos estudos dos processos de alfabetização e letramento de crianças, jovens e adultos, com especial nos impactos do ensino remoto durante a pandemia e nos desafios do período pós-pandemia.

enfrentamento dos desafios relativos ao trabalho com as práticas de letramentos no contexto da cultura e da educação digital?

O objetivo geral da pesquisa é analisar os saberes e as práticas relacionadas ao fazer docente de preceptoras do Programa de Residência Pedagógica, especificamente do subprojeto Pedagogia/Alfabetização da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no que se refere aos usos das tecnologias e às práticas de letramentos.

Os objetivos específicos do estudo são: correlacionar as concepções e os modelos teóricos de letramento às propostas pedagógicas de regência e intervenção supervisionadas pelas professoras participantes da pesquisa; reconhecer os desafios enfrentados pelas professoras em relação aos usos das tecnologias digitais e às práticas de letramentos durante o ensino remoto e presencial; identificar as estratégias utilizadas pelas professoras e suas residentes para a mediação das práticas pedagógicas durante o ensino remoto e presencial; e refletir sobre as ações de formação continuada de professores/as voltadas ao enfrentamento dos desafios relativos ao trabalho com as práticas de letramentos no contexto da cultura e da educação digital.

A base teórica deste estudo está alicerçada na compreensão da linguagem e do letramento como práticas sociais, tomando como base as contribuições da perspectiva sociocultural dos Novos Estudos dos Letramentos (NEL) (Street, 1984; 2013; 2014; Gee, 1990; 2008; Barton; Hamilton, 2000; 2004; Heath, 2004) para a compreensão das diversas práticas de letramentos. Para tanto, neste estudo de natureza qualitativa, partimos do pressuposto de que as práticas de letramentos estão diretamente relacionadas às maneiras pelas quais as pessoas, em diferentes culturas, pensam, significam e se relacionam com a leitura e a escrita em distintos contextos sociais e institucionais, dentre eles, o educacional.

Nesta investigação, levamos em consideração aspectos de ordem social, política, cultural e histórica relacionados às diversas práticas de letramentos que ocorrem em diferentes esferas e instituições sociais, dentre elas, a escola. A partir do viés etnográfico da perspectiva sociocultural, buscamos compreender as concepções teóricas sobre letramento que disputam espaços no contexto escolar.

Assim, interessa-nos compreender as práticas de letramentos nas quais as professoras fazem uso das tecnologias digitais, considerando que essas práticas estão relacionadas às perspectivas, aos modelos e às concepções que, no Brasil, orientam as propostas pedagógicas voltadas ao trabalho com a leitura e a escrita, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapas que constituem o foco de análise desta pesquisa.

A relevância deste estudo reside, portanto, na possibilidade de repensar a formação de professores/as, sobretudo no estado de Alagoas, que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentou, em 2022, a menor taxa de alfabetização do Brasil. A pesquisa também busca contribuir para os debates acerca da alfabetização e das práticas de letramentos.

Esta dissertação está organizada em seis seções. Na Introdução, apresentamos as principais informações acerca da investigação, como os objetivos, as questões de pesquisa e uma contextualização inicial da temática abordada neste estudo.

Na seção 2, intitulada “Letramentos: concepções, modelos teóricos e práticas de leitura e escrita no contexto escolar”, apresentamos uma breve revisão da literatura acerca dos estudos pioneiros dos letramentos na perspectiva sociocultural. Na sequência, abordamos o movimento conhecido como Novos Estudos dos Letramentos (NEL) e suas contribuições para a compreensão plural do termo *letramento/literacy*, que exerceram influência significativa no contexto brasileiro. Por fim, discutimos os modelos teóricos de letramento, autônomo e ideológico, e seus pressupostos para as práticas de leitura e escrita no contexto escolar.

Na seção 3, intitulada “Tecnologias digitais no contexto educacional: ensino e formação docente”, discutimos a relação entre educação e tecnologia, explorando aspectos históricos relacionados aos usos das tecnologias digitais. Além disso, propomos uma discussão acerca dos letramentos na cultura do escrito e na cultura digital. Ademais, refletimos sobre o letramento digital e a formação docente e, por fim, discutimos o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Na seção 4, “Metodologia”, apresentamos os pressupostos metodológicos adotados ao longo desta investigação, contemplando a caracterização e a abordagem da pesquisa, os participantes, os procedimentos de produção e análise dos dados, além das questões éticas que orientaram o estudo.

Na seção 5, intitulada “Tecnologias digitais, ensino e formação docente: uma análise das práticas de letramento do Programa de Residência Pedagógica”, apresentamos a análise e a discussão dos dados produzidos a partir da análise documental dos relatórios das residentes, do questionário e das entrevistas. Em seguida, a partir da identificação das categorias de análise, estabelecemos diálogos com os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa e com estudos já realizados no contexto brasileiro.

Por fim, nas “Considerações finais”, retomamos as principais proposições discutidas ao longo da pesquisa, revisitando o problema que norteou o estudo, os objetivos e as questões de investigação. Também refletimos sobre os principais achados relacionados às práticas de

letramentos, aos usos das tecnologias digitais e à formação de professores/as, bem como sobre seus desdobramentos no âmbito da cultura e da educação digital.

2 LETRAMENTOS: CONCEPÇÕES, MODELOS TEÓRICOS E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

“O letramento é sempre um ato social, desde a sua gênese”.
(Street, 2013, p. 54)

Nesta seção, a partir dos estudos epistemológicos sobre os letramentos, discutiremos os modelos teóricos e as práticas de leitura e escrita na esfera educacional. Primeiramente, apresentaremos uma contextualização histórica, considerando as distintas perspectivas e revisitando teorias e concepções acerca dos letramentos. Em seguida, realizaremos uma revisão da literatura sobre os Novos Estudos dos Letramentos (NEL), tanto no contexto internacional quanto no brasileiro, com o objetivo de situar nosso objeto de estudo a partir da perspectiva sociocultural. Por fim, buscaremos refletir sobre os modelos e as concepções teóricas dos letramentos e suas implicações para as práticas de leitura e escrita no contexto escolar.

2.1 Letramento(s): Perspectivas e Concepções Teóricas

O campo dos estudos dos letramentos é marcado por diferentes perspectivas, o que pressupõe, conseqüentemente, a existência de diversas concepções teóricas. Nesse sentido, propomo-nos, nesta subseção, a apresentar uma breve incursão pelos estudos pioneiros dos letramentos, para, na sequência, demarcarmos a concepção teórica que fundamenta esta pesquisa acerca das concepções de professores/as no que tange às práticas de letramentos e aos usos das tecnologias digitais.

Antes de iniciarmos a discussão sobre o campo dos letramentos, recorreremos a Tfouni (1994; 2006) no que diz respeito às concepções teóricas relacionadas aos termos *literacy* e “letramento”, pois, segundo a pesquisadora brasileira, não há um conceito ou uma definição única para esses termos, uma vez que, na literatura, diferentes estudos sobre a escrita utilizam o termo “letramento” sob perspectivas diversas.

Para ilustrar a polissemia do termo *literacy*, Tfouni (2006, p. 31), na obra *Letramento e Alfabetização*, destaca “[...] algumas das perspectivas sob as quais esse termo tem sido focalizado na literatura, principalmente, norte-americana”. Para a autora, sob o rótulo de *literacy*, existem diferentes concepções, o que tem provocado diversos “mal-entendidos” entre estudiosos da área da escrita, em razão do uso indiscriminado de “letramento” “[...] como

equivalente vernáculo de qualquer das ações englobadas pelo vocábulo inglês” (Tfouni, 2006, p. 31).

Tfouni (1994; 2006) menciona a existência de, ao menos, três perspectivas a-históricas relacionadas ao termo *literacy*. A primeira delas é denominada pela pesquisadora brasileira de “individualista/restritiva”, segundo a qual

[...] *literacy* é vista como estando voltado unicamente para a aquisição de leitura/escrita enquanto código, do ponto de vista do indivíduo que aprende. Daí, uma relação por extensão entre *literacy* e: escolarização, ensino formal e aprendizado de habilidades específicas (como: aprender o alfabeto, correspondência som/grafema pré-requisitos psicomotores) (Tfouni, 2006, p. 31).

Por esse viés individualista/restritivo, Tfouni (2006) menciona a associação do termo letramento à aquisição da leitura e da escrita, assim como à escolarização. Na prática, essa perspectiva reforça o trabalho com habilidades específicas do sistema de escrita, tendo como foco a dimensão individual da aprendizagem da língua escrita, restrita aos aspectos da escolarização formal.

A segunda perspectiva de letramento, denominada “tecnológica”, defende que os avanços tecnológicos influenciam os usos da leitura e da escrita. De acordo com Tfouni (2006), essa perspectiva reforça a compreensão de que o letramento está relacionado ao domínio de habilidades e competências necessárias para o uso da leitura e da escrita em diferentes situações, associando-o, portanto, às demandas decorrentes das transformações tecnológicas e sociais:

[...] *literacy*, enquanto produto, com seus usos em contextos altamente sofisticados. Tem, ainda, uma visão positiva dos usos da leitura/escrita, relacionando-os com o progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico (Tfouni, 2006, p. 32).

Tfouni, Monte-Serrat e Martha (2013, p. 25), ao refletirem sobre essas perspectivas de letramento, explicam que, nessa ótica, “[...] *literacy* abrange uma visão positiva dos usos da leitura/escrita, relacionando-as com o progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico”. Em outras palavras, essa perspectiva reconhece a influência da tecnologia sobre as formas de comunicação e sobre o desenvolvimento das capacidades humanas de interação com o mundo letrado.

A terceira perspectiva a-histórica, vinculada ao termo *literacy*, é denominada por Tfouni (1994; 2006) de “cognitivista”, segundo a qual o processo de aprendizagem da língua escrita é compreendido como um fenômeno mental, sem considerar, de forma significativa, as

dimensões sociais, históricas e culturais que o constituem. Para Tfouni (1994, p. 51), essa compreensão “[...] vê o indivíduo (“criança”) como responsável central pelo processo de aquisição da escrita, uma vez que pressupõe que o conhecimento e as habilidades têm origem nesse indivíduo [...]”. O foco da aprendizagem da língua escrita, nessa perspectiva, está no desenvolvimento de estruturas mentais e de capacidades individuais necessárias à decodificação e à codificação da escrita.

Tfouni (2006), ao reexaminar as três perspectivas por ela classificadas como a-históricas, destaca um ponto comum a todas elas: a concepção de *literacy* como:

[...] aquisição da leitura/escrita. Com efeito, não importa a perspectiva: a ênfase é sempre colocada nas “práticas”, “habilidades”, “conhecimento”, voltados sempre para a codificação/decodificação de textos escritos. Ou seja, existe aí uma superposição entre letramento e alfabetização. Em segundo plano, às vezes de maneira apenas sugerida, aparece também uma relação entre letramento, escolarização e ensino formal (Tfouni, 2006, p. 33).

Tfouni (1994; 2006) apresenta algumas críticas às perspectivas a-históricas de letramento e à reprodução de concepções limitadas e restritivas, a exemplo da Teoria da Grande Divisa. A estudiosa argumenta que, ao tomarem o termo *literacy* como sinônimo de alfabetização, essas perspectivas ignoram as dimensões históricas, sociais e culturais envolvidas nos processos de interação social e discursiva.

Ao realizarem uma releitura das concepções relacionadas ao termo *literacy*, Tfouni, Monte-Serrat e Martha (2013) argumentam que, independentemente da perspectiva adotada como ponto de partida, a ênfase é colocada nas práticas, nas habilidades e nos conhecimentos voltados à codificação e à decodificação de textos escritos. Para as autoras, essas perspectivas a-históricas reproduzem uma ideologia que reforça a falsa ideia de superioridade do pensamento e do raciocínio daqueles que dominam a escrita em relação aos que não a dominam.

Tomando por base a Teoria da Grande Divisa, muitos estudiosos dos campos da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia e da Linguística passaram a defender a noção de supremacia da escrita em detrimento da oralidade. Entretanto, reproduzir os pressupostos dessa teoria significa ignorar a influência dos aspectos históricos, sociais e culturais que permeiam tanto os usos orais quanto os usos da escrita, além de desconsiderar as práticas de letramentos como fenômenos situados e plurais, conforme argumentam os estudos dos letramentos na perspectiva sociocultural (Street, 1984; Barton; Hamilton, 2000).

No que se refere aos estudos pioneiros dos letramentos, destacamos Street (1984), que, no início dos anos 1980, já questionava a dicotomia entre oralidade e escrita promovida pela

Teoria da Grande Divisa. Essa teoria estabelece uma separação rígida entre as duas modalidades da língua e, ao mesmo tempo, atribui à escrita um status de superioridade, associado ao progresso cognitivo, à racionalidade e ao desenvolvimento das sociedades (Tfouni, 1994, 2006).

Para finalizar esta discussão introdutória sobre as perspectivas e concepções teóricas associadas aos termos *letramento/literacy*, concordamos com Tfouni (1994; 2006) ao assumirmos uma concepção que considera a natureza social e histórica das práticas de letramentos. A seguir, contextualizamos os estudos pioneiros dos Novos Estudos dos Letramentos (NEL), que, a partir de uma abordagem de caráter etnográfico, contribuíram para a construção de uma perspectiva sociocultural dos letramentos, definida como fundamento deste estudo.

2.1.1 Novos Estudos do Letramento (NEL) e a perspectiva sociocultural

Nesta subseção, apresentamos, inicialmente, uma breve contextualização das pesquisas pioneiras vinculadas ao grupo conhecido como Novos Estudos dos Letramentos (NEL)⁴ e suas relevantes contribuições para a compreensão da natureza plural dos termos (*letramento*, *literacy*, *literacidad*). Na sequência, propomos uma discussão teórica alicerçada na concepção de letramento pelo viés da perspectiva sociocultural, com destaque para alguns pressupostos relevantes da construção de uma base teórica e metodológica de pesquisa etnográfica para os estudos dos letramentos, seja no contexto social ou educacional.

O NEL⁵ teve como um dos pioneiros o estudioso Brian Vincent Street (1943–2017), antropólogo, pesquisador etnográfico britânico, notavelmente conhecido internacionalmente por suas reflexões e discussões na área dos estudos dos letramentos. Ao longo de sua carreira, Street atuou como professor de Ensino de Línguas no *King's College London* e também como professor visitante na Escola de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Pensilvânia.

No contexto internacional, diversos pesquisadores têm se dedicado, desde a década de 1980, à análise da natureza do letramento a partir de uma perspectiva sociocultural. Entre eles, Brian Street é considerado um dos principais expoentes desse campo de pesquisa. Seu livro *Literacy in Theory and Practice*, publicado em 1984, representou um marco nos estudos dos letramentos ao apresentar conceitos-chave que fundamentaram teórica e epistemologicamente

⁴ É preciso dizer que optamos por usar em português "Novos Estudos do Letramento" (NEL) que é a tradução do grupo de estudos conhecido internacionalmente como "New Literacy Studies (NLS)".

⁵ De acordo com Terra (2013), o NEL ou *New Literacy Studies* (NLS) foi um movimento formado por professores e pesquisadores de língua inglesa no início da década de 1980 e que se consolidou nos anos de 1990.

a compreensão das práticas de letramentos como práticas sociais, a partir de uma perspectiva sociocultural, particularmente pelo viés etnográfico.

Nessa produção acadêmica pioneira para os estudos dos letramentos, Street (1984, 2010) relata a pluralidade de práticas de letramentos observadas em sua pesquisa etnográfica realizada no Irã, demonstrando que os usos da escrita dependem dos valores e dos propósitos de cada contexto social, e não de uma simples habilidade técnica universal, como enfatizado pelo modelo autônomo, que discutiremos a seguir.

Ao discorrer sobre a natureza do termo *literacy* a partir de suas pesquisas etnográficas no Irã, Street (1984) refuta a ideia de um único letramento, tendo em vista o registro de variadas práticas de letramentos, como aquelas relacionadas à leitura do Alcorão, à escolarização e aos usos da leitura e da escrita nas relações comerciais. Para o pesquisador, os diferentes letramentos manifestam-se de múltiplas formas, a depender do contexto, do grupo social, das relações de poder e das ideologias envolvidas. Assim, o autor propõe uma concepção teórica de *literacy* capaz de representar a diversidade de práticas sociais de letramentos, que variam conforme os contextos culturais, sociais, históricos e, sobretudo, ideológicos.

Street (1984) apresenta contrapontos entre dois grandes modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Para o pesquisador, o modelo autônomo possui uma visão restrita, ao compreender o letramento a partir de concepções particulares e limitadas acerca das práticas de leitura e escrita. Esse modelo, segundo o etnógrafo, é frequentemente reproduzido pelas instituições escolares e corrobora uma concepção de ensino da língua escrita pautada em práticas que desconsideram suas dimensões sociais e culturais.

Em contraposição ao modelo autônomo, Street (1984) defende o modelo ideológico, segundo o qual é possível reconhecer a existência de diferentes letramentos, constituídos por práticas sociais situadas histórica e culturalmente. Conforme o etnógrafo, o letramento, nesse sentido, é plural, pois assume diferentes formas de acordo com o grupo social, a cultura e o contexto em que as práticas sociais são realizadas. Desse modo, diferentes comunidades desenvolvem e legitimam práticas de letramentos distintas, de acordo com suas necessidades e realidades, rompendo com a ideia de um padrão único de letramento, como proposto pelo modelo autônomo.

Street (1992), no texto *“Literacy in Cross-Cultural Perspective: Implications for Policy and Practice”*, discute o modelo ideológico dos letramentos em contraposição ao modelo autônomo. O pesquisador destaca que a visão dominante, reproduzida por este último, apresenta-se como “neutra” e técnica, mas, na realidade, é profundamente ideológica, uma

vez que toma aspectos particulares de determinadas sociedades, geralmente ocidentais, como modelos universais de desenvolvimento a serem seguidos. Ao problematizar essa perspectiva, o autor não apenas questiona a pretensa neutralidade do modelo autônomo, mas também evidencia que as práticas de letramentos estão intrinsecamente relacionadas à construção das identidades e à legitimação de relações de poder na sociedade, o que exige uma concepção de educação mais atenta à diversidade cultural.

Conforme Street (1992), as práticas de letramentos no contexto educacional devem ser analisadas também sob uma perspectiva antropológica, de modo a problematizar questões epistemológicas relacionadas às identidades e às dimensões culturais que constituem os sujeitos. Nessa direção, o autor desloca a análise dos letramentos de um campo estritamente técnico-pedagógico para uma compreensão mais ampla, que considera suas dimensões culturais, sociais e epistemológicas.

Em 2003, no artigo *“What’s ‘new’ in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice”*, Brian Street realiza uma reflexão sobre os estudos vinculados aos Novos Estudos dos Letramentos (NEL), reforçando a ideia de uma nova concepção, isto é, um novo modo de compreender os letramentos como práticas sociais, culturais e ideológicas situadas. Segundo o antropólogo, em vez de um único “letramento” universal, um grupo de pesquisadores vinculados ao movimento denominado *New Literacy Studies* (NLS), traduzido para o português como “Novos Estudos dos Letramentos” (NEL), passou a defender a compreensão dos letramentos (*literacies*) no plural. Entre esses pesquisadores, destaca-se Gee (1990), que, ao refletir sobre a natureza do termo *literacy*, o compreende como um conjunto de práticas sociais situadas historicamente e constituídas em contextos culturais específicos.

Na referida produção acadêmica, Street (2003) considera importante reconhecer as práticas de letramentos e os aspectos a elas relacionados, sejam eles de ordem social, cultural ou histórica. Nesse sentido, os letramentos estariam atrelados a uma visão mais ampla e diversa dos usos sociais da leitura e da escrita, uma vez que os significados e os valores atribuídos às práticas sociais são múltiplos, variam de acordo com as culturas e os contextos específicos e, além disso, estão profundamente enraizados em relações de poder e ideologias. O estudioso acrescenta que essas práticas sociais também envolvem processos de construção de identidade e de personalidade.

Em relação ao viés etnográfico das pesquisas vinculadas aos NEL, Street (2003) destaca, com base no excerto a seguir, que:

Os NEL, então, não tomam nada como garantido em relação aos letramentos e às práticas sociais com as quais se associa, problematizando o que conta como letramento em qualquer tempo e lugar e perguntando "quais letramentos" são dominantes e quais são marginalizadas ou resistentes. Para abordar essas questões etnograficamente, os pesquisadores dos letramentos construíram um aparato conceitual que tanto cria novos termos quanto dá novos significados a alguns antigos (Street, 2003, p. 77, tradução nossa).

A partir de uma perspectiva sociocultural, destacamos a visão ampla e contextualizada dos “Novos” Estudos dos Letramentos, problematizando, nesse sentido, as implicações relacionadas às práticas de letramentos dominantes e marginalizadas, bem como os aspectos articulados às diferentes concepções e definições que disputam espaço nas diversas instituições da sociedade, a exemplo dos contextos de escolarização.

Os pesquisadores vinculados aos NEL, dentre eles Street (1984), trouxeram uma nova perspectiva para os estudos dos letramentos, ao conceberem o termo *literacies*, no plural, com ênfase na compreensão dos letramentos como práticas sociais, culturais e ideológicas. Essa perspectiva também é defendida por autores fundamentais para a abordagem sociocultural dos estudos dos letramentos, tais como: James Paul Gee⁶ (1990; 2008) e David Barton⁷ e Mary Hamilton⁸ (2000; 2004), Shirley Brice Heath⁹ (2004), os quais mostram que a escrita é usada de maneira diferente e com propósitos distintos em cada comunidade e contexto social.

Paul Gee, por exemplo, no início dos anos 1990, publicou a obra *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, considerada uma produção acadêmica seminal para os estudos dos letramentos. Na versão atualizada do livro, mais especificamente no capítulo 2, intitulado “Crises de letramento e o significado do letramento”, Gee (2008) reafirma que o termo *literacy* é muito mais amplo do que a capacidade de ler e escrever. Para o autor, os letramentos constituem práticas sociais e culturais situadas, o que significa que estão inseridos em contextos específicos de uso e dependem dos conhecimentos, valores e convenções de determinados grupos sociais. Dessa forma, o estudioso considera aspectos de natureza social e cultural e, também, as relações de poder que atravessam as práticas de letramentos.

Barton, Hamilton e Ivanic (2000), na coletânea *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*, apresentam diversos estudos vinculados ao movimento dos NEL, tendo como ponto comum a compreensão dos letramentos como práticas sociais. Nessa obra, destacamos o texto produzido por Barton e Hamilton (2000), no qual os pesquisadores

⁶ James Paul Gee é um linguista estadunidense, professor da "Mary Lou Fulton" e da Arizona State University.

⁷ Professor do Departamento de Linguística da Lancaster University da Inglaterra.

⁸ Professora do Departamento de Investigação Educativa da Lancaster University na Inglaterra.

⁹ Antropóloga, linguística americana e professora emérita da Stanford University.

relatam situações vivenciadas durante uma pesquisa etnográfica realizada em uma comunidade da cidade de Lancaster, localizada no noroeste da Inglaterra.

A partir de suas descrições etnográficas, Barton e Hamilton (2000) defendem que as práticas de letramentos são mediadas por relações sociais, identidades, relações de poder e propósitos específicos. No texto, os pesquisadores também criticam a visão tradicional que associa o letramento exclusivamente à escola e às práticas escolarizadas, argumentando que as atividades de leitura e escrita estão presentes em uma ampla variedade de contextos sociais, como o trabalho, a família, grupos religiosos, entre outros.

Nesse sentido, Barton e Hamilton (2000) destacam que os letramentos não correspondem apenas a conhecimentos individuais, mas constituem uma diversidade de práticas sociais nas quais estão presentes os usos da leitura e da escrita. Essas práticas envolvem a relação entre os sentidos atribuídos pelos sujeitos às situações sociais e as formas pelas quais esses sentidos são materializados por meio de textos. Assim, os letramentos não estão estritamente relacionados à capacidade individual de ler e escrever, mas às práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são mobilizadas e adquirem significado.

De acordo com Barton e Hamilton (2000), as práticas de leitura e escrita de uma sociedade não são constituídas apenas por habilidades, mas também por padrões culturais que orientam os usos da escrita. A partir dessa premissa, entendemos que esses padrões podem servir como referências para orientar os sentidos e os valores atribuídos pelas pessoas às práticas sociais de determinada comunidade. Isso significa que os letramentos não são criados de forma isolada, mas constituem práticas socialmente construídas e compartilhadas, presentes em diferentes situações, como a escrita de receitas, a leitura de jornais, o uso de redes sociais ou a assinatura de um contrato. Assim, segundo Barton e Hamilton (2000), essas práticas letradas fazem parte da vida social e, ao serem mobilizadas em determinadas situações, orientam formas socialmente construídas de utilização da linguagem escrita em diferentes contextos.

A partir da pesquisa de Barton e Hamilton (2000), argumentamos que o termo *literacy*, ou *literacies*, não se refere apenas a habilidades técnicas e isoladas, mas a um conjunto diversificado de práticas sociais que se manifesta de múltiplas formas no cotidiano. Os sujeitos, por sua vez, participam dessas práticas e interagem socialmente por meio delas, mobilizando, direta ou indiretamente, diferentes usos da leitura e da escrita.

Barton e Hamilton (2004), no texto “*La literacidad entendida como práctica social*”, retomam o estudo de base etnográfica realizado em Lancaster, na Inglaterra, para problematizar a compreensão dos letramentos a partir de uma perspectiva mais abrangente e

plural dos usos sociais da leitura e da escrita. Segundo os autores, esses usos se concretizam em diferentes práticas de letramentos. Para contextualizar essa compreensão, os pesquisadores apresentam um quadro-síntese sobre os letramentos (*literacidad*) como prática social, que pode ser observado a seguir:

1. O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas que podem ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos.
2. Existem diferentes letramentos associados a diferentes esferas da vida.
3. As práticas de letramentos são moldadas por instituições sociais e relações de poder, com algumas práticas se tornando mais dominantes, visíveis e influentes do que outras.
4. As práticas de letramentos são propositais e inseridas em objetivos sociais e práticas culturais mais amplas.
5. O letramento é historicamente situado.
6. As práticas de letramento mudam e são frequentemente adquiridas por meio de processos informais de aprendizagem e construção de significado (Barton; Hamilton, 2004, p. 113, tradução nossa).

O termo “*literacidad*” ou *literacies*, por esse prisma, é compreendido em sua dimensão plural e situada, uma vez que se manifesta em diferentes esferas e instituições sociais e, conseqüentemente, envolve questões de ordem histórica e cultural. Para Barton e Hamilton (2004), os letramentos constituem um conjunto de práticas sociais que podem ser identificadas a partir dos eventos de letramento, nos quais a escrita está presente. Segundo os pesquisadores, as práticas de letramentos:

São, ao mesmo tempo, os processos sociais que conectam as pessoas entre si e incluem conhecimentos compartilhados em ideologias e identidades sociais. Assim, as práticas tomam forma a partir de normas sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, ao mesmo tempo que prescrevem a possibilidade de produzi-los e o acesso a eles (Barton; Hamilton, 2004, p. 112-113).

Com base nessa reflexão, consideramos que as práticas de letramentos são, fundamentalmente, construídas socialmente e reguladas por normas e regras compartilhadas. Assim, o domínio de um conjunto específico de práticas de letramentos não apenas possibilita ao indivíduo utilizar a escrita, mas também o insere em um sistema de valores e crenças (ideologias), ao mesmo tempo que contribui para a construção de sua percepção de si e para seu reconhecimento como membro legítimo de determinado grupo, constituindo, portanto, sua identidade social.

Outro apontamento de grande relevância nessa perspectiva refere-se à noção de eventos de letramento. Sobre esse aspecto, Barton e Hamilton (2004) enfatizam a importância dos usos dos textos escritos, destacando que:

Textos escritos que são centrais a uma atividade que pode se dar numa conversação ao redor desse texto, os eventos são episódios observáveis que surgem nas práticas e são formados por estas. A noção de eventos acentua a natureza situacional do letramento com respeito que este sempre existe em um contexto social (Barton; Hamilton, 2004, p. 114).

Mediante essa proposição de Barton e Hamilton (2004), compreendemos que os eventos de letramento são episódios nos quais o texto escrito assume um papel central em determinada atividade social, frequentemente manifestando-se por meio de interações verbais que se desenvolvem em função da situação comunicativa. Essa noção é crucial porque desloca o letramento de uma visão meramente cognitiva ou individual, associada ao chamado “modelo autônomo”, e o insere no domínio das interações e das diferentes esferas de atividade social humana, em consonância com o modelo ideológico proposto por Street (1984).

Para finalizar esta breve revisão da literatura internacional acerca dos estudos pioneiros dos NEL e da perspectiva sociocultural dos letramentos (Gee, 1990; 2008; Barton; Hamilton, 2000; 2004; Heath, 2004), destacamos as contribuições das pesquisas de Street (1984; 1992; 2003) para a compreensão das práticas de letramentos, objeto de estudo desta pesquisa.

Street (2010) reafirma, a partir de suas pesquisas etnográficas, que, em muitos países, ainda se reproduz a crença de que não existem práticas de letramentos entre sujeitos considerados analfabetos. Ao buscar compreender as altas taxas de analfabetismo e os julgamentos sociais associados a essa condição, Street (2010) problematizou a literatura teórica produzida na década de 1980, uma vez que, para ele, não fazia sentido subcategorizar as pessoas entre “letrados” e “não letrados”. Como alternativa para pensar e refletir sobre a pluralidade das práticas de letramentos, o autor reafirma os postulados dos modelos autônomo e ideológico de letramento, que serão discutidos mais adiante, na subseção 2.2.1.

A seguir, apresentaremos uma breve contextualização dos estudos dos letramentos no Brasil, fortemente influenciados pela perspectiva sociocultural.

2.2 Os Estudos do(s)Letramento(s) no Brasil e a Influência do NEL

No Brasil, o vocábulo “letramento” foi utilizado pela primeira vez no final da década de 1980, pela autora Mary Kato, em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (Kato, 1986). Posteriormente, essa terminologia foi amplamente difundida por diversas pesquisadoras e pesquisadores, dentre os quais se destaca Magda Soares (1998;

2004; 2010), que contribuiu para consolidá-la no debate educacional brasileiro como referência para a compreensão das práticas sociais de leitura e escrita.

Etimologicamente, a palavra *letramento* corresponde à tradução, para o português, do termo inglês *literacy*, associado à “condição de ser letrado”, geralmente fazendo referência tanto àqueles que fazem uso da leitura e da escrita quanto àqueles que sabem utilizá-las em diferentes situações sociocomunicativas (Soares, 1998). O termo é amplamente utilizado na produção acadêmica de diferentes áreas do conhecimento que se dedicam ao estudo de fenômenos relacionados, de algum modo, à escrita.

Segundo Soares (2004), a partir da década de 1980, tanto no contexto internacional quanto no Brasil, começaram a surgir diferentes termos para designar fenômenos relacionados, mas distintos, do conceito de alfabetização. No Brasil, consolidou-se a noção de *letramento* de modo peculiar, distinto daquele observado em outros países, uma vez que, como aponta Soares (2004), passou a predominar uma compreensão do *letramento* relacionada à dimensão social dos usos da escrita.

Outra característica marcante do contexto brasileiro, segundo Soares (2004, p. 7), é que “[...] os conceitos de *letramento* se mesclam e por vezes se sobrepõem ao conceito de alfabetização”. De fato, na academia e no contexto escolar brasileiro, as concepções de alfabetização e de *letramentos* ora são entendidas de forma análoga, ora de maneira divergente ou, ainda, de forma dialógica. Nesse sentido, embora o foco desta pesquisa sejam as práticas de *letramentos*, consideramos relevante estabelecer uma distinção entre esses dois conceitos fundamentais: alfabetização e *letramento*.

Soares (2004) estabelece uma distinção entre alfabetização e *letramento*, destacando que:

[...] alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de *letramento* – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos (Soares, 2004, p. 97).

A autora postula que a alfabetização representa a aquisição do sistema de escrita, enquanto o *letramento* é entendido como o desenvolvimento de habilidades e comportamentos necessários ao uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, constituindo-se como processos distintos. A alfabetização concentra-se na dimensão técnica, voltada à apropriação do sistema alfabético e ortográfico, enquanto o *letramento* enfatiza a dimensão

social e funcional da língua escrita, mobilizada como instrumento de participação e de resposta às demandas da sociedade.

Soares (2004, p. 15) define a alfabetização como um “[...] processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico [...]”. Logo, a alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita, envolvendo conhecimentos relacionados à codificação e à decodificação. Já o letramento está relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, abrangendo os usos da língua escrita em diferentes situações e contextos sociais.

Feitas essas distinções entre os conceitos de letramento e alfabetização, retomamos a discussão acerca do termo letramento no Brasil a partir da perspectiva sociocultural dos Novos Estudos dos Letramentos (NEL), considerando a possibilidade de investigar os usos da escrita não como simples habilidades técnicas, mas como práticas culturais e sociais complexas, que envolvem diferentes grupos, instituições e relações de poder em diversos domínios da vida social, para além da escola.

Marinho (2010, p. 72) menciona que os NEL representam “[...] um conjunto de estudos cuja base fundamental é a perspectiva etnográfica do letramento e da alfabetização”. Conforme observa Lopes (2004), a partir das pesquisas vinculadas aos NEL, os debates passaram a problematizar a concepção de letramento como mero domínio do código linguístico, representado pelo sistema gráfico, ou como um instrumento que, por si só, impulsionaria o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

O grande marco da introdução da perspectiva sociocultural trazida pelo grupo de pesquisadores dos NEL, segundo Marinho (2010), foi a publicação da obra *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizada por Ângela Kleiman em 1995, que se constituiu como uma obra pioneira na difusão de uma concepção social da escrita no contexto brasileiro.

Kleiman (1995), ao reconhecer os letramentos como práticas sociais relacionadas às condições culturais, históricas e políticas dos sujeitos, considera que ser letrado não significa apenas “saber ler e escrever”, concepção estritamente relacionada à alfabetização e ao domínio do código escrito. Na época, a estudiosa argumentava que o termo letramento representava “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 18-19).

Para Kleiman (1995), a escrita representa um sistema simbólico e não apenas um código de transcrição de sons, pois envolve valores culturais e identidades. Desse modo, a escrita é compreendida como uma ferramenta (artefato) utilizada pelas pessoas para resolver

problemas práticos do cotidiano e participar de práticas sociais em diferentes contextos. Em relação ao universo escolar, Kleiman (1995) destaca a escola como uma das principais agências de letramento, especialmente no que se refere às práticas escolares e ao ensino de língua, pois, como defende a pesquisadora, “Na maioria das vezes, letramento e escolarização se dão simultaneamente, uma vez que a escola é, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento” (Kleiman, 1995, p. 26).

Kleiman (2007), no texto “Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna”, problematiza o percurso do termo letramento, que, inicialmente, circulava predominantemente no meio acadêmico e, gradativamente, foi incorporado ao contexto escolar. Esse movimento, segundo a autora, contribuiu para ampliar a concepção de ensino de língua, antes limitada à compreensão da alfabetização como aprendizagem do código da língua escrita, para uma compreensão dos usos da escrita enquanto práticas sociais.

Kleiman (2010), no texto “Trajetória de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar”, alerta para o equívoco de compreender o letramento como uma nova metodologia de ensino da escrita, contribuindo, assim, para a reprodução de uma dicotomia segundo a qual a criança seria alfabetizada pelo método tradicional de alfabetização ou letrada por um suposto “novo método” de letramento. Para a estudiosa, não existe um método de letramento, mas estratégias didáticas e pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita enquanto práticas de letramentos sócio-historicamente e, portanto, culturalmente situadas.

Marinho (2010) ressalta que os estudos dos Novos Estudos dos Letramentos contribuíram para a difusão de uma concepção de letramento pelo viés etnográfico, que exerceu forte influência no contexto brasileiro, trazendo para o debate uma compreensão dos letramentos fundamentada, sobretudo, nos estudos de Street (1984) e na perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos (NEL).

Assolini e Tfouni (2006) argumentam que é impossível discutir os Novos Estudos dos Letramentos sem mencionar as contribuições de Brian Street e sua reflexão seminal sobre os modelos teóricos, que se tornou uma importante referência para os estudos dos letramentos. Nessa direção, a partir deste ponto, destacamos algumas das parcerias e colaborações desenvolvidas por esse pesquisador no Brasil.

No Brasil, Brian Street manteve colaborações e ministrou cursos de verão na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde participou de eventos acadêmicos. Conforme Terra (2013), Brian Street é conhecido internacionalmente por suas pesquisas e teorizações sobre letramento, especialmente nas áreas dos letramentos sociais, da etnografia e

da educação. Ao longo de sua trajetória acadêmica, dedicou-se aos estudos dos letramentos, enfatizando suas dimensões social, cultural e ideológica.

Um dos primeiros textos de autoria de Brian Street publicado no Brasil foi fruto de sua participação no “I Colóquio Internacional de Letramento e Cultura Escrita”¹⁰, evento realizado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)¹¹, em Belo Horizonte, Minas Gerais, no ano de 2007. Naquela ocasião, ele proferiu a conferência intitulada “Os Novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas” (Street, 2010).

Street (2010) apresentou, na conferência, uma breve contextualização de sua trajetória como professor, pesquisador e etnógrafo nas áreas da Linguagem, da Educação e da Antropologia. Em seguida, o pesquisador relatou suas experiências de pesquisa na África do Sul, no Nepal e na Índia, reafirmando que não existe uma única forma de letramento. Para ilustrar essa compreensão, retomou sua pesquisa realizada em uma vila no Irã, na qual foram observadas diferenças significativas entre os letramentos mobilizados para fins comerciais, os letramentos relacionados ao Alcorão e os letramentos escolares.

A partir dos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores vinculados aos NEL, dentre eles Street, foi possível reconhecer a pluralidade dos letramentos, o que representa uma mudança de uma visão restrita e individual, centrada no “saber ler e escrever”, para uma perspectiva sociocultural, que considera as dimensões sociais, culturais e históricas dessas práticas. Essa nova compreensão dos letramentos também provoca outra percepção acerca da língua, questionando, sobretudo,

- (i) a predominância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual;
- (ii) os pressupostos de estudos das três décadas anteriores, em que se examinavam as relações ‘oralidade x escrita’ como dicotômicas, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos com predomínio do sentido de supremacia cognitiva da escrita em detrimento à oralidade, dentro do que Street (1984) denominou de “paradigma da autonomia” (Terra, 2013, p. 33).

Nesse sentido, percebemos, como primeiro aspecto, o questionamento da visão tradicional de língua como código, perspectiva estritamente vinculada à abordagem psicolinguística da linguagem. O segundo aspecto refere-se à dualidade entre oralidade e escrita, em uma dicotomia na qual a escrita historicamente ocupou um lugar de maior prestígio social em relação à oralidade.

¹⁰ Evento realizado em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e da Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ).

¹¹ O CEALLE é vinculado à Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Carvalho (2018) também destaca a importância das contribuições de Brian Street, especialmente aquelas desenvolvidas na obra seminal *Literacy in Theory and Practice* (1984), referência para os estudos dos letramentos em uma perspectiva sociocultural. Nessa seara, acrescentamos a relevância de Street para a construção de uma concepção plural dos letramentos e para a ressignificação da compreensão da escrita no contexto educacional brasileiro.

Colello (2023), em consonância com Soares (1998), reconhece que diversas mudanças conjunturais, sociais, políticas e pedagógicas ocorridas no Brasil na década de 1980 também favoreceram, de algum modo, a ampliação da compreensão do termo “letramento”, para além do domínio básico do código escrito (saber ler e escrever). Essa compreensão passou a contemplar, também, as diversas práticas sociais nas quais as pessoas utilizam a língua escrita de modo efetivo para responder às diferentes demandas sociais que se apresentam no cotidiano e para participar das interações sociais.

Frade, Heinig e Ferreira (2024), ao mapearem os usos do termo no Brasil, mencionam a existência de uma ampla “rede semântica” que se estabeleceu em torno de um paradigma sociocultural:

O conceito [letramento] abriu espaço para pesquisas acadêmicas que buscam compreender como o letramento é disseminado, como é apropriado em diversos contextos e instituições, quais grupos usam a escrita, quais instâncias o transmitem ou dele se apropriam, quais são os significados atribuídos às escritas, quais são as relações de poder envolvidas (Frade; Heinig; Ferreira, 2024, p. 3).

Frade, Heinig e Ferreira (2024) destacam a diversidade de relações semânticas vinculadas ao termo letramento, reforçando as contribuições dos Novos Estudos dos Letramentos (NEL), uma das correntes que exercem influência no contexto acadêmico brasileiro e cujo principal representante é Brian Street. As autoras citam Street (2010, p. 34) para destacar a construção de um quadro conceitual voltado à “[...] compreensão de letramentos – no plural – através de contextos culturais”.

Street (2013), ao refletir sobre alguns aspectos das políticas de letramento no contexto brasileiro, ressalta as contribuições de pesquisadores brasileiros para o campo dos letramentos, a exemplo de Magda Soares e seu relevante trabalho sobre os letramentos no Brasil. O autor faz referência ao projeto desenvolvido por Magda Soares em Lagoa Santa (Minas Gerais), fundamentado em uma perspectiva social, ressaltando a importância de ações articuladas entre teoria, pesquisa e prática para o estudo dos usos da leitura e da escrita em situações sociais.

De fato, não há como negar a importância dos estudos de Magda Soares para a compreensão da alfabetização e das práticas de letramentos no contexto brasileiro. Após décadas de pesquisas dedicadas a compreender como as crianças se apropriam da língua escrita, a autora defende que alfabetizar e letrar são processos distintos, porém indissociáveis quando se trata da aprendizagem inicial da língua escrita.

Na obra *Alfabetização: a questão dos métodos*, Soares (2017) reconhece a complexidade da aprendizagem da língua escrita e sua natureza multifacetada. Em seu entendimento, existem diferentes facetas relacionadas à aprendizagem inicial da língua escrita, sendo as principais: a faceta linguística, relacionada à alfabetização, e as facetas interativa e sociocultural, relacionadas ao letramento. Essa proposta do alfabetizar-letrando supera a tradicional visão dicotômica e estabelece uma base teórica para se compreender a alfabetização de forma articulada às práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2020).

Morais e Silva (2025) destacam que, embora Magda Soares tenha sido pioneira em defender as práticas de letramentos associadas ao processo de alfabetização, ela não negligenciou o ensino e a aprendizagem da escrita (faceta linguística). Em relação ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA), Soares propôs um ensino que, sistemático voltado para o:

[...] desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e o conhecimento de letras, ao lado da escrita espontânea de palavras de modo a ajudar meninos e meninas não a aprenderem formalmente relações entre grafemas e fonemas, mas a avançarem em direção a hipóteses de escrita mais elaboradas (ao menos silábicas com valor sonoro), além de aprenderem certas convencionalidades do sistema de escrita alfabética (como a direção da escrita, os nomes das letras do alfabeto e os valores sonoros de algumas com que se familiarizaram etc.) (Morais; Silva, 2025, p.13).

Portanto, o ponto de destaque é que Magda Soares defende o ensino sistemático do SEA, por meio do qual é possível desenvolver a consciência fonológica, articulado ao trabalho com a escrita espontânea, de modo que as crianças compreendam as relações entre grafemas (letras) e fonemas (sons) e construam e reelaborem suas próprias hipóteses sobre o funcionamento da escrita.

Soares (2020), no texto “Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”, apresenta suas reflexões a partir de suas experiências no projeto implementado em Lagoa Santa, Minas Gerais (MG)¹². Fundamentada em suas vivências nesse projeto, a estudiosa defende que a alfabetização não deve ser isolada; pelo contrário, o aprendizado da língua

¹² O objetivo do projeto era assegurar a qualificação de docentes e promover o monitoramento contínuo do ciclo de alfabetização em instituições de ensino que atendem crianças entre 4 e 10 anos.

escrita deve ser necessariamente contextualizado pelas práticas de letramento e intrinsecamente articulado ao desenvolvimento da leitura.

É nesse contexto que Soares (2020) reforça seu posicionamento acerca da articulação entre alfabetização e letramento - *alfaletrar*. Essa perspectiva busca assegurar que, desde os primeiros contatos com a língua escrita, a criança não apenas aprenda a decodificar e escrever palavras, mas também compreenda os usos sociais da escrita em diferentes contextos. Alfalettar, portanto, significa ensinar a ler e a escrever ao mesmo tempo em que se desenvolve a capacidade de utilizar a língua escrita em contexto social. Desse modo, a aprendizagem da língua escrita envolve a alfabetização e as práticas sociais de usos da leitura e da escrita.

As práticas pedagógicas fundamentadas na proposta do Alfalettar (Soares, 2020) orientam uma ação pedagógica voltada à aprendizagem inicial da língua escrita, articulando a apropriação do sistema de escrita alfabética, isto é, os conhecimentos linguísticos relacionados ao código escrito, às diversas práticas de letramentos. Alfabetização e letramento configuram-se, portanto, como processos distintos, porém indissociáveis na aprendizagem da língua escrita.

Ao refletirem sobre as contribuições das pesquisas de Magda Soares para o campo da alfabetização, mais especificamente para as práticas de leitura e escrita, Albuquerque, Ferreira e Souza (2025) reconhecem o diálogo entre os estudos da referida pesquisadora brasileira e autores vinculados aos NEL, como Street (1984) e Heath (1983). Em seguida, mencionam que o próprio Street (2013), ao estabelecer uma comparação entre as políticas de letramentos na Inglaterra e a realidade brasileira, reconheceu a importância do legado de Magda Soares para os estudos dos letramentos.

Feitas essas considerações sobre os estudos do(s) letramento(s) no Brasil e a influência dos NEL, na próxima subseção, discutiremos as contribuições das reflexões propostas por Street (1984; 2010; 2013; 2014) acerca dos dois modelos de letramento, autônomo e ideológico, que, segundo o autor, exercem forte influência no contexto educacional, especialmente no que diz respeito à reprodução de concepções teóricas que orientam os currículos educacionais e os modos de trabalho com as práticas de leitura e escrita no espaço escolar.

2.2.1 Os Modelos de Letramento e as práticas escolares

Nesta subseção, pretendemos refletir sobre a influência dos modelos de letramento nas práticas escolares voltadas ao ensino da leitura e da escrita. Para tanto, referenciamos Street (1984; 2010; 2013; 2014) e suas proposições teóricas acerca dos dois modelos de letramento, a saber: o autônomo e o ideológico.

Street (1984; 2010), ao contrapor essas concepções teóricas, ressalta o impacto dos dois modelos no âmbito educacional, uma vez que seus pressupostos teóricos influenciam diretamente os recursos, os currículos e as estratégias pedagógicas utilizados nas escolas.

Street (2010) explicita sua compreensão acerca do uso do termo “modelo”, destacando que:

Uso a palavra modelo de forma deliberada para me referir a perspectivas conceituais que padronizam noções sobre como é o mundo. Defendo que esses são modelos de letramento que as pessoas mantêm, principalmente quando os modelos são traduzidos em categorias classificatórias que separam os letrados dos não letrados (Street, 2010, p. 36).

O pesquisador utiliza o termo “modelo” de forma intencional para se referir às diferentes visões de mundo simplificadas presentes nas sociedades, que representam concepções padronizadas acerca do letramento. A crítica central que apresenta reside no fato de que os modelos conceituais sobre letramento não apenas descrevem a escrita, mas também estabelecem normas e parâmetros para seus usos.

Ao refletir sobre as políticas educacionais e os currículos escolares, Street (2010) questiona qual dos modelos, autônomo ou ideológico, é utilizado para estabelecer distinções entre letrados e não letrados. Segundo o pesquisador, a crença na polarização entre “letrados” e “não letrados” está profundamente enraizada no modelo autônomo, predominante nos currículos educacionais de diversos países. Esse modelo propaga a ideia de que o letramento constitui uma tecnologia neutra e universal, capaz, por si só, de promover o progresso individual, o desenvolvimento cognitivo, a mobilidade social e o sucesso econômico, independentemente dos contextos político, social e cultural dos sujeitos.

Segundo Street (2014, p. 9), no modelo autônomo, “[...] o foco central está na análise das capacidades cognitivas individuais”. Assim, o letramento é reduzido a um conjunto de habilidades cognitivas, o que contribui para a utilização de expressões como “grau de letramento”, “nível de letramento” ou “baixo letramento”. Ao estabelecer uma concepção única e padronizada de letramento, o modelo autônomo assume uma função social e ideológica de classificação dos sujeitos. Em vez de reconhecer a complexidade e a pluralidade

das práticas de escrita, esse modelo dominante estabelece uma dicotomia simplificada entre o indivíduo “letrado”, concebido como superior, lógico e desenvolvido, e o “não letrado”, percebido como deficiente ou atrasado, desconsiderando as diferentes formas de uso da escrita presentes na vida social (Street, 2010).

No contexto educacional brasileiro, Kleiman (1995, p. 20) já reconhecia a predominância do modelo autônomo, ao destacar que as práticas de uso da escrita nas escolas “[...] subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade - sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado”. Por outro lado, a autora reforça seu entendimento acerca da existência de uma diversidade de práticas de letramento e questiona o fato de que, em muitas escolas, essa diversidade não é reconhecida nem incorporada às práticas pedagógicas. Vejamos o que ela discorre sobre essa situação:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. (Kleiman, 1995, p. 20).

Kleiman (1995) sugere que a escola, enquanto importante agência de letramento, tende a reproduzir uma visão ingênua e simplista da escrita, valorizando, segundo a estudiosa, o modelo autônomo de letramento. Essa perspectiva trata o letramento como uma habilidade técnica e neutra que, uma vez adquirida, seria capaz de promover, de forma automática, o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo.

Tfouni (2006) aponta algumas especificidades do modelo de “letramento autônomo”, destacando que essa perspectiva está fortemente associada ao processo de escolarização:

- o desenvolvimento é visto de maneira unidirecional e teria um sentido positivo. Assim, o letramento (tornado como sinônimo de “alfabetização”) estaria associado com maior “progresso”, “civilização”, “tecnologia”, “liberdade individual” e “mobilidade social”;
- o letramento aqui é visto como causa (tendo como suporte a escolarização), cujas consequências seriam: o desenvolvimento econômico e habilidades cognitivas, como, por exemplo, flexibilidade para mudar de perspectiva;
- o modelo autônomo sugere ainda que o letramento possibilitaria diferenciar as “funções lógicas” da linguagem de suas funções interpessoais;
- Finalmente, esse modelo propõe que todas as aquisições citadas estariam intimamente relacionadas com os “poderes intrínsecos” da escrita, entre as quais encontrar-se-iam a possibilidade de separação entre o sujeito que

conhece e o objeto conhecido, as habilidades metacognitivas, e a capacidade de descontextualização (Street, 1989 *apud* Tfouni, 2006, p. 35-36).

O letramento, nesse sentido, é compreendido como sinônimo de alfabetização e associado ao contexto de escolarização. Assim, Tfouni (2006) reconhece que essa visão naturaliza os efeitos da escrita e ignora os contextos sociais e culturais nos quais as práticas de letramentos se desenvolvem. O modelo autônomo de letramento, conforme discutido por Street (1984), parte da ideia de que o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita ocorre de maneira unidirecional.

O primeiro aspecto do modelo autônomo mencionado por Tfouni (2006) refere-se à compreensão do letramento estritamente como uma atividade voltada para os textos escritos, desconsiderando sua dimensão sociocultural. Em segundo lugar, esse modelo adota uma perspectiva unidirecional e intrinsecamente positiva do desenvolvimento, tratando o letramento, de forma simplista, como sinônimo de “alfabetização”. Os pressupostos teóricos que sustentam esse modelo sugerem que a escrita permitiria diferenciar as “funções lógicas” da linguagem de suas funções interpessoais, reforçando o mito da escrita como um sistema puramente racional e objetivo, desvinculado da subjetividade e das interações humanas e sociais. Portanto, todas essas aquisições são atribuídas aos “poderes intrínsecos” da escrita, como se o simples domínio do código pudesse gerar, por si só, habilidades metacognitivas, capacidade de descontextualização e separação entre sujeito e objeto.

A concepção de letramento associada ao modelo autônomo, segundo Tfouni (2006), reúne características das três perspectivas classificadas como a-históricas e da Teoria da Grande Divisa, já mencionada anteriormente na subseção 2.1, segundo a qual se estabelece uma dicotomia entre oralidade e escrita. Esse modelo de letramento pressupõe que o domínio da leitura e da escrita envolve aspectos predominantemente cognitivos, desconsiderando as dimensões culturais, sociais e históricas, perspectiva que foi questionada pelos pesquisadores vinculados aos NEL (Street, 1984).

A partir dos estudos de Street (1984), Terra (2013) explica que:

O modelo autônomo tem como característica o fato de abordar o letramento como uma realização individual, ou seja, o foco concentra-se no indivíduo e não em um contexto social mais amplo no qual o indivíduo opera. O letramento é percebido como uma habilidade que é adquirida por um indivíduo, geralmente, dentro de um contexto educacional, tendo como base o uso da linguagem oral e afetando, como resultado, o desenvolvimento cognitivo (Terra, 2013, p. 34).

Com base nessa proposição, percebemos que o modelo autônomo, portanto, concebe o letramento a partir de uma perspectiva individual e supostamente neutra. Sua característica central, marcada pela ênfase na aquisição de habilidades desvinculadas do contexto social mais amplo, ajuda a explicar por que essa abordagem permanece predominante nos ambientes educacionais (Terra, 2013). Ao tratar o letramento como uma técnica universal e individualmente adquirível, a escola, muitas vezes, negligencia a diversidade de práticas que os alunos trazem de seus diferentes contextos sociais, bem como a natureza situada da leitura e da escrita.

Terra (2013) reforça que, na perspectiva do modelo autônomo, o letramento é concebido como uma habilidade neutra e universal, adquirida prioritariamente no ambiente escolar. Esse modelo, bastante difundido entre as décadas de 1950 e 1980, reforça uma espécie de “Grande Divisa”, organizada em dois polos antagônicos: cultura oral *versus* cultura escrita.

Street (2014), por sua vez, explica que a tradicional dicotomia entre oralidade e escrita, fundamentada pela Teoria da Grande Divisa, ainda é bastante difundida no contexto escolar. Dessa forma, a escrita é vista como promotora de avanços sociais, culturais e intelectuais, enquanto a oralidade é associada a formas de comunicação consideradas mais simples ou tradicionais.

No que diz respeito às práticas escolares fundamentadas no modelo de letramento autônomo, Terra (2013) destaca que:

Nessa linha de pensamento, a hipótese é a de que a escola trabalhe fundamentalmente no quadro do ‘modelo autônomo de letramento’, isto é, as práticas escolares tendem a considerar as atividades de leitura e de escrita como individuais, psicológicas, neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social (Terra, 2013, p. 34-35).

A afirmação de Terra (2013) é crucial para identificarmos o modelo teórico de letramento, o modelo autônomo, que ainda se mostra predominante em práticas de escolarização da leitura e da escrita em muitas escolas brasileiras. Ao destacar que a escola trata a leitura e a escrita como atividades “individuais, psicológicas, neutras e universais”, a autora reforça a compreensão do letramento como um conjunto de competências técnicas desvinculadas do contexto social. Pelo viés do modelo autônomo, a escola tende a privilegiar o trabalho com habilidades individuais, desconsiderando os aspectos culturais e sociais, bem como as relações ideológicas e de poder que permeiam as práticas de leitura e escrita.

Street (2010) já destacava o quão perigoso pode ser, no âmbito da educação, adotar um currículo fundamentado no modelo autônomo, no qual o letramento é concebido como uma habilidade técnica, neutra e descontextualizada, que promete resultados, como o desenvolvimento cognitivo e o sucesso social, sem, contudo, necessariamente produzi-los. A crítica de Street (2010) reside no fato de que o modelo autônomo pode naturalizar processos de exclusão e contribuir para mascarar desigualdades sociais.

Street (2013), ao discutir questões relacionadas às políticas e ao letramento nas escolas da Inglaterra, também tece críticas ao modelo autônomo, por apresentar uma visão estritamente relacionada à mera aquisição técnica do código escrito, sob uma perspectiva predominantemente escolarizada. No campo educacional brasileiro, essa crítica contribui para problematizar e refletir sobre a escolarização e as concepções tecnicistas da alfabetização e do letramento.

Em contrapartida ao modelo autônomo de letramento, que desvincula a escrita de seu contexto social, Street (2010) argumenta a favor de um modelo ideológico, que se opõe à visão tradicional de letramento ainda presente em determinadas práticas escolares. Ao reconhecer a existência de uma diversidade de práticas letradas, o autor defende que essa questão não é meramente cultural, mas também fundamentalmente ideológica, dada a sua intrínseca relação com as dinâmicas sociais e as relações de poder.

Com base em Street (2010), defendemos a necessidade de romper com práticas de ensino que privilegiam exclusivamente uma concepção restrita da escrita, em favor de propostas pedagógicas que contemplem a diversidade de práticas de letramentos, orientadas pelos pressupostos do modelo ideológico.

De acordo com Monterani (2013), o modelo ideológico de letramento apresenta as seguintes características:

- as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas.
- as práticas de letramento mudam segundo o contexto.
- os eventos de letramento propiciam diferentes maneiras de se interagir com o texto escrito.
- leva em conta a variedade linguística, e não apenas o modelo dominante de linguagem.
- o letramento é um mecanismo que ocorre na interação entre o processo interno do indivíduo e o social.
- o papel social do indivíduo na sociedade determina as práticas de letramento.
- o tipo de letramento depende do interlocutor e do contexto. (Monterani, 2013, p. 139)

Com base no excerto acima, percebemos que o letramento, na perspectiva do modelo ideológico, é compreendido como um conjunto de práticas sociais indissociáveis das dimensões culturais e dos diferentes contextos de uso da leitura e da escrita. Monterani (2013) esclarece que essas práticas se materializam em eventos de letramentos, entendidos como situações concretas nas quais os sujeitos mobilizam textos escritos em diferentes atividades sociais. Nesse sentido, destaca-se que os papéis assumidos pelos sujeitos e as relações estabelecidas entre eles são fundamentais para a construção dos significados durante as interações sociais.

Ao problematizar os letramentos enquanto práticas sociais, Street (2013) apresenta os seguintes apontamentos acerca de suas implicações para o contexto educacional:

O argumento sobre letramentos sociais sugere que engajar-se com o letramento é sempre um ato social, desde a sua gênese. **As formas como os professores ou facilitadores e seus alunos interagem é já uma prática social que afeta a natureza do letramento em processo e as ideias sobre o letramento dos participantes**, em especial dos novos educandos e sua posição nas relações de poder. Não é válido sugerir que o “letramento” possa “ser dado” neutramente e que, então, seus efeitos “sociais” sejam vivenciados apenas posteriormente (Street, 2013, p. 54, grifo nosso).

Com base no excerto acima, percebemos que o letramento é uma prática social. Assim, no contexto escolar, a forma como as práticas de leitura e escrita são desenvolvidas, especialmente nas interações entre professores e alunos, constitui uma prática social carregada de significados, que molda a natureza das práticas de letramento e influencia as concepções que os sujeitos constroem sobre a leitura e a escrita.

Uma concepção ideológica, conforme expressa por Street (2014), também está presente no letramento autônomo, tendo em vista que este modelo não é desprovido de ideologia. Ao contrário, sua ideologia se fundamenta na defesa de um “letramento universal”, baseado em habilidades técnicas. Para o etnógrafo, “[...] compreender como esse letramento opera supõe romper com a falsa divisão entre oralidade e escrita e implica também considerar como o sistema alfabético é perpassado por outros modos” (Frade; Heinig; Ferreira, 2024, p. 6).

No tocante à relação entre oralidade e letramento, Marcuschi (2007) argumenta que ambos constituem práticas sociais e discursivas, manifestadas em diferentes modalidades da língua, sendo profundamente influenciados por fatores externos que moldam as dinâmicas e os valores vigentes na sociedade. O pesquisador argumenta que a escrita desempenha um papel relevante na estrutura social. Enquanto ferramenta de mediação, possibilita a

apropriação da cultura e do conhecimento; por outro lado, atua como mecanismo de estratificação, na medida em que o domínio dessa tecnologia confere prestígio e autoridade a grupos específicos, perpetuando desigualdades e colocando em posição de subordinação aqueles que não dominam os padrões oficiais da escrita.

A oralidade, segundo Marcuschi (2007), constitui uma prática social que se manifesta nas interações cotidianas. O letramento, por sua vez, também se manifesta em situações informais e em diferentes contextos sociais, não se restringindo às práticas escolarizadas. Nesse sentido, embora a escola desempenhe papel relevante na ampliação e na sistematização dos conhecimentos relacionados à cultura escrita, as práticas de letramentos são construídas e mobilizadas em diferentes esferas da vida social.

Lopes (2004), também, compreende a escrita e a oralidade não como habilidades isoladas ou polos opostos, mas como práticas sociais e atividades interativas profundamente vinculadas ao contexto sociocultural e às estruturas de poder. Embasada nas premissas dos Novos Estudos do Letramento, Lopes (2004) defende uma concepção de leitura e escrita como práticas sociais intrinsecamente vinculadas aos seus contextos socioculturais. Para a autora, a dicotomia rígida entre “letrado” e “não letrado” é incoerente, pois os sentidos e as funções da escrita são plurais e variam conforme as especificidades e os contextos de interação.

Street (2014), por sua vez, argumenta que:

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de multimodalidade. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade – visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo (Street, 2014, p. 229-230).

Com base no excerto acima, percebemos que Street (2014) destaca a importância de as práticas de leitura e escrita no contexto escolar contemplarem a multimodalidade, ou seja, as diferentes linguagens, verbais e não verbais, de modo a considerar não apenas os usos linguísticos nas modalidades oral e escrita, mas também as diferentes semioses que constituem as práticas de linguagem contemporâneas.

Nesse íterim, consideramos o papel relevante da escola enquanto “agência de letramento” (Kleiman, 1995, p. 24) e acrescentamos a importância do professor alfabetizador, a quem cabe tanto promover o ensino sistemático do sistema de escrita alfabética quanto inserir as crianças em múltiplas e complexas práticas sociais de leitura e escrita. Nessa

direção, defendemos a adoção dos pressupostos do modelo ideológico de letramento como referência para a elaboração de programas e currículos escolares que contemplem a diversidade das práticas sociais de leitura e escrita.

Na ótica do modelo ideológico, segundo Moterani (2013), a escrita é compreendida como prática de interação social, constituída nas relações entre atividades, sujeitos e contextos. Ainda segundo a estudiosa, essa concepção possibilita compreender a linguagem a partir de uma perspectiva dialógica. Em virtude disso, a autora defende a relevância do modelo ideológico para o processo de escolarização das crianças.

Para finalizar esta breve discussão sobre a influência dos modelos teóricos de letramento nas práticas pedagógicas escolares, reconhecemos que, no contexto do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 e, posteriormente, diante da consolidação de práticas de linguagem contemporâneas na cultura digital, as práticas de letramentos passaram a mobilizar diferentes conhecimentos, linguagens, gêneros discursivos e modos de uso da leitura e da escrita. Por isso, na próxima seção, discutiremos os usos das tecnologias digitais no contexto educacional e suas relações com o ensino e a formação docente.

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

[...] a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela. (Soares, 2002, p. 152)

Nesta seção, inicialmente, discorreremos sobre os usos das tecnologias digitais durante a pandemia da Covid-19, no contexto das atividades pedagógicas não presenciais, realizadas de forma remota, e, posteriormente, no contexto escolar, após o retorno às atividades presenciais. Na sequência, abordamos especificamente as práticas de letramentos nas culturas do escrito e do digital.

3.1 Tecnologias Digitais nos Contextos de Ensino Remoto e Presencial

Nesta subseção, discutimos os usos das tecnologias digitais no contexto educacional, considerando o ensino remoto durante o período pandêmico, com o intuito de problematizar os desafios que emergiram da materialização das práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização. Por fim, refletimos sobre os usos de diferentes recursos tecnológicos no contexto do ensino presencial, bem como sobre as diretrizes relacionadas à cultura digital e as políticas voltadas para a educação digital.

Primeiramente, é importante destacar que, historicamente, o conceito de tecnologia tem sido frequentemente associado ao uso de aparatos tecnológicos modernos, como computadores, *tablets* e celulares, sobretudo na contemporaneidade, marcada pela expansão da cultura digital. No entanto, Kenski (2012) destaca que seu significado é muito mais amplo e remonta às civilizações antigas. Ao longo da história, a humanidade desenvolveu estratégias para suprir suas necessidades e garantir a continuidade de sua existência. Assim, a descoberta do fogo, o desenvolvimento de estratégias de caça, o abandono do nomadismo e a produção de alimentos constituíram avanços tecnológicos fundamentais, representando diferentes formas de mobilização de técnicas para a sobrevivência.

Para Pinto (2005), o uso de técnicas não pode ser compreendido como um dado imediato ou isolado, pois sua origem está intrinsecamente ligada à relação produtiva do ser humano com o mundo. Em essência, a técnica constitui um elemento existencial da

humanidade, caracterizando-se como a qualidade de um ato material e representando a mediação exercida pelas ações humanas, sejam elas diretas ou intermediadas por instrumentos, na realização de objetivos concebidos para superar as adversidades impostas pela natureza.

Nesta pesquisa, adotamos o conceito de tecnologia proposto por Pinto (2005), compreendido como a ciência das técnicas e fundamentado nas relações dialéticas entre os artefatos técnicos e o ser humano. Essa perspectiva permite refletir sobre as transformações e contradições produzidas ao longo da história e sobre seus impactos na organização da sociedade, em diferentes esferas, incluindo a educacional.

A presença das tecnologias digitais na Educação não é algo recente e já vinha sendo utilizada no contexto brasileiro. Moran (1997), por exemplo, no final da década de 1990, já mencionava o caráter promissor da internet no campo educacional, vislumbrando seu potencial para a comunicação e interação no contexto digital.

De acordo com Araújo e Vilaça (2016), os dispositivos móveis e a internet têm cada vez mais espaços nas práticas de leitura e escrita nas mais diferentes esferas sociais, dentre elas a educacional. Por outro lado, existem muitos desafios relacionados, em grande parte, à integração das tecnologias digitais nas práticas de letramentos no contexto escolar.

Silva e Altino Filho (2017) destacam os usos de novas tecnologias da informação e comunicação, visto que:

A incorporação das novas tecnologias da informação e da comunicação na educação tem benefícios tanto para o docente quanto para os processos de aprendizagem, proporcionando novas formas de ensinar e, principalmente, de aprender. Apesar de novas, o uso das mídias digitais já é fundamental para o processo pedagógico de qualidade, sendo fundamental, para todos os níveis educacionais (Silva; Altino Filho, 2017, p. 4).

Percebemos, a partir da reflexão proposta por Silva e Altino Filho (2017), a relevância da incorporação das tecnologias da informação e comunicação ao âmbito educacional, tanto do ponto de vista do ensino, no que se refere à atuação dos professores, quanto da aprendizagem, em relação aos estudantes.

No contexto da pandemia da Covid-19, por exemplo, houve uma ampliação significativa dos usos das tecnologias digitais, impulsionada, especialmente, pela necessidade de comunicação e interação social diante das medidas de distanciamento e isolamento social e pela necessidade de garantir a continuidade das atividades educacionais.

De fato, a presença das tecnologias digitais na educação não constitui mais uma novidade. Entretanto, durante a pandemia da Covid-19, esses recursos assumiram caráter

estratégico para a continuidade das práticas de ensino e aprendizagem, uma vez que o fechamento das instituições de ensino e a suspensão das atividades presenciais exigiram a adoção de alternativas para a realização das atividades pedagógicas. Nesse contexto, as tecnologias digitais possibilitaram a manutenção de diferentes formas de comunicação, interação e desenvolvimento das atividades educacionais, ainda que em condições marcadas por desigualdades de acesso e limitações de infraestrutura.

No Brasil, especificamente, o Ministério da Educação (MEC) adotou, por meio da Portaria nº 343, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia do novo coronavírus (Covid-19). Posteriormente, a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, em seu art. 1º, autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por atividades letivas que utilizassem recursos educacionais digitais ou outros meios convencionais. Desse modo, a realização das atividades pedagógicas não presenciais foi viabilizada pelo uso de tecnologias da informação e comunicação, bem como por outros recursos e estratégias adotados pelas instituições de ensino.

Em agosto de 2020, a Lei nº 14.040 estabeleceu normas educacionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. A referida lei previa, portanto, a adoção de medidas educacionais adequadas às diferentes etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Com o objetivo de assegurar o cumprimento das aprendizagens previstas e a integralização da carga horária mínima letiva, os sistemas de ensino poderiam desenvolver atividades pedagógicas não presenciais.

Segundo Behar (2020), o ensino realizado durante a pandemia foi denominado remoto porque professores e alunos estavam impedidos de frequentar as instituições educacionais. Nesse sentido, foi considerado emergencial porque, de forma abrupta, os planejamentos pedagógicos previstos para o ano letivo de 2020 precisaram ser reformulados diante da necessidade de suspensão das atividades presenciais.

Adotado em caráter emergencial, o ensino remoto apresentou características distintas da Educação a Distância (EaD), uma vez que foi implementado como resposta às condições excepcionais decorrentes da crise sanitária e buscou viabilizar a continuidade das atividades educacionais em um contexto de não presencialidade. O termo “remoto” refere-se, portanto, àquilo que se encontra distante no espaço, indicando a separação geográfica entre os sujeitos envolvidos em determinada atividade (Behar, 2020).

Para Behar (2020), os usos das tecnologias digitais durante a pandemia desempenharam papel fundamental na realização das atividades pedagógicas, uma vez que

possibilitaram diferentes formas de interação e de desenvolvimento das práticas educacionais em um contexto de distanciamento social. Entre os recursos utilizados, destacaram-se plataformas interativas, ambientes virtuais de aprendizagem e diferentes ferramentas digitais, que possibilitaram a adaptação das práticas pedagógicas às condições impostas pela emergência sanitária.

A pandemia, segundo Nóvoa e Alvim (2021), mobilizou o uso de estratégias pedagógicas para lidar com as atividades não presenciais. Diante da realidade do isolamento social, uma dinâmica totalmente diferente passou a fazer parte do cotidiano escolar. Assim, múltiplos aplicativos e plataformas, mediados por recursos tecnológicos, passaram a ser utilizados no contexto educacional, sobretudo por meio de dispositivos digitais. Além disso, os profissionais da educação tiveram que desenvolver novos conhecimentos para lidar com a nova dinâmica pedagógica, social e organizacional imposta pela experiência de viver e trabalhar em tempos de pandemia.

Nóvoa (2021) enfatiza que, com a pandemia, as potencialidades dos recursos tecnológicos não passaram despercebidas e produziram implicações para as gerações futuras. Em suas palavras, “[...] não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à ‘virtualidade’” (Nóvoa, 2021, p. 3). Assim, a integração das ferramentas digitais ao ensino tornou-se cada vez mais relevante para a prática pedagógica, influenciando tanto os métodos de ensino quanto as formas de acesso, produção e compartilhamento do conhecimento na contemporaneidade.

O uso das tecnologias, nesse contexto da pandemia, possibilitou a continuidade das atividades educacionais em meio às medidas de distanciamento social. Nessa esteira, Areliano e Queiroz (2023) destacam que, no período pandêmico, o uso de plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos interativos e recursos multimídia passou a integrar as práticas pedagógicas de muitos docentes, favorecendo novas formas de interação, personalização do ensino e acesso ao conhecimento.

Nesse ínterim, o uso das tecnologias digitais trouxe novas possibilidades ao campo educacional. Na contemporaneidade, as práticas de ensino e aprendizagem passaram a ser realizadas em diferentes plataformas e aplicativos, a exemplo do WhatsApp, que, segundo Faria Júnior e Silveira (2023, p. 4), é “[...] um aplicativo de mensagens instantâneas capaz de compartilhar conteúdo multimidiático como mensagens de texto, imagens, vídeos, links e gravações de voz”, além de possibilitar a realização de chamadas de voz.

Em relação ao uso de aplicativos, a ampla disseminação do WhatsApp entre professores, estudantes e famílias contribuiu para que a ferramenta se tornasse um importante

canal de interação e comunicação nas práticas pedagógicas (Hallwass; Bredow, 2021). O WhatsApp, segundo Silva e Moura (2022),

[...] tornou-se um dos aplicativos mais populares do mundo e um dos recursos mais viáveis para auxiliar o processo educativo em tempos como os vivenciados, tendo em vista sua acessibilidade e funcionalidades que possibilitam dinamizar o trabalho docente e, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes (Silva; Moura, 2022, p. 01).

Ao se tornar um dos aplicativos mais populares, o aplicativo também se consolidou como uma das tecnologias digitais mais utilizadas no contexto das atividades não presenciais no Brasil durante a crise sanitária da Covid-19. Esses usos diversos podem ser atribuídos, em grande medida, à sua interface simplificada e às muitas possibilidades de comunicação por meio de textos multimodais e semióticos, além das diversas possibilidades de interação social.

Ao mesmo tempo em que consideramos os pontos positivos dos usos das tecnologias digitais, reconhecemos também a existência de diversos desafios de várias ordens, como sociais, econômicas, pedagógicas e formativas, que dificultaram o desenvolvimento do ensino remoto de forma efetiva. Ao ser implementado de forma emergencial, o ensino remoto evidenciou dificuldades na adaptação dos conteúdos e na criação de metodologias para essa modalidade de ensino (Sunde *et al.*, 2020).

De acordo com Colello (2021),

[...] o ensino remoto evidenciou que, em muitos casos, para além das dificuldades práticas de transposição do presencial, prevaleceram fragilidades conceituais que comprometem o ensino ainda mais quando elas são intensificadas no âmbito doméstico pela lógica do ‘assim aprendi, assim ensinarei’ (Colello, 2021, p. 17).

Assim, as experiências de ensino no formato remoto revelaram desafios que vão além das dificuldades práticas de adaptação das aulas presenciais para o ambiente on-line.

Embora reconheçamos os aspectos positivos relacionados aos usos das tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial, no âmbito da alfabetização, a realidade foi bastante complexa e desafiadora. Pesquisa realizada com professores de todas as regiões do Brasil, no âmbito do projeto “Alfabetização em Rede”, cujos resultados foram apresentados no primeiro relatório técnico parcial (2020), evidencia que o ensino remoto não proporcionou uma alfabetização plenamente eficaz.

Na pesquisa em rede, de acordo com o relatório parcial do Coletivo Alfabetização em Rede (2020), os professores alfabetizadores destacaram que o ensino remoto gerou uma sobrecarga tanto para os docentes, que atuaram nessa modalidade de ensino, quanto para as

famílias, devido à necessidade de atender às demandas pedagógicas. Os dados do relatório da AlfaRede ainda revelaram que, durante a pandemia, o ensino remoto se mostrou multifacetado e extremamente desafiador, especialmente para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme apontado no relatório parcial da AlfaRede (2020).

Para Bof *et al.* (2021), a pandemia, de fato, causou impactos negativos no processo de alfabetização das crianças, pois o ensino da língua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental já apresenta uma complexidade própria, que se tornou ainda mais evidente no contexto da pandemia. Além disso, ao considerarmos que a aprendizagem da língua escrita, no início da escolarização, exige a atuação presencial e mediadora dos professores, evidencia-se uma limitação do ensino remoto, no qual essa mediação não ocorria de forma efetiva.

Conforme Barbosa, Anjos e Azoni (2021), a vulnerabilidade social foi um fator que influenciou significativamente o andamento das aulas no período pandêmico. Os resultados encontrados por esses pesquisadores evidenciaram fragilidades de ordem social e econômica, além de impactos na saúde mental dos estudantes, tendo em vista que os vínculos de amizade passaram a acontecer predominantemente de forma virtual, o que contribuiu para a ocorrência de diversos casos de ansiedade e depressão.

Dentre tantos estudos, ainda citamos as contribuições de Tassoni e Brito (2022), que abordam a alfabetização em tempos de pandemia. Este estudo apresenta um recorte das experiências docentes vivenciadas durante o ensino remoto e os períodos de retorno presencial parcial e total às aulas, avaliando que os usos das tecnologias na alfabetização foram desafiadores, pois, segundo as estudosas, as crianças eram pequenas demais para manusear os aparelhos tecnológicos.

Os estudos do coletivo AlfaRede, durante o contexto de pandemia e pós-pandemia, trouxeram significativas contribuições acerca da alfabetização e das práticas de letramento desenvolvidas por meio do uso das tecnologias digitais. Nesse ínterim, podemos citar, em âmbito nacional, Macedo (2022), que discute os limites e as possibilidades do ensino remoto e da alfabetização, bem como estudos desenvolvidos no contexto de Alagoas, tais como o de Nogueira *et al.* (2022), que aborda os desafios experienciados com a implementação do ensino remoto, além de Santos *et al.* (2022), que apresentam reflexões sobre a forma como os professores que atuam na alfabetização interpretavam o ensinar a ler e escrever e os desdobramentos dessa percepção para a atuação profissional no contexto da pandemia.

Santos *et al.* (2022) refletiram acerca da percepção de professores alfabetizadores sobre a alfabetização e, também, sobre as implicações dessa percepção para a docência na realidade da pandemia. A partir dos resultados encontrados, os autores apontaram que a

ausência da interação física entre as crianças e as professoras no Ensino Remoto Emergencial (ERE) trouxe obstáculos às estratégias de alfabetização e ao desenvolvimento das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias.

Estudo realizado por Nogueira *et al.* (2022), a partir da prática de uma professora do 1º Ano do Ensino Fundamental, identificou alguns desafios, tais como a inexistência de uma rotina para as crianças, a falta de acesso à internet e a ausência de um espaço reservado para os encontros assíncronos. Com os resultados, os autores perceberam que, embora a professora tivesse muitos anos de experiência na alfabetização de crianças, ela precisou se reinventar em meio à realidade da pandemia e do ensino remoto. Para tanto, priorizou o planejamento estratégico e dinâmico, a interação com as crianças e a participação das famílias no processo de aprendizagem, estreitando a relação escola-família.

No estudo de Macedo (2022), ao discutir as estratégias mobilizadas pelos docentes para viabilizar a continuidade pedagógica no cenário de excepcionalidade do ensino remoto, há o destaque para o uso do WhatsApp como uma ferramenta de mediação e interação entre estudantes, professores e gestores escolares. No entanto, a investigação de Macedo (2022) ressalta que essa transição não se limitou ao universo virtual; a manutenção do vínculo educativo exigiu a adoção de recursos não digitais de caráter analógico, como a distribuição de materiais impressos e o uso sistemático de livros didáticos, estratégias fundamentais para mitigar as barreiras de acesso tecnológico e garantir condições mínimas de equidade no processo de aprendizagem.

O estudo de Ferreira, Michel e Nogueira (2022), desenvolvido no âmbito do coletivo AlfaRede (Rede de Pesquisa em Alfabetização), aponta que, de forma abrupta, foram necessárias adaptações das práticas pedagógicas para incorporar diferentes usos das tecnologias digitais, os quais ocorreram, inicialmente, de forma desarticulada e sem um planejamento estratégico. Nesse sentido, a realidade do ensino remoto impôs a necessidade de novas habilidades pedagógicas e expôs a vulnerabilidade das condições de trabalho diante da rápida e complexa transição do ensino presencial para o formato remoto.

Pesquisa realizada em Alagoas por Gomes *et al.* (2023) identificou inúmeros obstáculos durante o ensino remoto, dentre os quais se destacaram as dificuldades de acesso e de posse de recursos digitais, bem como problemas relacionados às habilidades para o uso das tecnologias digitais na mediação das práticas de leitura e escrita. Por outro lado, não há como deixar de mencionar que, durante a pandemia da Covid-19, a necessidade de isolamento social evidenciou ainda mais a importância da internet e das tecnologias digitais no desenvolvimento de práticas pedagógicas no âmbito educacional.

Outro estudo realizado especificamente com professores alfabetizadores de Maceió-AL, integrantes do Programa de Residência Pedagógica, foi conduzido por Araújo (2024). Essa pesquisa identificou alguns desafios relacionados às práticas de letramento no ambiente digital, como, por exemplo, a dificuldade de acesso à internet de qualidade, a falta de dispositivos tecnológicos adequados e as limitações no uso das ferramentas digitais. Esses fatores comprometeram a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita, tornando ainda mais desafiadora a mediação das práticas de leitura e escrita por meio das telas.

Após a revisão de alguns estudos realizados durante o período de ensino remoto, pretendemos, a partir deste ponto, refletir acerca da realidade atual, tendo em vista o fim da pandemia da Covid-19, o retorno das aulas presenciais nas escolas e a legislação brasileira acerca das políticas voltadas para as tecnologias digitais no contexto educacional, previstas para as diferentes etapas da Educação Básica.

Diante do cenário de fragilidades na infraestrutura das escolas evidenciado no período da pandemia, em 2021, a Lei nº 14.180 instituiu a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC), com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica. No entanto, mesmo prevendo a execução de ações voltadas para oferecer suporte pedagógico às escolas e aos professores, incluindo formação continuada, o foco da referida política concentrou-se na viabilização técnica da internet nas escolas.

Em 2023, a Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533/2023, constituiu um marco importante para a promoção do uso das tecnologias na esfera educacional, por meio do desenvolvimento de competências digitais. Essa lei ampliou a perspectiva sobre o papel das tecnologias digitais no cenário educacional ao estabelecer diretrizes que vão além do simples acesso técnico, articuladas a diferentes eixos estruturantes. Segundo a legislação, a aplicação desses recursos deve priorizar o desenvolvimento do letramento digital, com vistas ao exercício da cidadania digital.

De acordo com o art. 3º da Lei nº 14.533/2023, o eixo voltado à Educação Digital Escolar visa assegurar a presença de práticas tecnológicas em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades. O foco reside no fomento ao letramento digital e informacional, abrangendo o ensino de competências específicas, como programação, robótica e computação, integradas ao cotidiano escolar.

Em janeiro de 2025, foi instituída a Lei nº 15.100, que passou a restringir o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, inclusive celulares, em estabelecimentos públicos e privados

da Educação Básica. A legislação foi complementada pelo Decreto nº 12.385, de 18 de fevereiro de 2025, que regulamentou a restrição ao uso de aparelhos eletrônicos portáteis para fins pessoais nas escolas.

Em suma, a Lei nº 15.100 ressalta a necessidade de a escola atuar como um espaço de mediação e educação para o uso responsável dos aparelhos tecnológicos, com o objetivo de priorizar a saúde mental, física e psíquica dos estudantes (Brasil, 2025). A limitação do uso de aparelhos pessoais, nesse sentido, deve ser acompanhada por estratégias de educação digital, garantindo que a proteção à saúde e à concentração não se converta em um déficit na formação para a cidadania.

A realidade pandêmica ampliou o uso de diversas tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, mas, ao mesmo tempo, o uso excessivo desses recursos trouxe problemas, em grande parte, relacionados à saúde mental, causando ansiedade, depressão e burnout (Cipriani; Moreira; Carius, 2021). No nosso entendimento, muitos desses problemas citados pelos autores perduram até os dias atuais, o que pode ter contribuído para a alteração da legislação brasileira em relação ao uso de dispositivos eletrônicos particulares, como celulares e tablets, por alunos em escolas públicas e particulares de Educação Básica.

É diante desse cenário atual, marcado tanto pela restrição ao uso de celulares nas escolas quanto pela PNED, que contempla, no eixo “Educação Digital Escolar”, a presença de práticas tecnológicas em todas as etapas da Educação Básica, que, na próxima subseção, trataremos das questões relativas aos letramentos, considerando as relações entre as culturas do escrito e do digital.

3.2 Letramentos nas Culturas do Escrito e do Digital

3.2.1 Cibercultura, culturas do escrito e digital

Nesta subseção, discorreremos acerca das práticas de letramento no contexto das culturas do escrito e do digital. Para tanto, primeiramente, fazemos a distinção conceitual entre os termos cibercultura e cultura digital. Na sequência, propomos algumas reflexões relativas ao termo “letramento digital”, tendo em vista as práticas de leitura e escrita contemporâneas.

Para contextualizarmos a discussão aqui proposta, usaremos como ponto de partida a publicação do artigo “Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura”, de autoria de Magda Soares (2002), que trouxe proposições acerca das práticas de leitura e

escrita inseridas em contextos digitais. Nesse texto, a autora estabeleceu correlações entre a cultura do papel e a emergente cultura da tela, associada à cibercultura.

De acordo com Soares (2002, p. 156), com base em Lévy (1999, p. 17), a “[...] cibercultura designa o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Por sua vez, o ciberespaço é concebido como o meio de comunicação que se desenvolve a partir da conexão global entre computadores, ampliando e transformando as práticas de letramento e introduzindo novas modalidades de interação textual, como fóruns, redes sociais, sites, blogs e ambientes colaborativos.

Lévy (1999), em sua obra *Cibercultura*, já reconhecia que a cultura digital possibilitou uma nova forma de compreender o ciberespaço como um lugar universal. Diferentemente dos modelos culturais precedentes, que buscavam um sentido global, fechado e centralizado, esse “novo universal” caracterizava-se como um espaço aberto e indeterminado, no qual a totalidade do conhecimento é impossível de ser apreendida por um único indivíduo ou instituição, sendo construída de forma dinâmica e interconectada pela rede.

Na cibercultura, portanto, o espaço da escrita e da leitura não se restringe a uma dimensão física e fixa, como a página de um livro, cuja leitura tende a seguir uma organização linear, pois, na esfera da tela, esse espaço se torna mais dinâmico, fragmentado e interativo (Soares, 2002). Sendo assim, há o reconhecimento de que as práticas sociais de leitura e escrita são mais complexas e exigem novas habilidades para a análise desses textos no contexto da tela.

Soares (2002) também ressalta que os letramentos não se explicam apenas pelo contexto da tela. As interações nos ciberespaços, por sua vez, caracterizam-se por práticas de letramento dinâmicas, visto que possibilitam a participação ativa dos sujeitos, a habilidade de navegar por hipertextos, selecionar informações, interagir com diferentes mídias e lidar com a velocidade e o volume de informações disponíveis na tela. Nesse sentido, diferentes tecnologias de escrita, seja no papel, seja na tela, geram letramentos distintos, pois cada suporte cria formas próprias de interação social que envolvem a leitura e a escrita.

Ao migrar para o ambiente digital, as práticas de escrita foram transformadas, visto que, com as tecnologias digitais, as formas de interação foram substancialmente modificadas. Nessa direção, Galvão (2010) ressalta que é fundamental estabelecer a dimensão dupla da escrita: a simbólica, relacionada ao prestígio e ao propósito do escrito, e a material, referente ao suporte e à tecnologia utilizados.

Segundo Galvão (2010), a cultura escrita é

[...] toda e qualquer produção material e simbólica produzida a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos criados a partir dessas relações, podemos considerar que a cultura escrita é o lugar - simbólico e material - que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade (Galvão, 2010, p. 218).

Para a autora, a cultura escrita constitui-se como um espaço, tanto físico quanto de significação, que as práticas de escrita ocupam dentro de um corpo social. Isso implica compreender que os objetos da escrita (dimensão material) e os valores a eles atribuídos (dimensão simbólica) são construídos historicamente a partir das interações humanas e do uso de artefatos.

Tendo em vista as demandas das sociedades contemporâneas, que cada vez mais utilizam as diversas ferramentas tecnológicas, bem como a internet, os recursos, as plataformas e os aplicativos digitais, Frade e Araújo (2022) usam o termo “cultura escrita digital” para representar

[...] diferentes práticas, sentidos, objetos, conhecimentos, materialidades, comportamentos, hábitos, sociabilidades, valores e linguagens mobilizadas e produzidas nas práticas de leitura e escrita que ocorrem em dispositivos digitais e na internet (Frade; Araújo, 2022, p. 76).

De acordo com as autoras, essa compreensão dialoga com outro termo, a “cultura escrita”, enquanto “[...] lugar-simbólico e material - que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (Galvão, 2010, p. 218). Com as práticas de escrita no âmbito da cultura digital, surgiram novos usos específicos do ambiente virtual.

Ao “[...] agregar a imagem estática e em movimento, a música, o som, entre outros modos, a escrita se reconfigura em extensão, forma, gêneros, usos e funções” (Frade; Araújo, 2022, p. 76). Isso certamente implica, em nosso ponto de vista, especificidades nas práticas de letramento, especialmente nas formas e nos usos da leitura e da escrita no contexto da Educação Digital.

Souza e Bonilla (2024) destacam que, no contexto atual, é necessário fazer a distinção entre “cibercultura” e cultura digital, porque, nas pesquisas vinculadas ao campo educacional, tecnológico e da comunicação, os dois termos têm sido usados como sinônimos. Conforme as pesquisadoras, a

[...] cibercultura é a cultura das redes, do compartilhamento, da criação coletiva, da convergência. Para ele, nesta cultura vivenciamos “processos vivos de articulação, processos políticos, sociais, que impactam nosso modo de vida, de construção e de formulação (Souza; Bonilla, p. 8).

No trecho acima, as autoras reforçam que a cibercultura vai muito além da simples conectividade técnica, uma vez que se apresenta como um ecossistema de criação coletiva que redefine as fronteiras entre o público e o privado. Ao mencionar “processos vivos”, o texto sugere que a cultura das redes está em constante mutação, moldando não apenas o que fazemos, mas também quem somos e como nos organizamos politicamente na sociedade atual. Além disso, se

[...] consideramos que efetivamente a cibercultura começa a se desenvolver no momento em que a grande rede “internet” deixa de ser exclusividade dos grandes centros de processamentos de dados—nas universidades e centros de pesquisa— e passa a estar presente nos lares de milhares de pessoas. Com a possibilidade de estarmos conectados, passamos a ter condições de produzir e emitir informações, assim como trocar qualquer tipo de mensagem com outras pessoas, ter acesso a diferentes conteúdos disponibilizados por inúmeros canais, construir e participar de redes sociais, enfim, nos foi favorecido um conjunto de ações dentro de uma ambiência digital conectada (Souza; Bonilla, 2024, p. 8).

De acordo com Souza e Bonilla (2024), o advento da cibercultura é um fenômeno social que está intrinsecamente ligado à transição da rede mundial de computadores de um ambiente estritamente acadêmico e técnico para a esfera doméstica. Essa popularização do acesso não representa apenas uma mudança de infraestrutura, mas também uma ruptura no modelo de comunicação unidirecional. As autoras, por sua vez, compreendem que a cultura digital

[...] não apenas como o uso de equipamentos e produtos, mas, fundamentalmente, pelos “processos comunicacionais, de experiência, de vivência, de produção e de socialização dessas produções, numa perspectiva multidimensional e não-linear” (Souza; Bonilla, 2024, p. 5).

A partir desse entendimento de Souza e Bonilla, percebemos, portanto, que a cultura digital não se limita ao uso de dispositivos específicos. Pelo contrário, ela engloba os aspectos que envolvem a comunicação e a produção humana, ocorrendo de forma multidimensional e rompendo com modelos lineares de interação. Ao ingressarem no ambiente digital, os sujeitos transcendem a condição de meros receptores para se tornarem emissores e produtores de conteúdo. Tal dinamismo estabelece o que as autoras definem como um ecossistema conectado, no qual a interatividade, a participação em redes sociais e a livre troca de informações constituem a base das novas práticas sociais.

Trazendo a discussão da cultura digital para o contexto educacional, podemos citar as diretrizes curriculares presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, em 2018,

estabeleceu a cultura digital como uma das dez competências gerais da Educação Básica, conforme expresse a seguir:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Portanto, a inclusão da cultura digital como competência expressa nas diretrizes da BNCC enfatiza a importância e a necessidade de desenvolver o letramento digital dos estudantes no ambiente educacional, reconhecendo que a escola pode promover o uso dos recursos tecnológicos para resolver problemas reais e interagir de forma ética na sociedade em rede.

Na próxima subseção, iremos discutir acerca da concepção que assumimos neste estudo sobre letramento digital.

3.2.2 Letramento Digital

As tecnologias digitais modificam várias esferas das atividades humanas, como as sociais, culturais e históricas, e essas mudanças no contexto da linguagem/língua também são significativas (Frade; Araújo; Glória, 2018). Nesse sentido, as tecnologias digitais não apenas reconfiguram as práticas sociais, mas também impõem uma metamorfose na própria natureza da cultura escrita.

Em relação às práticas de letramento digital, Soares (2002) já concebia que a leitura e a escrita na tela configuram um estado ou condição diferente para os sujeitos que interagem no ambiente digital, exigindo novas competências e modos de inserção no mundo letrado. Assim, emerge um tipo de letramento específico, o digital, que difere do letramento na cultura do papel. Segundo Soares (2002), o letramento digital estaria atrelado a

[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (Soares, 2002, p. 151).

Com base no excerto acima, ao diferenciar o letramento no papel do letramento na tela, Soares (2002) sublinha que a apropriação das tecnologias digitais gera um novo “estado ou condição” no indivíduo. A partir desse entendimento, compreendemos, portanto, que os

ambientes digitais moldam novas formas de participação, estabelecendo uma distinção clara entre os modos de processar a informação na cultura tipográfica e na cultura digital.

A leitura e a escrita na tela mobilizam novos conhecimentos, o que caracteriza um novo letramento, em que o uso da tecnologia digital não apenas transforma as formas de acessar informações, mas também altera os processos cognitivos, as maneiras de produzir conhecimento e as práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2002).

Para Buzato (2006), letramento digital representa

[...] conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados (Buzato, 2006, p. 16).

Logo, o autor defende que o termo “letramento digital” corresponde a um conjunto de práticas sociais situadas em determinado contexto social, cultural e geográfico.

Outro ponto importante, quando pensamos acerca das tecnologias digitais na educação, é que Coscarelli e Ribeiro (2009) enfatizam o uso dos jogos digitais na aprendizagem das crianças, fazendo com que o professor desenvolva práticas de letramento que possibilitem uma aprendizagem significativa e crítica, considerando, para tanto, o uso das múltiplas linguagens no contexto digital.

Neste estudo, é preciso dizer que assumimos uma visão mais ampla e plural, pois compreendemos os letramentos não apenas como um conjunto de habilidades técnicas adquiridas no âmbito da escolarização, mas como as diversas práticas de uso da leitura e da escrita. Desse modo, é inegável reconhecer o surgimento de uma variedade de subcategorias dessas práticas, dentre elas, o letramento digital.

Em meio a uma diversidade de classificações dos letramentos, Street (2010) defende que o letramento digital se refere às diversas práticas sociais de uso da leitura e da escrita em contexto digital. O letramento digital, portanto, envolve conhecimentos específicos acerca do mundo globalizado em que vivemos atualmente. Assim, as práticas sociais compreendem atividades de leitura e escrita, bem como outras formas de comunicação e interação, que são realizadas, mediadas e transformadas pelo uso de tecnologias e dispositivos digitais. Elas envolvem o modo como as pessoas usam a tecnologia para se comunicar, aprender, trabalhar, consumir e participar da vida social, sendo, assim, o eixo central para entender os letramentos digitais.

Street (2010) já ressaltava sua preocupação no que diz respeito à categorização do termo letramento, especialmente na tentativa de nomear as diferentes práticas sociais, como

aquelas desenvolvidas na cultura digital, pois, por uma ótica restrita, a associação feita pode limitar os letramentos às habilidades técnicas de uso das tecnologias digitais.

Freitas (2010) destaca que, com base em alguns estudiosos, a noção de letramento digital está, de maneira limitada, relacionada aos usos das tecnologias digitais e às ferramentas de comunicação. No entanto, no contexto escolar, além de usar as tecnologias digitais, é necessário compreender que as práticas de letramento se materializam em “[...] gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar” (Freitas, 2010, p. 340).

Segundo esse entendimento do letramento enquanto prática, Coscarelli (2017) explica que ser letrado digitalmente não significa apenas saber “operar” um computador ou usar softwares. Trata-se da capacidade de interagir, ler, escrever e produzir sentido em ambientes digitais. Isso envolve entender as convenções desses meios, como e-mails, blogs e chats, e saber utilizar a informação de forma crítica.

Segundo Coscarelli (2018), os ambientes digitais têm uma dinâmica totalmente diferente da realidade escrita, posto que:

Ler e escrever em ambientes digitais significa saber lidar com a linguagem verbal, e também lidar com outras linguagens, assim como outras formas de navegar nos textos. Se no texto impresso passamos as páginas, no texto digital usamos a barra de rolagem, clicamos em links, usamos menus, entre outras formas de navegar pelos textos. No texto digital, além da linguagem verbal – as palavras e sua organização em frases, parágrafos e textos –, temos uma ampliação das possibilidades gráficas do papel, o que permite a inclusão de filmes, animações e sons. (Coscarelli, 2018, p. 34).

As atividades nos ambientes digitais provocam aprendizagens distintas daquelas relacionadas à realidade da escrita no papel, como, por exemplo, usar um teclado e um mouse, lidar com a pluralidade de informações, com o hiperlink e com a existência de outras linguagens compostas por semioses e multimodalidades, formatos e design.

Para Frade, Araújo e Glória (2018), as inovações tecnológicas atualmente alteram profundamente a oferta de textos e suas formas de circulação, exigindo que o ato de alfabetizar se reinvente. Embora o domínio da base alfabética continue essencial, ele já não basta por si só; é fundamental também que essa aprendizagem esteja conectada às diversas linguagens e ferramentas digitais que surgem ao longo do tempo, visto que a aprendizagem das crianças precisa estar em diálogo com a realidade atual. A escola, por sua vez, também precisa ampliar o letramento digital das crianças na contemporaneidade. Assim:

A exploração de textos digitais em contexto social na atualidade começa cada vez mais cedo, trazendo um tipo de alfabetização e letramento emergente. Bem antes de as crianças saberem ler, elas têm acesso às tecnologias digitais e à cultura escrita e seus signos, e os dados sobre aquisição de dispositivos digitais pelas famílias de todas as classes sociais são impactantes (Frade; Araújo; Glória, 2018, p. 10).

Conforme postulam Frade, Araújo e Glória (2018), a exploração de textos em ambientes virtuais tem ocorrido de forma cada vez mais prematura, consolidando o que se denomina letramento emergente de matriz digital. Esse fenômeno indica que, antes mesmo de ingressarem no ensino sistemático da leitura e da escrita alfabética, as crianças já estão imersas em uma cultura visual e simbólica mediada por dispositivos tecnológicos.

As transformações tecnológicas contemporâneas não apenas diversificaram os suportes de leitura, mas também redefiniram a própria natureza do ato de ler e escrever. Segundo Frade, Araújo e Glória (2021), a imersão em ecossistemas digitais, como, por exemplo, os aplicativos, os jogos e a literatura digital, exige que o processo de alfabetização transcenda a tradicional codificação e decodificação do sistema alfabético.

Como destaca Rodrigues (2021), a complexidade é indissociável dos suportes digitais e impressos, exigindo que os processos de alfabetização e letramento desenvolvam no estudante a capacidade de ler e interpretar os diversos contextos sociais. Assim, alfabetizar, no contexto atual, implica desenvolver no sujeito a capacidade crítica de participar de práticas sociais nas quais o significado é, por definição, plural e multimodal.

Cazden *et al.* (2021, p. 109) enfatizam “[...] que os textos que circulam socialmente, impressos em diferentes suportes e digitais, são compostos por múltiplas semioses e linguagens”. Nesse cenário, a multimodalidade não deve ser compreendida apenas como a justaposição de recursos (texto e imagem), mas como uma integração em que diferentes linguagens, como a visual, espacial, sonora e gestual, colaboram para a construção do sentido.

Goulart (2011) enfatiza que as transformações trazidas pela internet introduziram práticas sociais que demandam novos saberes. Mais do que dominar o suporte técnico, o letramento digital implica compreender a escrita como uma forma de ação social e cultural. Portanto, a interação nos ambientes digitais deve ser pautada por uma postura crítica e reflexiva.

Com base nas ponderações de Coscarelli (2018), compreendemos que os usos das tecnologias fazem parte das demandas da sociedade na contemporaneidade e, por isso, os professores precisam ajudar as crianças a se familiarizarem com as tecnologias digitais desde o início, na alfabetização. No entanto, a estudiosa destaca que, embora muitas escolas tenham

computadores, muitos professores ainda não têm letramento digital para o uso desses recursos tecnológicos, faltando, nesse sentido, formação docente para a promoção de uma educação digital que, realmente, dialogue com o mundo tecnológico da atualidade.

Para finalizar esta breve discussão apresentada nesta subseção, compreender os letramentos na contemporaneidade exige reconhecer que as práticas de leitura e de escrita estão diretamente condicionadas às tecnologias da escrita, em tela ou em papel, utilizadas, sendo que cada uma delas redefine não apenas o acesso à informação, mas também as formas de pensar, comunicar e interagir socialmente. Diante das inúmeras possibilidades de interação e dos usos das tecnologias digitais, salientamos o Programa de Residência Pedagógica, no contexto de formação de professores que trabalham com as práticas de letramento no contexto escolar, especialmente durante o período de ensino remoto durante a pandemia da Covid-19.

3.3 O Programa de Residência Pedagógica: breve contextualização histórica

Tradicionalmente, no contexto brasileiro, as pesquisas de formação de professores estavam voltadas para a formação inicial, com foco na atuação profissional. Mas, com o passar do tempo, diversos estudos passaram a abordar ações de formação continuada. Essa mudança, por sua vez, foi influenciada por diversas transformações políticas, econômicas e culturais ocorridas no século XX, que repercutiram fortemente nas pesquisas de formação docente (Castro; Amorim, 2015).

Em relação às políticas de formação de professores, não há como ignorar o fato de que o governo federal brasileiro fez investimentos, nos últimos anos, em propostas de formação inicial e continuada para profissionais da Educação Básica. A título de exemplo, podemos citar o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que constitui o foco de interesse desta pesquisa.

De acordo com Faria e Pereira (2019), o PRP, lançado oficialmente pelo MEC em 2018, foi motivado pela necessidade de superar a crise na formação de professores e a histórica desarticulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. A iniciativa teve como inspiração o modelo de residência da área da saúde (residência médica), com devidas adaptações para o campo educacional. A proposta do PRP no Brasil incluiu discussões legislativas iniciadas com o Projeto de Lei 227/2007, que visava instituir a “residência educacional”, e experiências pioneiras em instituições como a UNIFESP e o Colégio Pedro II, que serviram de base para o modelo adotado pela CAPES e para o estreitamento entre o campo da prática e a reformulação do estágio supervisionado.

O PRP foi oficialmente criado pela Portaria nº 38 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 28 de fevereiro de 2018, como parte da Política de Formação de Professores (Brasil, 2015). O referido programa tinha o propósito de promover e financiar projetos institucionais de Residência Pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, com foco no aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica.

Anos depois, a Portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022, foi criada para regulamentar o PRP, revogando a Portaria GAB nº 259, de dezembro de 2019. Na Portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022, especificamente no art. 3º, há especificações sobre a diferença entre o projeto institucional e o subprojeto, enfatizando que:

- I - Projeto Institucional: projeto apresentado por Instituição de Ensino Superior - IES para desenvolvimento de atividades de residência pedagógica.
- II - Subprojeto: subdivisão do projeto institucional organizada por área de residência pedagógica (Brasil, 2022, p. 42).

Percebemos, portanto, que, a cada edição, as IES elaboram um projeto institucional, composto por vários subprojetos, organizados por áreas e componentes curriculares correspondentes aos cursos de licenciatura. A exemplo, temos o subprojeto da área de Pedagogia/Alfabetização, vinculado ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), nosso objeto de investigação.

Ainda conforme a Portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022, os objetivos do PRP eram os seguintes:

1. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
2. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
3. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
4. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
5. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Brasil, 2022, p. 42).

O PRP buscava fortalecer e aprofundar a formação inicial dos estudantes das licenciaturas, por meio da cooperação entre as IES e as redes de ensino na formação de professores. As ações do programa almejavam a construção da identidade profissional docente, ao proporcionar a articulação entre teoria e prática, a partir do trabalho colaborativo com os professores da Educação Básica e da valorização de suas experiências no processo formativo. Além disso, buscava incentivar o desenvolvimento de pesquisas colaborativas

entre os participantes, a partir das experiências de estágio nas escolas e nos contextos de sala de aula.

No total, o PRP ocorreu em três edições (ciclos), como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1: Edições do Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Edição	Período de Vigência	Edital de Referência	Foco Principal
1ª Edição	2018 – 2020	Edital nº 06/2018	Este edital visava fomentar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.
2ª Edição	2020 – 2022	Edital nº 01/2020	Este edital visava à seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) para integrar o Programa de Residência Pedagógica. A iniciativa buscava fomentar projetos que promoviam a integração entre os fundamentos teóricos e a prática docente nos cursos de licenciatura.
3ª Edição	2022 – 2024	Edital nº 24/2022	Este edital visava selecionar propostas de 250 Instituições de Ensino Superior - IES para implementação de projetos institucionais no âmbito do Programa de Residência Pedagógica - PRP.

Fonte: A autora (2026).

A partir do quadro apresentado, observamos que o PRP se estruturou em ciclos, a saber: 2018-2020; 2020-2022 e 2022-2024. Para cada uma dessas edições, foi lançado um edital com objetivos específicos. A execução prática das atividades de cada ciclo era realizada em um período de 18 meses: na edição de 2018-2020, os projetos tiveram carga horária de 440 horas; na edição de 2020-2022, os projetos institucionais de Residência Pedagógica tiveram carga horária total de 414 horas, organizadas em três módulos de seis meses, com carga horária de 138 horas cada; na última edição, 2022-2024, a carga horária mínima foi de 400 horas de atividades.

A edição inaugural do Programa de Residência Pedagógica (PRP), iniciada em março de 2018, foi fomentada por meio de financiamento da Capes. O edital estabeleceu as normas para a seleção de Instituições de Ensino Superior interessadas em implementar o Programa de Residência Pedagógica. O objetivo central era integrar a teoria acadêmica à prática docente por meio da imersão de estudantes de licenciatura em escolas públicas de Educação Básica.

De acordo com as diretrizes estabelecidas pela CAPES, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi estruturado a partir de funções estratégicas que viabilizavam a integração entre a universidade e a escola, sob a condução de um docente orientador (professor da universidade responsável pelo projeto de cada licenciatura e área de estudo), em parceria com as redes de ensino municipal e estadual. No âmbito da formação inicial dos licenciandos, os residentes realizavam atividades de estágio nas escolas-campo, supervisionados por um preceptor (professor da Educação Básica).

Em relação aos objetivos do PRP, observamos que, no art. 2º da Portaria nº 38, a proposta de formação inicial dos licenciandos das IES tinha como base a articulação entre teoria e prática no âmbito das experiências de estágio nas escolas públicas. Nas atividades de Residência Pedagógica, os licenciandos eram inseridos em espaços culturalmente diversos daqueles presentes na formação acadêmica, o que lhes possibilitava dialogar acerca das concepções teóricas e, também, construir novos saberes, articulando a teoria às práticas vivenciadas nas escolas.

Conforme Gomes (2021), no PRP havia uma articulação entre a formação inicial e, também, a formação continuada dos professores, com parcerias entre as IES e as escolas municipais, estaduais e federais, promovendo uma formação crítica e reflexiva dos estudantes de licenciatura, ao passo que possibilitava a formação continuada dos professores das redes de ensino. Desse modo, o processo de formação docente estava pautado em reflexões sobre as práticas que perpassam o fazer docente, ancoradas em um processo dialético de construção e reconstrução de saberes docentes.

Teoricamente, o PRP é sustentado especificamente em uma perspectiva formativa ampla que articula, de um lado, a formação inicial do residente, a partir da imersão nas situações reais de sala de aula, e de outro, estabelece-se como um espaço de formação continuada para o preceptor, que é instigado a revisitar suas concepções teóricas e práticas por meio do diálogo, trocas de experiências e conhecimentos. Essa dinâmica dialética aproxima o programa do modelo de formação crítico-reflexiva defendido por Nóvoa (1999), no qual a reflexão sobre a prática se torna o eixo central para a construção da profissão e da identidade docente. Do ponto de vista pedagógico, a ideia de formação docente do PRP trazia em suas diretrizes o potencial do esperar crítico e da práxis reflexiva (Freire, 1992).

Gomes e Souza (2023) ressaltam que, na primeira edição, o edital da Capes previa que as IES criassem projetos institucionais de Residência Pedagógica (RP) que contemplassem experiências inovadoras de estágio, nas quais os licenciandos (doravante residentes), estudantes a partir do quinto período, pudessem vivenciar e experienciar o “chão” das escolas

públicas brasileiras, a partir de ações de ambientação, imersão e intervenção pedagógica, sob supervisão de professores da Educação Básica (doravante preceptores).

O Edital nº 1/2020, que corresponde à segunda edição do PRP (2020 a 2022), de acordo com Bertolini, Amaral e Varani (2025), estabelecia a alfabetização como um eixo prioritário para o PRP, promovendo a integração entre as práticas pedagógicas de alfabetização, literacia e também numeracia. Dessa maneira, além de buscar a convergência dos currículos com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento exigia que as propostas voltadas à alfabetização estivessem em plena consonância com a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

A última versão do PRP ocorreu com o Edital nº 24/2022 e a Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022, e teve como objetivo selecionar propostas de 250 Instituições de Ensino Superior (IES) para a implementação de projetos institucionais no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP). A finalidade central do edital foi fomentar projetos de Residência Pedagógica que contribuíssem diretamente para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura, prevendo que as atividades fossem desenvolvidas em colaboração com as redes públicas de ensino.

Nos estudos de Gatti (2021), há diversas ações voltadas para a Educação Básica, seja para o aumento da oferta de licenciaturas, seja para a qualificação das formações ou, ainda, para a valorização do magistério. E uma dessas iniciativas é o PRP, que ofereceu aos estudantes dos cursos de licenciatura, na segunda metade da formação, a oportunidade de participar do ambiente escolar, com intervenções pedagógicas e regência.

Gatti (2021), ao avaliar os caminhos percorridos pelas políticas e ações de abrangência nacional, reflete sobre a descontinuidade de políticas educacionais, fato recorrente no contexto brasileiro. Essa cultura de constantes mudanças nas ações políticas na área educacional, especialmente aquelas voltadas para a formação de professores, não promove impactos mais evidentes e duradouros.

Avaliando as ações do Projeto Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Gomes e Souza (2023) destacaram que o PRP visava principalmente ao aperfeiçoamento da formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortalecessem o campo da prática e conduzissem os licenciandos a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente. As iniciativas inovadoras do PRP da UFAL contribuíram, ainda, para o diálogo entre a formação inicial dos residentes e a formação continuada de professores da Educação Básica (preceptores).

De acordo com Souza, Meniconi e Gomes (2022), no âmbito da formação inicial, os estudantes dos cursos de licenciatura (residentes) que participavam do PRP tinham a oportunidade de receber formação e acompanhamento nos ambientes acadêmico e escolar, com trocas de conhecimentos, experiências e práticas inovadoras de estágio, em parceria com os professores das redes de Educação Básica (preceptores).

A seguir, apresentamos, de modo específico, as questões metodológicas que organizaram o desenvolvimento deste estudo.

4 METODOLOGIA

[...] não há um solo-base por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho e que é construído durante o ato de caminhar (Veiga-Neto; Traversini, 2009, p. 88-89).

Nesta seção, apresentamos a natureza da pesquisa, o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, além da perspectiva e da abordagem escolhidas pela pesquisadora responsável por este estudo. Assim, nas subseções seguintes, faremos as especificações relativas à caracterização do estudo, às participantes colaboradoras da investigação, aos procedimentos de coleta, à análise e à discussão dos dados, bem como às questões éticas que envolvem esta pesquisa.

4.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa, de natureza qualitativa (Minayo, 2023), embasada nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva sociocultural dos estudos dos letramentos (Street, 1984; 2013; 2014), tem como objetivo analisar os saberes e práticas relacionadas ao fazer docente de preceptoras do Programa de Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no período de 2020 a 2024, no que se refere aos usos das tecnologias e às práticas de letramentos. As pesquisas de natureza qualitativa, segundo Minayo (2023), debruçam-se sobre questões específicas e muito particulares que não podem ser quantificadas, pois visam compreender o universo de significados, motivos e atitudes que orientam as ações humanas. Essa abordagem de investigação privilegia o aprofundamento nas relações sociais e nas estruturas que moldam a experiência dos sujeitos.

Ainda segundo Minayo (2023), é por meio da abordagem qualitativa que exploramos um universo complexo e dinâmico de significados, investigando as motivações, valores e atitudes dos indivíduos em diferentes contextos sociais e culturais. Uma pesquisa qualitativa permite um olhar aprofundado sobre a realidade estudada, fornecendo uma compreensão mais subjetiva e contextualizada.

Na presente pesquisa, fizemos inicialmente uma revisão da literatura sobre os estudos dos letramentos e uma breve contextualização acerca dos usos das tecnologias digitais na educação. Essa etapa permitiu uma atualização consistente das referências teóricas sobre o

tema e estabeleceu uma base sólida que contribuiu diretamente para o desenvolvimento das demais etapas do cronograma.

Ao sistematizar o conhecimento vigente, por meio da revisão da literatura (internacional e nacional), situamos o trabalho no debate acadêmico atual, o que também possibilitou a transição para as fases subsequentes, nas quais buscaremos trazer novas reflexões sobre as práticas de letramentos, os usos das tecnologias digitais e a formação docente.

Após a revisão da literatura, procedemos à coleta de dados, que ocorreu em três etapas, a saber: a primeira, na qual foi aplicado um questionário eletrônico; a segunda, na qual realizamos a análise documental; e, por fim, a terceira etapa, na qual realizamos a entrevista com as professoras participantes da pesquisa.

A seguir, apresentamos informações acerca do perfil das participantes deste estudo.

4.2 Participantes do Estudo

As participantes desta pesquisa são quatro professoras vinculadas à Rede Municipal de Educação de Maceió-Alagoas, que foram preceptoras e participaram dos subprojetos de Pedagogia/Alfabetização em uma das edições do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Os critérios de inclusão e seleção das participantes da pesquisa foram os seguintes: a) estar trabalhando durante a pesquisa como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação Infantil; b) ter participado de uma ou mais edições do PRP na função de preceptora do projeto de Pedagogia/Alfabetização da UFAL. Durante a coleta de dados, houve uma adesão mais restrita à pesquisa, pois somente quatro professoras que haviam sido preceptoras aceitaram participar deste estudo. No entanto, isso não impossibilitou o andamento da pesquisa.

As quatro professoras que aceitaram colaborar de forma voluntária com esta pesquisa se enquadram nos critérios de inclusão deste estudo e assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE). Elas foram informadas de que, se, por alguma razão ou eventualidade, quisessem desistir de participar deste estudo, em qualquer etapa da pesquisa, poderiam fazê-lo e seriam excluídas da amostra, sem qualquer prejuízo.

Acerca do perfil das participantes, destinamos uma seção do questionário aplicado com as professoras para identificar informações relativas à faixa etária, ao tempo de

experiência na Educação Básica, à formação acadêmica e à atuação profissional e ao ciclo de participação no PRP da UFAL.

A partir das respostas das participantes, identificamos algumas ponderações que podem ser analisadas no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Perfil das participantes da pesquisa.

Preceptoras/ Participantes da Pesquisa	Faixa etária	Formação profissional	Tempo de atuação profissional	Atuação profissional
P1	51 - 60 anos	Especialização (Mídias na Educação)	Mais de 20 anos	Ensino Fundamental/1º e/ou 2º anos
P2	41 - 50 anos	Especialização (Docência em Educação Infantil)	15 anos	Educação Infantil/Pré-escola/crianças de 4 a 5 anos
P3	51 - 60 anos	Especialização (Práticas em Alfabetização e Letramentos)	15 anos	Educação Infantil/Pré-escola/crianças de 4 a 5 anos
P4	51 - 60 anos	Mestrado em Educação	Mais de 20 anos	Educação Infantil/Pré-escola/crianças de 4 a 5 anos

Fonte: Autora (2026).

Com base no Quadro 2, percebemos o perfil das quatro preceptoras participantes da pesquisa. Observamos que as professoras são experientes, pois três das participantes (P1, P3 e P4) têm entre 51 e 60 anos, enquanto P2 está na faixa de 41 a 50 anos. O tempo de atuação na profissão também é expressivo, variando de 15 anos (P2 e P3) a mais de 20 anos (P1 e P4). No que diz respeito à qualificação, todas possuem pós-graduação, sendo que três têm especializações *lato sensu* em áreas distintas, a saber: Mídias na Educação (P1), Docência em Educação Infantil (P2) e Práticas em Alfabetização e Letramentos (P3), e uma possui Mestrado em Educação (P4). Por fim, quanto à atuação profissional atual, a maioria (P2, P3 e P4) trabalha na Educação Infantil, na etapa da pré-escola (crianças de 4 a 5 anos), enquanto apenas P1 atua no Ensino Fundamental, especificamente no 1º e/ou 2º anos.

Em relação à participação das professoras como preceptoras no PRP da UFAL, verificamos que elas se vincularam a duas edições diferentes, a saber:

Quadro 3: Subprojetos do Programa de Residência Pedagógica.

Preceptoras/ Participantes da Pesquisa	Subprojeto de Residência Pedagógica (RP)	Período de Execução
P1	Formação Docente Crítica e Reflexiva em Alagoas: Articulações entre Teoria-Prática, Interculturalidade e Pesquisa Colaborativa na Interface Escola-Universidade	2022-2024
P2	Alfabetização: Teoria e práticas integradas à literacia e numeracia na interface universidade-escola	2020-2022
P3	Formação Docente Crítica e Reflexiva em Alagoas: Articulações entre Teoria-Prática, Interculturalidade e Pesquisa Colaborativa na Interface Escola-Universidade	2022-2024
P4	Formação Docente Crítica e Reflexiva em Alagoas: Articulações entre Teoria-Prática, Interculturalidade e Pesquisa Colaborativa na Interface Escola-Universidade	2022-2024

Fonte: Autora (2026).

Com base no que foi exposto no quadro, constatamos que a Professora 2 vivenciou o momento de atividades pedagógicas não presenciais, ocorridas de forma remota durante a pandemia da Covid-19, enquanto as Professoras 1, 3 e 4 supervisionaram experiências de atividades pedagógicas presenciais realizadas nas escolas, considerando o retorno às aulas presenciais após o fim da pandemia.

Salientamos que, em respeito à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, todas as professoras tiveram sua privacidade rigorosamente protegida. Por isso, elas são identificadas nesta pesquisa como: Professora 1, Professora 2, Professora 3 e Professora 4.

4.3 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados

Considerando o caráter processual adotado nas pesquisas qualitativas e interpretativistas, como no caso deste estudo, inserido na perspectiva sociocultural dos estudos dos letramentos (Street, 1984), levantamos os dados por meio dos seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental, aplicação de questionário e realização de entrevistas.

Para iniciar a coleta de dados, aplicamos um questionário on-line, disponibilizado no *Google Forms*, de maneira virtual, com o objetivo de, primeiramente, traçar o perfil das professoras, especificando apontamentos voltados ao ensino remoto e ao contexto de pós-pandemia, com vistas à análise das práticas de letramentos e dos usos das tecnologias digitais.

Segundo Mota (2019, p. 373), o *Google Forms* é um aplicativo que permite criar formulários, ou seja, “[...] questionários de pesquisa elaborados pelo próprio usuário, ou podem ser utilizados os formulários já existentes”. Desse modo, na pesquisa científica, o *Google Forms* pode ser utilizado como uma ferramenta eficaz para a coleta de dados, auxiliando o pesquisador na obtenção de informações diretamente com os participantes da pesquisa.

Inicialmente, organizamos o questionário no aplicativo *Google Forms* (ver roteiro disponível no Apêndice 1), estruturado em quatro blocos de questões, a saber: Parte I - Contextualização do participante; Parte II - Perfil do letramento digital; Parte III - Os usos das tecnologias digitais e os desafios do ensino remoto emergencial e pós-pandemia da Covid-19; Parte IV - Formação docente.

Após enviar por e-mail o questionário eletrônico para as participantes, percebemos que não tivemos muita adesão das professoras ao preenchimento do formulário em questão, tendo em vista que apenas uma pessoa respondeu prontamente ao questionário on-line (a Professora 2). Diante dessa situação, realizamos uma visita à escola para realizar esta etapa de forma presencial. Na ocasião, tivemos o primeiro contato com o espaço escolar, mesmo que de forma rápida. Mediante a presença física da pesquisadora nos espaços escolares e as orientações fornecidas por ela, as três professoras foram proativas em responder ao questionário (*Google Forms*). As dúvidas que surgiam eram esclarecidas pelas participantes junto à pesquisadora e, assim, concluímos a primeira etapa da coleta de dados.

No segundo momento da coleta de dados, realizamos a análise documental, de posse dos relatórios desenvolvidos pelas residentes participantes dos subprojetos de Pedagogia/Alfabetização vinculados ao Programa de Residência Pedagógica (PRP), uma vez que as professoras participantes não produziram relatórios no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Ao todo, foram analisados 19 relatórios das residentes, dos quais 4 relatos descrevem as ações de Residência Pedagógica (RP) realizadas durante o ensino remoto e 14 relatos contemplam a descrição das atividades desenvolvidas no ensino presencial, após o retorno das aulas nas escolas.

Primeiramente, realizamos a leitura prévia dos relatórios das 19 residentes e, em seguida, organizamos os documentos em duas categorias, considerando as etapas de atuação das preceptoras, a saber: relatórios das residentes da Educação Infantil, identificados pelos seguintes códigos (R1EI-P2; R2EI-P2; R3EI-P2; R4EI-P2; R1EI-P3; R2EI-P3; R3EI-P3; R4EI-P3; R5EI-P3; R1EI-P4; R2EI-P4; R3EI-P4; R4EI-P4 e R5EI-P4), e os relatórios das

residentes do Ensino Fundamental, referenciados pelos seguintes códigos (R1EF-P1; R2EF-P1; R3EF-P1; R4EF-P1 e R5EF-P1).

No segundo momento, procedemos às análises descritivas e comparativas dos relatórios, a fim de identificarmos regularidades nas práticas de letramentos, isto é, os pontos comuns nas propostas de Residência Pedagógica das respectivas residentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Para a análise dos 19 relatórios das residentes, os relatórios foram divididos com base na área de atuação das preceptoras responsáveis pelas residentes, a saber: Educação Infantil, que englobou 14 relatórios (referentes aos grupos de 4 e 5 anos), e Ensino Fundamental, que reuniu 5 relatórios (referentes ao 1º e 2º anos). Na sequência, analisamos de forma separada o contexto de realização das práticas, conforme o cenário de: ensino remoto, que contemplava os relatos das ações desenvolvidas de forma não presencial durante a pandemia da Covid-19 (4 relatos); e ensino presencial, nos qual os relatórios detalhavam as atividades realizadas nas escolas após o retorno das aulas presenciais no pós-pandemia. Por fim, analisamos as temáticas (Eixos de Análise).

A análise documental dos relatórios das residentes, enquanto instrumento de coleta de dados, foi bastante relevante para a etapa seguinte, a entrevista, uma vez que, de posse dos relatos descritivos das residentes sobre as experiências vividas na Residência Pedagógica, pudemos dialogar com as professoras sobre questões específicas das práticas de letramentos e dos usos das tecnologias.

Para Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental é uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. No caso deste estudo, esta técnica de coleta de dados também contribuiu para compreendermos o modo como as professoras contemplaram ou não os usos das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Além disso, a análise dos documentos permitiu não apenas complementar os dados obtidos no questionário, mas também ampliar as discussões acerca dos modelos de letramento e dos usos das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas.

No terceiro momento de coleta de dados, foram realizadas todas as entrevistas de forma virtual, pelo aplicativo *Google Meet*. É preciso dizer que, em virtude da incompatibilidade das agendas das participantes, fizemos a entrevista com a preceptora do Ensino Fundamental (Professora 1) de forma individual. Por outro lado, pensávamos realizar uma entrevista coletiva (em grupo) com as professoras da Educação Infantil, porém somente duas delas (Professoras 2 e 3) puderam participar; a Professora 4 teve um imprevisto no dia

agendado e, por isso, realizamos sua entrevista de forma individual em outro momento específico.

A entrevista foi realizada de forma individual com a professora do Ensino Fundamental (Professora 1), no dia 18 de dezembro de 2025, às 19h. A entrevista conjunta com as professoras da Educação Infantil (Professoras 2 e 3) aconteceu no dia 19 de dezembro de 2025, às 15h. Já com a Professora 4, a entrevista foi realizada no dia 22 de dezembro de 2025, às 10h. No momento das entrevistas, somente foram gravados os áudios, por meio do smartphone da pesquisadora.

As entrevistas com as professoras participantes do PRP foram estruturadas a partir de dois roteiros (ver Apêndice 2). Os dois roteiros das entrevistas foram compostos por quatorze (14) questões, visando, de modo geral, responder à questão desta pesquisa: Quais são os saberes, no que se refere aos usos das tecnologias e às práticas de letramentos, relacionados ao fazer docente de preceptoras que participaram do subprojeto Pedagogia/Alfabetização no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)?

Em relação à entrevista realizada de forma coletiva, é preciso dizer que as professoras tiveram um momento de fala para cada pergunta. Os registros dos diálogos entre pesquisadora e participantes durante as entrevistas foram obtidos por meio do gravador digital (via smartphone) da pesquisadora. Após as entrevistas, os dados registrados foram transcritos e categorizados, identificando o que foi recorrente nos relatos a partir do diálogo com a pesquisadora responsável por esta pesquisa.

Segundo Goode e Hatt (1979, p. 237), a entrevista “[...] consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação”. A entrevista, portanto, é um recurso valioso para a coleta de dados, visto que permite ao pesquisador ter acesso à compreensão aprofundada de fenômenos sociais, culturais e subjetivos.

Ainda sobre a entrevista, enquanto instrumento de coleta de dados, Duarte (2004, p. 215) entende que ela permite “[...] mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos”, ou seja, busca identificar e interpretar significados atribuídos pelos indivíduos às suas experiências e realidades particulares. Nesse sentido, buscamos interpretar os sentidos e significados atribuídos às práticas de letramentos em contextos educacionais mediados pelas tecnologias digitais. Essa abordagem possibilita compreender como as professoras constroem e ressignificam suas concepções e práticas de letramentos no contexto escolar.

As gravações das entrevistas foram criptografadas e seu armazenamento se deu apenas em dispositivo eletrônico do tipo HD externo, excluindo-se todo e qualquer registro em vídeos, áudios e imagens situado em plataforma virtual ou dispositivo móvel (smartphone da pesquisadora), ambiente compartilhado ou serviço de armazenamento em nuvem, pelo período de cinco anos, sob responsabilidade da pesquisadora para análise.

Concluído todo o processo de coleta da pesquisa, procedemos ao tratamento dos dados por meio da triangulação, visando conferir maior robustez e validade científica aos achados. Esse recurso analítico permitiu um confronto sistemático entre as respostas obtidas no questionário, as evidências extraídas da análise documental e os relatos das entrevistas.

Ao adotarmos a triangulação como recurso analítico, objetivamos dar maior confiabilidade aos achados desta pesquisa. Como destaca Erickson (2004), o cruzamento entre fontes distintas, como o questionário e a análise documental, serve como um mecanismo de “verificação de validade” dos dados. Isso significa que uma das considerações na construção do conhecimento não se sustenta em um dado isolado, mas na convergência de evidências que se confirmam mutuamente, reduzindo a possibilidade de interpretações baseadas em uma única fonte de dados. Nosso entendimento é que:

As evidências das entrevistas [análise documental e questionário] podem confirmar ou não confirmar as inferências sobre os pontos de vista dos participantes [...]. Esta comparação de evidências através de fontes de dados diferentes é chamada triangulação. Ela fornece uma verificação de validade e é uma das razões principais porque a pesquisa etnográfica emprega métodos múltiplos de coleta de dados (Erickson, 2004, p. 37).

A revisão extensiva dos dados, segundo Erickson (2004), tem os seguintes propósitos:

[...] (1) descobrir os padrões recorrentes e temas no cenário que foi estudado (ex: descobrir que um certo registro foi tipicamente usado em uma certa situação ou que recursos similares retóricos ou narrativos foram usados por vários indivíduos em um certo papel); (2) descobrir casos discrepantes que não se encaixam nos padrões gerais inicialmente identificados e (3) identificar as mudanças do pesquisador na perspectiva interpretativa durante o curso do trabalho de campo, como evidenciado pela análise do conteúdo da descrição narrativa e dos comentários adicionais que apareceram nas notas de campo (Erickson, 2004, p. 40).

A revisão dos dados coletados nesta pesquisa seguiu a tríade de propósitos delineada por Erickson (2004). Primeiramente, buscamos mapear os temas recorrentes que emergiram tanto nos questionários quanto nas entrevistas. Em seguida, dedicamos especial atenção aos relatos das residentes nos relatórios, em diálogo com as entrevistas realizadas com as professoras, a fim de identificar padrões e pontos de vista divergentes. Esse exercício permitiu

não apenas a organização das análises a partir do cruzamento dos dados, mas também possibilitou uma vigilância epistemológica sobre as interpretações iniciais da pesquisadora, que foram moldadas e refinadas no decorrer da análise desta pesquisa.

O recurso analítico permite ampliar a perspectiva de análise sobre o objeto de estudo e possibilita uma análise comparativa entre os dados, favorecendo uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado (Denzin, 1978). Nessa direção, dizemos que o cruzamento dos dados obtidos pelos três instrumentos de coleta de dados nos permitiu identificar convergências e divergências, de modo a construirmos uma análise mais completa e ampliada em torno do objeto de pesquisa.

Considerando os objetivos da pesquisa, definimos as categorias de análise e, a partir do cruzamento dos dados coletados, foram identificadas as subcategorias correspondentes, a saber: I) Práticas de Letramentos e Escolarização (práticas de leitura e escrita, concepções e modelos teóricos de letramentos); II) Tecnologias Digitais e Educação (desafios, estratégias pedagógicas, ensino remoto, potencialidades das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, letramento digital e formação docente). Por fim, destacamos que, embora essas categorias analíticas se aplicassem a toda a pesquisa (incluindo questionários e entrevistas), estas foram os eixos centrais para identificar os padrões presentes nos relatórios analisados.

4.4 Ética na Pesquisa

Nesta pesquisa, salientamos que houve uma atenção especial às questões éticas envolvidas na participação de seres humanos, e todos os procedimentos adotados seguiram rigorosamente as diretrizes que regulamentam esse tipo de investigação, de modo a garantir o respeito à dignidade e à integridade das participantes deste estudo. Assim, o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e sua aprovação se deu pelo Parecer nº 7.575.325 - CAAE 88340125.5.0000.5013.

Salientamos também que todas as etapas da pesquisa estão de acordo com os princípios da pesquisa ética dispostos pelas Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016, que apresentam as normas e diretrizes para as pesquisas envolvendo seres humanos em Ciências Humanas e Sociais, e pela Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, que orienta os procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

Em relação aos riscos da pesquisa, citamos o possível incômodo dos participantes em dispor de tempo ou sentir algum constrangimento em responder alguma pergunta ou em se

expor em algum momento da entrevista on-line (sem o aparecimento da face na tela do computador). Para minimizar esses riscos, permitimos que cada participante pudesse escolher o melhor momento para a realização do questionário e da entrevista. Além disso, esclarecemos a todas as participantes que, em qualquer momento, elas poderiam se recusar a responder qualquer pergunta que causasse algum constrangimento.

Para as participantes que, por alguma eventualidade de ordem pessoal ou outra questão, desejassem desistir durante alguma etapa da pesquisa, foi garantido o direito de desistência, sem que houvesse qualquer penalidade. Para tanto, a pesquisadora enviou por e-mail a cada professora as informações necessárias sobre a pesquisa, incluindo a informação sobre a possibilidade de retirada do consentimento quando solicitado em algum momento da realização da pesquisa.

No que tange aos direitos de proteção de dados, as participantes desta pesquisa tiveram autonomia e liberdade para participar voluntariamente deste estudo. Desse modo, todas tiveram total liberdade de retirar, a qualquer tempo, seu consentimento, por meio do link disponibilizado no e-mail de boas-vindas, que foi enviado mediante a confirmação de aceite de cada participante. Além disso, foi encaminhado individualmente, por e-mail, o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), acompanhado do texto com as orientações sobre a anuência à pesquisa, além das instruções de envio dos documentos assinados e da previsão das garantias e dos direitos previstos nas Resoluções CNS nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016 e na Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, que orienta os procedimentos em pesquisas em ambiente virtual.

No que se refere ao tratamento ético dos dados, é importante destacar que as informações coletadas nesta pesquisa foram e serão apresentadas e discutidas de forma geral na comunidade acadêmica, preservando rigorosamente o anonimato das participantes. Além disso, todos os dados coletados foram armazenados em um dispositivo de armazenamento externo (HD externo), sob a responsabilidade e guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, assegurando a confidencialidade e a integridade das informações.

A seguir, discutiremos acerca das tecnologias digitais e do ensino, com uma análise das práticas de letramentos do Programa de Residência Pedagógica.

5 TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres: Trouxeste a chave?
(Drummond, 2012, p. 112)

5.1 Práticas de Letramentos nos Contextos de Ensino Remoto e Presencial: relatos das experiências de Residência Pedagógica (RP)

Nesta subseção, discorreremos sobre o trabalho com as práticas de letramentos vinculadas aos subprojetos Pedagogia/Alfabetização no âmbito do Programa de Residência Pedagógica da UFAL. Nosso propósito é, primeiramente, contextualizar as propostas de regência e intervenção pedagógica das residentes durante e após a pandemia da Covid-19. Em seguida, pretendemos refletir sobre essas experiências em diálogo com os relatos das participantes desta pesquisa (Professoras 1, 2, 3 e 4), a fim de correlacionar as concepções teóricas que fundamentam as práticas de letramentos desenvolvidas no período de ensino remoto e no contexto das aulas presenciais.

A análise dos relatórios de Residência Pedagógica (RP) contemplou dois subprojetos vinculados ao curso de Pedagogia do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a saber: subprojeto I, “Alfabetização: Teoria e práticas integradas à literacia e numeracia na interface universidade-escola” (2020-2022); subprojeto II, “Formação Docente Crítica e Reflexiva em Alagoas: Articulações entre Teoria-Prática, Interculturalidade e Pesquisa Colaborativa na Interface Escola-Universidade” (2022-2024).

A seguir, apresentaremos brevemente as propostas pedagógicas descritas nos relatórios das residentes supervisionadas pelas preceptoras participantes deste estudo.

5.1.1 Relatos de Experiências da RP durante o ensino remoto

Neste tópico, apresentamos os relatórios das experiências das residentes em parceria com a Professora 2, vinculados ao subprojeto de Residência Pedagógica “Alfabetização: Teoria e práticas integradas à literacia e numeracia na interface universidade-escola”,

durante a pandemia da Covid-19, período em que as atividades pedagógicas se deram de forma remota.

Inicialmente, é preciso contextualizar que a Professora 2, participante desta pesquisa, trabalhava, no ano de 2021, na Educação Infantil e foi responsável por quatro residentes (estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da UFAL), que se organizaram em duplas para executar a proposta de Residência Pedagógica (RP) intitulada “As crianças explorando os museus”, por meio de uma visita virtual ao Museu Théo Brandão¹³.

Apartir das experiências das quatro residentes, sob a preceptoria da Professora 2, foram produzidos os seguintes relatórios: “Residência Pedagógica no contexto da Educação Infantil” (R1EI-P2); “Experiências e reflexões referentes ao trabalho do módulo II da Residência Pedagógica” (R2EI-P2); “Experiências e reflexões referentes ao relato do módulo II da Residência Pedagógica II” (R3EI-P2) e “Relatório do segundo módulo do Programa de Residência Pedagógica-RP/UFAL” (R4EI-P2).

Nos referidos relatórios das residentes (R1EI-P2 e R2EI-P2), encontramos relatos de suas experiências de regência e intervenção pedagógica, organizadas da seguinte forma: no primeiro momento, houve a apresentação virtual, por meio do Google Maps, do percurso do museu à escola. Em seguida, foi realizado um tour virtual pelos espaços físicos e pelo acervo, bem como pelas exposições do universo folclórico, das danças, dos personagens, das narrativas estéticas e das características das manifestações da cultura alagoana, em uma proposta didática.

A partir de um planejamento sob orientação e supervisão da Professora 2, as residentes (R1EI-P2 e R2EI-P2) organizaram uma exposição em *PowerPoint* para que as crianças conhecessem, além do museu, a história de seu homenageado, Théo Brandão (conforme exposto a seguir na Figura 1).

¹³ O Museu Théo Brandão de Antropologia e Folclore (MTB) é um equipamento cultural da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), criado em 20 de agosto de 1975.

Figura 1: Slides de apresentação do museu e da biografia de Theotônio Vilela Brandão.



Fonte: Relatórios das residentes R1EI e R2EI (2021).

As residentes R1EI-P2 e R2EI-P2 também relataram que realizaram um seminário focado na trajetória biográfica de Théo Brandão. Elas exploraram o percurso geográfico da escola ao museu, a fim de promover a construção da noção de espaço, mesmo que de forma virtual. Segundo as residentes (R1EI-P2 e R2EI-P2), a exposição de slides (em *PowerPoint*) durante a aula realizada pelo *Google Meet* possibilitou, além da apresentação da biografia de Theotônio Vilela Brandão, que elas explicassem às crianças a relevância histórica, social e cultural do acervo do museu para o estado de Alagoas.

Em outra aula, as residentes realizaram um encontro remoto com as crianças, a fim de promover um encontro musical de forma virtual. Este encontro foi mediado por elas e pela Professora 2, com a participação especial de membros dos folguedos de Alagoas¹⁴. Na sequência, temos, na Figura 2, o registro de um encontro com os representantes musicais da cultura popular alagoana.

¹⁴ Os folguedos podem ser compreendidos como manifestações que unem o sagrado e o profano no cenário urbano. Como aponta Cascudo (2001, p. 314), trata-se de "ciclos de festas populares, com música, dança e, por vezes, partes dramáticas", exercendo um papel vital na manutenção da tradição oral.

Figura 2: Encontro com representantes musicais dos folguedos alagoanos.



Fonte: Relatório das residentes R1EI-P2 e R2EI-P2 (2021).

Na entrevista, a Professora 2, ao fazer uma reflexão sobre as propostas de RP realizadas durante o período da pandemia, esclareceu que o planejamento das atividades relacionadas às práticas de letramentos visava assegurar às crianças o direito a experiências de interação social e cultural, pautadas na valorização da identidade alagoana, na contação de histórias e na musicalização. A seguir, ela destaca alguns aspectos positivos da realização da atividade remota de visita ao museu:

[...] os museus eles foram visitados remotamente, e as meninas fizeram o quis dele, é, por exemplo, a brincadeira de esconder as palavras: o jogo da memória com as letras, mostrando as imagens e eles ficavam assim: encantados porque queriam entrar, a mesma euforia que você vê no dia a dia, eu consegui presenciar naqueles momentos, até porque a nossa didática era: a contação de histórias, a musicalização, trazer uma pesquisa, estava precisando de algo a mais e esse grupo trouxe um algo a mais. (Professora 2, entrevista, 2026).

A Professora 2 esclareceu que a proposta pedagógica de visitação ao museu, por exemplo, foi adaptada do formato presencial para ser realizada de forma virtual, considerando que, naquele momento da pandemia, as atividades da Residência Pedagógica seriam desenvolvidas de forma não presencial, em razão das medidas de isolamento social. Dessa forma, a proposta pedagógica surgiu da necessidade, segundo ela, de possibilitar que as crianças tivessem contato com as mídias digitais e ampliassem seus conhecimentos sobre a cultura local. Vejamos um trecho do relato:

[...] nasceu dessa necessidade de ter uma oportunidade das crianças estarem com as mídias sociais e ter mais algum significado, porque, como a gente falou aqui, a gente teve que nos adaptarmos. Então, a partir daí a gente trouxe essa proposta com as residentes também, né, foi a gente que a gente ampliou o olhar para a visita virtual, pois os quis sobre a cultura, sobre o que o museu Théo Brandão tem a apresentar [...] (Professora 2, entrevista, 2026).

Ainda em relação ao tour virtual, a Professora 2 destacou os diversos momentos de aprendizagem das crianças, pois, além de conhecerem o museu de forma remota, elas puderam interagir com atividades desenvolvidas para a mediação pedagógica, como o jogo da memória e o uso de imagens. Ela complementou seu relato, dizendo que essa experiência foi algo novo para todos: as crianças, as residentes e, inclusive, para ela.

Nos seus relatórios, as residentes (R1EI-P2 e R2EI-P2) avaliaram que as experiências de ensino remoto exigiram a mobilização de novas metodologias e um planejamento didático mais atrativo para “alcançar” as crianças de modo virtual. Elas enfatizam que, apesar de as tecnologias digitais viabilizarem práticas pedagógicas inovadoras, como a visita virtual ao Museu Théo Brandão, surgiram algumas dificuldades, tais como: o tempo de exposição das crianças às telas dos computadores, tablets ou smartphones, assim como a limitação do processo interacional entre as crianças.

A residente R1EI-P2, por exemplo, destaca a dificuldade de promover uma interação mais dinâmica, como pode ser visto abaixo:

Contudo, **continuamos a enfrentar algumas dificuldades ocasionadas pelo período pandêmico ao qual estamos inseridos, precisando nos restringir aos recursos tecnológicos e limitando-nos às telas, o que não nos permite uma interação mais dinâmica** e intensa. Dessa maneira, notamos não só a necessidade de inovação nas metodologias aplicadas, mas como na didática, uma vez que se torna muito mais difícil alcançar o outro dentro deste modelo de ensino. (R1EI-P2, relatório das residentes, 2021).

A partir do relato da R1EI-P2, percebemos, portanto, que, na percepção dela, as dificuldades de interação social limitavam o processo de aprendizagem das crianças. Esse aspecto também foi reforçado pela Professora 2, que, durante a entrevista, apontou a dificuldade encontrada no processo interacional durante o ensino remoto, pois, segundo ela, não havia o contato físico:

A Educação infantil é afeto o tempo todo. São as relações que nos constituem como sujeitos e na Educação Infantil não é diferente. Para mim, **foi muito difícil vivenciar esse momento de 2020 a 2022, pois não tínhamos a afetividade corporal, mas tentamos trazer essa afetividade através das telas**, e foi através desses recursos. Foi através disso (Professora 2, entrevista, 2026).

Na fala da Professora 2, percebemos que ela reconhece as limitações do ensino remoto, em virtude da ausência do contato físico e das relações afetivas com as crianças por meio das telas. Para a docente, nessa etapa, as interações físicas contribuem para a constituição da criança como sujeito social; assim, ela reconhece que a afetividade na etapa da Educação Infantil contribui para o processo de aprendizagem das crianças.

Em relação às estratégias de mediação pedagógica, a residente R1EI-P2 destacou alternativas metodológicas para a continuidade do ensino por meio das telas, como, por exemplo, o tour virtual pelo Museu Théo Brandão. A comunicação por videochamada via *Google Meet* foi mencionada por todas as residentes da Professora 2 (R1EI-P2; R2EI-P2; R3EI-P2; R4EI-P2) como importante recurso digital para a realização dos encontros síncronos com as crianças, além do uso de vídeos do canal do *YouTube*, da produção de slides, do sistema de mapas e de imagens, entre outros recursos, tendo em vista a realidade da pandemia da Covid-19 e a necessidade de continuidade das atividades pedagógicas de forma não presencial.

A seguir, apresentamos os relatos das experiências desenvolvidas nas escolas pelas residentes sob a preceptoria das professoras participantes desta pesquisa, após o retorno às atividades presenciais nas escolas, com o fim da pandemia da Covid-19.

5.1.2 Relatos de Experiência no contexto de ensino presencial no pós-Pandemia

Nesta subseção, analisamos os relatórios das atividades de regência e intervenção pedagógica desenvolvidas pelas residentes do subprojeto “Formação Docente Crítica e Reflexiva em Alagoas: Articulações entre Teoria-Prática, Interculturalidade e Pesquisa Colaborativa na Interface Escola-Universidade”, realizadas em parceria com suas preceptoras nos espaços de sala de aula, mediante o retorno das atividades presenciais nas escolas, após o fim da pandemia da Covid-19.

A seguir, as experiências relatadas serão organizadas em dois tópicos, em função da etapa da Educação Básica que representa o foco da atuação das propostas de regência e intervenção pedagógica, a saber: I) Propostas de Residência Pedagógica para a Educação Infantil; II) Propostas de Residência Pedagógica para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

I) Propostas de Residência Pedagógica para a etapa da Educação Infantil

Inicialmente, descrevemos as propostas pedagógicas voltadas para a etapa da Educação Infantil a partir das análises dos relatórios das residentes (R1EI-P3, R2EI-P3, R3EI-P3, R4EI-P3 e R5EI-P3) supervisionadas pela Professora 3, bem como dos relatos das residentes (R1EI-P4, R2EI-P4, R3EI-P4, R4EI-P4, R5EI-P4) acompanhadas pela Professora 4, após o fim da pandemia da Covid-19 e o retorno das aulas presenciais nas escolas.

Em seguida, apresentamos uma breve memória das vivências das atividades pedagógicas realizadas na Educação Infantil, a partir dos relatórios das cinco residentes acompanhadas pela Professora 3, assim nomeados: “Experiência vivida por uma residente, sobre o estudo das libélulas em uma turma da Educação Infantil” (R1EI-P3); “Relato de experiência” (R2EI-P3); “Relato de experiência de uma residente pedagógica acerca de uma sequência didática sobre as libélulas e letramento científico” (R3EI-P3); “O trabalho com nome próprio na Educação Infantil e sua dimensão pedagógica” (R4EI-P3); “A metamorfose dos Anfíbios: uma alfabetização científica na Residência Pedagógica em Pedagogia” (R5EI-P3).

As residentes supervisionadas pela Professora 3 se organizaram da seguinte forma: as residentes R1EI-P3 e R2EI-P3 fizeram dupla, e a R3EI-P3 desenvolveu uma proposta pedagógica voltada para a investigação das libélulas; enquanto a residente R5EI-P3 trabalhou com a metamorfose dos anfíbios anuros; e somente uma residente (R4EI-P3) realizou uma experiência pedagógica distinta das demais, focando o trabalho com a escrita do nome próprio das crianças.

As três residentes (R1EI-P3, R2EI-P3 e R3EI-P3), responsáveis pelas propostas pedagógicas direcionadas para a investigação e o estudo da metamorfose das libélulas, buscaram, inicialmente, aguçar a curiosidade das crianças pelos animais ao seu redor, ao passo que promoviam a construção do conhecimento sobre as libélulas (animal escolhido pelas crianças). O objetivo foi acompanhar o desenvolvimento desse animal e ampliar a visão de mundo das crianças por meio do letramento científico.

O desenvolvimento da proposta pedagógica de pesquisa sobre as libélulas, mediado pelas residentes R1EI-P3, R2EI-P3 e R3EI-P3, foi articulado à investigação dos anuros conduzida pela residente R5EI-P3. Esta foi organizada em quatro (4) momentos, a saber: a roda de conversa para problematizar o que é “metamorfose”; a apresentação de imagens sobre o ciclo dos anfíbios anuros e, nesse ínterim, as crianças contavam experiências que vivenciaram com os girinos e os sapos em suas casas; além da leitura do texto literário “Pula pula”, de Shirley Souza; ademais, com a apresentação de um vídeo sobre a metamorfose dos anuros. Finalizados esses momentos, as crianças foram orientadas a realizar a produção

textual por meio de desenhos que representassem o entendimento delas sobre a metamorfose dos anuros. Vejamos a Figura 3:

Figura 3: Registro de uma das produções das crianças acerca da metamorfose dos anfíbios.



Fonte: Relatório da residente R5EI-P3 (2023).

Na imagem, temos a ilustração de uma das produções das crianças a partir da percepção delas sobre os anfíbios (anuros). Na sequência da atividade proposta na residência pedagógica, a residente (R5EI-P3) mediou a produção de um texto escrito coletivo, por meio de um cartaz, a fim de representar o entendimento coletivo das crianças acerca da metamorfose dos anuros, como pode ser observado na Figura 4.

Figura 4: Apresentação das libélulas para as crianças por meio da criação de um texto compartilhado.



Fonte: Relatório da residente R5EI-P3 (2023).

Ao longo do período de realização da atividade pedagógica executada pelas residentes (R5EI-P3), sob a supervisão da professora 3, as crianças acompanharam o desenvolvimento de um girino. No final, a morte de um animal deu a oportunidade para que fossem levantadas algumas hipóteses acerca da causa do episódio, despertando, ainda mais a curiosidade das crianças.

A Professora 3, durante a entrevista, enfatizou a importância de trabalhar pedagogicamente com a investigação científica, visto que as crianças são curiosas, como pode ser observado no excerto a seguir:

Eu gosto muito de investigação científica, [...] lá tem aquele laboratório. [...] foi um trabalho que valeu muito a pena porque a gente tem muito a oportunidade de ampliar e de trazer mesmo para as crianças essa vivência, essa admiração e respeito pela natureza, pelos organismos vivos, e quanto mais se observa, mais se aprende a observar (Professora 3, entrevista, 2026).

No relato da Professora 3, percebemos que o espaço do laboratório utilizado por ela não funciona apenas como um local de experimentos técnicos, mas como um cenário que possibilita ampliar as vivências das crianças e promover o trabalho com as práticas de letramento científico. Ao afirmar que "quanto mais se observa, mais se aprende a observar", a professora destaca a importância do desenvolvimento de um olhar atento e analítico, essencial para o letramento científico desde a Educação Infantil.

O relatório da residente (R4EI-P3) foi o que apresentou uma proposta de intervenção pedagógica voltada explicitamente para a linguagem escrita. Para tanto, a residente explicou para as crianças dos grupos de 4 e 5 anos a importância da identificação do nome próprio como referência para a construção de sua identidade e singularidade enquanto sujeitos/atores sociais. No desenvolvimento da prática pedagógica, foi realizada a organização das crianças em círculos para um trabalho coletivo, no qual elas receberam fichas de letras para formar seus nomes, conforme ilustrado na Figura 5.

Figura 5: Trabalho com a escrita do nome das crianças por meio de fichas com as letras do alfabeto



Fonte: Relatório da residente R4EI-P3 (2023).

Na atividade ilustrada na Figura 4, as crianças da Educação Infantil tinham que montar seus nomes com letras soltas dentro de um envelope, a partir da ficha entregue anteriormente pela residente (R4EI-P3). Essa proposta pedagógica teve como objetivo

desenvolver, de maneira ainda inicial, o reconhecimento das letras que correspondem à escrita dos respectivos nomes de cada criança.

Na entrevista, a Professora 3, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de trabalhar com a leitura literária na Educação Infantil, também reconhece que suas práticas pedagógicas não contemplavam um trabalho mais específico voltado para a linguagem escrita, conforme o fragmento:

[...] nós não tínhamos essa prática da escrita. Ah, não ser através das fichas de leitura dos nomes das crianças, que eu acho pouco e vejo, eu vejo que há uma necessidade realmente de ampliar essa oferta para que a criança, a gente espera bastante o letramento, a leitura é ofertada aqui, mas falta eles fazerem a relação da leitura com a escrita. Eu acho que é possível sim fazer porque as crianças têm esse desejo também, elas querem criar, não são todas, **tem algumas que são muito mais desejosas de descobrir, de fazer, de escrever um bilhetinho pra mãe**, de dizer: mãe, eu te amo, e algumas chegam e perguntam: tia, como faz? né, e elas querem imitar [...] (Professora 3, Entrevista, 2026).

Com base na entrevista com a Professora 3, percebemos a compreensão da docente acerca da importância e da necessidade de ampliação dos letramentos das crianças, especialmente em relação à linguagem escrita, visto que a leitura literária já era bastante trabalhada na etapa da Educação Infantil. Os trechos destacados do relato da professora demonstram que, embora as crianças já manifestassem curiosidade em compreender a língua escrita, ela reconhece que sua prática pedagógica diária não contemplava um trabalho mais voltado para as práticas de escrita.

A Professora 3 também foi a preceptora das residentes que executaram as atividades de Residência Pedagógica voltadas, em grande parte, para o trabalho com o letramento científico. A predominância desse tipo de prática de letramento científico pode estar relacionada ao fato de a referida professora possuir um minilaboratório dentro do espaço da sala de aula, o que contribuía para aguçar ainda mais a curiosidade das crianças da Educação Infantil. As ações foram planejadas a partir de estudos investigativos sobre libélulas e anuros, conectando o conhecimento científico e biológico às curiosidades e aos interesses das crianças. Segundo a professora, essa abordagem foi fundamental para estimular a curiosidade das crianças acerca do mundo animal que as cerca.

Quanto às estratégias mobilizadas pelas residentes, sob orientação da Professora 3, constatamos que estas foram direcionadas para o trabalho com letramento científico, por meio do qual foram viabilizadas atividades de mediação da leitura literária e de produção textual para as crianças, esta última realizada por meio de desenhos, com destaque para o uso de

fichas de leitura e da produção textual coletiva, na qual a residente atuou como escriba das crianças.

A partir deste ponto, iremos analisar os relatórios das cinco residentes sob o acompanhamento de outra preceptora, a Professora 4 da Educação Infantil, de modo a contemplar a descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica, após a pandemia da Covid-19.

Os referidos relatórios das residentes acompanhadas pela Professora 4 foram identificados pelos seguintes títulos: “O papel da contação de história na infância” (R1EI-P4); “Relato de experiência de mediação de leitura na Educação Infantil no Programa de Residência Pedagógica” (R2EI-P4); “O vivenciar da leitura na Educação Infantil” (R3EI-P4); “Onde nascem os livros: Visita à Imprensa Graciliano Ramos em Maceió através do Programa de Residência Pedagógica” (R4EI-P4) e “Programa de Residência Pedagógica: Um relato de experiência no âmbito da Educação Infantil” (R5EI-P4).

O desenvolvimento das atividades pedagógicas de regência e intervenção pedagógica da R1EI-P4 partiu da experiência literária com o texto “A Branca de Neve e os sete anões”, na versão de Flávia Muniz. A proposta dessa leitura estava inserida no projeto de intervenção colaborativo “A leitura como portos de passagem”, cujo foco era utilizar a literatura infantil no processo de aprendizagem das crianças. Para a mediação da prática de leitura, a residente R1EI-P4 organizou um “piquenique literário”, como pode ser observado na Figura 6.

Figura 6: Piquenique literário com as crianças.



Fonte: Relatório da residente R1EI-P4 (2023).

Para a atividade do piquenique literário, a R1EI-P4 montou uma roda com as crianças, organizando o ambiente da sala de aula com tapetes e panos no chão, além de objetos que

faziam parte da história contada, como maçã, pente, entre outros. Durante o momento da contação da história, a residente afirmou que o uso da entonação da voz e das expressões faciais foi fundamental para a participação e o envolvimento das crianças na leitura.

A proposta de trabalhar com o piquenique literário foi uma experiência que possibilitou também o trabalho com a linguagem oral das crianças. Segundo a residente R1EI-P4, o piquenique ampliou a discussão acerca do texto lido, citando como exemplo uma criança que comparou a atividade realizada em sala de aula com o “Piquenique da Branca de Neve”, presente na história contada, além de ter permitido às crianças desenvolver a imaginação e a curiosidade.

O relatório de regência e intervenção pedagógica da residente R2EI-P4 também contemplou a descrição de práticas de letramentos voltadas para a mediação da leitura literária, especificamente a partir do livro *O Grúfalo*, de Julia Donaldson (1999), como pode ser observado a seguir. Na Figura 7, apresentada a seguir, a residente organizou uma roda de leitura para a contação da história.

Figura 7: Roda de leitura para contação de histórias.



Fonte: Relatório da residente R2EI-P4 (2023).

No momento de contação de história ilustrado na Figura 7, a residente R2EI-P4, sob supervisão da Professora 4, contextualizou a importância da leitura literária para a construção do imaginário das crianças. Além disso, na sequência, a residente R2EI-P4 apresentou um cartaz para trabalhar com o gênero textual trava-língua, por meio do texto “Alô, o tatu tá aí? Não, o tatu não tá”.

A residente R2EI-P4 mencionou em seu relatório que a forma como a leitura é mediada pelo professor em sala de aula faz diferença na aprendizagem das crianças. Em relação à sua experiência na Residência Pedagógica, a residente R2EI-P4 destacou que, durante a contação de história, utilizava a estratégia de antecipação a fim de mediar o processo de compreensão textual das crianças.

A Professora 4, na entrevista, relatou que, em sua prática pedagógica, costumava trabalhar com a leitura literária. Ela descreveu algumas estratégias usadas na contação de histórias com as crianças:

E é a contação de histórias, eu enviava muitos vídeos de contação de histórias para eles, pros pais fazerem essa leitura virtual. [...] Então, sempre tem a leitura diária ou a contação de história, a gente sempre fazia assim um período, um período assim praticamente um mês só de contação de história pra que elas se familiarizar mais com aquele tipo de ferramentas, aí, elas contavam histórias e pras crianças aprendiam e depois contavam pras crianças e diariamente a leitura compartilhada (Professora 4, Entrevista, 2026).

De acordo com a Professora 4, a contação de histórias era uma prática predominante em seu trabalho pedagógico. Para tanto, ela afirma, em seu relato, que utilizava recursos tecnológicos digitais, como o envio de vídeos para os pais realizarem a leitura virtual em casa com as crianças. A docente ainda destaca que utilizava essa estratégia didática/pedagógica diariamente, articulada à leitura literária, realizada em sala de aula e compartilhada com as crianças.

A proposta pedagógica desenvolvida pela residente R3EI-P4 e descrita em seu relatório apontou que as brincadeiras também fizeram parte dos momentos pedagógicos, principalmente as brincadeiras livres. Ela relata que, em um desses momentos, as crianças escolheram brincar com os livros, folheando suas páginas, que estavam disponíveis na sala de aula da Professora 4, como pode ser observado na Figura 8.

Figura 8: Registro de momentos de leitura espontânea na escola.



Fonte: Relatório da residente R3EI-P4 (2023).

Segundo o relato da R3EI-P4, algumas crianças, durante o momento de brincadeiras livres, escolheram espontaneamente pegar livros de literatura infantil que estavam dispostos no espaço físico da sala de aula destinado à leitura. Com base na Figura 8, notamos que algumas crianças se sentaram no chão, em almofadas e cadeiras, enquanto outras optaram por deitar-se e começaram a folhear os livros. Somente uma criança permaneceu brincando livremente na entrada da sala.

As brincadeiras, segundo a residente R3EI-P4, incluíam a exploração dos livros e dos espaços, além de promover as interações entre as crianças. Para ela, esses momentos de brincadeira foram importantes para o processo de aprendizagem, pois as crianças tinham a oportunidade de dialogar com os colegas.

A proposta de intervenção pedagógica desenvolvida pela residente R4EI-P4, em parceria com a Professora 4, contemplou a visita presencial à Imprensa Oficial Graciliano Ramos¹⁵, a fim de ampliar o repertório das práticas de letramentos das crianças. Podemos observar um momento dessa visita na Figura 9.

¹⁵ A Imprensa Oficial Graciliano Ramos é localizada no estado de Alagoas, fundada, inicialmente, em 1912, com o nome somente de Imprensa Oficial e, em 2000, passou a ser nomeada de Imprensa Oficial Graciliano Ramos, em homenagem ao escritor alagoano Graciliano Ramos.

Figura 9: Visita à Imprensa Oficial Graciliano Ramos.



Fonte: Relatório da residente R4EI-P4 (2023).

A residente R4EI-P4 destacou que a visita à Imprensa Oficial Graciliano Ramos foi muito significativa para as crianças, pois elas se empolgaram ao conhecer um novo ambiente, ouvir as histórias de como os livros eram produzidos e, também, conhecer cada etapa do processo de produção dos livros. Ao final da visita à imprensa, as crianças lancharam e, depois, participaram de uma roda de leitura do texto “O mundo do menino impossível”. Além disso, elas receberam um kit com um livro para colorir, um quebra-cabeça e um jogo da memória.

Para a Professora 4, a leitura fora do contexto da sala de aula é muito significativa, destacando alguns lugares que as crianças puderam visitar:

[...] leitura Extramuro, [aonde] as **crianças iam nos lugares que a literatura acontecia, por exemplo. Eles foram à gráfica Graciliano Ramos foram a Bienal e foram a biblioteca da UFAL** foram esses espaços que a literatura circulava inclusive eu fiz até eu acho que eu passei para você um artigo sobre isso não você comentou você não falou mandou não sobre isso não qualquer coisa você manda porque contribui com a pesquisa também um artigo sobre esse texto. (Professora 4, Entrevista, 2026).

No relato da Professora 4, ela destaca a importância de proporcionar às crianças a oportunidade de visitar locais onde se produzem e circulam obras literárias, como a Imprensa Oficial Graciliano Ramos, a Bienal do Livro (maior feira de livros do estado de Alagoas) e a Biblioteca da Universidade Federal de Alagoas. Além disso, essa atividade proporcionou reflexões que fizeram a Professora 4 desenvolver um artigo científico, ou seja, foi uma experiência enriquecedora para as crianças e também para a professora.

A proposta de intervenção pedagógica desenvolvida pela residente R5EI-P4 contemplou atividades pedagógicas voltadas à literatura associada à linguagem oral. Ela descreve que, primeiramente, as crianças foram orientadas a brincar livremente, com o objetivo de explorar a criatividade e a interação. Na sequência, elas foram direcionadas para uma “sala de referência” para brincar.

Figura 10: Momento da brincadeira livre.



Fonte: Relatório da residente R5EI-P4 (2023).

Para a residente R5EI-P4, as trocas e os diálogos nos momentos de brincadeiras são fundamentais para a aprendizagem das crianças, pois desenvolvem habilidades cognitivas, linguísticas e sociais. Após o momento de interação, as crianças organizaram os brinquedos e foram convidadas a formar uma roda, na qual a residente mediou a leitura do texto “O Menino Nito: Afinal, os homens choram?”, como mostra a Figura 11.

Figura 11: Leitura literária com as crianças.



Fonte: Relatório da residente R5EI-P4 (2023).

A prática de leitura registrada na Figura 11 foi mediada pela residente, que buscou promover um diálogo constante com as crianças sobre o texto literário escolhido. Após esse momento de mediação da leitura, houve também um debate oral sobre a importância de expressar sentimentos e sobre a quebra de estereótipos de gênero. Ao final, a residente R5EI-P4 apresentou um cartaz com o trava-língua “A rã arranha a aranha...” (Figura 12).

Figura 12: Leitura do trava-língua “A rã arranha a aranha”.



Fonte:Relatório da residente R5EI-P4 (2023).

Na Figura 12, notamos que a R5EI-P4 optou por fazer um círculo e uma roda para a mediação da leitura literária do referido gênero textual (trava-língua). O objetivo de trabalhar com a linguagem oral foi desafiar as crianças a pronunciarem as frases indicadas por ela e, assim, desenvolver as habilidades de fala e pronúncia.

Na entrevista, a Professora 4 destacou alguns gêneros textuais que fizeram parte de sua prática pedagógica, a saber:

Advinha, era parlenda, eu adoro trabalhar com adivinhas, tem também, porque eles são textos pequenos, então, ela gosta de trabalhar, então adivinhas, as vezes eu pedia pra colocar em um cartaz, além disso eu gosto de colocar elas bem pequeninhas dentro de um pote. Aí eu brinco toda vez, tá lá e eu já vou, eu gosto de brincar com ela. Outra coisa também é as crianças, a partir, né, precisa ter muita leitura com elas, aí depois vai fazendo um pequeno resumo de um livro que você quiser, aí você vai lá e colocar lá, não coloca nem título pra vê se elas lembram dessa história, principalmente de um pequeno resumo que você faz. Outra atividade, você pode vir só com o título, dessa vez é diferente, né? você não tem texto: Ah, Chapeuzinho vermelho, aí como é? a criança vai fazer assim: é conto dessa história? é assim? (Professora 4, entrevista, 2026).

Com base nesse relato, percebemos que a Professora 4 afirma que trabalhou pedagogicamente com adivinhas e parlendas, gêneros da tradição oral, a fim de favorecer a percepção da natureza sonora da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica de maneira mais lúdica.

A partir da análise dos relatórios das residentes supervisionadas pela Professora 4, percebemos que as propostas de regência e intervenção da Residência Pedagógica focalizaram as práticas de leitura literária articuladas às brincadeiras e às interações. Em relação às estratégias usadas, verificamos que a contação de histórias e a mediação da leitura literária eram realizadas por meio de rodas de leitura e interações com as crianças, associadas às brincadeiras e ao uso de jogos. Além disso, foram contempladas atividades culturais que permitiram às crianças ter contato com práticas de letramento sociais, isto é, para além das práticas escolares, como a visita à Imprensa Graciliano Ramos, à Bienal do Livro e à Biblioteca da UFAL.

II) Experiências de Residência Pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Nesta subseção, será apresentada uma síntese das propostas pedagógicas desenvolvidas pelas residentes da preceptora (Professora 1), que estava vinculada ao projeto “Formação Docente Crítica e Reflexiva em Alagoas: Articulações entre Teoria-Prática, Interculturalidade e Pesquisa Colaborativa na Interface Escola-Universidade”, em um contexto de ensino presencial nas escolas após o fim da pandemia da Covid-19.

Tendo como base os registros dos relatórios de Residência Pedagógica, identificamos que um grupo de cinco residentes vinculado à Professora 1 direcionou as atividades de regência e intervenção pedagógica, no ano de 2023, ao processo de alfabetização articulado ao trabalho com as práticas de letramentos das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. O trabalho foi executado em duplas ou trios, por isso, as residentes foram divididas em dois grupos de trabalho (grupo 1 e grupo 2).

O grupo 1, composto por duas residentes (R1EF-P1 e R2EF-P1), desenvolveu propostas pedagógicas voltadas para o trabalho com o gênero textual biografia, com o objetivo de trabalhar a identidade das crianças e criar uma visão identitária de si e do outro. Os relatórios produzidos pelas duas residentes foram assim intitulados: “A biografia como gênero textual potencializador do processo de aquisição da língua escrita: um relato de experiência da Residência Pedagógica da UFAL” (R1EF-P1); e “Caminhos da formação:

Desenvolvimento de uma sequência didática do gênero biográfico no Programa de Residência Pedagógica com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental” (R2EF-P1).

Nos relatórios, as residentes (R1EF-P1 e R2EF-P1) fizeram a contextualização do gênero biografia para iniciar a conversa acerca desse gênero, por ser um gênero que conta a história da vida de uma pessoa, informando que o gênero biografia pode ser de um autor de um livro, usando, para isso, os livros da escola, ou pode ser sobre os próprios colegas de sala. De forma interativa e dialógica, as referidas residentes trabalharam com as crianças a oralidade, a interação e a escuta ativa. Na sequência, elas fizeram uma roda para mediar a leitura do texto literário.

Figura 13: Roda de leitura para mediação do texto literário.



Fonte: Relatório da residente R2EF-P1 (2023).

Na Figura 13, temos o registro da leitura da obra “Sítio do Picapau Amarelo”, de Monteiro Lobato. Na oportunidade da leitura literária, a residente R2EF-P1 apresentou a biografia desse autor e uma “caixa secreta”, para as crianças sortearem os personagens da obra e realizarem a produção das biografias. O momento de escolha dos personagens instigou a turma a exercitar, oralmente, a descrição detalhada das fisionomias e das características dos personagens da história. Em seguida, aconteceu a produção coletiva das biografias. A atividade culminou com a socialização da montagem de vários cartazes com as biografias dos personagens do Sítio do Pica pau Amarelo (Figura 14).

Figura 14: Registro das Biografias dos personagens da história do Sítio do Pica Pau Amarelo.



Fonte: Relatório da residente R2EF-P1 (2023).

A proposta didático-pedagógica de leitura e produção textual escrita das biografias dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo visava aumentar o vocabulário linguístico das crianças. Nessa atividade, segundo a residente R2EF-P1, as crianças também tiveram a oportunidade de identificar o autor da obra literária e construir a biografia dos personagens da obra.

O grupo 2, composto por três residentes (R3EF-P1, R4EF-P1 e R5EF-P1), trabalhou com gêneros textuais, e suas experiências foram registradas nos seguintes relatórios: “Sons, rimas e jogos: o uso do cotidiano como práticas de aprendizagem através do Programa de Residência Pedagógica” (R3EF-P1); “Programa de Residência Pedagógica: relato de aplicação de sequência didática para o segundo ano do Ensino Fundamental” (R4EF-P1); e “Projeto da Residência Pedagógica: Leitura e escrita - Agrupamento flexível - Regência baseada na parlenda: ‘Um, dois, feijão com arroz - Palavra cantada’” (R5EF-P1).

No desenvolvimento da regência de sala e das propostas de intervenção pedagógica, as residentes R3EF-P1 e R5EF-P1 destacaram que usaram parlendas, poemas e ditados populares para promover a aprendizagem das crianças no nível pré-silábico. Como exemplo, elas citam a parlenda “Um, dois, feijão com arroz” (Figura 15).

Figura 15: Apresentação da parlenda “Um, dois, feijão com arroz”.



Fonte: Relatório da residente R5EF-P1 (2023).

O gênero textual parlenda foi apresentado em um cartaz, com o intuito de possibilitar uma leitura visual mais ativa para as crianças. Em seguida, as crianças realizaram um jogo de caça rimas, que visava despertar a consciência fonológica (Figura 16).

Figura 16: Aplicação do jogo caça rimas.



Fonte: Relatório da residente R5EF-P1 (2023).

Para o uso do jogo “Caça-Rimas”, as crianças foram divididas em pequenos grupos no pátio da escola, a fim de que pudessem ocupar e interagir em outros espaços educativos. Segundo a residente R5EF-P1, as crianças tiveram a oportunidade de aprimorar os conhecimentos acerca da linguagem oral e fazer a correspondência entre sons e letras (fonema-grafema).

A residente R4EF-P1 organizou a sua proposta pedagógica com base no texto “As coisas que a gente fala”, de autoria de Ruth Rocha, com o objetivo de integrar práticas de alfabetização e letramento de forma interdisciplinar. Para isso, realizou a mediação da leitura, escrevendo informações acerca do texto no quadro (Figura 17).

Figura 17: Mediação do texto “As coisas que a gente fala”.



Fonte: Relatório da residente R4EF-P1 (2023).

Na Figura 18, temos o registro da atividade na qual a residente R4EF-P1 explorou os elementos paratextuais (título e autoria), seguida de uma contextualização histórica que vinculou a temática do livro às diferentes formas de variedades linguísticas e ao grito de Independência do Brasil, visto que, na semana anterior, tinha ocorrido o feriado do dia 7 de setembro. Essa articulação, segundo a residente, permitiu que as crianças percebessem o uso da língua em diferentes esferas sociais e históricas.

A partir da análise dos relatórios de regência e intervenção pedagógica das residentes da Professora 1, verificamos que as propostas pedagógicas contemplaram um trabalho de articulação entre a alfabetização e as práticas de letramentos, por meio do trabalho com os gêneros textuais. Para a Professora 1, trabalhar com os gêneros textuais foi muito significativo para o desenvolvimento da leitura das crianças que estavam em processo de alfabetização, como apresenta o excerto da entrevista:

O trabalho com os gêneros textuais rendeu muitos frutos bons, muitas crianças que começaram a despertar a leitura, com mais força e vontade por meio dessas atividades com os gêneros textuais. Com as dinâmicas que as meninas (residentes) traziam, uma coisa, assim, mais dinâmica mesmo, a gente geralmente faz a receita, vamos para o refeitório. Teve atividade que teve a empolgação, a participação. [...] A gente colocava um vídeo de uma pessoa declamando o poema, e depois trabalhava a rima. Aí, nas atividades,

eu conversava com eles o que era rima, para a gente poder entender o som da rima. Eu geralmente jogava um desafio. Coisas simples porque eles estavam apenas começando. Coisas assim: o que pode rimar com a palavra mamão? eles iam dizendo. Muitos acertavam, entendiam o som, diziam melão. Os que não conseguiam fazer, eu ajudava, orientava os pais. (Entrevista, Professora 1, 2026).

A partir do relato da Professora 1, observamos uma prática pedagógica centrada nos textos. Ela cita como exemplo a atividade com o gênero textual receita, que foi realizada no refeitório, bem como o estudo do poema associado ao estudo da consciência fonológica, por meio das rimas. O relato da professora sugere, ainda, que essa abordagem lúdica promoveu o engajamento das crianças, evidenciado pela empolgação delas durante as atividades propostas.

No tocante às estratégias pedagógicas, as residentes (R1EF-P1, R2EF-P1, R3EF-P1, R4EF-P1 e R5EF-P1) desenvolveram ações voltadas para a contação de histórias (parlendas, poemas narrativos, biografias e ditados populares etc.), o trabalho com jogos de rimas, rodas de leitura e atividades lúdicas. O objetivo era desenvolver a aprendizagem inicial da língua escrita, por meio dos gêneros textuais (orais e escritos), articulando o processo de alfabetização das crianças às diversas práticas de letramento, segundo a residente R4EF-P1.

Na próxima subseção, discutimos acerca das práticas de leitura e escrita, com base nas concepções e nos modelos teóricos de letramento.

5.1.3 Práticas de Leitura e Escrita e o diálogo com os modelos e as concepções teóricas sobre letramento

Nesta subseção, buscamos refletir sobre as práticas de letramentos voltadas para o trabalho com a leitura e/ou escrita, seja na etapa da Educação Infantil, seja nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, pretendemos correlacionar as perspectivas, concepções e modelos teóricos de letramento norteadores das propostas pedagógicas de Residência Pedagógica (RP) supervisionadas pelas participantes desta pesquisa (Professoras 1, 2, 3 e 4).

A análise documental realizada nos relatórios produzidos pelas residentes, em parceria com as respectivas preceptoras (Professoras 1, 2, 3 e 4), revelou algumas semelhanças e divergências em relação às práticas de letramentos. A seguir, apresentamos um quadro acerca da organização das propostas pedagógicas vinculadas aos subprojetos de Pedagogia/Alfabetização em duas edições distintas do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Quadro 4: Propostas Pedagógicas vinculadas ao Subprojetos do PRP/UFAL.

Professora	Subprojeto de Residência Pedagógica (RP)	Etapa de Atuação	Experiências de Ensino	Foco das Propostas Pedagógicas de RP
P1	Formação Docente Crítica e Reflexiva em Alagoas: Articulações entre Teoria-Prática, Interculturalidade e Pesquisa Colaborativa na Interface Escola-Universidade	Ensino Fundamental (2º ano)	Presencial	Trabalho com os gêneros textuais (orais e escritos); articulação entre alfabetização e as práticas de letramentos
P2	Alfabetização: Teoria e práticas integradas à literacia e numeracia na interface universidade-escola	Educação Infantil (grupos 4 e 5 anos)	Remoto	Práticas de letramentos sociais e culturais no contexto digital
P3	Formação Docente Crítica e Reflexiva em Alagoas: Articulações entre Teoria-Prática, Interculturalidade e Pesquisa Colaborativa na Interface Escola-Universidade	Educação Infantil (grupos 4 e 5 anos)	Presencial	Práticas de Letramento científico Leitura de textos literários Trabalho com a escrita do nome
P4	Formação Docente Crítica e Reflexiva em Alagoas: Articulações entre Teoria-Prática, Interculturalidade e Pesquisa Colaborativa na Interface Escola-Universidade	Educação Infantil (grupos 4 e 5 anos)	Presencial	Leitura literária; Trabalho com os gêneros textuais de tradição oral. Práticas de letramentos sociais e culturais

Fonte: A autora (2026).

Em relação às propostas pedagógicas vinculadas ao subprojeto de Residência Pedagógica “Alfabetização: Teoria e práticas integradas à literacia e numeracia na interface universidade-escola”, durante as experiências de ensino remoto, no período da pandemia da Covid-19, verificamos um diálogo com os pressupostos teórico-metodológicos do modelo de letramento ideológico, posto que as ações de regência e de intervenção pedagógica mediadas pelas residentes, sob a preceptoria da Professora 2, consideraram diversos aspectos voltados ao contexto social, cultural e histórico das práticas de letramentos.

A Professora 2, em parceria com suas residentes (R1EI-P2, R2EI-P2, R3EI-P2 e R4EI-P2), trabalhou com as crianças da Educação Infantil algumas práticas de letramentos, articuladas ao contexto social e cultural local (de Maceió e do estado de Alagoas). Como exemplo, citamos a proposta de Residência Pedagógica (RP) intitulada “As crianças explorando os museus”, executada no ano de 2021, na qual as quatro residentes desenvolveram trabalho com as crianças de forma remota.

Ao propor, na Educação Infantil, uma visita virtual ao Museu Théo Brandão, a Professora 2, em parceria com suas residentes, mobilizou a participação das crianças (dos grupos 4 e 5 anos) e deu-lhes a oportunidade de conhecer um pouco da história de Theotônio Vilela Brandão, bem como de ter contato com os espaços físicos e o acervo do museu, que é referência no estado de Alagoas.

Na entrevista, a Professora 2 frisou que o *tour* pelo Museu Théo Brandão, de forma virtual, viabilizado pelo uso das tecnologias digitais, permitiu que as crianças aprendessem de forma lúdica, por meio do *quiz* que as residentes organizaram acerca dos museus e da importância do patrimônio cultural alagoano:

[...]. Eu lembro que como a gente estava com uma proposta de visita aos museus, eles foram visitados remotamente, e as meninas fizeram o quiz dele [dos museus] [...] nossa didática era: a contação de histórias, a musicalização, trazer uma pesquisa, estava precisando de algo a mais e esse grupo trouxe um algo a mais. Foi muito bom. (Professora 2, Entrevista, 2026).

A Professora 2, ao avaliar as ações pedagógicas desenvolvidas durante o período da pandemia, esclareceu que o planejamento das atividades de trabalho com as práticas de letramentos visava assegurar às crianças o direito a experiências de interações sociais e culturais pautadas na valorização da identidade alagoana, na contação de histórias e na musicalização. O mesmo planejamento era desenvolvido com as contribuições e a avaliação das preceptoras (professoras participantes da pesquisa).

No caso da proposta “As crianças explorando os museus”, ainda que de forma remota, observamos que as atividades de regência e intervenção pedagógica das residentes (R1EI-P2, R2EI-P2, R3EI-P2 e R4EI-P2) contemplaram não somente a visita virtual ao Museu Théo Brandão, como também práticas de letramentos que abordaram a literatura regional, o folclore, danças e os personagens da cultura alagoana.

As estratégias pedagógicas usadas pelas residentes, sob supervisão da Professora 2, buscaram promover, de forma lúdica, práticas de letramentos sociais e culturais. Essas

práticas dialogam com os pressupostos do modelo ideológico, conforme expressa Street (1984, 2010, 2013, 2014), ao reconhecer que, ao trabalhar as práticas de leitura e de escrita no processo de escolarização, estas devem ser contextualizadas com as práticas de usos sociais e culturais.

Para Street (2003), os letramentos não estão estritamente relacionados à capacidade de ler e escrever, mas representam diversas práticas sociais moldadas culturalmente e que, em determinadas situações, podem ser consideradas “modelos” ou “padrões” de como usar a linguagem escrita nos múltiplos contextos (Barton; Hamilton, 2000). É nesse sentido que consideramos relevante, na escola, desde a Educação Infantil, proporcionar às crianças experiências com as diferentes linguagens, ao passo que interagem, brincam e passam a ter contato com diferentes práticas letradas que valorizem a identidade cultural local e dos grupos sociais aos quais as crianças pertencem.

Quanto às propostas pedagógicas vinculadas ao projeto “Formação Docente, Crítica e Reflexiva em Alagoas: Articulações entre Teoria-Prática, Interculturalidade e Pesquisa Colaborativa na Interface Escola-Universidade” (2022-2024), realizadas no contexto pós-pandemia, constatamos que as ações de regência e de intervenção pedagógicas desenvolvidas sob a supervisão das Professoras 1, 3 e 4 proporcionaram experiências diversas com as práticas de leitura e de escrita, que, de um modo geral, levaram em conta a realidade social e cultural das crianças, o que dialoga com os pressupostos do modelo ideológico de letramento.

As ações didático-pedagógicas mobilizadas pelas residentes e suas respectivas preceptoras foram distintas, em função das etapas da Educação Básica de atuação das professoras participantes desta pesquisa, na época do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da UFAL. Todavia, algumas semelhanças foram encontradas no que diz respeito à concepção de letramento enquanto prática social, à articulação entre as linguagens oral e escrita e ao trabalho com a literatura infantil.

Em relação aos padrões encontrados nas práticas de letramentos direcionadas para a etapa da Educação Infantil, constatamos que o uso da literatura infantil foi predominante, associado às brincadeiras e às interações, sobretudo nas práticas pedagógicas das residentes sob a preceptoria das professoras (P3 e P4), bem como foi recorrente o trabalho com práticas de escrita associadas à leitura literária e à linguagem oral.

Ao analisarmos os relatórios das residentes (R1EI-P3, R2EI-P3, R3EI-P3 e R5EI-P3), sob a preceptoria da Professora 3, observamos que o foco das práticas de letramento científico esteve, mais especificamente, na investigação da metamorfose das libélulas e dos anuros. A residente R4EI-P3, por sua vez, desenvolveu uma proposta pedagógica voltada para a

linguagem escrita, isto é, para o registro do próprio nome, por meio do uso de fichas de leitura e cartazes escritos pela professora, articulados ao estudo da metamorfose das libélulas e dos anuros.

Da experiência com a introdução do trabalho com letramento científico na Educação Infantil, destacamos a proposição de estudo do nome, isto é, da introdução da linguagem escrita com as crianças dos grupos 4 e 5 anos. Durante a entrevista, verificamos que a Professora 3 reconheceu a importância de promover mais práticas de escrita na Educação Infantil, pois ela sentia falta de atividades voltadas à produção escrita, além do trabalho com a leitura literária. Assim, ela refletiu:

Eu acho que tá chegando realmente a hora da gente introduzir mais a prática escrita e não somente de leitura na Educação Infantil, porque não de se escrever se aprender a ler, mas para ter uma escrita precisa ter as tentativas, né, porque não é somente ler se não tentou escrever, como é que chega, não precisar ter aquelas atividades de uma grade que se tem no fundamental, mas que se permita ter também da criança descobrir formas de registro de nomes, de palavras de seu universo infantil. (Entrevista, Professora 3, 2026).

No trecho do relato da professora, fica evidente a lacuna existente no currículo escolar da Educação Infantil, no tocante ao trabalho com a escrita. Ela deixa claro qual a sua percepção sobre a importância do trabalho com essa linguagem, desde a primeira etapa da Educação Básica. A professora supracitada relata o trabalho com a leitura de textos literários, mas, ao mesmo tempo, demonstra sentir falta de práticas de letramentos que envolvem a escrita do nome e de palavras que fazem parte do universo infantil.

De acordo com Soares (2020), na Educação Infantil, a criança deve ser introduzida ao mundo da escrita de forma lúdica e, principalmente, funcional, muito antes do ensino sistematizado formalmente. A esse respeito, Colello (2023) argumenta que a introdução do trabalho com a linguagem escrita nessa etapa da Educação Básica é plenamente possível quando fundamentada nas práticas linguísticas vivenciadas e valorizadas pelas crianças. Assim, ao aproximar a escola e a vida das crianças, o professor possibilita o contato com a cultura escrita e facilita a elaboração de novas hipóteses sobre o universo letrado.

Na análise dos relatórios das residentes (R1EI-P4, R2EI-P4, R3EI-P4, R4EI-P4 e R5EI-P4) sob a preceptoria da Professora 4, percebemos que as atividades pedagógicas propostas focaram práticas de leitura literária. Para tanto, foram desenvolvidas atividades como contação de histórias por meio de rodas de leitura e piquenique literário. Além disso, abordaram o trabalho com a produção textual coletiva da biografia de personagens da

literatura brasileira e usaram jogos (Caça-Rimas) para despertar a consciência fonológica das crianças.

Na entrevista, a docente enfatiza esse trabalho pedagógico de mediação da leitura, mencionando que:

[...] eu ia fazer uma leitura pra eles, eu pegava um livro mesmo e lia pra eles, mostrava as gravuras, quando não tinha a leitura eu fazia a contação de histórias. [...] Com o retorno das aulas presenciais, tudo isso que a gente fazia era presencial, as contações de histórias, a leitura compartilhada [...] (Professora 4, Entrevista, 2026).

No relato acima, a Professora 4 descreve a sua prática pedagógica voltada para o trabalho com a leitura literária, após o retorno das aulas presenciais. Com o fim da pandemia da Covid-19, segundo a docente, as atividades de leitura e contação de história voltaram a ser realizadas de forma presencial na escola. Ela ainda mencionou, na entrevista, que o ponto comum a todas as propostas pedagógicas das residentes era o trabalho com a literatura infantil e as atividades de letramentos, a partir dos gêneros textuais, sobretudo os da tradição oral:

O ponto era linguagem, né, que entra aí literatura, enfim, vinha também as artes, as artes visuais. [...] sempre a gente tá ali colocando no planejamento **a linguagem** porque **todos os dias a gente vai ler para as crianças**, [...] além de ler para as crianças, a gente pode trazer **uma atividade de letramento** para elas, uma atividade, vamos supor assim, a gente pode trabalhar, vamos supor, que eu tô com a turma de início aí eles vão fazer um bingo com a ficha do nome deles [...] para focar, **trabalhar com outro gênero textual, não só essa leitura compartilhada, como parlenda, adivinhas, as meninas trabalharam muito adivinha, até mesmo na pandemia. Adivinha, era parlenda, eu adoro trabalhar com adivinhas, tem também, porque eles são textos pequenos.** [...] Aí eu brinco toda vez, tá lá e eu já vou, eu gosto de brincar com elas [as crianças] (Professora 4, Entrevista, 2026).

A fala da Professora 4, ao descrever sua rotina pedagógica, destaca o trabalho pedagógico com a literatura na Educação Infantil, associado às brincadeiras. Quando a professora afirma: *“Aí eu brinco toda vez... eu gosto de brincar com elas”*, ela valida a brincadeira, juntamente com as interações, enquanto eixos estruturantes da Educação Infantil, conforme expressam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

No caso da pesquisa, encontramos evidências nos relatórios das residentes, supervisionadas pelas professoras participantes, de registros do trabalho com a literatura, especialmente na etapa da Educação Infantil, na qual foram mais exploradas as atividades de

mediação da leitura literária. A exemplo, citamos as ações didático-pedagógicas supervisionadas pela Professora 4, nas quais foram proporcionadas diferentes interações às crianças, por meio das brincadeiras livres, das mediações promovidas pelas residentes durante as rodas de leitura, da contação de histórias e do piquenique literário.

Conforme expresso por Bajard (2012), a mediação da leitura literária deve ir além do movimento de escuta do texto, permitindo o acesso particular aos livros, com riqueza de imagens. Isso foi identificado, por exemplo, nos relatórios das atividades das residentes supervisionadas pela Professora 4, nas situações de mediação da leitura dos textos literários ou mesmo nos momentos de brincadeiras livres, nos quais algumas crianças, de forma espontânea, preferiram usar esse momento para folhear e manusear alguns livros de literatura infantil presentes no espaço do cantinho de leitura, mesmo sem ainda terem conhecimento das convenções do sistema de escrita.

Bajard (2012) argumenta que as crianças devem ter contato com o universo literário antes mesmo de dominar a leitura. Essa dinâmica altera a lógica tradicional de ensino, uma vez que a alfabetização deixa de ser uma condição prévia para a leitura e passa a ser uma consequência estimulada pela imersão da criança na cultura literária.

No que se refere especificamente às práticas de letramentos supervisionadas pela Professora 4, verificamos uma relação com os pressupostos do modelo ideológico de letramento, nas práticas de leitura literária e no trabalho articulado entre as linguagens (oral e escrita) e outras semioses. Além disso, ao conduzir práticas de letramentos sociais durante as visitas a diferentes espaços culturais (Bienal Internacional do Livro de Alagoas, Imprensa Graciliano Ramos e Biblioteca da UFAL), a Professora 4 e suas residentes puderam promover o que Soares (2020, p. 43) define como um ambiente “alfabetizador e letrante”, no qual a criança é inserida na cultura escrita sem a necessidade de exercícios de memorização e repetição.

Segundo Soares (2020), na Educação Infantil, alfabetizar letrando (alfaletrar) nessa fase significa proporcionar o contato com diversos gêneros textuais e suportes de escrita, permitindo que as crianças percebam a função social da língua e desenvolvam a consciência fonológica por meio de brincadeiras e interações. Esse processo não visa à antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental, mas, na verdade, ao estímulo à curiosidade e ao protagonismo da criança, garantindo que as crianças se apropriem da escrita como uma forma de expressão, identidade e inserção cultural no mundo letrado.

No que se refere aos padrões encontrados nas práticas de letramentos direcionadas para a etapa do Ensino Fundamental, constatamos que o ponto comum das propostas

pedagógicas das residentes (sob preceptoria da Professora 1) foi o trabalho com os gêneros textuais (orais e escritos), fundamentado sobretudo pela proposta de Magda Soares, “Alfaletrar”.

A Professora 1 relatou, na entrevista, as bases teóricas das práticas pedagógicas desenvolvidas com as residentes e as crianças, como podemos observar:

[...] A gente trabalhou com o livro “A descoberta da língua escrita de Bajard, então a gente fez estudo, grupo de estudo, de uma hora, vamos ler tal página e ver o que pode ser feito com esse livro, também tivemos com a Magda Soares sobre o Alfaletrar. Aí, depois, de acordo com o planejamento, elas mandavam as ideias e eu avaliava e melhorava, com elas foi mais fácil. (Professora 1, Entrevista, 2026).

De acordo com a Professora 1, a dinâmica dos grupos de estudo da Residência Pedagógica, mais especificamente dos encontros formativos das residentes, facilitou a articulação entre os pares (docente orientadora, preceptora e residentes), permitindo o diálogo entre o referencial teórico de Élie Bajard, acerca da mediação da leitura literária, e a proposta de alfaletrar, de Magda Soares.

As propostas pedagógicas desenvolvidas pelas residentes (R1EI-P1, R2EI-P1, R3EI-P1, R4EI-P1 e R5EI-P1), em uma turma de 2º ano, contemplaram ainda didáticas mencionadas na obra *A Descoberta da Língua Escrita*, de Élie Bajard, relacionadas à mediação da leitura literária. Assim, as práticas pedagógicas supervisionadas pela Professora 1 (Ensino Fundamental) também se voltaram para o trabalho com a literatura infantil, com destaque para as ações de mediação das práticas de leitura literária.

Para Paz, Albuquerque e Ferreira (2023), a leitura literária é muito importante para o desenvolvimento das crianças em relação ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Diante da experiência vivenciada em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, as autoras argumentam que o contato com a leitura literária promoveu maior autonomia das crianças e o despertar do interesse espontâneo pelos livros, ressaltando a importância da mediação do professor para formar leitores críticos e consolidar as habilidades de escrita de maneira lúdica e significativa.

Paz, Albuquerque e Ferreira (2023) defendem que o contato com livros deve ser intencional e frequente, servindo como uma ferramenta essencial para a alfabetização e o letramento de crianças em diferentes níveis de aprendizagem. Para tanto, as autoras destacam a criação de um cantinho de leitura acessível e o uso de sequências didáticas que integram textos literários e cantigas populares à rotina escolar, destacando, ainda, o papel do professor como mediador da construção do conhecimento.

A partir do trabalho com o texto, enquanto eixo integrador das práticas de linguagens, como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular Língua Portuguesa, a Professora 1 e suas residentes trabalharam também com práticas pedagógicas voltadas para a construção da consciência fonológica e a segmentação de sílabas, dentro de contextos reais de uso das práticas de leitura e escrita.

No caso dos relatórios das residentes e dos relatos da Professora 1, a alfabetização das crianças ocorria de forma integrada às práticas de letramentos, usando como referências os documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular) e a proposta do livro *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, de Magda Soares, cujo foco central é a aprendizagem inicial da língua escrita. Nessa direção, ao passo que se trabalhava com a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e com a consciência fonológica, as atividades propostas pelas residentes, em parceria com a referida preceptora, visavam promover a inserção das crianças em práticas sociais de letramentos, por meio do trabalho com os gêneros textuais.

A partir da identificação dos padrões que surgiram após o cruzamento dos dados coletados nesta pesquisa, constatamos que o trabalho pedagógico com as práticas de leitura e escrita, desenvolvido nos subprojetos vinculados ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), foi norteado por uma concepção de letramento enquanto prática social e cultural, tendo como fundamento os pressupostos do modelo ideológico.

Na visão ideológica de letramento, o letramento não é concebido como uma simples habilidade técnica, mas representa um conjunto diverso de práticas sociais, nas quais os sujeitos fazem usos da leitura e da escrita em diferentes esferas, espaços e instituições, como, por exemplo, a escola. Desse modo, ao trabalhar com práticas de letramentos no processo de escolarização, é possível pensar no *contínuo* (oralidade-letramento), bem como na correlação entre fala-escrita, ao tratar das modalidades de usos linguísticos, contrariando a visão polarizada (dicotômica) tradicionalmente reforçada pelo modelo autônomo de letramento.

Nosso entendimento, conforme defende Marcuschi (2007), é que oralidade e letramento se referem às práticas sociais e discursivas. Assim, do ponto de vista linguístico, ambas as práticas são realizações enunciativas (faladas ou escritas), permeadas por outras linguagens e semioses, produzidas em situações de comunicação e contextos específicos. Portanto, não são habilidades meramente linguísticas, posto que representam situações reais de uso da linguagem na vida social.

Ao observarmos, nos relatos de experiências no âmbito da Residência Pedagógica, que as práticas de leitura e escrita contemplaram o estudo de textos (orais e escritos), o trabalho com a escrita e sua função social, além de outras semioses e multimodalidades, verificamos o reconhecimento dos gêneros textuais enquanto práticas sociais discursivas que cumprem funções e propósitos comunicativos distintos em diferentes contextos sociais.

Como discorrem Barton e Hamilton (2004), as práticas letradas são propositais, têm objetivos específicos e estão inseridas em práticas sociais e culturais mais amplas. Para os autores, vinculados às práticas de letramento, ocorrem os eventos de letramentos (atos de comunicação) mediados pelos textos escritos (eventos escritos) e transmitidos por textos falados (eventos orais). Esses atos se realizam por meio de algum gênero textual, possuem uma certa organização interna (padrão) e consideram que cumprem uma função social e propósitos específicos de comunicação.

Nessa direção, é importante considerar os eventos de letramentos enquanto episódios observáveis no contexto escolar, nos quais os professores conduzem as práticas de leitura e escrita. A análise dos registros desses eventos permite identificar as tensões e os avanços na apropriação da escrita, fornecendo evidências de como o modelo de letramento ideológico pode se materializar nas práticas de letramentos escolares.

Norteados por uma visão de letramento ideológico, Monteiro (2013) afirma ser possível realizar eventos de letramento na escola que propiciem diferentes maneiras de as crianças interagirem com a escrita, levando em conta as diferentes práticas de letramentos e não apenas o modelo dominante de usos da escrita. Nessa direção, o trabalho com as práticas de leitura e de escrita é fundamentado também por uma concepção sociointeracionista da linguagem, ao reconhecer os processos interacionais nos quais as práticas sociais de letramento são culturalmente determinadas e construídas.

Segundo Street (2013), no contexto escolar, a maneira como as práticas de leitura e escrita ocorrem, sobretudo nas interações entre professores e alunos, constitui, em si mesma, uma prática social carregada de significado, que molda a natureza das práticas de letramento e influencia as concepções teóricas que estes constroem sobre a leitura e a escrita.

Nesta pesquisa, corroboramos Street (2010), ao afirmar que, no contexto educacional, é importante adotar os pressupostos do modelo ideológico de letramento como orientadores das propostas pedagógicas e dos currículos das escolas, na medida em que situa a leitura e a escrita como práticas sociais profundamente ligadas às ideologias, às culturas e às relações de poder.

Diferentemente do modelo autônomo de letramento, que reforça a dicotomia entre oralidade e escrita (teoria da Grande Divisa), o modelo ideológico não privilegia práticas de letramento da cultura escrita em detrimento das práticas da cultura oral. Desse modo, defendemos, assim como Street (2010; 2014), que, no processo de escolarização, o trabalho com a linguagem oral deve ser articulado à linguagem escrita, às outras semioses e às modalidades.

A partir da reflexão sobre as concepções teóricas que fundamentam as práticas de letramentos desenvolvidas pelas residentes sob preceptoria das professoras participantes da pesquisa, compreendemos que o trabalho com as diversas linguagens (oral, escrita e semiótica), desde a etapa da Educação Infantil (com as crianças dos grupos 4 e 5 anos), constitui oportunidades de reafirmar a importância do professor como mediador das práticas de leitura e de aprendizagem da escrita e, como diria Kleiman (1995).

Colello (2023) também destaca o papel do professor como mediador da aprendizagem. Para a autora, a partir de um trabalho com práticas de letramentos contextualizadas e significativas, o professor pode ampliar as vivências das crianças, criando desafios cognitivos e reflexões favoráveis ao processo de construção de hipóteses sobre a escrita.

Considerando que os letramentos são diversos e representam as diferentes práticas sociais, Kleiman (2010) reforça que “[...] as práticas escolares de aprendizagem e uso da língua escrita, ainda que ‘estritamente escolares’, são também práticas sociais”. Nesse sentido, corroboramos com a pesquisadora, pois entendemos que, no contexto escolar, as práticas de letramentos devem ser reconhecidas como práticas sociais de uso da língua.

Nosso entendimento, assim como o de Kleiman (1995), é que, se considerarmos o letramento apenas na perspectiva do domínio do código (alfabetização), a escola falha em cumprir seu papel social mais amplo, uma vez que desconsidera as múltiplas formas de uso da escrita e das práticas letradas e a participação plena do indivíduo na sociedade (Kleiman, 1995). A escola não deve ser apenas um local de ensino da escrita, mas um espaço que legitima as práticas sociais de uso da escrita, articuladas à oralidade e ao trabalho com a leitura, concebendo as crianças como agentes de letramento.

Conforme pontua Soares (2017), a aprendizagem da língua escrita é complexa e multifacetada. Essa percepção supera a tradicional visão de escolarização (do modelo autônomo de letramento) e estabelece uma base teórica para se compreender a alfabetização de forma articulada às práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, é extremamente importante pensar em um trabalho integrado com as práticas de letramento e o processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Soares, 2020).

De acordo com Feitosa, Gomes e Santos (2023), a proposta de alfabetização associada às práticas de letramento é a que está presente no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relativa ao componente curricular de Língua Portuguesa. Os autores defendem que não basta que a criança aprenda a codificar e decodificar; é preciso apropriar-se do sistema de escrita alfabética por meio do engajamento em diversas situações de uso real da língua escrita.

Soares (2004) defende que, em relação à aprendizagem inicial da língua escrita, a alfabetização ocorra no “contexto de letramento”, que representa, segundo a autora, “[...] a participação em eventos variados de leitura e de escrita” (p. 16), ou seja, considerando aspectos sociais, culturais e ideológicos que envolvem a linguagem. Em relação especificamente ao ensino sistemático do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a renomada pesquisadora defende o trabalho com a escrita espontânea e com a consciência fonológica, a partir dos quais as crianças podem aprender a relacionar grafemas e fonemas, ao passo que formulam ou aprimoram suas hipóteses sobre a escrita alfabética (Soares, 2017; 2020).

Em termos de práticas pedagógicas escolares voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, corroboramos com Soares (2017; 2020) ao defender a articulação entre alfabetização e letramento (alfalettrar). Para tal intento, é imprescindível que a escola e o professor reconheçam a realidade social e cultural das crianças como ponto de partida para o desenvolvimento do agir pedagógico, tendo em vista as múltiplas linguagens e formas de interação social.

Conforme postulam Frade, Araújo e Glória (2018), embora a apropriação do SEA permaneça como um eixo importante no processo de alfabetização, ela deixa de ser um fim em si mesma para se tornar parte de um arranjo multimodal. Alfabetizar e letrar, no cenário contemporâneo, portanto, requer a articulação entre as habilidades cognitivas de codificação e a capacidade de usar diferentes materiais simbólicos, integrando a aprendizagem da escrita aos novos usos sociais das linguagens no contexto digital.

No contexto pós-pandemia, reforçamos a importância de o professor alfabetizador fazer um planejamento sistematizado, articulando o ensino do sistema de escrita alfabética com as práticas de letramentos que deem conta não somente das culturas do escrito, mas também da cultura digital. Partindo dos pressupostos do modelo ideológico (Street, 2014), defendemos que, no contexto escolar, o trabalho com as práticas de leitura e escrita deve considerar os diversos modos de uso da linguagem, isto é, o trabalho com a multimodalidade, considerando os diferentes elementos da comunicação, além da linguagem verbal (escrita e oralidade), outras linguagens e semioses.

Nosso entendimento é que a articulação entre as diversas linguagens e letramentos, no âmbito do ensino e da aprendizagem da língua escrita, permite um trabalho pedagógico com os textos, enquanto práticas de linguagens sociais que se materializam em gêneros discursivos. Nessa perspectiva, não se negligencia a diversidade de práticas e usos que os alunos trazem de seus contextos sociais e culturais, como, por exemplo, práticas de leitura e escrita presentes nas culturas do escrito e do digital.

No contexto de usos das tecnologias digitais na Educação, Coscarelli (2018) defende que os professores alfabetizadores precisam estreitar a relação das crianças com as tecnologias digitais, de forma a criar familiaridade com os textos digitais na produção de diversos gêneros textuais. Assim, mesmo na fase de alfabetização, as crianças terão a possibilidade de pesquisar, investigar, acessar materiais diversos e ampliar os horizontes em relação aos diversos textos a que terão acesso por meio das tecnologias digitais.

A seguir, temos como objetivo discutir as práticas de letramentos, pensando nos desafios enfrentados pelas professoras, bem como nas possibilidades de uso das tecnologias digitais no contexto de ensino remoto e presencial.

5.2 Tecnologias Digitais, Letramentos e Educação

Nesta subseção, analisamos alguns relatos das professoras participantes desta pesquisa, obtidos por meio de um questionário on-line, aplicado via *Google Forms*, e de entrevistas realizadas pelo *Google Meet*. Inicialmente, buscamos refletir sobre os desafios vivenciados durante o ensino remoto e as possibilidades de uso das tecnologias digitais no contexto educacional. Em seguida, analisamos as estratégias pedagógicas utilizadas no âmbito das ações desenvolvidas pelos subprojetos de Pedagogia/Alfabetização vinculados ao Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

5.2.1 Os usos das tecnologias digitais e desafios durante o ensino remoto

Neste tópico, serão discutidas algumas questões relativas aos usos das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa. Considerando que todas as preceptoras (P1, P2, P3 e P4), independentemente do ciclo do PRP ao qual estavam vinculadas, vivenciaram experiências de ensino durante a pandemia da Covid-19, buscamos identificar os desafios enfrentados pelas professoras no período de ensino remoto.

Inicialmente, indagamos às professoras acerca dos principais recursos tecnológicos digitais utilizados na materialização das atividades pedagógicas no período de ensino remoto. A esse respeito, elas citaram que:

Grupo de **whatsapp** com os responsáveis pelos alunos (Professora 1, questionário, 2026).

Celular e notebook (Professora 2, questionário, 2026).

Notebook e **celular** (Professora 3, questionário, 2026).

Usava o **computador, YouTube**, música, inseria a cultura alagoana [...] (Professora 4, questionário, 2026).

A Professora 1 demonstrou ter utilizado um grupo de WhatsApp com os responsáveis pelos alunos, o que sugere uma adaptação à realidade de baixa conectividade e um foco na mediação familiar. Nesse caso, o aplicativo funcionou como a principal plataforma de distribuição de conteúdo, comunicação assíncrona e coleta de devolutivas das atividades pedagógicas. De forma similar, as Professoras 2 e 3 citaram principalmente dispositivos como o celular e o notebook, indicando que a preocupação inicial estava relacionada à garantia dos meios necessários para viabilizar a realização das atividades. A resposta da Professora 4 evidenciou uma utilização mais sofisticada e multimodal dos recursos, uma vez que, além do computador, mencionou a integração de plataformas como o YouTube na introdução de estudos sobre a cultura alagoana.

Ao serem questionadas sobre as principais dificuldades e/ou desafios referentes ao uso das tecnologias digitais e às práticas de letramentos durante o ensino remoto, as professoras destacaram que as crianças não dispunham de ferramentas ou recursos tecnológicos digitais que lhes permitissem acompanhar as aulas ou não sabiam utilizar os programas, conforme exposto a seguir:

Como o celular era dos pais e por estarem trabalhando tivemos uma certa **dificuldade em receber as atividades realizadas** (Professora 1, questionário, 2026).

Saber utilizar os programas (Professora 2, questionário, 2026).

A principal foi a **falta destes recursos para muitas famílias** e a **adaptação a este novo modelo de ensino** (Professora 3, questionário, 2026).

Primeiro, com relação a não saber usar, sempre estar solicitando aos filhos, com medo de abrir as portas da nossa casa [mesmo sendo de forma virtual], outra coisa [...], **muitas [crianças] não tinham internet, não ficavam muito tempo na tela**. As crianças querem um desenho, não uma professora

falando. Um caso que se não se pensou foi: essas pessoas têm **internet**? As condições de colocar crédito. Porque ficavam na rua muitas crianças, **muitas crianças pegavam internet dos vizinhos, por isso ficavam na rua**. As vezes só pensamos na gente, não era todos que participavam, o tempo era limitado a criança perdia o interesse (Professora 4, questionário, 2026).

A partir dos relatos das professoras, percebemos diferentes dimensões sociais e econômicas das dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto. Por exemplo, a Professora 1 destacou a limitação do acesso às atividades pedagógicas, já que o celular utilizado pelos alunos pertencia aos pais e estava vinculado ao trabalho, o que dificultava a participação e a interação. Por sua vez, a Professora 3 enfatizou a ausência de recursos financeiros em muitas famílias e a dificuldade de adaptação ao novo modelo de ensino remoto, enquanto a Professora 4, a seu turno, trouxe à tona questões relativas à falta de acesso à internet e à vulnerabilidade social e econômica das crianças, além da dificuldade de permanecerem em frente às telas durante as aulas virtuais. De forma distinta, a Professora 2 apontou dificuldades relacionadas ao letramento digital, pelo fato de as professoras não saberem utilizar alguns programas ou recursos tecnológicos digitais.

Durante as entrevistas realizadas com as professoras, identificamos que elas mencionaram dificuldades em relação ao uso das tecnologias digitais, tais como: limitação da interação; falta de acesso a recursos digitais, em virtude da situação de vulnerabilidade socioeconômica das famílias das crianças; falta de conhecimentos e de práticas para o manuseio dos aparelhos tecnológicos; e dificuldade de manter o engajamento dos alunos durante as atividades síncronas (aulas virtuais), realizadas por meio de telas de celulares ou computadores.

A Professora 1 reconhece, em seu relato durante a entrevista, o quanto foi difícil realizar as atividades pedagógicas de forma não presencial, destacando a ausência dos pais durante as atividades síncronas, o que reduziu as possibilidades de participação de muitas crianças que não tinham celular ou computador para acessar a aula virtual. A Professora 1 assim relata:

[...] logo no início a gente tentou marcar um horário para ficar on-line, mas batia de frente com a questão dos pais que estavam trabalhando, que não estavam, eu ficava o tempo todo ali on-line, eu explicava a eles que estava ali, que se estivesse no horário de trabalho poderia mandar uma mensagem que eu iria explicar. Aí, **a interação era realmente pouca**, pelo mesmo motivo que lhe falei antes: **os pais estavam trabalhando e só conseguiam, alguns, fazerem à noite**. E, aí, **não tinha realmente como ter essa interação**, entendeu? (Professora 1, entrevista, 2026).

Com o relato acima, percebemos que a Professora 1 destaca que a dificuldade de comunicação com os pais no ensino remoto não foi um evento isolado, mas resultou da sobreposição de diferentes fatores socioeconômicos. Entre eles, destaca-se a incompatibilidade de horários, visto que os pais das crianças trabalhavam e, como os únicos celulares disponíveis pertenciam aos responsáveis, as crianças ficavam impossibilitadas de acompanhar as atividades de forma síncrona.

A Professora 2, por sua vez, destacou, na entrevista, a falta de recursos tecnológicos digitais, especialmente de celulares, enfatizando a situação de vulnerabilidade social vivenciada pelas crianças e suas famílias:

Nós sabemos que o **número de crianças atendidas nesse período foi bastante reduzido, por vários fatores**, por questão que **não tinha verdadeiramente os recursos, quem trabalha com crianças de áreas periféricas e naquela época nem todos tinham celular** (Professora 2, entrevista, 2026).

No relato acima, percebemos que a Professora 2, assim como a Professora 1, também destacou que a falta de recursos tecnológicos limitou o acesso às atividades pedagógicas, evidenciando as questões socioeconômicas como barreiras ao acesso à educação. A docente enfatiza que a exclusão digital não é apenas técnica, mas também geográfica e social. Nesse cenário, a baixa participação das crianças não resultou de uma escolha pedagógica, mas de uma consequência direta das condições socioeconômicas, uma vez que a falta de acesso a aparelhos celulares limitava a participação das crianças nas aulas virtuais (atividades síncronas).

A Professora 3, por sua vez, mencionou, na entrevista, que teve dificuldades para envolver as crianças nas propostas pedagógicas desenvolvidas durante o período de ensino remoto:

Foi a **dificuldade de atrair e envolver as crianças na proposta**. Os resultados das práticas a gente não podia contar, até porque a gente não sabia até onde as crianças poderiam nós alcançar. Então, a proposta de envolvê-las em atividades domésticas, poderíamos dizer que foi o mais potente, porque elas iriam regar as plantas, contato com a natureza, proposto por nós, e a história de literatura lida (Professora 3/entrevista/2026).

A fala da Professora 3 evidencia o desafio da mediação pedagógica em um contexto de ensino remoto, ao reconhecer a dificuldade de “atrair” as crianças. Para estabelecer uma aproximação e promover o diálogo com o contexto vivenciado pelas crianças, a professora propôs atividades práticas a serem realizadas com a supervisão dos pais, como regar plantas e

ter contato com a natureza, relacionando essas atividades às histórias literárias trabalhadas de forma virtual.

Para a Professora 4, um dos desafios foi a falta de recursos tecnológicos, como computadores e celulares, tendo em vista que muitas crianças não dispunham desses dispositivos, que pertenciam aos seus pais:

Com as crianças era pelo computador que eu fazia, então não era fácil, por um lado porque era um mundo novo, até pra gente. Meu filho que, muitas das vezes, me socorria e depois pela falta das crianças, como prender a atenção das crianças, como fazer para eles participarem desses momentos. [...] **enfim, não era fácil entrar na casa das crianças [...]** mas não alcançava todas as crianças, que a gente queria, nem com relação às crianças nem aos conteúdos, **porque muitas não tinham nem acesso ao celular.** (Professora 4, entrevista, 2026).

Com base no relato da Professora 4, notamos que ela reconhece ter enfrentado dificuldades quanto ao uso de aparelhos tecnológicos, especificamente em relação ao trabalho com o computador. Além disso, a Professora 4 contava com a ajuda do filho, pois o uso das tecnologias digitais constituía uma novidade para ela. A docente também mencionou a dificuldade de desenvolver e disponibilizar atividades pedagógicas não presenciais para as crianças, tendo em vista que muitas delas não tinham acesso a celulares.

Após uma breve análise das respostas das professoras ao questionário, no que se refere ao uso das tecnologias no período de ensino remoto e às práticas de letramentos, questionamos as participantes sobre as estratégias utilizadas para mediar as práticas pedagógicas no contexto digital. A esse respeito, no questionário aplicado, elas destacaram as seguintes ações:

Confeccionar blocos de atividades para serem entregues aos pais que seriam respondidas pelos alunos e devolvidas a escola para posterior correção (Professora 1, questionário, 2026).

As parcerias firmadas com amigas e alguns estudantes da RP (Professora 2, questionário, 2026).

Foi adaptada às propostas e ações voltadas ao ambiente doméstico, como **organização e participação nas atividades de casa e leituras online por parte da professora, através de plataformas como meet** (Professora 3, questionário, 2026).

Entrei com muita música da cultura, do coco, com vídeos do coco, quando não tinha os próprios mestres. Inventei o projeto da macaxeira, as crianças faziam bolos com as crianças, todo dia era uma coisa diferente. Comparava macaxeira, ralava, Beju, bolo e foi inserindo as crianças na rotina na casa da mãe (Professora 4, questionário, 2026).

Percebemos que os relatos das professoras sobre as estratégias de mediação pedagógica utilizadas para lidar com o ensino remoto revelam uma diversidade de ações pedagógicas planejadas em parceria com as residentes. A Professora 1, ao adotar a confecção e a entrega de blocos de atividades impressas aos pais, demonstrou uma estratégia para trabalhar com as práticas de letramentos voltadas para a linguagem escrita. A Professora 2 recorreu a parcerias com outras professoras (preceptoras) e com as residentes (estudantes do curso de Pedagogia da UFAL), indicando uma estratégia de colaboração para a superação dos obstáculos enfrentados durante o ensino remoto. Por outro lado, as Professoras 3 e 4 enfatizaram a colaboração dos familiares e das crianças nas práticas pedagógicas realizadas no contexto familiar e doméstico.

No relato da Professora 3, fica evidente a adaptação do planejamento das propostas pedagógicas da Residência Pedagógica, tendo em vista a realidade daquele momento de ensino remoto, em que as crianças ficavam isoladas em casa e só podiam interagir fisicamente com seus familiares mais próximos. Ela reforça que o uso do *Google Meet* foi essencial para a realização de chamadas de vídeo durante as atividades síncronas com as crianças, especialmente nas atividades de leitura.

Em relação às ações pedagógicas voltadas para as práticas de letramentos durante o ensino remoto, podemos exemplificar as estratégias mencionadas pela Professora 4, voltadas para o trabalho com as práticas sociais envolvendo a cultura local, coco de roda¹⁶ e o projeto da macaxeira. Essas ações inseriram as crianças em práticas de letramento socialmente situadas, especialmente durante a produção de bolos com seus familiares, a partir de um alimento tradicionalmente presente na cultura alagoana, a macaxeira.

A professora destacou, na entrevista, que pensou em estratégias para mobilizar a participação das crianças na aula, como pode ser observado a seguir:

Eu pensei em uma proposta que fosse aproximar essa criança, essa mãe, para levar a criança para o contexto doméstico, elas faziam a atividade, era o bolo, elas fizeram com a macaxeira mesmo, faziam aquela goma para fazer a tapioca mesmo. Todo processo elas mostravam para mim, davam um retorno pra mim e foi assim: quando o bolo ou aquele alimento estava pronto elas mostravam o antes, durante e depois. E também quando eu entrava com uma coisa especial, trazia a cultura brincante, foi o coco de roda com os

¹⁶ Segundo Brandão (1976), o coco de roda representa uma das principais marcas da identidade cultural de Alagoas, consolidando-se como um patrimônio imaterial que funde heranças indígenas e africanas. Essa manifestação expressa a resistência e a memória do povo alagoano por meio de um ritmo percussivo marcado pelo sapateado e pelo canto responsorial.

mestres. Com os mestres teve encontro com as crianças, justamente com a família que estava por trás das crianças. (Professora 4, entrevista, 2026).

No relato, percebemos que a Professora 4 afirma que as práticas pedagógicas revelam uma articulação entre o saber acadêmico e o saber popular, fundamental para o engajamento das crianças no contexto do ensino remoto. Ao propor atividades relacionadas à cozinha e à roda de coco, a Professora 4 mobilizou também conhecimentos e experiências nos quais o conhecimento se materializa na cultura local.

A partir da análise dos dados coletados nesta pesquisa, constatamos que as ações didáticas desenvolvidas no âmbito do PRP/UFAL precisaram ser adaptadas para o formato remoto. Assim, enquanto algumas atividades com as crianças eram realizadas de forma síncrona, em tempo real, por meio de ambientes virtuais, outras foram planejadas para ocorrer de forma assíncrona, por meio de orientações geralmente enviadas aos pais das crianças, que também atuaram como mediadores do processo de aprendizagem durante a pandemia da Covid-19.

De acordo com Behar *et al.* (2009), as estratégias pedagógicas são compreendidas como um bloco de práticas educativas planejadas para dar suporte ao docente na busca pelos objetivos de ensino, facilitando o processo de aprendizagem dos estudantes. Sob essa ótica, tais estratégias operam como uma organização didática voltada a alinhar a estrutura pedagógica às necessidades específicas de cada contexto de aprendizagem, como no caso das práticas pedagógicas não presenciais desenvolvidas durante a pandemia da Covid-19.

Tendo em vista ampliar a compreensão sobre os usos das tecnologias digitais e as experiências docentes com as práticas de letramentos na cultura do digital, iremos discutir os desafios e as possibilidades encontradas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico durante o ensino remoto, no contexto das atividades não presenciais e, sobretudo, no ensino presencial após a pandemia da Covid-19, no contexto da Educação Digital.

5.2.2 Refletindo sobre os usos das Tecnologias Digitais na Educação

Nesta subseção, destacamos as subcategorias que emergiram da análise e discussão dos dados referentes à categoria de análise “usos das tecnologias digitais na Educação”, a saber: I) Desafios relativos ao uso das tecnologias digitais na prática pedagógica; e II) Potencialidades das tecnologias no contexto da Educação Digital.

I) Desafios relativos aos usos das Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica

A partir da análise dos dados desta pesquisa, identificamos que são inúmeros os obstáculos enfrentados pelas professoras no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas desenvolvidas no subprojeto “Pedagogia/Alfabetização”, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas.

No questionário, solicitamos que as professoras avaliassem as práticas pedagógicas associadas ao uso das tecnologias digitais. A seguir, apresentamos alguns relatos das participantes deste estudo, que evidenciam desafios e dificuldades já mencionados anteriormente:

Infelizmente não foram tão exitosas, pelas dificuldades já relatadas (Professora 1, questionário, 2026).

Inicialmente de muito nervosismo, aos poucos fui me familiarizando (Professora 2, questionário, 2026).

Foram bem desafiadoras, porém acredito que foi possível atender as famílias e crianças pelo menos de forma a manter o vínculo entre escola e família (Professora 3, questionário, 2026).

Hoje o professor não pode estar sem essas ferramentas, acho que precisamos das ferramentas digitais. Acordamos e já estamos imersos nas tecnologias digitais. Podemos sair sem nenhum centavo, mas não saía sem seu celular descarregado. Eu só preciso da tecnologia em minha mão. Eu não uso as redes para ficar brincando (Professora 4, questionário, 2026).

Ao analisarmos as respostas das professoras, percebemos que a Professora 1 menciona sua frustração pelo fato de considerar que as experiências de ensino no período da pandemia “não foram tão exitosas, pelas dificuldades já relatadas”. A Professora 2, por sua vez, indicou a dificuldade de se adaptar à realidade do ensino remoto, revelando, conseqüentemente, seu nervosismo diante do uso das tecnologias, dos recursos e das plataformas digitais. Enquanto isso, a Professora 3 destacou que suas experiências foram “bem desafiadoras”, mas avaliou seu êxito a partir da manutenção do “vínculo entre escola e família”. A Professora 4, por outro lado, apontou, em sua avaliação, a importância do uso das tecnologias digitais, visto que elas já fazem parte do cotidiano das pessoas, com destaque para o uso do celular.

Durante a entrevista realizada com as professoras participantes deste estudo, identificamos que elas mencionaram alguns desafios relacionados ao uso das tecnologias no período de ensino remoto, a saber: desigualdade de acesso e exclusão digital; restrições quanto à posse e ao uso de dispositivos eletrônicos (celulares, tablets e/ou computadores), que pertenciam aos pais das crianças; dificuldades na mediação das práticas pedagógicas no

contexto familiar (doméstico); dificuldade de manter a atenção das crianças durante os encontros virtuais (on-line); ausência de afetividade e de contato físico; e limitação das interações sociais.

A Professora 1, que trabalhou no 2º ano do Ensino Fundamental durante o PRP/UFAL, relatou que enfrentou diversos problemas relacionados à alfabetização das crianças no contexto remoto, devido às dificuldades ou mesmo à ausência de interação por meio das telas durante as aulas síncronas, bem como à falta de acompanhamento familiar.

No ensino remoto eles ficaram muito livres, pois muitos pais (que ficavam com o celular) só chegavam à noite, então eles passavam o dia sem o compromisso de ir à escola, faltava socialização. **Eu acho que estar na tela, sem interação, não é legal.** Mesmo com vídeo explicadinho. A falta de alguém realmente presente foi algo que não teve ponto positivo nesse sentido. **No sentido de alfabetização de crianças o ideal é o presencial. Foi algo emergencial, não tinha como ficar o tempo todo sem aulas, a gente fez o possível com o que se tinha porque não era possível deixar eles o tempo todo perdidos,** então foi feito dessa forma (Professora 1, entrevista, 2026).

No relato acima, a Professora 1 destaca as limitações do ensino remoto, enfatizando a precariedade da interação no ambiente digital e o acesso limitado aos celulares dos pais das crianças, que, devido à jornada de trabalho, não estavam disponíveis para acompanhar e/ou orientar as crianças nas atividades pedagógicas. Para a docente, o processo de alfabetização exige a presencialidade nas aulas, tendo em vista a importância do apoio pedagógico dos professores, enquanto mediadores do processo de aprendizagem das crianças.

Vale aqui destacar os relatos de experiências das residentes supervisionadas pela Professora 2, única preceptora que participou do PRP/UFAL no período da pandemia. Da análise realizada, identificamos que os principais desafios enfrentados durante o ensino remoto foram diversos, com destaque para a limitação da participação e da interação nas atividades síncronas (aulas virtuais), o tempo de exposição às telas e a ausência de contato físico e afetivo com as crianças.

A Professora 2, durante a entrevista, reforçou que a falta de interação e de recursos tecnológicos foram alguns dos desafios enfrentados por ela no período da pandemia, enfatizando, portanto, que muitas crianças ficaram invisibilizadas em razão da falta de recursos tecnológicos que lhes permitissem participar das aulas no ensino remoto, evidenciando desigualdades sociais e econômicas que atravessam a população brasileira, em especial em Maceió, capital do estado de Alagoas.

Na entrevista, a Professora 2 destacou que a falta de interação na Educação Infantil foi bastante problemática, enfatizando que:

Para todos foi um momento bem difícil vivermos tudo isso, com crianças tão pequenas. **A Educação infantil é afeto o tempo todo.** São as relações que nos constituem como sujeitos e na Educação Infantil não é diferente. **Para mim, foi muito difícil vivenciar esse momento de 2020 a 2022, pois não tínhamos a afetividade corporal, mas tentamos trazer essa afetividade através das telas,** e foi através desses recursos [tecnológicos] (Professora 2, entrevista, 2026).

Com base no excerto acima, percebemos que o período de ensino remoto foi desafiador para todos os envolvidos na Educação Infantil, especialmente pelo fato de as interações mediadas por telas não suprirem a necessidade de afetividade e contato corporal. Entretanto, a professora, ao final, destaca que os recursos tecnológicos possibilitaram dar visibilidade às atividades pedagógicas desenvolvidas.

Ao avaliar suas experiências durante o ensino remoto, a Professora 2 refere-se à resignificação de sua prática pedagógica, ao mencionar também a dificuldade enfrentada por várias professoras de “prender a atenção”, isto é, de despertar o interesse das crianças durante as atividades síncronas por meio das telas. Diante dos problemas enfrentados, a professora relatou, na entrevista, que precisou atribuir um novo sentido ao contexto de ensino remoto, pois passou por momentos de angústia diante da percepção de que a proposta didática não “chegava”, de fato, às crianças:

Eu precisei resignificar muito esse período [ensino remoto], que não foi fácil, nem pra mim enquanto estudante, nem enquanto professora. Pra mim, foi terrível, mesmo tentando resignificar cada dia. Todo professor se prepara para e, nesse período, nós nos preparamos em dose dupla, porque era enfrentar as tecnologias. **Nós tínhamos duas situações: se preparar para e se preparar para as tecnologias** e, assim, eu lembro de conversar com a professora 3 e comentava que: “Parece que não tá chegando nas crianças” e isso gerava, em mim, um descontentamento [...].todo trabalho e todo esforço um dia vai valer a pena, **se a gente não tivesse vivido isso, hoje não estaria em um momento como este (na sala do meet).** Para deixar claro que, para além desse trabalho, tinha a preocupação de não estar sendo, não tá chegando no trabalho final, você não tá vendo o processo direitinho, enfim, era isso (Professora 2, entrevista, 2026).

Para a docente, o momento foi desafiador, pois precisou realizar cursos de formação continuada voltados ao uso das tecnologias digitais. Em relação à sua prática pedagógica, ela afirma que precisou aprender a utilizar as tecnologias digitais ao longo das experiências de ensino remoto. Além disso, a Professora 2 demonstrou, na entrevista, uma grande

preocupação em “chegar” às crianças, de modo a propor uma aula interativa e participativa, embora se preparasse e pesquisasse intensamente para isso.

Os desafios enfrentados pela Professora 2 a motivaram a repensar, juntamente com as residentes, ações didáticas que contemplassem estratégias de trabalho com a ludicidade e a leitura literária associadas às brincadeiras e interações, de modo a envolver a participação das famílias nas atividades síncronas (realizadas pelas telas dos celulares e computadores) e assíncronas (por meio de orientações e mediações das atividades com as crianças em casa). A professora em questão reconheceu a importância do trabalho colaborativo com as residentes, que ofereceram apoio e suporte, sobretudo no processo de apropriação e uso das tecnologias digitais.

Durante a entrevista realizada com as professoras participantes deste estudo, identificamos que elas mencionaram alguns desafios relacionados ao letramento digital, principalmente no que se refere ao uso das tecnologias digitais, pois não conheciam muitas ferramentas e, conseqüentemente, também não sabiam utilizá-las de maneira estratégica e didática no trabalho com as crianças.

A Professora 3, por sua vez, destacou que sentiu dificuldades com o uso das tecnologias digitais e com a adaptação ao formato remoto, pois:

Nós, enquanto profissionais da educação e todos os profissionais, foi um caminho de surpresas para se adaptar ao que a pandemia exigiu de nós. Foi um momento mais difícil, nós não estávamos preparados, tivemos que criar estratégias diferentes para chegar até as crianças. O encontro era semanal através do meet, eu mesma não tinha conhecimento sobre essa plataforma, mas fomos conhecendo e vencendo, a cada dia a cada encontro, ampliando os conhecimentos sobre a tecnologia (Professora 3, entrevista, 2026).

A fala da Professora 3 revela as dificuldades de adaptação ao ensino remoto, sobretudo em relação ao uso das tecnologias digitais. Além disso, ela destacou que realizava um encontro síncrono, via *Google Meet*, uma vez por semana, embora não soubesse utilizar adequadamente esse recurso. Percebemos que, segundo sua avaliação, o conhecimento sobre as práticas de letramentos digitais foi construído gradualmente, à medida que os desafios eram enfrentados e novos conhecimentos eram desenvolvidos.

A realidade pandêmica limitou as ações pedagógicas das participantes desta pesquisa. Sobre esse aspecto, a Professora 4 revelou, durante a entrevista, sua preocupação com a aprendizagem das crianças, que foram submetidas à exposição excessiva às telas durante o período da pandemia. Vejamos:

[...] com relação às crianças eles não tinha outra coisa para fazer [no contexto de pandemia] realmente ficar na frente da tv, celular ou computador com o professor naquele tempo, mas eu acho que isso levou a um aumento desse gosto da criança ficar sozinha, estar livre, ou seja, como se as mães deixassem o filho e ali estivesse “segura” pois não está abusando os pais a fazerem as coisas. **E essa prática, que era necessária naquele momento, hoje está com mais potência,** hoje a gente sabe que não é bom, não faz bem estar tanto tempo aí, mas cada vez mais, os pais permitem, porque não querem estar com a crianças, pois não é fácil, estar atendendo as necessidades das crianças, principalmente proporcionar ambientes, materialidades e o brincar [...] **é comum, uma crianças chegar e contar: “Ah, tia eu ganhei um celular do meu pai”, a criança não tem dinheiro para comprar um pacote de biscoito pra ela, mas o celular está ali. O que gente recebe, isso tem até um atraso intelectual, devido a esse acesso demais na tela** (Professora 4, entrevista, 2026).

Com base no relato, a Professora 4 reflete sobre o tempo de exposição às telas (TV, celulares e computadores) durante a pandemia e faz um alerta sobre o uso excessivo desses recursos tecnológicos, que pode provocar um distanciamento entre pais e filhos, substituindo a mediação direta e o brincar. Além de apontar possíveis prejuízos ao desenvolvimento intelectual das crianças, a avaliação da professora ressalta a urgência de equilibrar o tempo de exposição digital com espaços de interação e ludicidade no mundo real, tanto no ambiente doméstico quanto no escolar.

Embora o ensino remoto tenha sido um caminho para a continuidade das aulas no período da pandemia, na Educação Infantil houve limitações, sobretudo em relação à falta de participação e interação durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais com as crianças. Muitas crianças, especialmente aquelas que viviam em situações de vulnerabilidade social e residiam em áreas periféricas, não possuíam dispositivos próprios ou acesso à internet em casa. Em muitos casos, o acesso dependia do celular dos pais, que geralmente só estava disponível à noite, após o trabalho, dificultando a participação em atividades síncronas.

A fim de ampliar a discussão sobre os desafios relacionados ao uso das tecnologias digitais, dialogamos com alguns estudos realizados no contexto brasileiro, durante e após a pandemia da Covid-19, que também identificaram problemas relacionados a fatores socioeconômicos que limitam o acesso à internet, às dificuldades no uso dos recursos tecnológicos e às questões relativas ao letramento digital.

A pesquisa realizada por Sunde *et al.* (2020), por exemplo, apontou dificuldades de acesso aos aparatos tecnológicos, como celulares, computadores etc. Além disso, o acesso à internet de qualidade foi uma barreira significativa para o ensino remoto, especialmente para

os estudantes de baixa renda. Nesse contexto, os diálogos entre professores e alunos também foram reduzidos, visto que muitos estudantes não interagem com os professores.

De acordo com Colello (2021), o ensino remoto revelou que, em muitos casos, mais do que as dificuldades práticas de adaptação do presencial para o virtual, sobressaíram-se fragilidades conceituais, as quais se tornaram ainda mais críticas quando reforçadas no ambiente doméstico pela lógica do “aprendi assim, logo ensinarei dessa forma”. Destarte, as experiências de ensino no formato remoto revelaram desafios que vão além das dificuldades práticas de adaptação das aulas presenciais para o ambiente virtual, visto que também envolvem aspectos sociais e econômicos.

As pesquisas realizadas por Santos *et al.* (2022) revelam que o ensino remoto trouxe novas ações pedagógicas, modificando as formas de interação e possibilitando o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem, que passaram a ocorrer de forma remota, por meio dos recursos digitais. Os pesquisadores destacaram que a falta de interação física entre as crianças e os professores no ensino remoto trouxe problemas para a educação das crianças.

Para Tassoni e Brito (2022), o uso das tecnologias na alfabetização foi desafiador, pois, além de muitas crianças não terem acesso aos recursos tecnológicos, evidenciando uma acentuada desigualdade social, elas não possuíam conhecimentos suficientes para utilizar os aparelhos tecnológicos. Consequentemente, muitas dessas crianças não conseguiram participar das ações desenvolvidas durante o ensino remoto emergencial.

Conforme Gomes *et al.* (2023), embora os usos das tecnologias digitais tenham contribuído para a materialização das atividades pedagógicas não presenciais, inúmeros foram os desafios enfrentados por professoras do estado de Alagoas, tais como: a falta de acesso a artefatos tecnológicos e à internet; a dispersão das crianças diante das telas; e a ausência de mediação pedagógica intencional, que repercutiu negativamente na apropriação do sistema de escrita alfabética.

Nessa mesma direção, o estudo de Araújo (2024), realizado em Alagoas, sobre os impactos do ensino remoto emergencial na formação de professores e nas práticas de alfabetização durante a pandemia, identificou alguns desafios relacionados às práticas de letramentos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tais como: dificuldades de acesso à internet de qualidade, falta de dispositivos tecnológicos adequados e limitações no uso das ferramentas digitais. Esses fatores evidenciaram as limitações da mediação de práticas de leitura e escrita por meio das telas.

O estudo de Bertolini, Amaral e Varani (2025) também ressalta as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização durante o ensino remoto, evidenciando que a interação presencial entre professores e alunos constitui um elemento essencial e indispensável. Os relatos das residentes destacam não apenas os obstáculos da comunicação mediada por telas, mas também o papel decisivo das professoras da Educação Básica (preceptoras) como colaboradoras fundamentais na construção da trajetória das futuras docentes.

Diante das ponderações destacadas nesta subseção, compreendemos que, de fato, o ensino remoto trouxe limitações e desafios referentes ao uso das tecnologias digitais, sobretudo no processo de alfabetização das crianças, revelando lacunas significativas na mediação pedagógica. Além disso, a dispersão das crianças e a fragilidade do acompanhamento docente de forma virtual dificultavam, ainda mais, o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

A seguir, a partir das experiências das professoras participantes desta pesquisa, discutimos as potencialidades das tecnologias digitais no contexto da Educação Digital.

II) Potencialidades das tecnologias no contexto da Educação Digital

Neste tópico, serão discutidos os dados coletados acerca das possibilidades de uso das tecnologias digitais, a partir das experiências das professoras durante o ensino remoto e no contexto de retorno às aulas presenciais. Nosso intuito é refletir sobre as potencialidades das tecnologias digitais no contexto da Educação Digital.

Considerando que a Professora 2 foi a única participante da pesquisa que atuou como preceptora do subprojeto “Pedagogia/Alfabetização” do PRP/UFAL durante a pandemia, faremos, inicialmente, um diálogo com os resultados encontrados nos relatórios descritivos de suas residentes, especialmente no que se refere aos relatos das atividades realizadas durante o ensino remoto, período em que o uso das tecnologias foi essencial para a materialização das atividades de ensino não presencial.

As análises dos relatórios das residentes (R1EI-P2; R2EI-P2; R3EI-P2; R4EI-P2; R5EI-P2) trouxeram evidências de práticas de letramentos realizadas com o apoio das tecnologias digitais, com destaque para o uso de aplicativos (*WhatsApp*, *Google Meet* e *Google Maps*), por meio dos quais foi possível realizar atividades, estabelecer comunicação com as famílias e promover a interação com as crianças; o *software* de *tour* utilizado durante

a visita virtual ao Museu Théo Brandão; e a plataforma de *streaming* (*YouTube*), utilizada para o compartilhamento de vídeos e a realização de chamadas de vídeo.

A análise dos relatórios das residentes (R1EF-P1; R2EF-P1; R3EF-P1; R4EF-P1 e R5EF-P1; R1EI-P3; R2EI-P3; R3EI-P3; R4EI-P3; R5EI-P3; R1EI-P4; R2EI-P4; R3EI-P4; R4EI-P4 e R5EI-P4), supervisionados pelas Professoras 1, 3 e 4, respectivamente, e que vivenciaram experiências práticas no contexto escolar após o retorno das aulas presenciais, revelaram que houve continuidade no uso das tecnologias digitais, como grupos de *WhatsApp*, *YouTube*, televisão e *pen drives* para o armazenamento de vídeos, além de outras estratégias pedagógicas que poderiam ser utilizadas em sala de aula. Isso ocorreu porque, mesmo com o retorno presencial, a escola não dispunha de acesso à internet.

Considerando como ponto de partida o contexto das aulas presenciais após o fim da pandemia da Covid-19, e tendo como base os relatos de experiências e as percepções das professoras participantes da pesquisa, faremos um diálogo com outros estudos que destacam as diversas potencialidades do uso pedagógico das tecnologias no contexto educacional, ou, mais especificamente, nas práticas de letramento escolar.

O cruzamento dos dados coletados revelou evidências de práticas inovadoras, nas quais as tecnologias digitais desempenharam um papel importante na realização de atividades pedagógicas não presenciais. A partir do diálogo com os relatos das professoras, percebemos que, na percepção das participantes da pesquisa, durante o ensino remoto, as tecnologias foram, de fato, essenciais para a continuidade das atividades pedagógicas.

Ao serem questionadas sobre a continuidade do uso das tecnologias digitais após o retorno das aulas presenciais, as professoras destacaram que ainda utilizavam os seguintes recursos em suas práticas. Vejamos os relatos:

Whatsapp, vídeos e músicas do *YouTube* (Professora 1, questionário, 2026).

Celular (Professora 2, questionário, 2026).

Todos praticamente. Antes mesmo eu já utilizava o grupo de **whatsapp** com famílias e foi de grande importância (Professora 3, questionário, 2026).

As comunicações com os pais continuam, até hoje existe, hoje existe o laço. O muro da escola foi quebrado, a qualquer momento (Professora 4, questionário, 2026).

Percebemos que as professoras mencionaram continuar utilizando algumas tecnologias e recursos digitais, tais como celular, *WhatsApp*, vídeos e músicas do *YouTube* em sua rotina. Essas respostas chamam atenção, especialmente no caso da Professora 1, que anteriormente

havia descrito o uso exclusivo de blocos físicos e as dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto. Entre os relatos, destacamos o da Professora 3, que enfatizou o uso de grupos do *WhatsApp* com as famílias, e o da Professora 4, ao afirmar que “o muro da escola foi quebrado”, evidenciando um dos efeitos que parecem ter se consolidado socialmente após o ensino remoto: o uso das tecnologias para facilitar a comunicação e o diálogo com as famílias dos alunos.

Nos relatos das professoras participantes deste estudo, durante as entrevistas, também há o reforço de que o uso de diversos recursos tecnológicos e aplicativos esteve presente nas atividades pedagógicas não presenciais durante o período de ensino remoto e permaneceu após o retorno às aulas presenciais. Por exemplo, o uso do aplicativo *WhatsApp*, segundo as Professoras 1, 2, 3 e 4, viabilizou o envio de atividades, o acompanhamento de tarefas, a orientação de estudos e o compartilhamento de conteúdos multimodais.

Quando questionadas sobre o uso das tecnologias digitais no cotidiano e na prática pedagógica, as professoras responderam que utilizavam as seguintes plataformas digitais e dispositivos móveis:

WhatsApp, **Instagram**, **Facebook**, **Google**, projetor na sala de aula (Professora 1, questionário, 2026).

Utilizei através do: **celular**, caixa de som, **notebook** (Professora 2, questionário, 2026).

Utilizamos **celular** como forma de registros e documentação pedagógica, além de vídeos, documentários, através do **notebook** ou smart tv. (Professora 3, questionário, 2026).

Uso o **celular** para telefonar, pra pesquisa, documentar, *Instagram*, *whatsapp*, **Google**, *YouTube*, o computador uso mais em casa (Professora 4, questionário, 2026).

A partir dos relatos das professoras, observamos que, dentre os recursos tecnológicos de uso pessoal e utilizados no cotidiano fora da escola, houve destaque para o uso de celulares e notebooks. Além disso, percebemos também a utilização de redes sociais, tais como *Instagram*, *Facebook* e o aplicativo *WhatsApp*. A partir desses relatos, percebemos que as professoras mencionaram utilizar recursos tecnológicos digitais tanto para fins pessoais, especialmente no que se refere ao uso de redes sociais, quanto no contexto profissional.

O aplicativo *WhatsApp* foi amplamente utilizado pelas professoras e constituiu-se como um espaço de interação com as crianças, possibilitando a mediação de saberes e a realização de intervenções pedagógicas planejadas durante as práticas de letramento

desenvolvidas no âmbito das ações do Programa de Residência Pedagógica da UFAL. Como exemplo, citamos a proposta supervisionada pela Professora 2, que envolveu uma visita virtual com as crianças ao Museu Théo Brandão, além do envio de imagens e vídeos pelo YouTube, buscando aproximar a realidade das crianças da cultura folclórica local, mesmo diante das limitações impostas pelas telas e pelas condições socioeconômicas que perpassavam o contexto do ensino remoto.

Segundo Behar (2020), a utilização de artefatos digitais no contexto pandêmico foi determinante para a manutenção das atividades educativas em meio à crise sanitária. A autora destaca que a pluralidade de suportes, que abrangeram desde tecnologias virtuais e interfaces interativas até tecnologias avançadas, como a gamificação e a realidade aumentada, possibilitou a diversificação e a continuidade do ensino de forma remota.

Conforme salientam Aureliano e Queiroz (2023), o uso de ambientes virtuais e aplicativos interativos constituiu o alicerce das práticas educativas no período pandêmico, viabilizando a manutenção dos vínculos e das ações de ensino-aprendizagem. Esse processo exigiu um esforço colaborativo de letramento digital, no qual professores, alunos e responsáveis construíram, simultaneamente, competências para lidar com as ferramentas tecnológicas diante do contexto da pandemia.

No que concerne à aprendizagem da língua escrita e aos usos das tecnologias digitais, a criança desenvolve habilidades relacionadas à escrita alfabética e passa a interagir com espaços digitais de escrita, como, por exemplo, o WhatsApp. Tais práticas podem ampliar as possibilidades de as crianças interpretarem e atribuírem novos sentidos à linguagem escrita, graças ao potencial interativo proporcionado por essas plataformas digitais (Vasconcelos, 2019).

De acordo com Silva e Moura (2022), no cenário brasileiro de ensino remoto, o aplicativo WhatsApp consolidou-se como uma das tecnologias mais difundidas e utilizadas por professores e alunos. Essa adesão em larga escala é justificada pela capacidade do aplicativo de suportar textos multimodais e semióticos, o que amplia as possibilidades de interação social e favorece o engajamento das crianças no ambiente virtual.

Macedo (2022) destaca que o uso do WhatsApp foi uma importante ferramenta para a continuidade das ações docentes no ensino remoto, funcionando como recurso de mediação e interação com as crianças. A estudiosa ainda destaca que as ações, para além do uso de recursos tecnológicos, também envolveram a distribuição de material impresso para as crianças, além do uso do livro didático, promovendo ações pedagógicas destinadas àquelas que não tinham acesso aos recursos tecnológicos.

Com base nos dados coletados no questionário e nos relatos das entrevistas, percebemos que as tecnologias digitais, de algum modo, ocuparam um lugar de destaque e continuam presentes nas práticas pedagógicas das professoras participantes, provocando mudanças em suas práticas de letramento digital, assim como nas propostas pedagógicas de mediação das práticas de leitura e escrita, seja na Educação Infantil, seja nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Há uma década, Araújo e Vilaça (2016) destacavam que os suportes portáteis e o ciberespaço ocupavam um papel cada vez mais relevante nas interações no contexto contemporâneo. Entretanto, o uso das tecnologias digitais no currículo escolar ainda enfrenta resistências e dificuldades estruturais, especialmente no que diz respeito à integração desses recursos às práticas de letramento nas instituições de ensino.

Silva e Altino Filho (2017) também argumentam que a incorporação de recursos tecnológicos no campo educacional tem gerado ganhos mútuos, tanto para a prática docente quanto para os estudantes. Os autores ressaltam que tais ferramentas são importantes para a construção de práticas de ensino, atuando como recursos relevantes em diferentes etapas da formação escolar, ao possibilitarem novas formas de mediação e apropriação do conhecimento. Observamos, portanto, que, para os autores, a inserção dessas tecnologias é compreendida como um fator de qualificação das práticas pedagógicas, capaz de reconfigurar a dinâmica entre quem ensina e quem aprende.

Conforme já defendia Silva (2019), a integração das tecnologias e mídias digitais deve compor o conjunto de recursos à disposição do docente, que, ao utilizá-las em sua prática, precisa analisar criticamente os objetivos pedagógicos dessas ferramentas para o processo educativo. Para tanto, o professor precisa definir os objetivos relacionados ao uso das tecnologias digitais e compreender de que modo elas podem contribuir para a aprendizagem das crianças.

Em defesa do uso das tecnologias digitais, Alexandre Filho e Garcia (2020) argumentam que estas favorecem o surgimento de novas formas de interação na sociedade e de construção de significados por meio de múltiplas linguagens e semioses. Desse modo, em função das multissemoses e multimodalidades das linguagens, os estudantes passaram a ter acesso a diferentes tipos de texto, que vão além da escrita e podem incluir sons, movimentos e imagens.

Nóvoa (2021) reforça as contribuições positivas das tecnologias digitais na esfera educacional, pois novas formas de ensinar e aprender e de construir conhecimentos são aprimoradas com o uso das tecnologias digitais, além de possibilitarem transformações

culturais que contribuem para o surgimento de uma nova sociedade. No entanto, ele também alerta que as questões relacionadas às tecnologias não são apenas de natureza tecnológica, mas envolvem dimensões pedagógicas e políticas.

No questionário aplicado, considerando o contexto do ensino presencial e as adversidades sociais e econômicas intensificadas pela pandemia, solicitamos que as professoras avaliassem as questões pedagógicas e/ou políticas referentes ao uso das tecnologias digitais e à Lei nº 15.100, que dispõe sobre a restrição ao uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nas escolas brasileiras. A esse respeito, elas fizeram as seguintes ponderações:

Boa, meus alunos só utilizam as tecnologias planejadas para as aulas, a maioria não tem celular (Professora 1, questionário, 2026).

Gostei. Na educação infantil o uso das tecnologias tem outras possibilidades como o celular, caixa de som, tv, rádio (Professora 2, questionário, 2026).

Acredito que as crianças e jovens e, até o sistema educacional (infelizmente), ainda não estão preparados para utilização de forma eficaz (Professora 3, questionário, 2026).

Eu achei necessária a lei porque tem gente que não sabe usar essa tecnologia. Eu uso para favorecer o meu trabalho, para buscar uma informação rápida, eu quero pesquisar algo rápido, algo que pode ser feito na hora. A proibição poderia ser feita assim, não sei como está acontecendo nas escolas, mas pode haver negociações. Vamos liberar hoje porque é pesquisa, por exemplo, posso fazer brincadeiras, vamos ver que acha a respostas [...]. **Achei necessária, mas é necessário abrir espaço para pesquisa** (Professora 4, questionário, 2026).

Das respostas, verificamos que três professoras destacaram que muitas crianças não tinham aparelho celular e, de certa forma, não estavam preparadas para o uso das tecnologias digitais, especificamente no que se refere aos conhecimentos relacionados ao uso desses dispositivos. A Professora 1 destacou que seus alunos utilizam apenas os recursos e as ferramentas planejados por ela em relação ao uso das tecnologias digitais, mas reconhece que eles não possuem aparelho celular para uso pessoal. A Professora 2, por sua vez, destacou que considera importante, na Educação Infantil, a restrição ao uso de dispositivos móveis e mencionou outros recursos tecnológicos que utiliza em sua prática, como celular, caixa de som, televisão e até mesmo rádio. Em contrapartida, a Professora 3 ponderou que as crianças e os jovens, de forma geral, não estão suficientemente preparados para utilizar os celulares no contexto escolar.

A reflexão da Professora 4 foi a única que mencionou a regulamentação do uso de celulares, fazendo a seguinte avaliação. Por um lado, ela defende a necessidade de regulamentação (“Eu achei necessária a lei porque tem gente que não sabe usar essa tecnologia”), reconhecendo os riscos do uso indiscriminado. Por outro lado, ela argumenta a favor do uso pedagógico desses dispositivos, uma vez que o celular favorece seu trabalho e facilita o acesso rápido a informações e pesquisas.

A Lei nº 15.100/2025 estabelece, em seu artigo 1º, a regulamentação do uso de dispositivos eletrônicos e celulares por estudantes em todas as instituições de educação básica, sejam elas públicas ou privadas. A legislação apresenta essa medida como uma estratégia de proteção à saúde e à integridade física e mental de crianças e adolescentes no contexto escolar.

Para além das questões pedagógicas, o uso imoderado do celular acarreta sérios prejuízos à saúde mental dos alunos. Segundo o estudo de Cipriani, Moreira e Carius (2021), a exposição excessiva a esses dispositivos está intrinsecamente ligada ao surgimento de problemas de saúde mental, tais como ansiedade, depressão e síndrome de burnout, evidenciando a necessidade de uma mediação mais cuidadosa no ambiente escolar.

Por outro lado, a Política Nacional de Educação Digital (PNED) visa ampliar o acesso da população aos recursos tecnológicos, ao defender a promoção do desenvolvimento de competências digitais no âmbito educacional. Em diálogo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, contempla, no eixo “Educação Digital Escolar”, competências digitais no currículo das escolas, voltadas para o trabalho com computação, programação, entre outros conhecimentos.

Considerando o que diz a PNED em relação às competências vinculadas às práticas de letramentos no contexto da Educação Digital, destacamos, a partir dos dados desta pesquisa, as diversas possibilidades de uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas escolares. Ao mesmo tempo, a referida política propõe o acesso aos recursos tecnológicos digitais e estabelece o letramento digital como um direito fundamental dos estudantes em todas as etapas da Educação Básica. Todavia, acreditamos ser necessário ampliar os investimentos na formação de estudantes que sejam não apenas usuários das tecnologias digitais, mas, sobretudo, leitores e escritores críticos e reflexivos diante das práticas de letramento, tanto na cultura do escrito quanto na cultura digital.

Tendo em vista as diferentes linguagens, semioses e multimodalidades presentes nos ambientes digitais e favoráveis ao uso das tecnologias digitais na Educação, retomamos o diálogo com Coscarelli (2018), que, antes mesmo da pandemia, já chamava a atenção para o

fato de que as escolas que utilizam as tecnologias digitais no processo educativo podem promover benefícios, mas também enfrentar desafios, como atividades que motivam os alunos, o trabalho com jogos on-line e resultados positivos e importantes para a ampliação do letramento digital. Para tanto, o professor destaca-se como um agente importante no processo de aprendizagem dos alunos, sendo responsável por realizar uma certa curadoria, ou seja, avaliar e selecionar as informações que são relevantes e válidas para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Em relação ao uso das tecnologias digitais no contexto educacional, destacamos o papel do professor como mediador das atividades pedagógicas voltadas para as práticas de letramentos no âmbito da cultura digital. Nosso entendimento é de que, no contexto escolar, o professor exerce um papel fundamental na mediação das práticas de letramento, de forma a articular o processo de aprendizagem das crianças de maneira interativa e dialógica, considerando as especificidades dos envolvidos e promovendo o desenvolvimento das competências previstas pela PNED sobre Educação Digital.

Para Nóvoa (2022), a mediação ultrapassa o domínio técnico dos conteúdos, constituindo-se como um esforço para proteger a escola como um lugar de atenção e de encontro. Assim, o agir docente se traduz na capacidade de transformar o conhecimento individual em uma experiência compartilhada, valorizando o trabalho coletivo entre os pares e a construção de uma profissionalidade que se sustenta na reflexão sobre a própria prática.

Neste estudo, a partir da análise e discussão dos dados, compreendemos que as tecnologias digitais podem ser utilizadas de forma pedagógica no âmbito das práticas de letramentos no contexto escolar e, quando articuladas aos objetivos estabelecidos, podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, particularmente daquelas que estão em processo de alfabetização, ou seja, em processo de apropriação inicial da língua escrita.

Na próxima seção, iremos discutir o letramento digital e a formação continuada, tendo em vista aspectos voltados às experiências pedagógicas e ao processo formativo das professoras participantes desta pesquisa (Professoras 1, 2, 3 e 4), no âmbito do PRP da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

5.3 Letramento Digital e Formação de Professores

Nesta subseção, apresentamos uma reflexão acerca da formação continuada e do letramento digital das professoras participantes da pesquisa, a partir de suas vivências como

preceptoras do subprojeto Pedagogia/Alfabetização, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A partir do diálogo entre os dados coletados nos questionários e nas entrevistas (apresentados nas subseções anteriores, 5.2, 5.2.1 e 5.2.2), identificamos que alguns desafios foram mencionados pelas professoras em relação às práticas de letramento digital, uma vez que elas não utilizavam muitas tecnologias digitais ou desconheciam determinadas ferramentas tecnológicas, como aplicativos, plataformas e *softwares*, antes do ensino remoto. Consequentemente, também não sabiam como utilizá-las de forma estratégica e didática com as crianças.

No questionário aplicado, solicitamos que as professoras avaliassem seu nível de “familiaridade” com as tecnologias digitais após suas experiências de ensino remoto. A partir dos dados, verificamos que três professoras responderam que seu nível de familiaridade era intermediário, enquanto apenas uma delas respondeu que apresentava nível básico. Embora as participantes desta pesquisa reconheçam que não apresentam amplo domínio das tecnologias digitais, elas afirmam que utilizavam alguns recursos tecnológicos digitais em sua prática pedagógica, tais como: celulares, televisão, *notebooks* e computadores:

Whatsapp com os pais, vídeos do YouTube, músicas do YouTube, sites educativos, projetor usado para explicação dos livros (Professora 1, questionário, 2026).

Nootebook, celular (Professora 2, questionário, 2026).

Celular, smarth tv, **notebook** (Professora 3, questionário, 2026).

Uso o **computador** para colocar vídeo, principalmente com os projetos investigativos na área da natureza, como o projeto das tanajuras feito. Agora são as tartarugas. Além de prepararmos o material, trago o **computador**, não gosto de usar a **tv** dá muito trabalho (Professora 4, questionário, 2026).

A partir dos relatos das professoras, visamos compreender como elas utilizavam os dispositivos eletrônicos no contexto pedagógico. A esse respeito, observamos que os usos das tecnologias digitais foram diversos, visto que as professoras afirmaram utilizar o aplicativo *WhatsApp*, além de seus *notebooks* e celulares. Esses relatos também dialogam com os recursos destacados pelas professoras, entre os quais se encontram o computador, o *notebook* e o celular.

Coscarelli (2018) já alertava que, no Brasil, muitos professores não tinham formação universitária específica para o uso das tecnologias digitais. Ou seja, jovens professores saíam

da universidade com uma lacuna formativa, chegavam à sala de aula e se deparavam com um contexto tradicional, marcado pelo quadro e pelos alunos enfileirados, sem o letramento digital necessário para ampliar sua própria visão de mundo e também a dos estudantes, que estão ávidos por conhecimento, mas, às vezes, encontram-se “desconectados” da realidade do professor.

Durante o ensino remoto, salientamos, ainda, que o uso das tecnologias digitais demandou múltiplas aprendizagens por parte das professoras, que tiveram de lidar com uma realidade nova e, assim, buscar amenizar, de alguma forma, as consequências educacionais da pandemia. As professoras tiveram que utilizar artefatos tecnológicos, mesmo sem dispor de formação continuada adequada sobre o uso das ferramentas e plataformas digitais. Nesse sentido, a apropriação das tecnologias digitais para o trabalho remoto foi de suma importância para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, sobretudo diante da realidade educacional vivenciada durante a pandemia da Covid-19.

Neste estudo, refletimos que o uso das diferentes tecnologias e da internet introduziu novas práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando transformações culturais e sociais nas culturas do escrito e do digital, as quais passaram a exigir das professoras conhecimentos específicos relacionados ao letramento digital.

Cabe dizer que entendemos o letramento digital como a apropriação dos usos e das diversas práticas de leitura e escrita no contexto digital, como afirma Soares (2002). Logo, no contexto pós-pandêmico, precisamos considerar que, diante da diversidade de linguagens, suas semioses e multimodalidades, são urgentes e necessárias ações de formação continuada direcionadas aos professores, de modo a ampliar as práticas de letramentos no âmbito da cultura e da Educação Digital.

A partir deste ponto, iremos discutir a formação continuada das professoras participantes da pesquisa. Para tanto, elencamos uma questão específica abordada no questionário, referente à participação das professoras em cursos específicos, com foco no letramento digital e/ou nas tecnologias educacionais, durante suas vivências na função de preceptoras do subprojeto Pedagogia/Alfabetização, no âmbito de uma das edições do PRP/UFAL. Das quatro professoras, duas (Professoras 1 e 3) responderam que “sim”, indicando que, de fato, receberam formação voltada para o uso das tecnologias na educação. Enquanto isso, as Professoras 2 e 4 salientaram que não participaram de nenhuma formação que contemplasse a esfera digital.

Dos questionários aplicados, observamos que duas professoras (Professoras 1 e 3) afirmaram ter recebido formação voltada para o uso das tecnologias digitais, enquanto a outra

profissional (Professora 4) relatou não ter tido acesso a esse suporte institucional. Essa disparidade sugere um acesso limitado às oportunidades de desenvolvimento profissional, indicando, portanto, que as práticas de letramento digital das docentes ocorreram, em grande parte, de maneira autônoma, seja individualmente, seja por meio do compartilhamento de conhecimentos com colegas ou familiares. Para algumas professoras, a falta de formação e orientação específica quanto ao uso das tecnologias digitais gerou sentimentos de ansiedade e preocupação, visto que o andamento das aulas exigiu, de forma emergencial, o uso de diversos recursos e plataformas digitais no contexto educacional.

Silva (2019) defende uma formação de professores com foco na reflexão sobre a prática pedagógica e destaca uma “[...] abordagem que privilegia as múltiplas interações entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem [...]” (Silva, 2019, p. 30). Isso pode viabilizar uma abordagem formativa reflexiva e contextualizada. Assim, ao passo que o professor incorpora as mídias e os recursos tecnológicos à sua prática pedagógica, também reflete sobre seus usos, bem como sobre suas funções e possibilidades, com foco na aprendizagem dos alunos.

Na entrevista, também questionamos as professoras acerca das contribuições do PRP para a formação de professores e para as práticas docentes. Sobre isso, as professoras destacaram que, de um modo geral, o trabalho de planejamento colaborativo, especialmente com as residentes:

O PRP contribuiu com certeza, porque, assim, a partir do momento que a gente se juntava para fazer essa formação que elas traziam ideais. [...] é uma troca, na verdade. Foi muita coisa interessante, várias ideias que elas trouxeram que a gente usou nessas atividades (Professora 1, entrevista, 2026).

As meninas (residentes) [...] tiveram aquele insight de trazer jogos, né, eu não sabia, não sei ainda fazer, né? produzir aqueles joguinhos que as crianças se envolveram tanto. Então, assim, é essa deixa que temos que perceber que os jovens, [...] eles têm a tecnologia muito aguçada, é muito familiar pra eles, nós não, nós lidamos com o básico, o básico do básico, e eles trazem essa pegada de nos ensinar. **Eu acho que o ganho é esse, essa mocidade tem muito a nós ajudar também** (Professora 2, entrevista, 2026).

É, o aprendizado é quando a gente tem a oportunidade de estar em grupo desenvolvendo alguma ação, alguma atividade e a parceria com a UFAL, com o programa, como tem, como necessita de uma comunicação mais efetiva e muitas vezes on-line a gente vai atendendo as demandas e, ao mesmo tempo, ampliando bastante nosso conhecimento. **A gente [...] tem que sempre se atualizar, ressignificar, ampliar esse conhecimento e através do contato com o PRP, tanto com a coordenadora como com os**

estudantes nos permite isso. É uma linguagem mais atualizada em tudo, inclusive no digital (Professora 3, entrevista, 2026).

Olhe, só na residência a gente teve [...] **estagiária/bolsista, que ela ajudava a gente**, por exemplo, ela abria a sala, fazia a frequência, ela ajudava muito, então a gente teve muito esse apoio, [...] ela era bolsista, era do programa, que o projeto tinha para orientar [...] nos usos das tecnologias, todo o trabalho, né. Ela participava no grupo com a gente, nas salas, era muito bom (Professora 4, entrevista, 2026).

Com base nesses relatos, percebemos que as professoras ressaltaram o compartilhamento de saberes entre residentes, preceptoras e docente orientadora no âmbito do PRP/UFAL. Enquanto a Professora 1 destacou que o PRP contribuiu para a troca de ideias e para o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas ao fazer docente, a Professora 2 enfatizou as contribuições das residentes, que trouxeram jogos e outras propostas pedagógicas. A Professora 3 pontuou a parceria entre universidade e escola como espaço de formação continuada. A Professora 4, por sua vez, reforçou as contribuições das residentes, que auxiliavam no desenvolvimento das ações docentes.

De forma breve, discutimos as contribuições do PRP para a formação docente. As estudiosas Souza, Meniconi e Gomes (2022) refletem sobre como o programa contribuiu para o enfrentamento de problemáticas e situações adversas do contexto escolar, além de favorecer a construção da identidade docente, desenvolvendo propostas de regência e intervenção alicerçadas na articulação entre teoria e prática, bem como na formação crítica e reflexiva.

Gomes e Ferreira (2021), ao refletirem sobre as propostas de formação de professores/alfabetizadores no âmbito do PRP das universidades federais de Alagoas e de Pernambuco, destacam que a integração entre o aprendizado acadêmico e a prática profissional na Residência Pedagógica promoveu a autonomia de preceptores e residentes. Esse processo é fundamental para a consolidação da identidade docente e para o desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento pautadas no pensamento crítico e na reflexão constante.

Araújo (2024), em sua pesquisa realizada com participantes do PRP/UFAL vinculadas ao subprojeto Pedagogia/Alfabetização, destacou que o programa exerceu um papel fundamental nos processos de formação continuada dos preceptores e de formação inicial dos residentes. Para a pesquisadora, as principais contribuições do PRP estão diretamente relacionadas ao fato de que o programa estreitou as relações estabelecidas entre universidade e escola, proporcionou formação docente e, durante a pandemia, contribuiu para ampliar o letramento digital de preceptores e residentes.

Neste estudo, consideramos que as ações de formação do PRP contemplavam a formação continuada de professores da Educação Básica, que exerciam a função de preceptores do programa, a exemplo das professoras, que participaram de, ao menos, uma das edições (2018-2020; 2020-2022; 2022-2024) no âmbito do PRP da UFAL. A partir dos dados coletados nesta pesquisa e em diálogo com outros estudos, reforçamos que o processo de formação docente no âmbito do PRP implicava um movimento formativo contínuo e colaborativo, envolvendo professores da universidade (docente orientador), licenciandos (residentes) e professores da Educação Básica (preceptores).

Araújo (2024) aponta o PRP como uma ação fundamental para a qualificação de residentes e preceptores, pois promove a integração entre a formação inicial e a continuada. Essa iniciativa permite que a base teórica produzida na universidade seja articulada à prática pedagógica, estreitando a relação entre o conhecimento científico e a realidade escolar.

Bertolini, Amaral e Varani (2025), ao avaliarem as ações do Programa de Residência Pedagógica (PRP), destacaram experiências enriquecedoras de estágios para a formação dos futuros docentes (residentes), permitindo uma inter-relação entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências do cotidiano escolar. A partir da relação entre teoria e prática, o trabalho coletivo entre residentes e preceptores possibilitou o desenvolvimento de uma prática docente mais efetiva, ainda que em um contexto marcado pela pandemia.

Em uma perspectiva integradora, podemos dizer que as experiências pedagógicas do PRP consolidaram uma formação dialógica e colaborativa. Para as residentes, sob supervisão das preceptoras, o programa possibilitava a imersão direta no cotidiano escolar, sendo decisivo para a construção da identidade docente, ao permitir que as teorias fossem articuladas, confrontadas e ressignificadas na prática profissional. Ao mesmo tempo, para as preceptoras, a convivência com as licenciandas permitia a troca de saberes e os conhecimentos trazidos pelas residentes, especialmente sobre tecnologias e metodologias inovadoras, favoreciam a reflexão crítica e a ressignificação das próprias práticas pedagógicas.

Em suma, o PRP sustentava uma concepção de formação de professores pautada em uma perspectiva crítico-reflexiva, superando a histórica desarticulação entre teoria e prática, ao conceber o docente como sujeito que investiga e transforma a própria realidade, capaz de articular saberes científicos e experiências concretas para enfrentar os complexos desafios da educação na cultura digital.

As análises deste estudo reforçam a relevância do PRP para a reflexão crítica das professoras participantes acerca do uso das tecnologias digitais e das práticas de letramentos,

especialmente a partir das experiências de ensino remoto. No processo formativo, o movimento reflexivo sobre as práticas pedagógicas corrobora a concepção de Nóvoa (1999) acerca da formação continuada, compreendida como um processo crítico-reflexivo no qual o professor assume um papel ativo na construção do conhecimento, a partir da investigação da própria prática docente desenvolvida no contexto escolar.

Pensando na formação continuada de professores da Educação Básica na contemporaneidade, referenciamos a Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533/2023, por considerarmos um avanço a previsão, em seu art. 4º, do eixo “Capacitação e Especialização Digital”, voltado à qualificação dos profissionais da educação para o uso das tecnologias digitais. Na prática, essa política corrobora a necessidade de ampliação do trabalho com as práticas de letramento digital junto aos alunos, reconhecendo a importância de investir em ações de formação continuada para os docentes da Educação Básica.

No contexto da Educação Digital prevista pela PNED, destacamos também que a formação continuada de professores pode oportunizar o desenvolvimento de competências digitais no contexto educacional, contribuindo para dinamizar as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem dos alunos. Além disso, é importante que tal capacitação considere a realidade da infraestrutura escolar e a diversidade dos letramentos, garantindo, assim, que o professor atue como mediador dos processos de ensino e aprendizagem na cultura digital.

Por fim, defendemos que a universidade, enquanto espaço fundamental para a formação inicial (de estudantes) e continuada (de professores), também precisa incorporar em seus currículos os usos das tecnologias digitais. Essa abordagem pode promover, de forma mais efetiva, o desenvolvimento de diversas práticas sociais de leitura e de escrita no contexto digital, capacitando os envolvidos na ação docente para atuarem criticamente nas práticas de letramentos da cultura do escrito e do digital.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou saberes e práticas relacionados ao fazer docente de preceptoras do Programa de Residência Pedagógica, no que se refere ao uso das tecnologias digitais e às práticas de letramento de professoras (ex-preceptoras) do subprojeto Pedagogia/Alfabetização, vinculado ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A partir dos achados deste estudo, podemos tecer algumas considerações em diálogo com as questões de pesquisa que orientaram a investigação: Quais concepções e modelos teóricos de letramento norteiam as ações de regência e intervenção pedagógica supervisionadas pelas professoras participantes da pesquisa? Quais são os desafios enfrentados pelas professoras em relação ao uso das tecnologias digitais e às práticas de letramentos durante o ensino remoto e presencial? Quais estratégias foram adotadas para a mediação das práticas pedagógicas durante o ensino remoto e presencial?

Em relação aos modelos teóricos e às concepções de letramentos, identificamos que as propostas pedagógicas produzidas em parceria entre residentes e preceptoras dialogaram com o modelo ideológico de letramento. A triangulação dos dados, coletados por meio da análise documental dos relatórios das residentes, do questionário e das entrevistas, revelou que as atividades de regência e intervenção pedagógica supervisionadas pelas professoras participantes da pesquisa foram norteadas por uma concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais situadas histórica e culturalmente, sob influência da perspectiva sociocultural e dos estudos pioneiros dos Novos Estudos do Letramento (NEL) (Street, 1984; 1992; 2003; 2010; 2013; 2014; Kleiman, 1995; 2010), dentre outros.

Em relação à análise dos relatórios das residentes do PRP, sob a preceptoria das professoras participantes, observamos que as propostas de residência e intervenção pedagógica na etapa da Educação Infantil estavam voltadas para as práticas de letramentos, especialmente para o ensino da leitura literária. Por outro lado, as atividades desenvolvidas na etapa do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) apresentavam como ponto comum o trabalho com o processo de alfabetização das crianças articulado às práticas de letramento.

A triangulação dos dados revelou que as práticas de letramentos desenvolvidas no âmbito dos subprojetos Pedagogia/Alfabetização do PRP/UFAL foram diversas, porém foi possível identificar alguns padrões relacionados aos pressupostos teóricos que fundamentaram a materialização das práticas de leitura e/ou escrita. Na etapa do Ensino Fundamental, constatamos como regularidade a articulação entre as práticas de letramentos e o processo de

alfabetização, por meio do trabalho com gêneros textuais (orais e escritos), fundamentado nos estudos de Magda Soares (2001; 2016) e em sua proposta de alfabetizar-letRANDo ou alfaletRAR.

Na etapa da Educação Infantil, destacou-se a forte presença da literatura infantil, visto que as propostas pedagógicas do PRP descritas nos relatórios das residentes, supervisionadas pelas professoras participantes deste estudo, sob uma perspectiva sociocultural, focalizaram as práticas de leitura literária associadas às brincadeiras e às interações, bem como o trabalho com gêneros textuais da tradição oral e com algumas práticas de escrita, além de outras semioses e multimodalidades.

Quanto aos desafios referentes ao uso das tecnologias digitais e às práticas de letramentos, tanto durante o ensino remoto quanto no retorno ao ensino presencial, verificamos que as professoras enfrentaram problemas de diversas ordens, tais como: as condições socioeconômicas das crianças, que limitavam o acesso e o uso de aparelhos tecnológicos; as dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias digitais, tanto por parte das professoras quanto das crianças; e os entraves técnicos relacionados à conectividade com a internet.

No que se refere às dificuldades mencionadas pelas professoras da Educação Infantil acerca da situação de vulnerabilidade social de muitas famílias das crianças, destacamos a falta de acesso à internet e as limitações quanto à posse de recursos tecnológicos, como celulares e computadores, uma vez que os aparelhos utilizados pelas crianças pertenciam aos pais. Além disso, as limitações das interações mediadas pelas telas, a ausência de contato físico e a falta de afetividade foram problemas relatados pelas professoras durante o período de ensino remoto.

Diante das proposições destacadas pelas professoras participantes da pesquisa, percebemos que, no período da pandemia, mais especificamente durante o ensino remoto, ficaram evidentes diversas dificuldades relacionadas tanto à posse de recursos tecnológicos digitais e ao acesso à internet quanto ao letramento digital dos docentes para o desenvolvimento das aulas. Nesse sentido, as reflexões apresentadas enfatizam que os problemas enfrentados no contexto do ensino remoto não se limitaram à carência de recursos tecnológicos, mas também envolveram dimensões sociais, culturais e pedagógicas.

Por outro lado, nos relatos das professoras, destacou-se que as tecnologias digitais foram essenciais para dar continuidade às aulas no período da pandemia. Assim, para garantir que a aprendizagem das crianças não fosse prejudicada, diferentes estratégias foram utilizadas pelas residentes e pelas professoras para a continuidade das atividades não presenciais, tais como: a disponibilização de atividades impressas para os pais e familiares orientarem e

acompanharem as crianças; e a promoção de práticas de letramento vinculadas ao contexto social das crianças, por meio de experiências a serem realizadas em casa, sob a supervisão dos pais. Outros destaques que podemos fazer em relação às estratégias foram: o uso de materiais semióticos e multimodais, como vídeos e músicas; a visita virtual ao Museu Théo Brandão; o desenvolvimento de práticas de letramento científico, a partir de pesquisas sobre libélulas e anuros; e a introdução do trabalho com a linguagem escrita, articulado à oralidade, desde a etapa da Educação Infantil.

As professoras mencionaram que as tecnologias digitais contribuíram para a continuidade das atividades pedagógicas durante o período da pandemia. Nas entrevistas, elas citaram aparatos e recursos tecnológicos, como plataformas, aplicativos e dispositivos eletrônicos, que foram essenciais para viabilizar a realização das aulas de maneira remota e promover atividades pedagógicas não presenciais.

A partir de suas experiências, as professoras reconheceram a importância das tecnologias digitais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, com destaque para o uso de dispositivos eletrônicos, como celulares e computadores; de aplicativos como espaços de interação e mediação das atividades não presenciais, a saber: o aplicativo *WhatsApp* (com a finalidade de comunicação e interação com as crianças); o *Google Meet* (para a realização de videochamadas e reuniões com os pais); o *Google Maps* (que ofereceu gratuitamente recursos de mapeamento, navegação por GPS e acesso a imagens de satélite para a realização do percurso virtual da escola até o Museu, além de possibilitar o acesso a imagens e vídeos panorâmicos associados a recursos que proporcionaram uma experiência interativa de visita virtual ao Museu Théo Brandão); e o *YouTube* (para o compartilhamento de vídeos com as crianças, entre outros usos).

No que se refere às estratégias mobilizadas para a mediação pedagógica das práticas de letramentos durante as aulas presenciais nas escolas, após o fim da pandemia, identificamos que as ações didáticas utilizadas constituíram um conjunto de práticas pedagógicas voltadas às linguagens oral e escrita e a outras semioses, associadas à mediação da leitura literária, às interações e às brincadeiras. A promoção de práticas de letramento escolar vinculadas ao contexto sociocultural das crianças incluiu visitas a espaços culturais locais, como a Biblioteca da UFAL, a Bienal Internacional do Livro de Alagoas e a Imprensa Oficial Graciliano Ramos, evidenciando a relevância do papel das professoras e das residentes como mediadoras das práticas de leitura e escrita com as crianças, seja na Educação Infantil, seja nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No contexto pós-pandêmico, as professoras afirmaram, nas entrevistas, que ainda utilizam tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, mesmo após o retorno das aulas presenciais. Todavia, reconhecem limitações, especialmente em relação ao manuseio de plataformas, aplicativos e recursos digitais, o que demanda, além de formação continuada, o desenvolvimento e a ampliação do letramento digital das professoras e das crianças.

A partir dos relatos analisados, compreendemos que as tecnologias digitais ainda ocupam espaço no trabalho pedagógico das professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Esse movimento representa um avanço significativo, especialmente pela incorporação de recursos multimodais às práticas pedagógicas presenciais nas escolas de Maceió, Alagoas. Essa mudança evidencia a ampliação das estratégias pedagógicas mediadas por tecnologias e a inclusão de diferentes mídias no cotidiano escolar. Por outro lado, o manuseio de plataformas, aplicativos e recursos digitais demanda ações de formação continuada que contribuam para ampliar o letramento digital das professoras.

Acerca da questão do letramento digital, destacamos, com base nas ponderações discutidas ao longo deste estudo, que a formação continuada de professores/as pode contribuir para a apropriação pedagógica das tecnologias digitais nas escolas de Educação Básica. Dito de outra forma, as reflexões sobre as próprias práticas pedagógicas podem contribuir para a ampliação das práticas de letramento digital dos/as professores/as e para o enfrentamento dos desafios relacionados ao desenvolvimento de práticas de letramento no contexto da cultura e da Educação Digital.

Considerando as implicações das concepções de letramento dos professores que trabalham com a introdução das práticas de leitura e escrita na etapa da Educação Infantil ou mesmo com a alfabetização na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reforçamos a importância da construção de currículos escolares que contemplem os letramentos em uma perspectiva sociocultural, tendo em vista que as práticas de letramentos são múltiplas e situadas.

Em relação à aprendizagem inicial da língua escrita, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reforçamos a importância de que as práticas pedagógicas direcionadas à alfabetização ocorram de forma articulada às diversas práticas de letramentos. Desse modo, o trabalho com os usos e as habilidades específicas relacionados à leitura e à produção de textos escritos deve considerar os contextos sociais e culturais situados, nos quais os sujeitos atribuem sentidos às práticas de letramento e constroem significados (Soares, 2003). Portanto, reforçamos nossa compreensão acerca da necessidade de articular

alfabetização e letramento para promover aprendizagens significativas, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico e para a formação humana e integral das crianças.

A partir da divulgação dos achados desta pesquisa, acerca dos saberes e práticas relacionados ao fazer docente de preceptoras do Programa de Residência Pedagógica, no que se refere ao uso das tecnologias e às práticas de letramento das professoras que participaram do subprojeto Pedagogia/Alfabetização, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), esperamos que outros estudos realizados na atualidade possam ampliar as reflexões sobre os modelos teóricos de letramentos que influenciam a construção dos currículos escolares e sobre as concepções teóricas que orientam as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E.; FERREIRA, A. B.; SOUZA, S. B. Alfabetização e letramento nas produções de Magda Soares: contribuições para a formação de pesquisadores. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 51, e283897, 2025.
- ALEXANDRE FILHO, P.; GARCIA, D. N. M. O uso do celular em práticas de leitura e escrita na Educação Básica: perspectivas de multiletramentos. **Revista Cocar**. v.14, n. 30, p. 1-20, Set./Dez./ 2020.
- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em: 02 abr. 2026.
- AMORIM, N. F. M. Théo Brandão. **Revista De Antropologia**, v. 25, p. 197-198, 1982. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1982.111010>. Acesso em: 25 out. 2021.
- ANDRADE, C. D. Procura da poesia. In: ANDRADE, C. D. **Nova reunião**; 19 livros de poesia. v. 1. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio/Brasília: INL, 1983. p. 112.
- ARAÚJO, E. V. F.; VILAÇA, M. L. C. (Orgs.). **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias: Editora UNIGRANRIO, 2016.
- ARAÚJO, E. B. **Formação docente e residência pedagógica**: reflexões sobre usos das tecnologias digitais e práticas de letramentos durante a pandemia da COVID- 19. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação. Maceió, 2024. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/15452/1/Forma%20a7%20a3o%20docente%20e%20resid%20aancia%20pedag%20gica_reflex%20sobre%20usos%20das%20tecnologias%20digitais%20e%20pr%20aticas%20de%20letramentos%20durante%20a%20pandemia%20da%20Covid-19.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.
- AURELIANO, F. E. B. S.; QUEIROZ, D. E. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v.39. 2023.
- BAJARD, E. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 13 de dezembro de 2012.
- BARTON, D. The social nature of writing. In: BARTON, D.; IVANIC, R. (eds.). **Writing in the community**. Newbury Park, CA: Sage, p. 1-13. 1991.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V. NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (eds.). **Escritura y sociedade**. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, 2004, p. 109-139.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. **Situated Literacies**: reading and writing in context. London and New York, Routledge, 2000, p. 7-15.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Literacy practices**: Investigating literacy in social contexts. London: Routledge, 2000.

BEHAR, P. A. *et al* (Orgs.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BERTOLINI, B. N.; AMARAL, M. H.; VARANI, A. O Programa Residência Pedagógica da Capes sob o olhar das estudantes: Experiências em contexto remoto. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 41, e4942. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/CKrftfMVLpB95WrCBqtZfhM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mai. 2026.

BRANDÃO, T. **O coco de roda**. Maceió: Serviços Gráficos de Alagoas, 1976.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/>. Acesso em: 1 mai. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria GAB nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: CAPES, 2019. (Revogada pela Portaria GAB nº 82/2022). Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=3023>. Acesso em: 3 de maio de 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.385, de 18 de fevereiro de 2025**. Institui o Programa Escola Conectada. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12385.htm. Acesso em: 25 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021**. Institui a Política de Inovação Educação Conectada; e altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 10.260, de 12 de julho de 2001, e 12.858, de 24 de setembro de 2013. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14180.htm. Acesso em: 26 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 25 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 227**. Brasília: Senado Federal, 2007.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CARVALHO, G. **Brian Street, na teoria e na prática**: O legado do professor acadêmico britânico, que faleceu em junho do ano passado. 2018.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

CAZDEN *et al.* Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

CHARTIER, R. Cultura escrita e mundo digital: mutações, desafios e perspectivas. *In*: BOTO, C. (Org.) **Cultura Digital e Educação**. São Paulo: Contexto, 2023, p. 13-33.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e 105199, 2021.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização**: o quê, por quê e como. São Paulo: Summus Editorial, 2021.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional-Cemoroc-Feus**, v. 35, p. 1-32, jan-abr 2021.

COLELLO, S. M. G. Debemos alfabetizar en la Educación Infantil? **International Studies on Law and Education**, n. 44, p. 45-56, jan.-ago. 2023. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle44/45-56Silvia.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2026.

COSCARELLI, C. V. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Belo Horizonte, MG, v. 1, n 8, p. 33-56. jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/293>. Acesso em: 22 jan. 2026.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramentos digitais. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2017. p. 25-46.

ERICKSON, F. Descrição etnográfica. *In*: MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de (org.). **Etnografia na educação**: alternativas teóricas e metodológicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 89-116.

FARIA JÚNIOR, M. A.; SILVEIRA, S. A. O WhatsApp e a Plataformização no Brasil: uma descrição densa dos agentes articulados nas práticas de controle mediadas pela plataforma. **Intercom, Rev. Bras. Ciênc. Comun.**, São Paulo, v. 46, e2023136, 2023.

FARIA, J. B.; PEREIRA, J. E. D. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v28n68/2238-2097-repub-28-68-333.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2026.

FEITOSA, A. D. S. F.; GOMES, Y. L. S. G.; SANTOS, A. C. Práticas de letramentos, alfabetização e o ensino de língua portuguesa. **Revista Poiésis**, Tubarão/SC, v. 17, n. 32, p. 301-317, 2023.

FEITOSA, A. D. S. **Práticas de letramentos e ensino de leitura no contexto escolar da aprendizagem inicial da língua escrita**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2023. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/123456789/12037/1/Pr%C3%A1ticas%20de%20letramentos%20e%20ensino%20de%20leitura%20no%20contexto%20escolar%20da%20aprendizagem%20inicial%20da%20l%C3%ADngua%20escrita.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

FERREIRA, C. R. G.; MICHEL, C. B.; NOGUEIRA, G. M. O “novo normal” no cotidiano das escolas: desafios para alfabetização na perspectiva de duas professoras. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 112-139, jan./abr. 2022.

FRADE, I. A. S.; ARAÚJO, M. D. V. Cultura Escrita Digital. In: ARAÚJO, M. D. V.; FRADE, I. C. A. S.; MORAIS, L. M. (Orgs.). **Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital**: nepced na escola. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale/NEPCED, 2022, p. 23-28. Disponível em: https://nepced.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/09/Ebook-Termos-e-aco-es-didaticas-sobre-cultura-escrita-digital-%E2%80%93-NEPCED-na-escola-1_compressed-1.pdf. Acesso em: 02 mar. 2025.

FRADE, I. C. A. S.; HEINIG, O. L. O. M.; FERREIRA, A. T. B. Uma rede semântica em torno do letramento: termos e adjetivações e seus possíveis significados. **Educação**, v. 49, n.1, e29/1–25. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644470064>. Acesso em: 22 jan. 2026.

FRADE, I. C. A. S.; ARAÚJO, M. D. V.; GLÓRIA, J. S. Dossiê “Cultura escrita digital e alfabetização”. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**. v. 1, n. 8, p. 9-12, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/291/209>. Acesso em: 22 jan. 2026.

FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-digital>. Acesso em: 22 jan. 2026.

FRADE, I. C. A. S.; HEING, O. L. O. M.; FERREIRA, A. T. B. Uma rede semântica em torno do letramento: termos e adjetivações e seus possíveis significados. **Educação**, Santa Maria, v. 49, p. 1-25, 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v49/1984-6444-edufsm-49-e70064.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2026.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALVÃO, A. M. História das Culturas do Escrito: Tendências e Possibilidades de Pesquisa. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Ed.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 65-95.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Políticas e programas. **Revista Paradigma**, v. XLII, nº. Extra2: Políticas, Programas e Práticas, maio de 2021. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1044/941>. Acesso em: 03 mai. 2026.

GEE, J. P. **Social Linguistics and Literacies**: ideology in discourses. London; New York: Falmer Press, 1990.

GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no contexto da educação infantil**. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada. Agosto, 2010.

GOMES, Y. L. S.; SOUZA, J. A. Formação de professores e estágios supervisionados no âmbito da residência pedagógica. **Debates em educação**, v. 15, p. e15210, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/15210/10641>. Acesso em: 02 mai. 2026.

GOMES, Y. L. *et al.* Tecnologias digitais e práticas de letramento: implicações para o ensino de língua portuguesa no contexto pós-pandemia. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas – TO. v.10, n.19, 2023. Disponível em: [file:///C:/Users/natal/Downloads/9304-Texto%20do%20artigo-35070-1-10-20240812%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/natal/Downloads/9304-Texto%20do%20artigo-35070-1-10-20240812%20(3).pdf). Acesso em: 02 mai. 2026.

GOODY, J. **The logic of writing and the organization of society**. Cambridge: CUP, 1986.

GOODY, J. **The domestication of the savage mind**. NY: Cambridge University Press, 1977.

GOODY, J.; WATT, I. The consequences of literacy. In: GOODY, J. (Ed.) **Literacy in traditional societies**. NY: Cambridge University Press, p. 27-68, 1968.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: Questões para a prática pedagógica. *In*: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, E. R. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011, p. 42-58.

HALLWASS, L. C. L.; BREDOW, V. H. Whatsapp como ambiente de interação social e aprendizagens durante o ensino remoto emergencial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 2, maio/ago. 2021.

HAVELOCK, E. **Origins of western literacy**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1976.

HAVELOCK, E. **The Greek concept of justice**: From its shadow in Homer to its substance in Plato. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1978.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. *In*: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language**: Exploring orality and literacy. Norwood, N.J: Ablex, 1982, p. 91-117.

HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge: CUP, 1983.

HEATH, S. B. El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. *In*: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (Orgs.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: SP, Papirus, 2008.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

MACEDO, M. S. A. N. Limites e possibilidades do ensino remoto da alfabetização: o que dizem as alfabetizadoras no interior do Ceará. **Revista Brasileira de Alfabetização**. n. 16, e594, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/594/406>. Acesso em: 22 jan. 2026.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARINHO, M. Pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 7-24.

MAYBIN, J. The New Literacy Studies: context, intertextuality and discourse. In: BARTON, D.; HAMILTON, M. I. R. (Eds.). **Situated Literacies: Reading and Writing in London**: Routledge, 2000, p. 197-209.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Magda Soares e a alfabetização: por que não basta ler e produzir textos? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 51, e284056, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jx3DHHJNrrQLwjNCVpBV5Yc/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2025.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da Informação**, v. 2, n. 26, 1997.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

MOTA, J. S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 12, p. 371-380, 2019.

MOTERANI, N. G. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 35, n. 2, p. 135-141, 2013.

NOGUEIRA, G. M. *et al.* A odisseia de uma alfabetizadora em tempos de pandemia da COVID-19. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e136622, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/22888/14787>. Acesso em: 22 jan. 2026.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e249236, 2021.

PAZ, D. D. G.; ALBUQUERQUE, E. B.; BRITO FERREIRA, A. T. Residência Pedagógica: contribuições para o trabalho com a leitura literária em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. In: IX ENALIC, 2023, Lajeado. Democracia e Direitos Humanos na Formação Docente: (re)construção das pesquisas educacionais. **Anais [...]**. Lajeado: UNIVATES, 2023. v. 1. p. 1-5.

PESSOA, F. **O Eu profundo e os outros eus**: seleção poética. Rio de Janeiro: nova fronteira, 1980.

POCRIFKA, D. H.; CARVALHO, A. B. G. Inclusão digital nas políticas para formação de professores em Pernambuco. In: ALVES, T. P.; SILVA, I. M. M.; CARVALHO, A. B. G. (Orgs.). **Linguagens, tecnologias e educação**: interconexões pedagógicas. Recife: Editora UFPE, 2015, p. 15-40.

RODRIGUES, B. T. Multiletramentos. In: CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro; Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021, p. 13-149.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, A. C. dos; GALVÃO, É. R. de S.; SANTOS, N. A. dos *et al.* Alfabetização e docência em tempos de pandemia: palavras em diálogo. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e022013, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/22768>. Acesso em: 28 de agosto de 2026.

SEMED. **Referencial curricular de Maceió para a Educação Infantil**. Maceió, 2020.

SILVA, A. D. L. **Práticas de letramentos, gêneros textuais e ensino de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023. Disponível em: [file:///C:/Users/natal/Downloads/Pr%C3%A1ticas%20de%20letramentos,%20g%C3%AAneros%20textuais%20e%20ensino%20de%20l%C3%ADngua%20portuguesa%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/natal/Downloads/Pr%C3%A1ticas%20de%20letramentos,%20g%C3%AAneros%20textuais%20e%20ensino%20de%20l%C3%ADngua%20portuguesa%20(3).pdf). Acesso em: 02 mai. 2026.

SILVA, A. E. A.; MOURA, L. S. O uso do whatsapp como recurso didático-pedagógico no contexto da pandemia de covid-19: uma análise sob a perspectiva dos professores. **Revista de estudos interdisciplinares**. v. x, n. x, p. 1-14. 2022.

SILVA, C. L.; ALTINO FILHO, H. V. O Uso da Tecnologia como Ferramenta Didática no Processo Educativo. In: III Seminário Científico da FACIG. **Anais [...]**, 2017. Disponível em: <https://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/seminariocientifico/article/view/399/331>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, D. L. Letramento: um fenômeno plural. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681-698, 2012.

SILVA, G. F. **Formação de professores e as tecnologias digitais**: a contextualização da prática na aprendizagem. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. 19–24, 1985.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2017.

SOARES, M. B. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio – Revista Pedagógica**, v. x, n. x, p. 96-100, 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SOARES, M. B. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 08 jun. 2025.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/>. Acesso em: 28 ago. 2026.

SOUZA, J. S.; BONILLA, M. H. S. A cultura digital e a cibercultura: diferenças e aproximações. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 26, n. 00, p. e024063, 2024.

SOUZA, M. B. F.; MENICONI, F. C.; GOMES, Y. L. S. Formação de Professores sob a Ótica da Residência Pedagógica: reflexões sobre as práticas de estágio dos residentes. In: OLIVEIRA, F.; SOUSA, K.; SOUSA, S. (Orgs.). **Políticas educacionais (em) discursos?** São Luís: EDUFMA, 2022, p. 103-118.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

STREET, B. **Literacy in Cross-Cultural perspective**: Implications for policy and practice. Conference of the Australian Council for Adult Literacy (Sydney, New South Wales, Australia, October 9-11, 1992. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359841.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2026.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, B. V. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge University Press, 1993.

STREET, B.; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v.8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>. Acesso em: 25 ago. 2026.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: Uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2025.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola. 2014.

STREET, B. V. Os Novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Eds.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 33-53.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91. 2003.

SOUZA, M. B. F.; MENICONI, F. C.; GOMES, Y. L. S. Formação de Professores sob a Ótica da Residência Pedagógica: reflexões sobre as práticas de estágio dos residentes. In: OLIVEIRA, F.; SOUSA, K.; SOUSA, S. (Org.). **Políticas educacionais (em) discursos?** 1ed. São Luís: EDUFMA, 2022, p. 103-118.

TASSONI, E. C. M.; BRITO, A. E. A alfabetização em tempos de pandemia: tensões, desafios e a persistência de professoras. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e022010, p. 1-28. 2022.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio cultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, L. V.; MOONTE-SERRAT, D. M.; MARTHA, D. J. B. A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 23-48, 1º sem. 2013.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 39, 2008, p. 545-598. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2026.

VASCONCELOS, R. S. S. **Práticas multimodais no aplicativo WhatsApp**: apropriação da cultura escrita digital por crianças em processo de alfabetização. 2019. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/30748>. Acesso em: 28 ago. 2026.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Questionário direcionado às professoras colaboradoras da pesquisa.

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Primeiramente, agradecemos a sua participação na pesquisa LETRAMENTOS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES.

Pesquisadora: Natália Oliveira de Souza

Orientadora: Prof^a Dr^a Yana Liss Soares Gomes

Solicitamos sua colaboração para responder este questionário (formulário eletrônico), que se encontra dividido em quatro partes:

Parte I: **CONTEXTUALIZAÇÃO DO PARTICIPANTE**

Parte II: **PERFIL DO LETRAMENTO DIGITAL**

Parte III: **OS USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E PÓS-PANDEMIA DA COVID-19**

Parte IV: **FORMAÇÃO DOCENTE**

PARTE I: CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

A finalidade é conhecer o/a participante da pesquisa.

1- Nome completo

2- E-mail

3- Faixa etária

20-30 anos

31-40 anos

41-50 anos

51- 60 anos

mais de 60 anos

4- Qual seu atual nível de formação?

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Pós-doutorado

5- Há quanto tempo atua na Educação?

5 anos

10 anos

15 anos

20 anos

mais de 20 anos

6- Atualmente, você trabalha na/o:

Educação Infantil/Pré-escola/crianças de 4 a 5 anos

Educação Infantil/Creche

Ensino Fundamental/1º e/ou 2º anos

Ensino Fundamental/3º e/ou 4º anos

7- Vocês participaram do subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagógica (PRP) em qual(is) edição(ões):

Ciclo 2018 - 2020

Ciclo 2020 - 2022

Ciclo 2022 - 2024

Caso tenha participado de mais de um ciclo do PRP, especifique o/s ano/s:

8- Em qual grupo participou do Programa Residência Pedagógica?

Educação Infantil

Ensino Fundamental

PARTE II: PERFIL DO LETRAMENTO DIGITAL

Tem o propósito de traçar o(s) perfil(s) de letramento digital dos professores.

1- No seu dia a dia, de que maneira você utiliza as tecnologias digitais?

2- Como você avalia seu nível de familiaridade com as tecnologias digitais?

Básico

Intermediário

Avançado

Nenhum

3- Atualmente, você usa alguma tecnologia digital em sua prática pedagógica e/ou cotidiano escolar? Se sim, cite exemplos.

4- Você já participou de alguma formação com foco no letramento digital e/ou tecnologias educacionais?

Sim

Não

5- Em caso de afirmação, em qual momento você realizou a formação?

Na graduação

Curso de formação continuada

Especialização

Nenhuma das alternativas

6- Durante a pandemia da Covid-19, com a instauração do Ensino Remoto Emergencial, a Rede Municipal de Ensino ou a escola ofertou algum curso/orientações para os professores voltado para o uso das tecnologias/recursos digitais?

Em caso de resposta positiva, comente um pouco sobre essa experiência.

PARTE III- OS USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E PÓS-PANDEMIA COVID-19

Tem como objetivo analisar os usos das tecnologias digitais e também os desafios do Ensino Remoto Emergencial e pós-pandemia da Covid-19.

Bloco I: Durante a pandemia da Covid-19

1- Quais os principais recursos tecnológicos digitais usados para materialização das atividades pedagógicas no período de Ensino Remoto Emergencial?

2- Quais foram os principais desafios e/ou dificuldades referentes aos usos das tecnologias digitais e às práticas de letramentos durante o Ensino Remoto Emergencial?

3- Considerando as dificuldades encontradas durante as experiências do Ensino Remoto Emergencial, quais estratégias foram utilizadas para mediar as práticas pedagógicas no contexto digital?

4- De que forma você avalia suas experiências com as tecnologias digitais e as práticas de letramentos no contexto pedagógico?

Bloco II- Pós-pandemia da Covid-19

1- Com o retorno das aulas presenciais no contexto de pós-pandemia, quais os recursos tecnológicos digitais utilizados no período de ensino remoto permaneceram na sua prática pedagógica?

2- Como você avalia atualmente a pertinência dos usos das tecnologias digitais para fins pedagógicos considerando a lei de restrição dos celulares nas escolas brasileiras?

PARTE IV: FORMAÇÃO DOCENTE

Tem como objetivo analisar a formação docente dos professores participantes da pesquisa.

1- Como você avalia o papel do Programa Residência Pedagógica no tocante à sua formação continuada?

2- Fale um pouco sobre os impactos das ações de intervenção do subprojeto Pedagogia/Alfabetização/PRP/UFAL para as práticas de letramentos das crianças?

3- Pensando na sua prática como professor/a, qual a importância de ações/cursos de formação continuada acerca das práticas de letramentos e dos usos das tecnologias digitais para fins pedagógicos?

APÊNDICE 2- Entrevista direcionada às professoras colaboradoras da pesquisa.

ROTEIRO DA ENTREVISTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1) No questionário, vocês mencionaram os principais recursos tecnológicos digitais utilizados durante o ensino remoto emergencial. Falem um pouco sobre suas experiências vividas no PRP/UFAL (2020-2022) com relação aos usos do celular e do computador para a materialização das práticas de letramentos direcionadas às crianças da Educação Infantil.

2) A partir das experiências vividas no PRP/UFAL (2020-2022) durante a pandemia, vocês conseguem mencionar algumas implicações (efeitos/causas) do ensino remoto e do uso das telas para a aprendizagem das crianças da Educação Infantil?

3) No contexto de retorno às aulas presenciais após a pandemia, comente sobre o lugar das tecnologias digitais na sua prática pedagógica na Educação Infantil. A escola que você trabalhava na época da RP e do retorno das aulas presenciais tinha estrutura física e equipamentos para uso da internet e das tecnologias digitais? Naquele período você desenvolveu alguma fobia ou medo em relação aos usos dos recursos tecnológicos?

4) Na atualidade, após o encerramento do Programa Residência Pedagógica (PRP), como vocês avaliam os usos das tecnologias digitais na viabilização das atividades pedagógicas (interações, jogos, brincadeira, leitura literária etc.) durante as ações do subprojeto (Pedagogia/Alfabetização da UFAL), desenvolvidas de forma remota e/ou presencial na Educação Infantil?

5) No questionário vocês falaram de algumas dificuldades relativas às experiências durante o ensino remoto emergencial. Agora, comentem sobre as estratégias usadas para superar os diversos desafios enfrentados (dificuldade de acesso à internet, falta de aparelhos tecnológicos como o celular/computador, prender a atenção das crianças na tela) durante as atividades pedagógicas não presenciais.

6) Na residência Pedagógica (2020-2022) quais estratégias de mediação e interação dialógica vocês avaliam que foram mais eficazes no trabalho pedagógico com as práticas de letramentos desenvolvidas no contexto da Educação Infantil

I) Durante o ensino remoto durante a pandemia

II) Durante as aulas presenciais após a pandemia

7) Comente sobre o papel de vocês (preceptoras) em colaboração com as residentes nas atividades de mediação da leitura do texto literário, isto é, no trabalho com a literatura

infantil, tanto no contexto virtual (por meio da tela/celular/computador, tablet) quanto nas interações presenciais em sala de aula (com o retorno das aulas presenciais).

8) Façam um breve relato de como se deu o planejamento das práticas de intervenção pedagógicas da RP para a Educação Infantil no ambiente digital, após o cancelamento das aulas presenciais e adoção do ensino remoto.

9) Nos relatórios de Residência Pedagógica (RP), percebemos que cada preceptora desenvolveu um projeto em parceria com suas residentes na Educação Infantil. Nesse momento, cada uma de vocês pode comentar um pouco sobre o trabalho com a leitura literária, com os aspectos sociohistóricos e culturais ou com o letramento científico.

Preceptora 2 - fale sobre o projeto “As crianças explorando museus” (Théo Brandão)

Preceptora 3 - fale sobre o projeto “Letramento científico/libélulas/anuros”

Preceptora 4 - fale sobre os projetos literários de contação de histórias/Visita à Imprensa Graciliano Ramos

10) Da análise dos relatórios observamos que o ponto comum às práticas de letramentos de vocês (preceptoras) foi o trabalho com a literatura infantil. Comentem um pouco sobre as atividades de leitura de textos literários (a exemplo a contação de histórias) realizadas na Educação Infantil durante a RP.

11) O trabalho com práticas de escrita fizeram parte das experiências de Residência Pedagógica voltada para a Educação Infantil? Qual a visão de vocês sobre isso: na Educação Infantil, deve se trabalhar somente com as práticas de leitura literária ou é possível introduzir o trabalho com as práticas de linguagens da cultura escrita? Comente sobre isso.

12) Após dois anos da finalização das ações da RP edição (2020-2022) faça uma avaliação dos impactos do Programa Residência Pedagógica (PRP), no seu processo formativo, enquanto professora da Educação Infantil.

13) Do ponto de vista das ações de formação continuada ofertadas às preceptoras da RP durante a pandemia e ensino remoto, de que maneira o PRP/UFAL te ajudou a enfrentar os desafios dos usos das tecnologias, plataformas, aplicativos e demais recursos digitais?

Comente sobre a colaboração da equipe (parceria com as residentes e as orientações da docente orientadora responsável pelo projeto na UFAL).

14) Hoje, diante das diversas práticas de linguagens contemporâneas, seja da cultura escrita ou digital, qual a sua percepção sobre a pertinência de se trabalhar com as tecnologias digitais no contexto escolar das práticas de letramentos?

ROTEIRO DA ENTREVISTA DO ENSINO FUNDAMENTAL

1) No questionário, você mencionou os principais recursos tecnológicos digitais utilizados na Residência Pedagógica (RP) durante o ensino remoto emergencial. Fale um pouco sobre as práticas de leitura e escrita direcionadas às crianças por meio do WhatsApps. De que maneira esse aplicativo foi usado para o processo de alfabetização?

2) A partir das experiências vividas no PRP/UFAL (2020-2022) durante a pandemia, na sua opinião quais as implicações (efeitos/causas) do ensino remoto e do uso das telas na aprendizagem da língua escrita das crianças no Ensino Fundamental?

3) No contexto de pós-pandemia, comente sobre o lugar das tecnologias digitais na sua prática pedagógica no Ensino Fundamental. A escola que você trabalhava na época da RP e do retorno das aulas presenciais tinha estrutura física e equipamentos para uso da internet e das tecnologias digitais? Você vivenciou ou desenvolveu alguma fobia ou medo em relação aos usos dos recursos tecnológicos?

5) Como você avalia os usos das tecnologias digitais na viabilização das atividades pedagógicas do Programa Residência Pedagógica (PRP) desenvolvidas de forma remota ou presencial, mais especificamente voltadas para as práticas de letramentos no Ensino Fundamental?

5) No contexto de pandemia, considerando que muitas crianças não tinham internet de qualidade os mesmos acessos aos aparelhos tecnológicos digitais - necessários para a participação efetiva nas atividades remotas - porque, em muitos casos, pertenciam os pais, quais as estratégias usadas para mediação pedagógica das práticas de letramento no Ensino Fundamental?

6) Faça um paralelo/comparativo entre dificuldades relacionadas à mediação pedagógica e à interação dialógica com as crianças durante as práticas de letramentos nos seguintes contextos:

i) durante a pandemia, nas atividades remotas (por meio da tela/celular/computador, tablet, etc.);

ii) após pandemia, com o retorno das aulas presenciais em sala de aula nas escolas.

- 7) Faça uma avaliação das intervenções da RP voltadas para alfabetização e letramentos no período de aulas remotas. Comente sobre o seu papel como mediadora das práticas de leitura e escrita juntamente com as residentes.
- 8) Relate como foram planejadas as práticas de intervenção pedagógicas da RP voltadas para a leitura e escrita no ambiente digital, após o cancelamento das aulas presenciais. Comente sobre as ações mobilizadas para viabilizar o processo de alfabetização e as práticas de letramento das crianças de forma remota.
- 9) Nos relatórios de Residência Pedagógica (RP), percebemos que as residentes organizaram em duplas seus projetos voltados para leitura e escrita, por meio do trabalho com gêneros textuais (como, por exemplo, a biografia, parlendas, cantigas de roda), sons, rimas, jogos, brincadeiras, gamificação, músicas, etc. Como você avalia os resultados das propostas de intervenção pedagógicas realizadas por suas residentes no período de 2020 a 2022.
- 10) Da análise dos relatórios de suas residentes, observamos que o ponto comum aos projetos de RP foram as propostas de ensino do sistema de escrita alfabética associado às práticas de leitura e escrita. Comente sobre os desafios da articulação das práticas de letramentos no processo de alfabetização das crianças no Ensino Fundamental.
- 11) Qual sua opinião sobre a presença da linguagem escrita no contexto escolar iniciar somente no primeiro ano do Ensino Fundamental? Para você é possível introduzir algumas práticas de linguagens da cultura escrita desde a Educação Infantil ou nessa etapa só é possível trabalhar com a leitura literária? Comente sobre isso.
- 12) Após dois anos da finalização das ações da RP edição (2020-2022) faça uma avaliação dos impactos do Programa Residência Pedagógica (PRP), no seu processo formativo, enquanto professora alfabetizadora com atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- 13) Do ponto de vista das ações de formação continuada ofertadas às preceptoras da RP durante a pandemia e ensino remoto, de que maneira o PRP/UFAL te ajudou a enfrentar os desafios dos usos das tecnologias, plataformas, aplicativos e demais recursos digitais? Comente sobre a colaboração da equipe (parceria com as residentes e as orientações da docente orientadora responsável pelo projeto na UFAL).
- 14) Hoje, diante das diversas práticas de linguagens contemporâneas, seja da cultura escrita ou digital, qual a sua percepção sobre a pertinência de se trabalhar com as tecnologias digitais

no contexto escolar da alfabetização? E como seria possível isso no contexto de restrição do uso de celulares nas escolas?

ANEXOS

Anexo 1: Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE)

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE)

Instituição de vínculo do pesquisador: Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Pesquisador responsável: Natália Oliveira de Souza

E-mail da pesquisadora responsável: nataliaoliveiranvs@gmail.com

Orientadora: Yana Liss Soares Gomes

1- O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Letramentos, tecnologias digitais e formação docente: concepções e práticas de professores alfabetizadores”, cuja pesquisadora responsável pela coleta de dados é Natália Oliveira de Souza, discente do curso de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sob orientação da professora Dra. Yana Liss Soares Gomes. O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) porque é um(a) profissional que atua como professor(a) alfabetizador(a) de escolas públicas de Maceió, capital do Estado de Alagoas e foram preceptores em ao menos uma edição Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) durante o período de 2018 a 2024.

2- O objetivo desta pesquisa é analisar as concepções teóricas correlatas às práticas de letramentos e aos usos das tecnologias digitais de professores alfabetizadores que participaram do subprojeto Pedagogia/Alfabetização no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

3- A coleta de dados ocorrerá nos meses de agosto e novembro do ano de 2025.

4- O(A) Sr(a). tem plena liberdade de recusar a participação ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que receber durante a realização da pesquisa.

5- Se houver concordância com a participação, encaminharemos por e-mail o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), acompanhado de um texto explicativo contendo orientações sobre a anuência para participação na pesquisa, bem como instruções detalhadas para a assinatura e devolução dos documentos.

6- Caso aceite a participação, esta consiste em responder um questionário elaborado no *Google Forms* e disponibilizado de maneira virtual. Além disso, participar das entrevistas, realizadas pela plataforma *Microsoft Teams*. As informações coletadas nas entrevistas serão registradas por meio de gravações disponibilizadas pela plataforma *Microsoft Teams*, mediante o consentimento de todos os participantes. Todos os dados coletados serão armazenados em um drive (HD externo) de posse da pesquisadora.

7- Assim, solicitamos explicitamente autorização para sua participação na pesquisa, garantindo a confidencialidade e a privacidade; a proteção da imagem e a não estigmatização; garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Sua identidade será mantida em sigilo. Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Os resultados da pesquisa serão registrados numa dissertação de mestrado. Os dados finais e parciais da pesquisa serão publicados em formato de artigos para serem publicados em revistas científicas e eventos acadêmicos, preservando a identidade pessoal de todos os participantes.

8- Nesta pesquisa os riscos são baixos, mas caso aconteça algo por causa da coleta de dados, daremos toda a assistência necessária. De acordo com as Resoluções CNS/MS nº 466/12 e nº 510/2016, todas as informações ficarão sob sigilo, não utilizaremos o nome nas publicações oriundas da pesquisa, mantendo a ética, caso contrário, a pesquisadora poderá responder civil e criminalmente nos termos da lei. Além disso, caso haja algum dano é garantido o direito a solicitação de indenização com base no Código civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510/2016 e na Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS que orienta os procedimentos em pesquisas em ambiente virtual.

9- Este estudo não acarretará nenhuma despesa para o(a) Senhor(a) e também não haverá o recebimento de nada para participar desta pesquisa, os custos necessários para operacionalização das entrevistas virtuais serão de responsabilidade da pesquisadora.

10- Quando a pesquisa finalizar, será disponibilizada a dissertação de mestrado para apreciação de todos os participantes colaboradores. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa para esclarecimento de dúvidas, pelo telefone (82) 99363-8772 ou mandar um e-mail para nataliaoliveiranvs@gmail.com. Caso haja alguma dúvida sobre os direitos do participante da pesquisa, é possível contatar o Comitê de Ética em Pesquisa de Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214-1041. O CEP se trata de um grupo com conhecimentos científicos capazes de realizar a revisão ética inicial e contínua do estudo das pesquisas para manutenção da segurança e proteção dos direitos, acompanhando os aspectos éticos que envolvem os seres humanos. Esse trabalho é baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).

Você receberá uma via do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, declaro que concordo com a minha participação nesta pesquisa, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implica, DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Maceió, de de 2025.

Endereço da equipe da pesquisa:

Natália Oliveira de Souza - Pesquisadora

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, Tabuleiro do Martins

Cidade/CEP: Maceió/57072-970

Telefone: (82) 99363-8772

Yana Liss Soares Gomes- Orientadora

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, Tabuleiro do Martins

Cidade/CEP: Maceió/57072-970

Telefone: (82) 99399-3841

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00h.

E-mail: cep@ufal.br

Assinatura ou impressão datiloscópia do (a) responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)