

## PROGRAMA MAIS FORMAÇÃO DOCENTE: experiências de alfabetização multifacetada no ensino remoto

*Dedilene Alves de Jesus<sup>1</sup>*

*Eixo temático: 7. Alfabetização e formação inicial e continuada de professores*

**Resumo:** O artigo tem como escopo a análise de experiências construídas a partir de um módulo do curso de formação continuada para professores da rede municipal de Barbacena (MG), na perspectiva da alfabetização multifacetada. Embasadas nas concepções de Soares acerca dessa temática (2003; 2004; 2020), foram aplicadas atividades síncronas e assíncronas que vislumbraram procedimentos teórico-práticos voltados para o ensino remoto emergencial, com o compartilhamento de saberes acerca das práticas pedagógicas adotadas em meio às dificuldades decorrentes das muitas variáveis envolvidas no ERE. Para tanto, elencamos três itens para análise: a) relação professor-aluno-família; b) manuseio das ferramentas tecnológicas; c) adaptação das práticas pedagógicas no processo de alfabetização. Durante o módulo, pudemos observar que essas três vertentes tornaram-se peça-chave nas atividades, demonstrando que o ensino remoto, mesmo dificultado na maioria das realidades de escolas públicas, está gerando aprendizagens relevantes para a formação docente.

**Palavras-chaves:** Formação docente; Alfabetização multifacetada; Ensino remoto.

### Introdução

Na esteira da concepção de que a formação continuada de professores precisaria ser resguardada de determinadas dissonâncias conceituais explicitadas nas capacitações oferecidas pelo Ministério da Educação como aporte para a

---

<sup>1</sup>Doutora em Língua Portuguesa pela UFRJ. Professora do Departamento de Fundamentos e Metodologias da Educação da UEMG – Unidade Barbacena. Contato: [dedilene.alves@uemg.br](mailto:dedilene.alves@uemg.br)

implementação da PNA (como o Tempo de Aprender e o ABC), conforme Lopes de Albuquerque e Boto (2021) explicitam, a Unidade Barbacena da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) firmou uma parceria com a Secretaria de Educação do município, para a oferta de um curso de capacitação aos professores da Educação Infantil e das turmas de alfabetização, no período de abril a novembro de 2021.

Dessa forma, este artigo visa apresentar as experiências compartilhadas em um dos módulos dessa formação (denominado “Letramento linguístico e alfabetização multifacetada”), ocorrido nos meses de abril e maio, com encontros síncronos e atividades assíncronas devido às restrições sanitárias da pandemia de Covid-19. Tais experiências abarcaram a vinculação teórico-prática para atividades no ensino remoto emergencial, com vistas à socialização de práticas pedagógicas realizadas ou não nessa modalidade.

A partir dos materiais enviados via Google Forms e também dos apontamentos da professora ministrante de parte do módulo, foi feita a análise por três critérios considerados peças-chave para a compreensão de como se dá o desenvolvimento da formação docente em um período de tanta atipicidade. A análise é de cunho mesclado entre o qualitativo e o quantitativo, uma vez que serão também demonstrados aspectos relacionados ao tempo de trabalho dos professores, à formação profissional do grupo, para que possamos, então, nos deter nas questões relacionadas à relação professor-aluno-família, manuseio de ferramentas tecnológicas e adaptação das práticas pedagógicas ao ensino remoto emergencial.

## **2 Fundamentação teórica**

### **2.1 Sobre a alfabetização multifacetada**

A alfabetização multifacetada, nos termos do que Soares (2003; 2004; 2020) aponta acerca da concepção de aprendizagem da língua escrita, pode ser considerada a vertente mais coerente para o trabalho do alfabetizador. Nesse viés, consideramos que os aspectos linguísticos, interativos e socioculturais são fortemente abarcados no processo alfabetizatório, vinculando-se à perspectiva do letramento em

sua vertente mais ampla, como “prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, p. 17).

A referência às várias facetas da alfabetização, como um caminho a ser considerado pelos alfabetizadores, decorre da preocupação válida com o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, balizador das práticas pedagógicas em turmas de alfabetização. Retomamos aqui as palavras de Soares (2004, p. 9) no que diz respeito a uma única visão do processo alfabetizatório:

Talvez se possa afirmar que na “modalidade” anterior de fracasso escolar – aquela que se manifestava em altos índices de reprovação e repetência na etapa inicial do ensino fundamental – a alfabetização caracterizava-se, ao contrário, por sua excessiva especificidade, entendendo-se por “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa “excessiva especificidade”, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização.

Ressalta-se o equilíbrio da fala da autora quando se refere ao movimento de “curvatura da vara” nas discussões sobre a especificidade da alfabetização, que não pode ser confundida com uma visão monotônica, sem se considerar os aspectos já citados anteriormente: linguístico (representação da cadeia sonora da fala e suas implicações), interativo (a língua como veículo de interação) e sociocultural (usos, funções e valores da escrita).

## **2.2 Sobre o Programa Mais Formação Docente**

Conforme documentos internos da Unidade Barbacena, o Programa Mais Formação Docente, registrado na intranet do sistema da UEMG sob a ID 14899, faz parte do programa de extensão “Curso de formação continuada na rede de ensino municipal de Barbacena: UEMG Barbacena e práticas de letramentos”, coordenado pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia Oliveira. Seu objetivo central está assim explicitado:

Desenvolver projetos e oferecer cursos para a formação continuada e em contexto de Professoras e Professores da rede de ensino municipal de Barbacena, seja pela via das ações de extensão da UEMG Barbacena ou pela via de aumento dos cursos oferecidos na Unidade Barbacena, buscando o cumprimento da diretriz estabelecida para a formação inicial e continuada de Professores: articulação entre o ensino superior e a educação básica, o fortalecimento das atividades que possibilitem a relação entre a teoria e a prática e a ampliação das ações da Universidade Pública no seu território. (Documento interno – Programa de Extensão UEMG/Barbacena – ID 14899)

Esse curso surgiu da necessidade apontada pela prefeitura de Barbacena quanto à formação de professores alfabetizadores, pela demanda de atualizações pedagógicas para práticas mais coerentes com o momento atual, seja pelo advento da PNA e pela implementação do ensino remoto emergencial. Foi firmado um termo de convênio entre a Prefeitura e a Unidade Barbacena da UEMG, com todos os trâmites publicizados no Diário Oficial Eletrônico do município<sup>2</sup>. O edital de seleção dos professores municipais, para ocupação das 40 vagas ofertadas, foi publicado na edição do dia 24 de março de 2021 do Diário Oficial Eletrônico de Barbacena. O documento já apresentou um cronograma dos módulos, os pré-requisitos para participação no curso, bem como o cronograma de tramitação do edital (prazo para inscrições, resultado preliminar, prazo para recursos e resultado final).

Cumprir destacar que a concretização dessa parceria foi possível devido ao esforço da direção da Unidade, que convidou os professores interessados em fazerem oferta de módulos no curso. Houve muitas reuniões desses professores, para alinhamento das diretrizes do curso, planejamento dos módulos e ajustes de acordo com as demandas enviadas pela Secretaria de Educação. Cada módulo foi apresentado como disciplina, com ementa, referencial teórico e cronograma de execução das atividades síncronas e assíncronas. Os professores responsáveis pelos módulos participaram da aula inaugural, que ocorreu no dia 05 de abril de 2021, via Google Meet. Após as apresentações, já foi iniciada a aula do primeiro módulo. Para essa etapa do programa, foram selecionados 54 professores da Educação Infantil e das turmas de alfabetização.

---

<sup>2</sup> Diário Oficial Eletrônico de Barbacena ([http://barbacena.mg.gov.br/arquivos/atos\\_24-03-2021\\_diariooficial.pdf](http://barbacena.mg.gov.br/arquivos/atos_24-03-2021_diariooficial.pdf))

## 2.3 Sobre o módulo “Letramento linguístico e alfabetização multifacetada”

O módulo trabalhado no Programa Mais Formação Docente foi elaborado com previsão para 2 meses, abarcando 40 h de duração, com atividades síncronas (inicialmente realizadas no Google Meet e depois pela plataforma Teams<sup>3</sup>) e assíncronas (disponibilizadas via e-mail e posteriormente no Teams também). Os encontros ocorreram às segundas-feiras, das 19 às 21 horas, pelo Google Meet, com gravação das aulas.

A seguir, apresentamos um trecho da ementa do módulo:

Na compreensão de que a Educação Infantil é a etapa preparatória para a alfabetização (BNCC, 2017), o objetivo da unidade é trabalhar a vinculação teórico-prática acerca do letramento linguístico e da Alfabetização Multifacetada, entendida como um processo que não privilegia uma única faceta da alfabetização, mas leva em conta os aspectos interacionais, cognitivos, linguísticos, socioculturais e metodológicos para um trabalho completo de apropriação do sistema de escrita alfabética e compreensão leitora. O contexto para a aplicabilidade da Alfabetização Multifacetada é o dos (multi)letramentos, a partir da realidade de cada sala de aula. (Ementa do módulo “Letramento linguístico e alfabetização multifacetada”)

Para as atividades, foi pensado o seguinte conteúdo programático: a) Concepção de alfabetização e letramento; b) Pressupostos para a alfabetização multifacetada; c) As práticas de alfabetização na perspectiva multifacetada; d) Acompanhamento e avaliação na alfabetização multifacetada. Esse conteúdo subdividiu-se em questões relacionadas à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, níveis de escrita, práticas de cultura letrada/escrita, conceito de consciência fonológica, materiais didáticos para o ensino remoto emergencial, por exemplo. O cronograma previsto foi dividido entre as duas professoras responsáveis pelo módulo, com 2 encontros síncronos e 2 atividades assíncronas para cada uma.

Nos encontros síncronos, ocorridos quinzenalmente, foram realizadas as seguintes atividades:

---

<sup>3</sup> Uma das ações do programa foi conseguir, junto ao setor de tecnologia da UEMG, a inserção do curso como disciplina na plataforma Teams, que vem sendo usada institucionalmente durante o período de ensino remoto emergencial. Anteriormente a esse processo, foi feita a inserção do curso também no sistema WebGiz, que gerencia a vida acadêmica dos discentes de todas as Unidades UEMG. Esse caminho foi pensado para institucionalizar o curso e reforçar a vinculação dos professores cursistas.

- a) 1º encontro – revisão dos conceitos de alfabetização e letramento, de acordo com os estudos mais atualizados (SOARES, 2020; STREET, 2014), além da vinculação com os pressupostos da BNCC (2017). Foram deixadas como tarefa duas atividades: o preenchimento de um formulário com informações sobre tempo de serviço, formação profissional, expectativas sobre o curso; a elaboração ou apresentação de materiais didáticos relacionados à alfabetização multifacetada, para socialização no próximo encontro síncrono.
- b) 2º encontro – no primeiro momento, foi feita a apresentação de material sobre o trabalho com a cultura escrita na sala de aula, a perspectiva da alfabetização multifacetada cunhada no último livro de Soares (2020), “Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”, com foco na relação alfabetização-letramento. O segundo momento foi dos relatos das práticas realizadas pelos professores durante o ensino remoto emergencial, com mediação da professora ministrante.

As atividades assíncronas foram assim determinadas:

- a) 1ª atividade – Envio de textos complementares para leitura (E-book “Alfabetização, letramento e tecnologias digitais”, da UFBA; E-book “Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita”, do CEALE/UFMG; E-book “Jogos de alfabetização”, do CEEL/UFPE); videoaula sobre alfabetização e ensino remoto.
- b) 2ª atividade – Envio de diretrizes para a elaboração do relato de experiência sobre os materiais didáticos utilizados (foi feito um roteiro para os professores cursistas se orientarem); handout sobre a questão dos materiais didáticos, embasado nos estudos atualizados sobre elaboração de conteúdos didáticos (OLIVEIRA, 2013; VILAÇA, 2012; ZABALA, 1998).

A partir das experiências nessas atividades síncronas e assíncronas, debruçamo-nos nos aspectos a serem analisados para observarmos de que forma os processos de aprendizagem ocorreram.

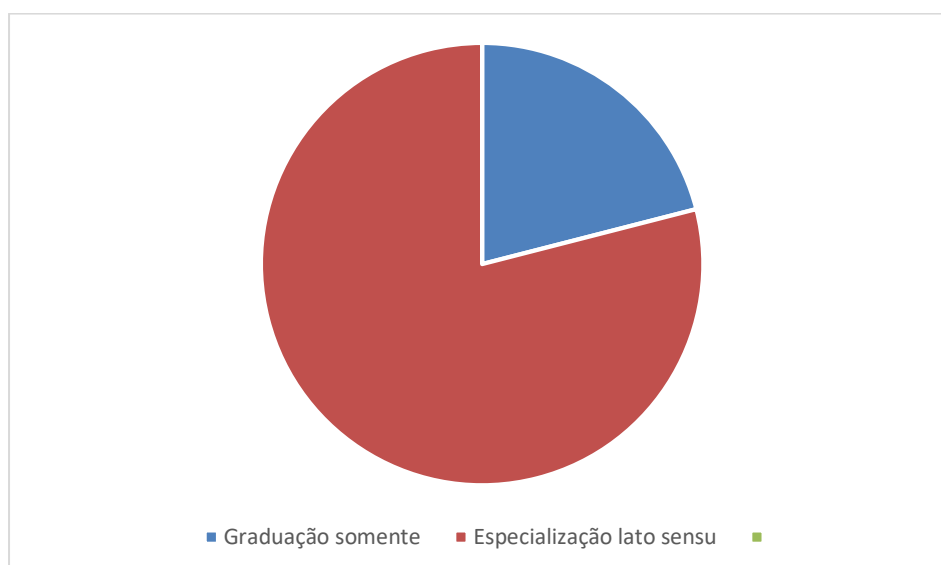
### 3 Metodologia

A análise apresentada neste artigo parte de uma base quantitativa, com levantamento dos dados sobre tempo de serviço e formação dos professores, para depois ser feita uma análise qualitativa, com base nos critérios já mencionados. Para isso, utilizamos informações obtidas das respostas no Google Forms e também o relato da professora ministrante da primeira parte do módulo. Dos 54 professores cursistas, 29 responderam ao questionário do Google Forms.

### 4 Resultados e Discussão

A partir das respostas dos 29 professores cursistas no questionário, pudemos fazer o seguinte levantamento sobre a formação e o tempo de serviço:

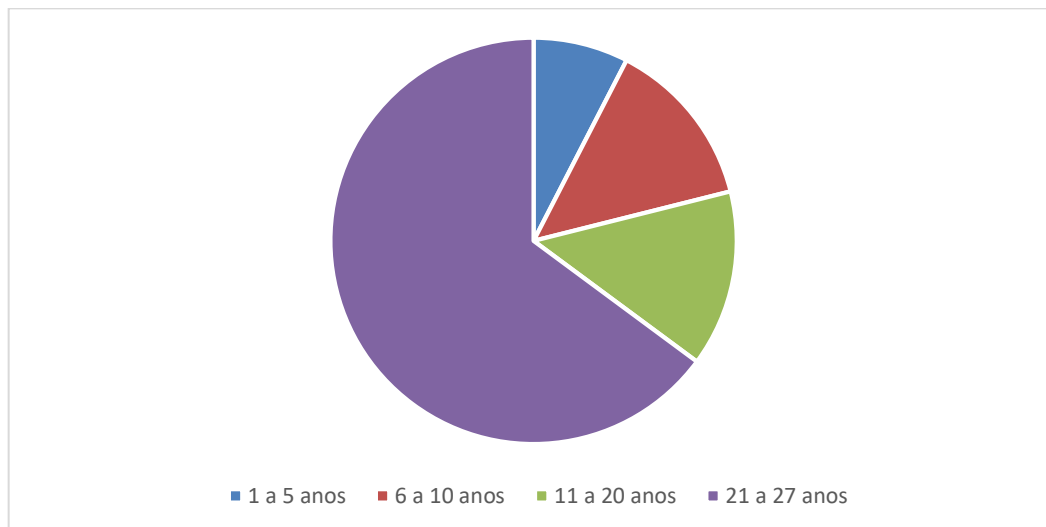
**Gráfico 1 . Formação profissional**



Fonte: criado pela autora



**Gráfico 2 . Tempo de serviço no magistério**



Fonte: criado pela autora

Como observamos no Gráfico 1, a maioria dos professores apresenta formação em nível *lato sensu*, com especializações voltadas para sua atuação profissional (Alfabetização e Letramento, Educação Inclusiva, Educação Especial, Gestão Pedagógica, por exemplo), mostrando que há um interesse em se manterem atualizadas em relação às perspectivas teóricas mais contemporâneas. Muitos desses professores afirmaram ter participado das formações oferecidas por políticas públicas educacionais, como o PNAIC, por exemplo.

Também destacamos que o tempo de serviço desses professores aponta para uma experiência consolidada com turmas de anos iniciais, principalmente alfabetização. Temos, portanto, 3 anos como o menor tempo de experiência docente e 27 anos como o maior tempo.

A partir desse levantamento, passamos à análise das experiências compartilhadas no curso, a partir da perspectiva da professora ministrante. Inicialmente, destacamos o nível de subjetividade dessa análise, uma vez que parte de alguém inserido no processo de elaboração e execução do módulo. Por outro lado, as categorias de análise utilizadas garantiram uma certa imparcialidade na atribuição de sentidos dada às atividades.

#### **a) Relação professor-aluno-família**

No primeiro encontro, os professores cursistas já enfatizaram a problemática



na relação estabelecida durante o ensino remoto emergencial. Se antes as aulas presenciais exigiam a vinculação triádica professor-conhecimento-aluno, agora essa relação adquiriu mais um elemento: a mediação dos responsáveis pelos alunos. A rede municipal de Barbacena fez a adoção de grupos no WhatsApp e todas as atividades escolares são repassadas através dessa ferramenta. No caso das turmas de Educação Infantil e de alfabetização, a participação dos responsáveis é decisiva para a realização das tarefas dos alunos.

Todo início de semana é marcado pelo envio de um roteiro de atividades a serem realizadas ao longo da mesma. Durante os dias da semana, os professores disponibilizam vídeos com atividades e arquivos em pdf<sup>4</sup>, para que os alunos façam as atividades e deem o retorno, através de fotos dos exercícios prontos ou vídeos em que mostram as atividades sendo feitas. Uma das questões levantadas durante o primeiro encontro síncrono do módulo foi a maneira como alguns responsáveis selecionavam as atividades a serem mostradas para os alunos: muitos professores comentaram que alguns pais diziam que não mostravam vídeos porque consumiam muito a internet móvel; outros alegaram que não tinham tempo disponível para mostrarem os vídeos porque os smartphones eram usados para trabalho e por isso não podiam ficar à disposição dos filhos. Diante dessa questão, os professores começaram a optar por envio de materiais que não gerassem uma despesa maior para as famílias.

A partir dessa primeira questão, a professora ministrante instigou um questionamento acerca da comunicação produtiva entre professores e responsáveis pelos alunos, até mesmo para que pudessem compreender melhor o processo de aprendizagem no ensino remoto emergencial. A conversa foi pautada no sentido de compreenderem o quanto a escola precisa informar de maneira clara os procedimentos adotados e a justificativa para o uso de um ou outro recurso pedagógico nos roteiros das atividades.

Também foi salientado que a falta de uma política de inclusão digital tornava-se um empecilho para a realização efetiva das atividades no ERE, uma vez que há um abismo em relação ao acesso digital, conforme muitos estudos sobre o ensino nesse período pandêmico têm demonstrado (BORGES ET AL, 2021; NEVES ET AL,

---

<sup>4</sup> Também houve o levantamento de alunos que necessitariam de material impresso, por não terem condições de acesso à internet.

2021).

Sobre a compreensão dos responsáveis acerca dos conteúdos das atividades, os professores relataram que muitos pais ainda lidam com a ideia de fazer envio de atividades feitas de forma correta, não aceitando os “erros” cometidos pelos filhos. Há relatos também de pais ou outras pessoas da família fazendo intervenções inadequadas nas atividades, impedindo que os alunos demonstrem o aprendizado, uma vez que o auxílio não é realizado de forma mediatizante, mas esses responsáveis “dão a resposta”. Essas atitudes já eram esperadas pelas escolas, uma vez que nas atividades presenciais havia também esse tipo de atitude por parte de alguns responsáveis, nas tarefas para casa. Mais uma vez, foi enfatizada a necessidade de uma comunicação produtiva com os responsáveis, para conscientização das atitudes adequadas.

### **b) Manuseio das ferramentas tecnológicas**

Acerca dessa temática, observamos nos encontros síncronos uma apreensão inicial dos professores cursistas no uso de algumas ferramentas. Também houve comentários sobre como tiveram que aprender o manuseio de muitos aplicativos e programas, para que pudessem ofertar da melhor forma possível as atividades no ERE.

Ainda em 2020, a professora Joana Peixoto, que coordena pesquisa sobre uso de tecnologias e educação, fazia os seguintes apontamentos acerca da capacidade dos docentes para os usos tecnológicos do ensino remoto:

Pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG) consultou 15.654 professores das redes públicas da Educação Básica no período de 8 a 30 de junho de 2020. Somente 28,9% dos respondentes afirmam possuir facilidade para o uso de tecnologias digitais. Embora possuam recursos tecnológicos, mais da metade (53,6%) não possui preparo para ministrar aulas não presenciais. Caso precisassem realizar atividade de ensino a distância, apenas três a cada 10 professores(as) da Educação Básica possuem tanto recursos tecnológicos quanto preparo necessário à realização das atividades. O que a pesquisa demonstra é que a maioria desses profissionais não recebeu qualquer formação para o desenvolvimento das atividades não presenciais. (PEIXOTO;VIEIRA, 2020, p. 61)

No que diz respeito à preparação para o ensino remoto, concordamos com Peixoto, quando aponta a falta de preparo e formação dos professores, que muitas vezes não tiveram oportunidade de fazerem cursos especificamente voltados para o uso de tecnologias na educação. Por outro lado, Ribeiro (2016) já apontava as dificuldades para a adesão o uso pedagógico das tecnologias, com provocações muito pertinentes:

Por que os professores se tornaram socialmente usuários das TICs, mas não as empregam na escola, em suas aulas ou em seus programas de curso? O que há de abissal entre usar socialmente e empregar pedagogicamente? Será que eles não enxergam “vantagem”? Ou os famigerados problemas de infraestrutura e formação de recursos humanos continuam respondendo por isso? (RIBEIRO, 2016, p.95-96)

Creemos que não há como respondermos a essas questões no momento, mas consideramos que a pandemia de Covid-19, com a emergência do ensino remoto, obrigou os professores a se adequarem ao uso das tecnologias, fazendo com que se capacitassem de acordo com suas realidades, para o atendimento às normativas estabelecidas pelas instituições educacionais.

### **c) Adaptação das práticas pedagógicas no processo de alfabetização**

Essa última categoria tornou-se o mote para o restante das atividades do módulo, uma vez que os professores mostraram-se inseguros sobre a adaptação que estavam realizando em algumas atividades e ao mesmo tempo esperavam que a professora ministrante apresentasse todas as soluções possíveis para essa situação.

Após o esclarecimento de que os processos de aprendizagem dependiam muito do tipo de adaptação que estavam realizando nas práticas pedagógicas<sup>5</sup>, houve uma conversa acerca das metodologias que estavam funcionando no ensino remoto emergencial, após as adaptações necessárias.

O eixo para as práticas pedagógicas manteve-se na perspectiva da alfabetização multifacetada, com relatos de atividades que envolviam a participação

---

<sup>5</sup> Consideramos que o ensino remoto emergencial trouxe um novo gênero de aula, que não é parecida com a EAD (educação à distância) e nem tampouco pode ser a alocação das aulas presenciais em um suporte tecnológico. As práticas pedagógicas, então, precisam ser adaptadas, muito embora compreendamos que o viés teórico da alfabetização multifacetada continue sendo o fio condutor.

da família, o aproveitamento de objetos da casa e também o enfoque em questões próximas aos alunos, fortalecendo a perspectiva do letramento ideológico, uma vez que os conhecimentos prévios estavam sendo destacados. A apropriação do sistema de escrita alfabética manifestou-se nas diversas práticas pedagógicas compartilhadas no último encontro síncrono, a partir das experiências dos cursistas que se dispuseram a comentar.

Sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos na realização das atividades, os professores cursistas expuseram a forma como trabalharam cada situação, muitas vezes fazendo atendimento individualizado via WhatsApp, enviando materiais complementares, conversando de forma mais específica com os responsáveis.

## 5 Considerações Finais

Nosso objetivo neste trabalho foi apresentar uma breve análise acerca das experiências compartilhadas em um módulo do Programa Mais Formação Docente, instituído pela UEMG Barbacena em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. O curso foi ofertado inicialmente para professores da Educação Infantil e de turmas de alfabetização, com 54 participantes. Durante os meses de abril e maio foram realizados os encontros síncronos e as atividades assíncronas do módulo “Letramento linguístico e alfabetização multifacetada”.

Apresentamos uma análise que vislumbrou três aspectos das experiências compartilhadas, na percepção da professora ministrante (relação professor-aluno-família, manuseio de ferramentas tecnológicas e adaptação das práticas pedagógicas de alfabetização). Nesse sentido, apresentamos os seguintes resultados:

- a) A mediação dos responsáveis nas atividades enviadas, de forma mais contundente, com relatos de dificuldade de acessibilidade digital ou tempo para as atividades. Apesar disso, em geral, o relato dos professores cursistas apontou para um envolvimento maior da família nos processos de aprendizagem via ensino remoto neste ano de 2021, em relação a 2020.
- b) A falta de preparo e formação dos professores para lidarem com ferramentas tecnológicas, gerando uma “corrida contra o tempo” para aprenderem o básico para o envio das atividades pelo WhatsApp.
- c) As adaptações necessárias nas atividades, para que pudessem ser

realizadas de forma remota e ao mesmo tempo gerarem engajamento nos alunos, sem perder de vista a perspectiva da alfabetização multifacetada.

Diante do exposto, consideramos que, apesar de todas as dificuldades das atividades remotas, processos de aprendizagem estão ocorrendo e precisam ser considerados. Há uma necessidade emergente para que políticas de inclusão digital sejam implementadas, para que o ensino remoto seja mais acessível, menos excludente.

## Referências

- BORGES, L.; BANDEIRA, D.P.; CORRÊA, S.B.C.C. Inclusão digital e o precário ensino remoto em tempos de pandemia. **Brazilian Journal Development**, Vol 7, Nº 6 (2021)
- BRASIL.MEC. **DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização.
- LOPES DE ALBUQUERQUE, S.; BOTO, C. Dissonâncias do Programa Tempo de Aprender (SEALF/MEC/2020) com as pesquisas sobre alfabetização. **Horizontes**, 39(1), 2021. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1125>
- NEVES, V. N. S.; VALDEGIL, D. de A.; SABINO, R. do N. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. e325271, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i2.5271. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5271>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- OLIVEIRA, M.M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- PEIXOTO, J.; VIEIRA, A.H. (entrevista) Reconfiguração da instituição escolar, ead, ensino remoto e a realidade imposta pela pandemia. In: MESQUITA, D.N.C. **Escola de educação básica para todos: volume V [livro eletrônico]** – 1. ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.
- RIBEIRO, A.E. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.19, n.2, p. 91-111, jul./dez. 2016
- SILVA, M.C. Novas perspectivas para o processo de alfabetização: reflexões a partir das contribuições recentes de Magda Soares e do Projeto Alfalettrar. **Práxis Educativa**, vol. 13, núm. 3, 2018. Disponível em <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89457077015/html/index.html#B19>
- SILVA, M.C. Novas perspectivas para o processo de alfabetização: reflexões a partir das contribuições recentes de Magda Soares e do Projeto Alfalettrar. **Práxis**
- STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- UEMG/BARBACENA**. Documento interno sobre o PROGRAMA MAIS FORMAÇÃO

DOCENTE. Março de 2021.

VILAÇA, M.L.C. A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. **Cadernos do CNLF**, Vol. XVI, Nº 04, t. 1 – Anais do XVI CNLF, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.