

O desenvolvimento de sequências didáticas de curta duração em Língua Portuguesa durante o Ensino Remoto: desafios e conquistas.¹

El desarrollo de secuencias didácticas de corta duración en Lengua Portuguesa durante la Educación Remota: retos y conquistas.

The development of short duration didactic sequences in Portuguese Language during Remote Teaching: challenges and achievements

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf²
Priscila de Giovani³

RESUMO: Este artigo pretende analisar como a criação, disponibilização e o desenvolvimento de sequências didáticas de curta duração em Língua Portuguesa com estudantes do Ensino Básico (Fundamental) revelou-se um importante dispositivo para a formação continuada de profissionais da educação durante fechamento temporário das unidades escolares brasileiras, devido à disseminação do novo Coronavírus no ano de 2020. O conjunto de dados foi recolhido em fóruns de discussão, relatórios de encontros de formação com profissionais da educação, reuniões síncronas e produções de estudantes de seis redes municipais de ensino, em diferentes regiões brasileiras, participantes de um programa de formação continuada. Ao todo, 107 escolas desenvolveram sequências didáticas de Língua Portuguesa com estudantes dos 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, possibilitando avanços nos conhecimentos de leitura, escrita e comunicação oral durante o ensino remoto. O espaço virtual de troca e colaboração entre os diferentes sujeitos da formação se revelou extremamente

¹ Artigo original publicado em espanhol na Revista Iberoamérica setembro/2021. Experiencias e investigaciones durante la pandemia covid-19 disponível em https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/iberoamerica-experiencias-e-investigaciones-durante-la-pandemia-covid-19?fbclid=IwAR01AaXQeaDCUR8W1XpPsQkY_v3G2oyVQD-p6ElxUsh9rh8ad5yFiMiQX8g

² Doutoranda em Educação – Universidade Estadual de Campinas – BR.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5567-3235> re.frau@hotmail.com

³ Mestranda em Escritura y Alfabetización - Universidad Nacional de La Plata- AR
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8180-7898> prisciladegiovani@gmail.com

potente para o processo formativo num momento de tanta adversidade, incerteza e solidão para grande parte desses profissionais. No campo da didática, os resultados obtidos sugerem a relevância da realização de sequência didática para o desenvolvimento da autonomia e o aprimoramento de competências leitoras e escritoras dos(as) estudantes também no ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Sequência Didática; Formação Continuada; Aprendizagem dos alunos; Cultura Colaborativa.

The development of short duration didactic sequences in Portuguese Language during Remote Teaching: challenges and achievements

Abstract: This article aims to analyze how the creation, availability and development of short-term didactic sequences in Portuguese with students of Basic Education (Elementary) revealed itself in an important device for the continued training of education professionals during the temporary closure of Brazilian school units, due to the dissemination of the new Coronavirus in 2020. The set of data was collected in discussion forums, reports of training meetings with education professionals, synchronous meetings and student productions, of six municipal public school system, in different Brazilian regions, participants in a continuing training programme. Altogether 107 schools developed didactic sequences of Portuguese language with students from the 3rd to the 5th years of Elementary School, enabling advances in knowledge of reading, writing and oral communication during remote teaching. The virtual space of exchange and collaboration between the different participants in the training proved to be extremely powerful for the training process in a time of such adversity, uncertainty and loneliness for many of these professionals. In the field of didactics, the results obtained suggest the relevance of the performance of didactic sequence for the development of autonomy, improvement of reading and writing skills of students also in remote education.

Keywords: Remote Teaching; Didactic Sequence; Continuing Education; Student Learning; Collaborative Culture

Introdução

A suspensão de aulas presenciais no território brasileiro em 2020, devido à pandemia de COVID-19, ocasionou desafios distintos para estudantes, professores(as), gestores(as) e familiares relacionados não somente à continuidade da aprendizagem dos(as) estudantes, ao acesso a internet, mas também à manutenção de vínculo com a escola. É consenso que para muitos

estudantes a instituição escolar representa para além do ensino, um ambiente seguro, menos exposto à violência, assim como a garantia de alimentação do dia e, em muitos casos, a preservação de contato social. Preocupações que assolaram tanto aqueles que integram os sistemas de ensino público ou privado como profissionais da educação que atuam na sociedade civil. No cenário pandêmico, as diferenças e carências de todo o tipo, que sempre existiram, foram sendo escancaradas, apresentando à sociedade a real situação pela qual passa a educação pública há anos. No Brasil, de acordo com dados da UNESCO (dezembro/2020), estima-se que a manutenção do fechamento das escolas durante o ano todo afetou aproximadamente 53 milhões de estudantes, sendo ao redor de 26,579 de meninas e 26,318 de meninos. A dura realidade – de falta de estrutura física das escolas, incapacidade de reação de alguns sistemas de ensino, a precariedade na formação de docentes e gestores – que sempre existiu e de certo modo está naturalizada, obrigou profissionais e várias lideranças municipais e estaduais da educação a encarar o problema e sair em busca de soluções e parcerias, mesmo que provisórias, para dirimir ou minimizar o caos, que se assolava na sociedade brasileira, principalmente diante da ausência e omissão em muitos casos do órgão federal.

Após a decisão do fechamento das escolas, alguns sistemas de ensino passaram a se ocupar com o planejamento, organização e envio de atividades não presenciais para os estudantes; outros, no entanto ficaram totalmente paralisados diante do tamanho do problema e decidiram por suspender aulas impedindo qualquer tipo de contato com as crianças e adolescentes, por um grande período. Realidade vivida e acompanhada de perto pela equipe de consultoras de educação de uma organização da sociedade civil voltada à educação e formação continuada, que atua principalmente em redes municipais de ensino, nos segmentos de educação infantil a ensino fundamental – anos iniciais, há 35 anos⁴. Desde 2018, esta organização é parceira técnica do Programa Formar⁵ sendo criadora e responsável pela implementação e acompanhamento do Programa Didáticas Específicas da Língua Portuguesa – Formar DELP Anos Iniciais. O Formar DELP é um programa de formação em didáticas específicas de Língua Portuguesa destinado, principalmente, às turmas de 3º a 5º anos (Ensino Fundamental) de escolas públicas. Seu desenho instiga entre os participantes o trabalho colaborativo, a interação, a aprendizagem mútua tão necessárias nos dias atuais, assim como dialoga com as especificidades da rede de ensino tendo como ponto de partida as necessidades de aprendizagem dos estudantes articuladas à Base Nacional Comum Curricular (2017) e aos currículos locais.

É importante esclarecer que a parceria realizada com os municípios se fundamenta na ideia de que a formação continuada é um processo, que não

⁴Instituto Avisa Lá é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos. <https://avisala.org.br/> Acesso em 30/12/2020.

⁵ Programa Formar é uma parceria entre a Fundação Lemann, redes públicas de educação e parceiras técnicas. <https://fundacaolemann.org.br/projetos/formar> Acesso em 30/12/2020.

deve ser imposto ao profissional, nem desarticulado de suas necessidades. As ações desenvolvidas são construídas coletivamente com as equipes e ajustadas aos saberes dos sujeitos em formação. Por essa razão, o desejo em aderir ao programa é condição para a participação de professores(as), coordenadores(as) e técnicos(as), motivo pelo qual inicia-se com um grupo foco – aproximadamente 15 escolas que são representadas por 1 professor(a) podendo ser de 3º a 5º ano e 1 coordenador(a) pedagógico(a); e 4 técnicos da secretaria de educação. A ampliação do programa faz parte da metodologia de formação e é adaptada à realidade de cada município sendo capitaneada pela própria equipe de técnicos que participa da formação. Dessa forma os próprios formadores que possuem uma visão mais orgânica da rede de ensino avaliam as possibilidades de ampliação em relação à capacidade de desenvolver e acompanhar a formação dos profissionais.

O Programa envolve ainda diferentes redes de ensino, que participam e desenvolvem ações de formação conjuntamente. Parte-se da ideia de que é fundamental oferecer e garantir nos espaços de formação continuada momentos de interação entre participantes de modo a fortalecer a cultura colaborativa em busca da construção de conhecimentos relacionados ao que se espera que os estudantes aprendam em Língua Portuguesa e como isso pode ser oferecido.

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado.

(Vaillant, 2019, p. 62)

Nesse artigo pretende-se refletir sobre as possibilidades, desafios, entraves e conquistas de um processo formativo em didática da Língua Portuguesa a partir do desenvolvimento de sequências didáticas de curta duração para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto pandêmico do ano de 2020, em algumas escolas de seis redes de ensino municipais (Aquiraz – CE; Castro – PR; Franca – SP; Francisco Morato – SP; Mogi das Cruzes – SP e São Luís – MA) localizadas em diferentes regiões brasileiras participantes na ocasião do Programa Formar DELP.

Sistemas de Ensino, a Pandemia e as atividades oferecidas aos estudantes

Um dos grandes desafios durante a suspensão das aulas enfrentados pelos sistemas educacionais, não apenas no contexto brasileiro, foi o de organizar e disponibilizar atividades não presenciais para os(as) estudantes. De modo emergencial e com caráter provisório, as lideranças pedagógicas recorreram às equipes técnicas das secretarias de educação, em alguns casos

a coordenadores(as) pedagógicos(as) e professores(as), para planejarem e disponibilizarem material para os(as) estudantes. Nesse momento havia dois grandes problemas: a criação da proposta nas diferentes áreas de conhecimento e o acesso ao material. Na educação infantil e ensino fundamental, principalmente, houve uma preocupação em orientar pais e familiares sobre a criação de uma rotina de trabalho para estudantes bem como incentivar e acompanhar o desenvolvimento das atividades encaminhadas. Diferentes estratégias foram utilizadas, como o uso de sites, plataformas, aplicativos, redes sociais, o uso de WhatsApp para distribuição e comunicação com os estudantes. Algumas redes de ensino produziram material impresso, disponibilizaram livros didáticos e/ou realizaram parcerias com redes de TV ou emissoras de rádio para desenvolverem aulas a distância. De acordo com o relatório de pesquisa do coletivo *Alfabetização em Rede*⁶ (dezembro/2020), publicado na *Revista Brasileira de Alfabetização* (2020, pp. 185-201), as principais ferramentas e plataformas utilizadas no ensino remoto e que corroboram com o acompanhado nas escolas das seis redes em estudo foram: Google Classroom e WhatsApp: 71,58%; materiais impressos e apostilas: 55,89%; plataforma da própria rede/escola/televisão: 15,86%; e-mail/YouTube: 27,12%; Facebook: 8,75%.

Diante de tantas prioridades, muitas das atividades oferecidas provinham de blogs ou sites educacionais facilmente encontrados na web que ofertam uma grande quantidade de possibilidades, principalmente relacionadas à temática *alfabetização e letramento*. Segundo Frauendorf *et al.* (2020, p. 1272), há um abismo entre o que é frequentemente oferecido em sites e blogs e os princípios que ancoram práticas de leitura e escrita mais dialógicas, que não infantilizam nem subestimam a capacidade dos(as) estudantes e com isso requerem uma participação mais ativa do sujeito aprendiz na construção do conhecimento. Ou seja, a grande maioria das atividades ofertadas, principalmente no início do distanciamento social, tinha um cunho mais tarefairo, com caráter de preenchimento do tempo ocioso em casa, do que propriamente o de instigar os(as) estudantes a querer saber mais sobre um assunto, a escrever para comunicar algo que descobriram, a partilhar impressões sobre uma história lida, por exemplo. Eram atividades descontextualizadas, que deveriam ser preenchidas e enviadas para professores(as) via foto pelo celular ou redes sociais. Propostas que foram apenas deslocadas do papel (livro didático) para um suporte digital, como se essa substituição já fosse suficiente para gerar atividades mais dinâmicas, interativas e inovadoras (Gallardo Fernández *et al.*, 2021). O distanciamento desnudou, então, uma outra fragilidade no que se refere ao que esperar dos(as) estudantes e de suas produções, que é a velha prática de se ler e escrever para o professor(a) avaliar e com isso controlar de certo modo a aprendizagem realizada. Uma fragilidade relacionada à formação docente e que muitos(as) professores(as), coordenadores(as) e técnicas já

⁶ O coletivo ALFABETIZAÇÃO EM REDE, foi formado no primeiro semestre de 2020.

havia superado em suas práticas na sala de aula, pois eram reconhecidos por apresentarem uma didática mais inovadora, apoiada no desenvolvimento de projetos ou sequências didáticas, centrada na ideia do estudante como protagonista. Entretanto, a situação inusitada, o distanciamento dos(as) estudantes, a incerteza do apoio e presença de familiares para ajudá-los em casa, a dificuldade de acesso à internet, parecem ter feito com que muitos profissionais abrissem mão de princípios que embasavam suas práticas e recorressem a atividades prontas disponíveis na internet, livros didáticos, ou a sites de internet que disponibilizavam planos de aula, conforme dados do relatório do coletivo *Alfabetização em Rede* (2020, p. 194). A internet foi reduzida a um disseminador de atividades na grande maioria dos casos, desprezando o alto potencial de interatividade que as redes possuem.

Inovação na pandemia

Autores sociointeracionistas como Vigotsky (2007), Nemirovsky (2002) defendem que para que os(as) estudantes aprendam e avancem em seus conhecimentos é preciso garantir no desenvolvimento de situações didáticas momentos de interação entre os pares, mediados por adultos ou parceiros mais experientes. Nessa abordagem é necessário também ofertar uma metodologia ativa de ensino, que considere o aluno como protagonista e autor de seu conhecimento.

Durante o distanciamento social em decorrência da crise sanitária, a internet se configurou como uma possibilidade para garantir a interação entre pares, entre estudantes e docentes, no entanto, nem todas as famílias tinham acesso às tecnologias digitais para que pudessem não só acessar os materiais, como também comunicar-se e interagir com outros. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação de 2018 divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (abril/2020), um entre quatro brasileiros tem acesso à internet, o que significa que aproximadamente 46 milhões de brasileiros não navegam pela rede. Em áreas rurais, o índice de pessoas sem acesso é ainda maior que nas cidades e chega a 53,5%. Em áreas urbanas é de 20,6%. Esses dados se referem aos últimos 3 meses de 2018. Diante dessa realidade, planejar propostas que de alguma forma provocassem a interação com outros estudantes tornou-se mais um obstáculo importante a ser considerado. Por fim, um outro desafio na perspectiva de uma prática mais inovadora e menos transmissiva, era o de assegurar situações que os/as estudantes pudessem desenvolver com um mínimo de autonomia, sem que precisassem recorrer o tempo todo ao apoio de docentes ou das famílias, considerando todas as implicações e limitações vividas por todos neste contexto.

Neste cenário, a equipe de consultoras do Programa Formar DELP identificou uma oportunidade de apoiar as redes de ensino em suas necessidades emergenciais relacionadas ao ensino remoto, produzindo um

material que se diferenciava do que estava sendo disponibilizado aos estudantes, que priorizasse momentos de interação entre coordenadores pedagógicos; coordenadores pedagógicos e professores; professores; estudantes e professor; estudantes; e entre estudantes e o objeto de conhecimento. É fato que o ensino remoto não é equivalente às aulas presenciais e as situações de interação jamais serão substituídas pelo uso de ferramentas e/ou recursos tecnológicos até aqui listados. Mas, diante do contexto vivido, que só permitia o trabalho não presencial como a modalidade de ensino, tornou-se urgente atuar de forma a contribuir para que os(as) estudantes pudessem ter garantida a continuidade do aprender de forma significativa e a manutenção do vínculo com a escola.

Desse modo o primeiro movimento no sentido de apoiar o trabalho das redes de ensino partiu do levantamento do que já estava sendo oferecido aos estudantes – ou da ausência de propostas – para então refletir sobre o que se esperava que os alunos aprendessem, considerando a Base Nacional Comum Curricular, currículos locais e o que poderia ser modificado no planejamento das atividades para o ensino remoto. Com base nos estudos de Chevallier (1985), o sistema didático pode ser representado a partir de uma triangulação e relação entre o objeto de ensino (Saber – S), o conhecimento didático (professor – P) e os processos de aprendizagem (estudante – E), como na figura indicada.

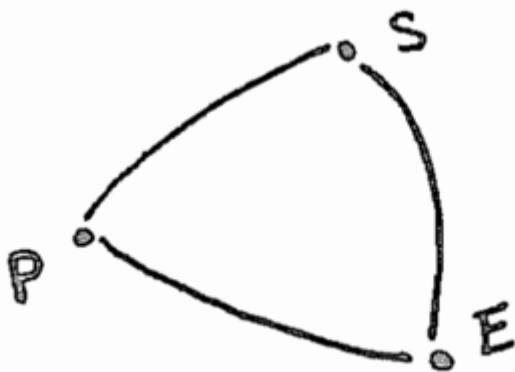


Figura 1

Embora o esquema tenha sido desenhado considerando o ensino presencial, ele é possível de ser preservado no ensino remoto, pois o princípio que sustenta as relações e os processos se mantém. O estudante, independentemente de estar presencialmente na escola ou acompanhar as atividades a distância, é concebido como um sujeito que constrói sua aprendizagem, que é pensante, que aprende por sucessivas reflexões e construções sobre o objeto de conhecimento. Já o vértice *Saber*, que se refere ao objeto de conhecimento (neste caso a linguagem verbal) mantém sua base de reflexão em práticas de leitura, produção de texto escrito, escuta e produção de textos orais e análise linguística agregando apenas novos suportes com o uso da tecnologia mais intensa no ensino remoto.

Os dois vértices – *estudante* e *saber* – relacionam-se ao terceiro identificado no esquema por P referente ao conhecimento didático ou como denominado pelo autor por *transposição didática*. Esse conhecimento, que faz parte do saber do professor, é o conhecimento relacionado ao *como fazer* para além do *que fazer* (Chevallier, 1995). Enfim, considera-se determinante para se definir o movimento metodológico adequado em consonância com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, saber de que modo o aprendizado acontece, conhecer o objeto de ensino em foco em relação ao que se espera que os estudantes aprendam.

A partir dessas premissas, as situações didáticas sugeridas pelo programa foram planejadas considerando princípios que, nas palavras de Weisz (2018, p. 68), embasam uma boa situação de aprendizagem:

[...] Para terem valor pedagógico, serem boas situações de aprendizagem, as atividades propostas devem reunir algumas condições, respeitar alguns princípios:

Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;

Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir;

A organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;

O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem transformar em objeto escolar vazio de significado social.

Assim, a equipe de consultoras do Programa Formar DELP, inspirada em Lerner (2002), que sugere a organização e gestão do tempo a partir das modalidades organizativas (projetos, atividades independentes ou habituais e sequências didáticas), propôs como dispositivo formativo o desenvolvimento de sequências didáticas (SD) de curta duração de leitura e escrita bem como o acompanhamento das aprendizagens dos alunos por técnicos(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e professores(as).

Para o contexto de distanciamento social, a escolha por trabalhar com SD fez-se necessária para a aprendizagem dos estudantes, pois envolviam situações de leitura e de escrita contextualizadas, de modo a possibilitar ao sujeito uma apropriação mais efetiva dos aspectos do conhecimento implicados, de maneira progressiva. As SD oferecem um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática, que resguarda um sentido para o(a) aluno(a) – ou seja, o(a) estudante se orienta para a realização de um propósito em que as práticas sociais de leitura e escrita que acontecem fora da escola possam ser referências fundamentais, cumprindo o objetivo de incorporar os estudantes na cultura escrita. Lerner (2002, p. 89) afirma que as sequências didáticas:

[...] tem duração limitada a algumas semanas de aula, o que permite realizar-se várias delas no curso do ano letivo e se ter, assim, acesso a diferentes gêneros. Contribuem para cumprir diversos objetivos didáticos: comunicar o sentido e o prazer de ler para conhecer outros mundos possíveis, desenvolver as possibilidades dos alunos de apreciar a qualidade literária (ou detectar sua ausência), formar critérios de seleção do material a ser lido, gerar comportamentos leitores como o seguimento de determinado gênero, tema ou autor.

A escolha de uma modalidade didática de curta duração, mais concisa, foi intencional, pois partiu-se do princípio de que seria inviável ou um dificultador realizar um projeto ou uma sequência didática de maior duração considerando que a alteração provocada pelo fechamento das escolas não foi apenas de espaço – presencial para virtual –, mas também de tempo, a carga horária escolar de cinco horas diárias diluiu-se ou mesmo perdeu essa referência, uma vez que havia estudantes com total acesso à rede e autonomia para realização das atividades e com isso conseguiam realizar as propostas em menos tempo, outros que levavam mais tempo por só conseguirem acessar à noite ou receber ajuda quando os familiares estavam em casa, ou apenas aos finais de semana. Algo que tradicionalmente no presencial poderia ser realizado em duas semanas, chegou a levar em torno de três meses em muitas realidades.

Para enfrentar o desafio da interação, foi proposta uma das tecnologias mais utilizadas pelas famílias, o celular com internet. Essa decisão foi pautada a partir de estudos de relatórios e boletins que circularam na época evidenciando que este recurso era o mais democrático e de rápido acesso⁷. Entretanto, ao organizar a sequência de curta duração considerou-se também a ausência de acesso à internet, e ofereceu-se propostas que pudessem ser realizadas utilizando papel e caneta. Nesse caso, a orientação para a equipe de técnicas era a de juntamente com gestores definir caminhos possíveis para entrega do material. A resposta foi surpreendente, as escolas apresentaram uma variedade de soluções, desde abrir a instituição para que os estudantes e familiares, seguindo todos os protocolos de saúde, fossem retirar a sequência didática impressa com livros de apoio quando necessário, até a distribuição nas regiões mais isoladas principalmente em área rural por professores(as) que tinham essa possibilidade, ou mesmo a centralização dos materiais em estabelecimento comercial mais central na comunidade e que fosse de fácil acesso para a retirada pelos pais. Nos espaços de formação oportunizados pelo programa, os(as) técnicos(as), assim como coordenadores(as) e professores(as), eram incentivados a partilhar as experiências, os sucessos e também os fracassos, dificuldades. Esse movimento pretendeu apoiar os profissionais não só em relação à dimensão organizacional, pedagógica, mas também apoiá-los emocionalmente. É muito comum em situações mais complexas as atenções

⁷ <https://agenciabrasil.etc.com.br/economia/noticia/2020-04/celular-e-o-principal-meio-de-acesso-internet-no-pais> . Acesso em 05/01/2021.

ficarem centradas nos estudantes, professores, e pouco se cuida dos gestores, neste caso o(a) coordenador(a) pedagógico(a), e técnicos(as) das secretarias, deixando-os na maior parte das vezes à deriva para sozinhos acolherem e lidarem com as mais diversas situações.

Em 2020 foram disponibilizadas pelo Programa Formar DELP três sequências didáticas de curta duração, possíveis de serem compartilhadas com estudantes por WhatsApp juntamente com um material de orientação ao professor(a) e coordenador(a) para desenvolvimento da sequência e uma planilha de acompanhamento das aprendizagens dos(as) estudantes. Nas sequências didáticas de curta duração disponibilizadas, as etapas e atividades planejadas foram articuladas por uma situação comunicativa real, em uma SD por exemplo, os estudantes tinham claro desde o início que pesquisariam e estudariam sobre os animais da Mata Atlântica, pois produziram um mural virtual de curiosidades sobre os animais ou um varal e apresentariam aos seus familiares, professores e colegas. Mais do que garantir os conteúdos escolares, os principais objetivos da sequência eram: fortalecimento de vínculo com a escola, professor(a) e colegas; desenvolvimento de práticas de leitura e escrita que pudessem ser realizadas com autonomia pelos alunos; oferecimento de situações de interação e intercâmbio entre os(as) estudantes.

Nesse texto, a ênfase será ao trabalho realizado a partir da sequência didática Mural ou Varal Animais da Mata Atlântica, disponibilizada para todas as redes participantes do programa.⁸

Mural ou Varal Animais da Mata Atlântica

A sequência didática de curta duração: Mural ou Varal Animais da Mata Atlântica foi elaborada tendo como base a prática social de linguagem: comunicar a um público os conhecimentos pesquisados sobre animais de determinada região. Visou oferecer aos(às) estudantes atividades que os(as) colocassem na situação de ler e escrever para comunicar aos colegas e à comunidade escolar as informações sobre os animais da Mata Atlântica obtidas por meio de estudo e pesquisa, além de possibilitar o intercâmbio entre eles pela produção escrita, priorizando a importância da manutenção do vínculo. Também tinha como finalidade a produção de fichas técnicas e escrita de curiosidades sobre os animais pesquisados para serem divulgadas em um mural virtual, espaço de circulação de informação a que boa parte deles poderia ter acesso, ou em um varal de curiosidades que pudesse circular entre os familiares, para quem não tivesse conexão à internet permitindo o uso do material com ou sem tecnologia.

O material foi pensado para que o(a) aluno(a) pudesse realizá-lo com autonomia e/ou pequena ajuda de familiares e/ou professores(as); é composto

⁸ As sequências didáticas Mural ou Varal Animais da Mata Atlântica (3^{os} a 5^{os} anos), Indicar leituras para conquistar leitores (1^{os} a 5^{os} anos) e Adivinhe se puder... qual é a parlenda?(1^{os} e 2^{os} anos) estão disponíveis gratuitamente no site: www.avisala.org.br Acesso em 06/01/2021.

de seis propostas, as quais requeriam do aprendiz a leitura e busca de informações (muitas complementadas por vídeos, conhecimento de mundo de familiares e/ou comunidade), levantamento de ideias principais, produção de ficha técnica com uma curiosidade sobre o animal, revisão e ilustração.

As propostas da sequência estão vinculadas entre si e esse encadeamento acontece tanto pelo eixo da leitura como da escrita. No eixo da leitura, percorre textos de divulgação científica em que a finalidade de leitura apresentada aos estudantes é a de se informar, saber mais sobre determinado assunto em textos que apresentam título, subtítulo, legenda, imagens, infográficos exigindo do leitor procedimentos e comportamentos de leitura específicos para esse tipo de material. Pelo eixo da escrita, reitera-se o desafio de produção escrita da ficha técnica e curiosidade em que os estudantes são desafiados a selecionar por exemplo um aspecto interessante sobre o animal para então textualizá-lo. Os dois eixos estão intrinsecamente relacionados, permitindo aos estudantes o protagonismo e possibilitando o desenvolvimento da autonomia.

A sequência também incentivou a elaboração de desenho do animal usando os aplicativos indicados ou mesmo o material que possuíssem em casa. A ilustração podia compor a ficha técnica e se apresentava como uma outra linguagem a ser utilizada pelos(as) estudantes de modo a revelar os conhecimentos construídos.

Embora a sequência fosse a mesma para os/as alunos/as do 3º ao 5º ano, a expectativa não era de que todos tivessem o mesmo desempenho, nem o mesmo grau de autonomia para realizar as atividades. Orientou-se aos participantes da formação que cada estudante fizesse segundo suas possibilidades, contando com o apoio da escola e dos familiares. Aspecto discutido e refletido nos espaços de formação com as técnicas de secretaria das diferentes redes de ensino, para que pudessem orientar os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) para discutirem com os(as) professores(as).

Durante o desenvolvimento da sequência didática, os professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e técnicos(as) das secretarias de educação participantes do Programa Formar DELP aderiram a um processo de formação continuada em serviço, oferecido por consultoras em didática da instituição parceira, a partir de plataforma virtual. As atividades síncronas e assíncronas possibilitaram não só o intercâmbio e a interação entre os participantes de distintas redes de ensino a favor do apoio mútuo e da colaboração, como também momentos de discussões de estratégias, reflexões teóricas, que subsidiaram a prática docente e conseqüentemente contribuíram para o processo de aprendizagem dos(as) estudantes e para o desenvolvimento profissional de todos os atores envolvidos (Vaillant, 2019).

O processo de formação permitiu que os(as) participantes avançassem em seus conhecimentos sobre estratégias formativas para o desenvolvimento da SD no ensino remoto, em relação aos conteúdos relacionados à didática da Língua Portuguesa e ao objeto de conhecimento (leitura de textos de divulgação

científica; produção escrita de ficha técnica e de curiosidade sobre animal da Mata Atlântica) bem como possibilitou aprender a acompanhar as aprendizagens de estudantes de forma remota. Em relação ao último aspecto, foi possível, a partir de registro das produções dos(as) alunos(as), a realização de reuniões entre professor(a), coordenador(a) pedagógico(a) e as famílias; uma busca de maior interação com as turmas; assim como observar quais estudantes precisavam de maior apoio, intensificando as intervenções individuais, nas revisões de textos por exemplo, ou na entrega de materiais de apoio para os que mais necessitavam. Por meio desse acompanhamento pontual, também foi possível mapear os estudantes que tinham uma maior dificuldade de acesso às sequências didáticas e mesmo os que perderam contato total com a escola.

Resultados e aprendizagens

O impacto da pandemia na educação foi devastador e revelou fragilidade e despreparo das escolas e dos sistemas de ensino para lidar com as consequências do distanciamento e isolamento social. No entanto, esse cenário adverso também foi mobilizador de muitos processos de aprendizagem e produção de saberes dos diferentes profissionais, que tomaram para si a responsabilidade de fazer a escola continuar a existir mesmo estando de portas fechadas. A partir da reflexão e análise de relatos dos participantes em registros de avaliações e fóruns de sistematizações de conhecimento durante e após o processo formativo para a realização da sequência didática, e o acompanhamento das aprendizagens e produções de estudantes, foi possível mapear alguns avanços importantes relacionados a quatro aspectos principalmente: aprendizagem dos(as) estudantes; aprendizagem dos professores(as); aproximação com as famílias; uso da internet como ferramenta de interação e troca entre estudantes e profissionais da educação, que serão relatados a seguir:

a. Aprendizagens dos estudantes ao longo do ensino remoto, a partir do desenvolvimento das sequências didáticas:

O conceito de “protagonismo” vem sendo discutido por especialistas nas últimas décadas como central para o desenvolvimento e aprendizagem dos(as) estudantes. Apesar dos(as) docentes se conscientizarem de sua relevância e estar previsto na Base Nacional Comum Curricular, pouco vem sendo contemplado nos planejamentos.

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar

soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BNCC, 2018, p. 13)

No ensino remoto, a partir do trabalho com as SD, os professores(as), demonstraram compreender esse conceito e avaliaram avanços significativos no desenvolvimento dos(as) estudantes. Algumas declarações revelam esse saber consolidado:

[...] Outra questão discutida nos fóruns é o protagonismo do aluno, que foi incentivado a todo momento pela escolha das propostas, dos encaminhamentos realizados pelos professores e o uso da tecnologia, que abre espaço para desafios e tomadas de decisões. (G.P)

[...] Todos nós passamos por momentos difíceis este ano, mas, pudemos trabalhar com as duas SD onde os alunos foram colocados como protagonistas para lerem e escreverem com sentido... (M.A.P.M.)

As sequências didáticas permitiram que os(as) estudantes pudessem ser mais autônomos nas escolhas, na organização e gestão do tempo para realização das atividades propostas. O produto final “postar os textos no mural virtual ou realizar um varal para apresentar para os familiares” também permitiu o protagonismo do grupo, revelando aos participantes um avanço consequente do ensino remoto. Não era mais possível acompanhar todos os passos e “controlar a aprendizagem”, como culturalmente se acredita fazer presencialmente. Os estudantes em sua maioria assumiram esse controle e decisão de como poderiam caminhar.



Imagem 2: Mural organizado por aluna na porta da residência – área rural do município de Castro/PR

Conforme os relatos postados nos fóruns de interação de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), os(as) participantes também consideram o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras do grupo. Os(as) estudantes, ao ler e produzir textos, puderam com autonomia realizar pesquisas, utilizar diferentes fontes de informação não só em livros como também na própria comunidade, conhecer e fazer uso de um gênero (ficha técnica e curiosidades) considerando suas características internas, pensar no interlocutor, assim como relatado a seguir:

[...] Identifiquei avanços muito significativos no que se refere a competências de escrita e leitura, em situações comunicativas, reais. Foi possível aproximar o ensino escolar da vida cotidiana das pessoas, desfragmentar essa questão um pouco mais [...] (D.G.F.)

[...] observei que mesmo utilizando modalidades diferenciadas ocorreu um avanço considerável nas habilidades de escrita e leitura dos alunos e o diferencial nesse processo foi a escolha da Sequência Didática... além do planejamento, textualização e revisão. [...] (S.R.S.)

O fato dos(as) estudantes terem um propósito comunicativo claro favoreceu a autonomia e o desenvolvimento de procedimentos leitores e escritores, já que precisaram ler diferentes textos, selecionar e tomar notas das informações relevantes sobre o animal para produção da ficha técnica com curiosidade. Tanto textos como ilustrações receberam atenção e cuidado por parte dos estudantes que se empenharam em suas produções, pois sabiam desde o início que haveria leitores reais para seus textos.

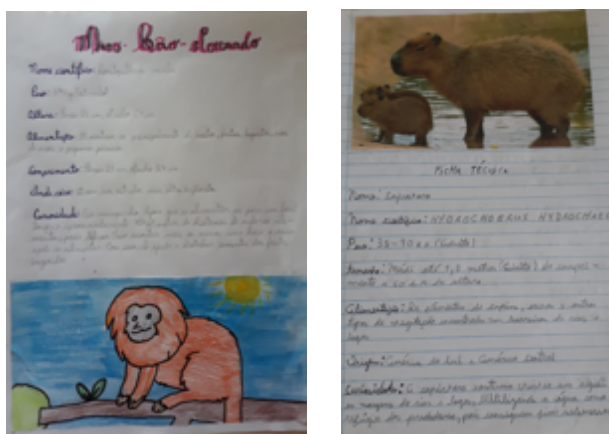


Imagem 3: Ficha técnica produzida a partir do trabalho com a sequência didática de curta duração Mural ou Varal Animais da Mata Atlântica.

b. Aprendizagem dos professores em relação à Didática da Língua Portuguesa e o trabalho desenvolvido no ensino remoto:

O modelo de formação a partir do desenvolvimento de sequências didáticas possibilitou avanços no conhecimento dos(as) professores(as), coordenadores(as) e técnicos(as) tanto no que diz respeito aos conteúdos relacionados à didática da Língua Portuguesa, como aos conteúdos referentes à didática de sala de aula no ensino remoto. Poucos são os processos de formação atuais que privilegiam conhecimentos que os professores necessitam na prática, ainda mais no caso específico do ano de 2020.

Nas palavras de Barnes:

[...] os conhecimentos que os professores em formação têm de adquirir deve provir sobretudo da análise de experiência da classe, dos trabalhos dos estudantes, de observação de professores especialistas, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com bons professores (1991 como citado em Garcia, 1999, p. 84).

Enfim, os processos formativos devem prever conhecimentos específicos aos alunos, segundo Reynolds (1992 como citado em Garcia, 1999): conhecimentos pedagógicos, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento do contexto. O desenvolvimento das sequências didáticas, em um novo contexto, acompanhadas dos processos de discussão entre pares, permitiu que os participantes refletissem sobre estratégias para o ensino remoto, respeitando os processos de aprendizagem e as características do objeto de conhecimento, neste caso a “linguagem escrita”. Estavam em jogo para os participantes conteúdos como: operações de produção de texto (Dolz *et.al.*, 2010); organização da gestão do tempo a partir do uso das SD (Lerner, 2002); os propósitos comunicativos que guiaram as atividades na SD; os diferentes propósitos de leitura (Sole, 1998) etc. Os depoimentos a seguir mostram os avanços em alguns desses aspectos:

[...] As sequências também nos levam a refletir sobre os propósitos da escrita: o aluno deve ter um motivo para escrever, deve haver uma situação comunicativa, um destinatário, um portador... Só assim a escrita fará e terá sentido. Essas SD foram significativas, também, porque o aluno pode contemplar todas as fases do processo de produção textual. [...] (A.L.G.C.)

[...] Com certeza para minha vida profissional vou levar os ensinamentos adquiridos nesta experiência e pensar com muito mais cuidado nas minhas práticas didáticas, para que se tornem mais interessantes, que sejam reais e que promovam um processo [de] ensino-aprendizagem qualitativo. [...] (M.C.C.)

[...] Foi uma experiência cheia de aprendizados para mim como professora, montar o Padlet, gravar vídeos, fazer revisões e intervenções de forma remota, e para os alunos que se tornaram protagonistas da aprendizagem. [...] (E.B.L.)

A tecnologia, como relatado no último enunciado, foi bastante citada entre os(as) participantes. Essa experiência permitiu que a aprendizagem das

tecnologias digitais estivesse realmente a serviço da aprendizagem real e significativa dos conteúdos. As pesquisas revelam que realizar cursos para aprender sobre o uso dos meios digitais em suas práticas tem desdobrado poucas mudanças no planejamento dos profissionais da educação. Vaillant (2013, p. 39) afirma que é necessário aprender a ensinar tecnologia como um processo sistêmico que requer práticas reais para formação dos professores:

No solo se debe pensar la formación genérica en habilidades TIC para los docentes, sino en los métodos en los que se prepara al maestro o al profesor para la integración de tecnologías. Parecería que cuando se forma al docente en base de procesos de enseñanza centrados en el estudiante, aumenta la frecuencia con la que se usan las tecnologías en el aula.

Tratar a formação continuada de docentes e ou gestores(as) e considerar que aprendem o uso das tecnologias digitais de forma isolada dos conteúdos a serem ensinados, não resultam, segundo a autora, em transformações. São necessárias práticas de integração da tecnologia aos objetivos de aprendizagem. Os relatos a seguir apoiam a reflexão apresentada pela autora:

[...] Até vi que diante do cenário atual, apresentamos a tecnologia para os alunos, em um olhar diferente, pois todos os meus alunos usavam a internet somente para jogar. Eles usaram para leitura e pesquisa. Isso é uma grande mudança que colocamos para eles, que pode realmente ter mudado o olhar deles, para a tecnologia. [...] (C.I.A.M.)

[...] Costumo dizer que o uso das tecnologias era uma necessidade, hoje uma urgência e fomos expostos nesse movimento de maturação mais rapidamente com essa situação pandêmica, tivemos que construir uma nova modalidade de ensino, ensino remoto, e com isso o processo de formação, acompanhamento pedagógico, contato mais estreito com os pais foi de suma importância para o êxito das atividades. (P.C.R.L.J.)

c. Aproximação das famílias às atividades escolares

O ensino remoto possibilitou uma maior parceria entre famílias e professores, assim como aponta informe nº 1 da pesquisa *Educação Escolar em Tempos de Pandemia* (2020) realizada pela Fundação Carlos Chagas. De acordo com o relatório, com a suspensão das aulas presenciais, os(as) professores(as) indicaram um aumento, tanto da relação escola-família (45,6%), quanto do vínculo do(a) aluno(a) com a família (47,2%). Neste projeto, esse quesito também aparece como um avanço a partir da realização das propostas, corroborando com a pesquisa nacional:

[...] Trabalhar com as SDs foi uma experiência enriquecedora. Confesso que não achava que teria o retorno que tive e que muitas vezes me emocionei com a devolutiva dos meus alunos. A participação e o envolvimento de cada um e de seus familiares foi algo que me surpreendeu e me deixou muito feliz. (L.S.P.)

[...] Houve avanços positivos, pois, ao trabalhar junto escola e família, o aprendizado se tornou mais significativo, a busca e o trabalho com as tecnologias para realizarem as propostas proporcionou aos mesmos o fortalecimento do vínculo familiar e sua interação com a escola. (J.P.)

A relação fragilizada entre famílias e escola aparecia inicialmente como um dos empecilhos para a realização de propostas de atividades de forma remota. O receio de grande parte de docentes de que os familiares não os apoiariam no desenvolvimento do trabalho seja por desconhecimento do conteúdo, da didática, de leitura e escrita (analfabetos) ou ainda pela falta de tempo foi verificado em grande parte das situações, porém de modo algum foi consenso, pois como é possível observar nos fragmentos escolhidos entre tantos outros, muitos familiares se fizeram presentes no desenvolvimento do trabalho e apoiaram os estudantes ao disponibilizar celular, computador, tempo, atenção, envolvendo-se da forma como podiam naquela situação.

d. Uso da internet como ferramenta de interação e troca entre estudantes e profissionais da educação:

Um dos principais motivadores de todo o trabalho proposto no contexto remoto pelo Programa Formar DELP foi o de romper a ideia de uso da internet como apenas disseminador de atividades recolhidas de blogs ou sites referentes à alfabetização. O objetivo de promover a interação entre estudantes – presente desde a gênese da proposta – foi sendo perseguido no decorrer do desenvolvimento da sequência didática e tematizado nas formações com equipe técnica, coordenadores(as) e professores(as). De modo geral, os(as) estudantes postavam suas produções no mural virtual, direcionando a apresentação e explicação apenas ao professor(a) como se fosse o único interlocutor possível e raramente comentavam as produções dos colegas – recurso possível no mural virtual –, explicitando uma prática habitual no cotidiano escolar de fazer as tarefas apenas para atender a solicitação do docente.

Ainda que houvesse um propósito comunicativo claro, o de comunicar o conhecimento construído sobre animais da Mata Atlântica aos colegas da turma, foi possível observar nos vídeos e postagens dos(as) estudantes que isso era pouco considerado. A equipe de consultoras, atenta a esse aspecto, problematizou ao longo da formação algo que havia passado despercebido não só aos docentes como também para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e técnicos(as). Os(as) formadores(as) locais de redes distintas foram então convidados, pela equipe de consultoras, a refletir sobre a necessidade de redimensionar a compreensão do portador mural como um espaço de interação, de troca de experiências, de saberes entre os(as) participantes, tanto nos fóruns de discussão como nos encontros síncronos, para que pudessem encaminhar essa reflexão e provocação com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), e estes, por sua vez, pudessem problematizar esse aspecto com a equipe de

professores(as) para realizarem intervenções pontuais com os(as) estudantes. Processo que fica evidente nos fragmentos a seguir:

[...] E pensando nestas intervenções do professor, acredito que também seja pertinente discutir a função que o mural/Padlet exerce na interação e troca de informações. Nos materiais que nos têm chegado, por exemplo, observamos alguns murais que foram feitos, com muita criatividade por sinal, mas apenas para que a professora os visse, sem exercer de fato seu propósito comunicativo. Sabemos que algumas escolas já têm pensado sobre este aspecto, mas talvez seja interessante abordar novamente em um encontro formativo. (T.P.C.)

[...] Percebo que a compreensão do mural como espaço de interação tem sido bem assimilada [...]. O que poderemos fomentar mais, que não seja apenas um espaço para apresentação, mas um espaço para dar e receber feedback do que está exposto. (E.C.O.)

Após esse movimento formativo que nasceu totalmente imerso na prática do ensino remoto, identificou-se maior atenção por parte dos(as) participantes do programa ao aspecto da interação, seja ao comentarem as postagens e convidarem outros(as) estudantes a fazer o mesmo movimento, seja ao orientar os alunos que o mural virtual ou mesmo dentro das casas (para aqueles que não tinham acesso à internet) era público, e que se destinava a diferentes leitores. Com isso, houve mudança significativa na forma de apresentar a postagem de vídeos, imagens, e alguns estudantes passaram a se direcionar a um público mais variado e não mais apenas ao(à) professor(a), bem como comentaram as postagens dos(as) colegas.

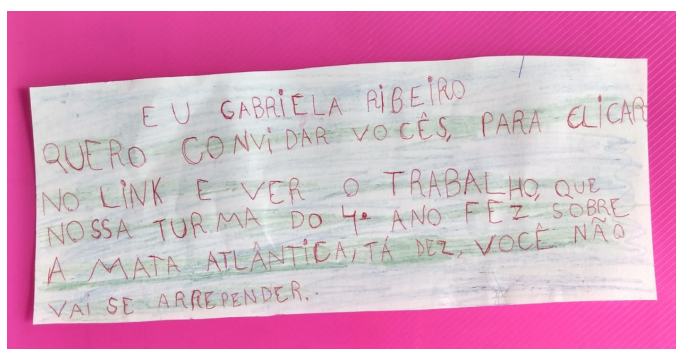
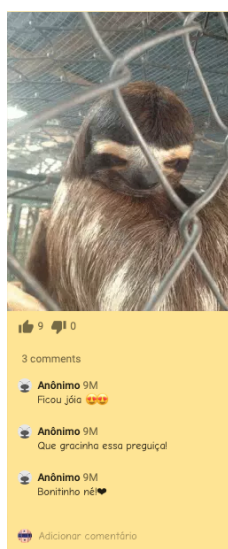


Imagem 4: Postagens em murais virtuais de diferentes turmas participantes do Programa Formar DELP.

Mesmo com todos os avanços citados, os(as) participantes concordam que há muito o que progredir, principalmente em relação ao atendimento de todos(as) os estudantes(as) com equidade educacional⁹. Muito embora a sequência didática tenha sido pensada tanto para alunos que tinham acesso às tecnologias, como para aqueles que não tinham acesso, o processo de acompanhamento das aprendizagens e a interação entre pares aconteceu com menor ênfase do que ocorre no presencial. Os participantes destacam as dificuldades e necessidade de avanço nas políticas públicas para garantir acesso às tecnologias digitais a todos(as) estudantes, professores(as) e coordenadores(as) que em muitos casos não aderiram ao trabalho não por estar em desacordo com a proposta, ou não desejar, mas principalmente pela dificuldade em acessar/disponibilizar os materiais.

Este trabalho utilizando as sequências didáticas de curta duração ocorrido dentro de um programa de formação continuada revelou caminhos possíveis de serem construídos quando há parceria e colaboração entre redes de ensino e sociedade civil. É fato que a proposta não atingiu todos os estudantes das seis redes de ensino participantes, por diferentes razões já apontadas no texto, no entanto, chegou a um grupo significativo de alunos que se viram motivados a continuar a aprender, a manter o interesse e vínculo com a escola, conseguiram interagir com maior ou menor grau a depender das condições possíveis da família. De acordo com dados fornecidos pelas redes participantes do Programa Formar DELP, 90% dos estudantes que participam do programa realizaram ao menos uma das sequências didáticas disponibilizadas. O desafio enorme – e que foi uma constante preocupação e alvo de atenção de todos os envolvidos – são os estudantes que não tiveram acesso a nenhum material ou mesmo um acesso restrito. Para esse grupo se faz necessário e urgente ofertar um trabalho de recuperação de aprendizagens e reintegração à escola de modo a garantir o direito à aprendizagem, que foi interrompido devido à crise sanitária aliada à ausência de políticas públicas que garantissem a esses estudantes condições mínimas para permanecerem na escola.

Considerações finais

Após suspensão temporária das aulas presenciais, a dinâmica educacional modificou-se não só no Brasil como em todo o mundo e ao buscar mitigar os efeitos do distanciamento físico e da aprendizagem dos estudantes, profissionais da educação tentaram de diferentes formas desenvolver atividades pedagógicas não presenciais com estudantes, enfrentando desafios constantes

⁹ **Equidade** é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos(as) os(as) estudantes seja considerada como de igual importância. (UNESCO: 2019, p. 13).

para atender às necessidades de todos(as), considerando o contexto geográfico, sociocultural e econômico das diferentes regiões do país e de cada localidade.

Apesar das dificuldades encontradas, docentes, coordenadores(as) e equipes técnicas, participantes do programa Formar DELP, por meio do processo formativo para o desenvolvimento de sequências didáticas, em que puderam aprender a fazer/ser fazendo e analisando experiências, conseguiram avançar em seus conhecimentos e apoiar os(as) estudantes tanto no desenvolvimento de capacidades leitoras e escritoras, como na importância da escuta atenta de colegas, no respeito e valorização aos saberes das famílias que em alguns casos eram a única fonte de informação possível, além da didática específica de Língua Portuguesa e em estratégias para o trabalho com o ensino remoto. E no caso dos(as) profissionais que desempenham o papel de formadores(as) como os(as) coordenadores pedagógicos(as) e técnicos(as) da secretaria, além dos avanços já citados, puderam desenvolver ações de formação articuladas ao contexto da prática e com isso aprofundar os saberes referentes a práticas e estratégias formativas no trabalho remoto.

Para Gallardo Fernández et al. (2021, p. 41),

[...] la escuela del siglo XXI necesita reinventar su praxis y su material didáctico con un enfoque de mayor calado, más revolucionario y con un papel pedagógicamente más innovador. Sabemos que pasar del soporte papel al soporte digital conlleva una transformación profunda en el marco social, normativo y educativo, que va más allá del proceso de enriquecer o añadir hiperenlaces y videos a los textos escritos.

Os dados apresentados e analisados não têm como propósito servir de modelo para o ensino no Brasil, no entanto, sugerem possibilidades para estudos e reflexões sobre estratégias e caminhos para o ensino de Língua Portuguesa tanto na modalidade a distância em caráter emergencial, como na presencial, já que indica resultados nos processos de aprendizagem dos(as) estudantes e na formação continuada de docentes, coordenadores(as) pedagógicos(as) e técnicos(as) de secretarias a partir de uma experiência vivida com grande êxito, apesar de carregada de sofrimento, limitações, exclusões, superações, e que por isso se torna tão impactante para se pensar a realidade educacional brasileira.

Referências

BRASIL (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11/01/2021.

CHEVALLAR, Y. (1995). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

DOLZ, J., GAGNON, R. & DECÂNDIO, F. (2010). *Produção escrita e dificuldade de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras.

EM REDE, A. (2020). Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 – relatório técnico (parcial). *Revista Brasileira de Alfabetização*, (13), pp. 185-201.

FRAUENDORF, R.B.S., PROENÇA, H.H.D.M & PRADO, G.V.T. (2020) Afinal, existe uma boa atividade de alfabetização? Estudos e Narrativas de professores sobre práticas escolares. In *Anais do XX Endipe – Rio 2020: Fazeres pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. (2020). *Educação Escolar em Tempos de Pandemia*. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1> Acesso em: 15/02/2021

GALLARDO FERNÁNDEZ, I. M., MARIÑO FERNÁNDEZ, R., & VEGA NAVARRO, A. (2021). Creación de materiales didácticos digitales y uso de tecnologías por parte de los docentes de Primaria. Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 39-60. <https://doi.org/10.35362/rie8514063>

GARCIA, G. M. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2020). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet> Acesso em: 05/01/2021.

LERNER, D. (2002). *Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.

NEMIROVSKY, M. (2002). *O Ensino da Linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed.

SOLÉ, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed.

UNESCO (2020). *Mapa Impacto Covid-19 na educação*. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 11/01/2021.

UNESCO (2020). *Relatório Inclusão e educação: Todos, sem exceção*. Disponível em: <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/outras-publicacoes/item/459-unesco>. Acesso em: 11/01/2021.

VAILLANT, D. (2013). *Programa TIC y Educación Básica: Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

VAILLANT, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 1, pp. 87-106, jan./abr. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993073>

VIGOTSKY, L.S. (2007). *A formação social da mente*. SP: ed. Martins Fontes.

WEISZ. T. (2018). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.