



B1

ISSN: 2595-1661

ARTIGO

Listas de conteúdos disponíveis em [Portal de Periódicos CAPES](https://portaldeperiodicos.capes.gov.br)

Revista JRG de Estudos Acadêmicos

Página da revista:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg>



Letramento digital na perspectiva dos professores no contexto de pandemia: um relato de experiência a partir das vivências da coordenadora pedagógica

Digital literacy from the perspective of teachers in the context of a pandemic: an experience report based on the experiences of the pedagogical coordinator

DOI: 10.55892/jrg.v7i15.1432

ARK: 57118/JRG.v7i15.1432

Recebido: 20/07/2024 | Aceito: 23/09/2024 | Publicado *on-line*: 24/09/2024

Paula Marchesini¹

<https://orcid.org/0000-0002-8355-8135>

<https://lattes.cnpq.br/4440511609503288>

Universidade de Caxias do Sul, RS, Brasil

E-mail: paulaprofe2013@gmail.com

Resumo

O contexto de pandemia provocado pela COVID-19 emergiu para uma realidade de distanciamento social ocasionando o fechamento de escolas. Uma recomendação comum a nível mundial foi a manutenção das aulas de forma remota, sendo uma das alternativas encontradas a adoção de tecnologias digitais. Porém, acesso à essas ferramentas não é a realidade da maioria dos estudantes, tanto no cenário brasileiro, como no contexto mundial. Nesse sentido, a combinação de estratégias para dar continuidade ao ano letivo foi uma forma de acolhida das instituições para com as famílias. Nessa combinação de estratégias, a tecnologia foi utilizada como grande aliada. Por muito tempo, a escola, num contexto geral, vinha ignorando a cultura digital no espaço educacional, mas, de uma hora para outra, a pandemia impôs essa ruptura, introduzindo os docentes em um processo de letramento digital. Esse artigo consiste em um relato de experiência com o objetivo de descrever a apropriação e utilização de recursos digitais pelos professores no contexto de pandemia como forma de dar continuidade aos processos de ensino-aprendizagem a partir das vivências da autora enquanto coordenadora pedagógica de uma instituição escolar. Analisa-se essa apropriação e utilização dos recursos digitais pelos docentes na perspectiva do letramento digital. Dessa forma, entende-se que os professores, a partir de suas construções no que se refere ao letramento digital, serão capazes de propiciar experiências de letramento digital aos alunos.

Palavras-chave: letramento digital; professores; pandemia; recursos digitais.

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Ciências/Biologia. Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em Supervisão Escolar e Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva; Mestra em Educação.

Abstract

The pandemic context caused by COVID-19 has emerged into a reality of social distancing, causing schools to close. A common recommendation worldwide was the maintenance of classes remotely, with one of the alternatives found being the adoption of digital technologies. However, access to these tools is not the reality for most students, both in the Brazilian and global context. In this sense, the combination of strategies to continue the academic year was a way of welcoming institutions towards families. In this combination of strategies, technology has been used as a great ally. For a long time, schools in a general context had been ignoring digital culture in the educational space, but suddenly, the pandemic imposed this rupture, introducing teachers to a process of digital literacy. This article consists of an experience report with the aim of describing the appropriation and use of digital resources by teachers in the context of a pandemic as a way of continuing the teaching-learning processes based on the author's experiences as a pedagogical coordinator of a school institution. This appropriation and use of digital resources by teachers is analyzed from the perspective of digital literacy. Thus, it is understood that teachers, based on their constructions regarding digital literacy, will be able to provide digital literacy experiences to students.

Keywords: *digital literacy; teachers; pandemic; digital resources.*

1. Introdução

O contexto de pandemia provocado pela COVID-19 nos conduziu a uma realidade de distanciamento social como resposta a uma rápida e crescente capacidade de contaminação causada pelo novo coronavírus. No cenário educacional, ocasionou o fechamento de escolas, mas a recomendação comum a nível mundial foi o não cancelamento das atividades, com orientações para garantir a permeância da aprendizagem de forma remota, sendo uma das alternativas encontradas a adoção de tecnologias digitais (Unesco, 2020b).

Segundo dados da Unesco (2020c), no auge da pandemia, em torno de 1,6 bilhões de estudantes em 190 países deixaram as salas de aula, representando mais de 90% dos estudantes no mundo todo. Emerge, nesse cenário, a maior ruptura educacional da história.

No ensino remoto, as aulas puderam ser transmitidas através de vídeoaulas gravadas, permitindo que o aluno pudesse acessá-las a qualquer momento, aulas online por meio de *lives* ou videochamadas, disponibilização de materiais e interação através de plataformas digitais e outras ferramentas assíncronas, incluindo também a transmissão de conteúdos via TV ou rádio (Arruda, 2020).

O acesso às tecnologias digitais não é a realidade da maioria dos estudantes, tanto no cenário brasileiro, como no contexto mundial, e a suspensão das aulas presenciais evidenciou ainda mais essa disparidade. De acordo com a Unesco (2020a), a pandemia da Covid-19 alertou para a importância da Internet como uma alternativa para a educação, assim como, para o acesso à informação, saúde e cultura, dentre outras dimensões importantes, nas circunstâncias atuais e pós-pandemia. Porém, diante de uma desigualdade de acesso, as instituições escolares flexibilizaram as formas de manutenção do ensino.

Dessa forma, aliada ao uso das tecnologias, as escolas adotaram a estratégia de entrega de atividades impressas de forma periódica para oferecer oportunidades de acesso aos estudantes que, no momento, não estavam incluídos no contexto digital. Considerou-se a realidade socioeconômica das famílias na definição de

estratégias. Nesse cenário, haviam famílias que não disponibilizavam de dispositivos com acesso à internet ou contavam com um único dispositivo de acesso para mais de uma criança em idade escolar, tornando-se inviável somente a utilização da tecnologia para manutenção do ensino. Por isso, a combinação de estratégias como forma de dar continuidade ao ano letivo foi uma forma de acolhida das instituições para com as famílias, objetivando manter vínculo dos estudantes com a escola.

Nessa combinação de estratégias, a tecnologia foi grande aliada. De uma hora para outra, a pandemia criou a necessidade de utilizá-la fazendo com que as escolas percebessem o smartphone como um instrumento importante para a manutenção do ensino. Seja por resistência, ou por desconhecimento, sobre as possibilidades do uso deste recurso, por muito tempo, num contexto geral, a escola vinha ignorando a cultura digital no espaço educacional. Rodrigues e Gomes (2020, p.113) acreditam que “a ausência das tecnologias no processo formativo possa contribuir para a visão de alguns professores de que as tecnologias digitais são um elemento “estranho” na sala de aula”.

No entanto, de uma hora para outra, a pandemia impôs essa ruptura. O cenário pandêmico, em poucos meses, introduziu muitos docentes em um processo de letramento digital, seja para conectar-se aos momentos de formação continuada virtual, seja para participar de reuniões pedagógicas online organizadas pela escola para a avaliação ou definição de novas estratégias, ou ainda, para fazer interações em tempo real com os estudantes. O trabalho do professor tomou uma proporção online, exigindo a adoção de outros tipos de linguagens e interações.

Considerando os recursos digitais que passaram a ser utilizados a partir da realidade educacional vivenciada no momento, com a suspensão das aulas presenciais, entende-se essa apropriação e utilização de tais recursos pelos docentes na perspectiva do letramento digital, conceito que fornece contribuições teóricas para este relato de experiência.

2. Metodologia

Este artigo consiste em um relato de experiência das principais “adaptações tecnológicas” em apropriação pelo corpo docente em contexto de pandemia de uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada em um município da Serra Gaúcha, estado do Rio Grande do Sul. Este relato de experiência parte das vivências da autora enquanto coordenadora pedagógica da escola nos anos de 2020 e 2021 e objetiva descrever a apropriação e utilização de recursos digitais pelos professores no contexto de pandemia como forma de dar continuidade aos processos de ensino-aprendizagem. Alicerça-se teoricamente na perspectiva do letramento digital, conceito que será abordado no decorrer do trabalho.

O relato de experiência consiste em uma possibilidade metodológica de divulgação de conhecimento. Para Mussi, Flores, Almeida (2021, p. 62), o relato de experiência “não é necessariamente, um relato de pesquisa acadêmica, contudo, trata do registro de experiências vivenciadas” que podem, como o caso deste artigo, originar-se da experiência da autora enquanto profissional da educação.

O relato de experiência caracteriza-se como uma modalidade de estudo qualitativo concebido “na reinscrição e na elaboração ativada através de trabalhos da memória, em que o sujeito cognoscente implicado foi afetado e construiu seus direcionamentos de pesquisa ao longo de diferentes tempos” (Daltro; Faria, 2019 p. 229).

Entende-se que, expressar a vivência da autora na forma de um relato de experiência, tem uma grande contribuição para a produção de conhecimento na área

educacional, evidenciando a importância da continuidade das discussões a respeito da temática.

3. Resultados e Discussão

3.1 O conceito de letramento digital

De acordo com Soares (2004), o termo “letramento” surgiu no Brasil em meados dos anos 1980 para designar eventos distintos do conceito de “alfabetização”. Muito embora esses conceitos às vezes são utilizados no contexto brasileiro para designar os mesmos fenômenos, o foco do letramento envolve as práticas sociais de leitura e escrita evidenciadas como questão fundamental nas diferentes sociedades. Ou seja, além da aprendizagem básica da escrita, torna-se necessário dominar as habilidades de leitura e escrita para fazer uso delas como práticas sociais e profissionais de forma efetiva e competente.

O conceito de “letramento digital” muito se assemelha ao que define-se como “letramento”, mas no contexto da tecnologia digital. Dessa forma, o conceito vai além de saber quais são e como funcionam os recursos digitais, ou seja, “relaciona-se ao uso de tecnologias digitais de modo crítico e consciente a fim de fazer sentido ao seu uso” (Valentini; Pescador; Soares, 2013, p. 155). Entretanto, “é preciso reconhecer o letramento digital de maneira ampliada, como um conceito associado a práticas sociais que influenciam, também, culturas e pessoas que não dominam a escrita” (Almeida; Alves, 2020, p. 7).

Rodrigues e Gomes (2020) mencionam que letramento digital pode ser encontrado no plural, ou seja, “letramentos digitais”, considerando as diversas possibilidades de utilização de recursos tecnológicos. Para eles, “o letramento digital envolve a capacidade crítico-reflexiva para usar as tecnologias digitais de modo criativo e inovador” (2020, p.110)

Lacerda e Schlemmer (2018) ampliam o conceito de letramento digital em uma perspectiva emancipatória digital cidadã. Nesse sentido, garante-se ao sujeito “a oportunidade de ser um cidadão de nosso tempo, conferindo-lhe empoderamento, em um espaço interativo no qual ele é, ao mesmo tempo, coensinante e coaprendente” (p.651), objetivando o desenvolvimento do protagonismo individual e social desse sujeito.

Essas considerações evidenciam que a presença do letramento digital se faz necessária na vida dos professores, pois eles são os sujeitos responsáveis por mediar e proporcionar aos alunos novos conhecimentos (Rodrigues; Gomes, 2020). Considerando o foco deste estudo, entende-se o letramento digital na perspectiva dos professores quanto à apropriação das tecnologias digitais além do simples “saber como funciona”, mas de que forma inseri-las em suas práticas pedagógicas, rompendo com o distanciamento entre a cultura digital crescente na sociedade e o ambiente escolar que pouco se apropria dessa cultura.

3.2 As práticas de letramento digital vivenciadas pelos professores na visão da coordenadora pedagógica

Em meio a uma sociedade hiperconetada no que se refere às tecnologias digitais, a escola ainda mantém um certo distanciamento quanto à sua inserção nas práticas educativas. Desconhecimento de alguns, resistência de outros, a presença das tecnologias de comunicação e informação (TICs) são timidamente utilizadas nas salas de aula. Rodrigues e Gomes (2020) reconhecem que problemas estruturais e financeiros, assim como políticas públicas, podem estar dificultando o uso de

tecnologias digitais no planejamento e execução das aulas. Além disso, escassez de projetos que visam a promoção da inclusão digital nas escolas e a falta de formação oferecida aos professores quanto às possibilidades de uso como ferramenta pedagógica podem estar contribuindo para esse cenário.

A crescente dominação do uso das redes sociais e de aplicativos que facilitam o acesso às informações, viabilizam a vida diária e as formas de interação entre as pessoas, tem se tornado bem evidente. Nesse sentido, o domínio do uso dos mesmos dispositivos para fins educacionais é pouco perceptível, mesmo com muitos discursos sobre a importância do uso da tecnologia no contexto da sala de aula. Ressalta-se que “tecnologia de última geração na escola, com LIEs² e lousas digitais não assegura que haja mudanças efetivas no processo de ensino-aprendizagem” (Valentini; Pescador; Soares, 2013, p.153).

Além disso, há restrições dos próprios sistemas de ensino quanto ao uso de aparelhos tecnológicos com a alegação de que são usados de forma excessiva e que causam distração dos alunos, reforçando uma visão de que as tecnologias digitais são nocivas. Mesmo que os alunos utilizem dispositivos eletrônicos pessoais com frequência no período em que não estão na escola, geralmente esse uso limita-se a jogos, redes sociais e-mails (Rodrigues; Gomes, 2020).

Porém, o contexto de pandemia exigiu uma rápida ação das escolas e dos professores quanto ao uso das tecnologias e possibilidades de interação, como forma de dar continuidade ao ensino e manter o vínculo de estudantes e professores com os processos de ensino-aprendizagem. Isso causou um desequilíbrio nas práticas pedagógicas enraizadas no modelo de ensino centrado no professor.

Muito mais que fazer uso de redes sociais e aplicativos de uso pessoal, de uma hora para outra, professores sentiram a necessidade de apropriar-se de uma gama de ferramentas digitais que pudessem suprir as interações que aconteciam em uma aula presencial sem o uso de tecnologias. A forma de apropriação das tecnologias digitais e o uso que fazemos delas “depende do contexto institucional no qual estamos inseridos e depende das redes cotidianas de trabalho que vivenciamos” (Corrêa, 2006/2002, p. 48 apud Rodrigues; Gomes, 2020, p. 112).

Com base nas considerações anteriores, procurou-se fazer um relato de experiência das principais “adaptações tecnológicas” em apropriação pelo corpo docente em contexto de pandemia de uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada em um município da Serra Gaúcha, estado do Rio Grande do Sul, a partir das vivências da autora enquanto coordenadora pedagógica da escola, nos anos de 2020 e 2021.

Nos referidos anos, a escola contava com 350 alunos, matriculados em turmas de pré-escola a 9º ano do Ensino Fundamental. A instituição já não contava com Laboratório de Informática, desativado por não ter mais funcionalidade em razão do estado ultrapassado dos equipamentos. A escola dispunha de um conjunto com 25 *tablets* itinerantes, adquiridos em 2018 através de um projeto encaminhado ao Ministério Público, além de roteadores para ampliar o sinal de internet a todos os espaços da escola, instalados com recursos da Secretaria Municipal de Educação. À época, a escola contava também com recursos como projetores e notebooks para utilização durante as aulas, televisores e aparelhos para reprodução de mídias em formato DVD³.

Atividades de pesquisa e acesso a jogos educativos estavam entre as atividades mais desenvolvidas quanto à utilização dos *tablets* como recurso

² Laboratórios de Informática Educativa (VALENTINI, PESCADOR, SOARES, 2013).

³ *Digital Versatile Disc* (sigla em Inglês). Em Português, *Disco Digital Versátil*.

pedagógico nas práticas escolares. *Notebook* e projetores eram comumente utilizados para projetar imagens e vídeos, ou seja, como recurso para diversificar a exposição do conteúdo. Destaca-se que essa realidade foi descrita com base nas informações referentes aos anos de 2020 e 2021.

Este relato de experiência não objetiva fazer uma análise dos resultados a partir da utilização de tecnologias digitais como estratégia de manutenção do ensino no contexto de pandemia, mas sim, fazer uma síntese dos recursos que foram utilizados nas práticas pedagógicas no cenário pandêmico a partir da perspectiva do letramento digital docente.

No que se refere à apropriação e utilização destas estratégias, pode-se dizer que os docentes entraram em um processo de letramento digital a fim de promover os processos de ensino-aprendizagem e investir em tentativas que proporcionassem as interações de forma virtual. Ou seja, para apropriar-se de recursos digitais como forma de manutenção do ensino, os docentes imergiram em um processo pessoal de letramento digital, de forma que pudessem utilizar a tecnologia a seu favor, considerando a realidade de distanciamento social físico imposta pela pandemia.

Pontuando esses recursos, o WhatsApp®, aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo via internet, foi muito utilizado como estratégia educativa para manutenção do ensino em tempos de pandemia. Dessa forma, muitas interações ali foram realizadas, como o envio de atividades em formato de imagem, documentos em arquivo *Word* ou PDF⁴, links de vídeos educativos, jogos educativos e mensagens de texto e voz. Nos grupos, os alunos retornavam as atividades realizadas através de fotos ou vídeos. Pelo aplicativo também foram realizadas vídeochamadas com comunicação em tempo real entre docentes e discentes.

A plataforma Google Classroom®, a partir da licença obtida pelo município para sua utilização junto ao Google®, proporcionou muitas possibilidades de interação. Além do espaço destinado a cada turma e disciplina para postagem de atividades e retorno dos alunos, os docentes dispunham também de um link de acesso ao Google Meet® para a realização de aulas online, conta de e-mail, acesso ao drive e outros recursos que o Google® disponibiliza.

Os docentes participaram de formação específica promovida pela Secretaria Municipal de Educação para apropriarem-se dos recursos disponíveis na plataforma. Enquanto alguns docentes desafiaram-se a interagir com o Google Classroom® explorando os recursos que ele disponibiliza, outros ainda, com certo receio, demandaram auxílio da coordenadora pedagógica para utilizá-lo.

Porém, esse recurso não pôde ser utilizado em substituição ao aplicativo WhatsApp®, considerando as disparidades socioeconômicas existentes no país como um todo e no contexto da escola, ou seja, pouca ou nenhuma disponibilidade de aparelhos com conectividade à internet ou, mesmo com a disponibilidade de aparelhos, a conexão à internet tornava-se um fator limitante. Havia ainda quem dispunha de pacote de dados limitados disponibilizados pelas operadoras de telefonia móvel que contemplavam pacotes de maior limite para redes sociais, como é o caso do WhatsApp®, por isso esse recurso continuou sendo utilizado para envio e orientação de atividades.

Muitas ferramentas e aplicativos de gravação, produção e edição de vídeos educativos e interativos foram utilizados. Um deles foi a plataforma Loom®, que possibilitava gravar, de forma rápida, a tela do computador e imagens da *webcam*, permitindo o compartilhamento do vídeo gravado em poucos segundos. Outro recurso

⁴ *Portable Document Format* (sigla em Inglês). Em Português, *Formato Portátil de Documento*.

muito utilizado, principalmente entre os docentes que atuavam com crianças da pré-escola da Educação Infantil, foi o KineMaster®. Com ele foi possível fazer a edição de imagens, vídeos e áudios, além de possibilitar a aplicação de temas divertidos, tendo como produto final um vídeo bem interativo e atrativo. Além desses recursos, os docentes se aventuraram em outros programas de gravação e edição de vídeos, assim como recursos para gravação de tela.

O YouTube®, plataforma de compartilhamento de vídeos, foi muito utilizado tanto para buscar vídeos que complementassem a aula, como para as postagens de vídeos produzidos pelos próprios docentes, considerando o limite de tamanho de dados permitido pelo aplicativo WhatsApp®. Dessa forma, muitos vídeos foram produzidos e compartilhados no canal pessoal do docente, permitindo o envio aos alunos. Destaca-se ainda a utilização de aplicativos de compactação de vídeos para deixá-los compatíveis com o tamanho permitido pelo WhatsApp®.

Os docentes também experimentaram os recursos disponibilizados pela ferramenta Padlet®, que permite criar quadros virtuais em diversos formatos, como mural virtual, listas, conversas, entre outros recursos que podem ser compartilhados com outros usuários. Deste modo, o docente compartilhava com seus alunos permitindo a publicação de tarefas da turma toda de forma interativa, considerando que todos os que acessavam podiam visualizar as publicações dos demais. A ferramenta era compartilhada através de link no Whatsapp® ou publicada como atividade no Google Classroom®. O usuário ainda podia exportar a atividade salvando-a em formato de imagem, PDF, ou fazer a impressão. O serviço gratuito do Padlet® permite a criação de três quadros e dispõe um limite de 100 MB⁵ para armazenamento de arquivos. Havia a possibilidade de utilizar contas de e-mails diferentes para ampliar a quantidade de quadros criados, considerando que a escola não possuía uma licença paga, mas é uma possibilidade a ser pensada na perspectiva do uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas tanto no cenário pandêmico, como agora, no pós-pandemia.

Outro recurso muito explorado foi o Wordwall® por permitir a criação de atividades interativas que, após criadas, podiam ser compartilhadas através da geração de um link e reproduzidas em qualquer dispositivo habilitado para web. Na atividade era possível solicitar o retorno das respostas ao professor. De forma gratuita e vinculada a uma conta de e-mail, a ferramenta possibilitava a criação de cinco atividades. Mas era possível alterar a atividade para outros modelos, possibilitando a exploração de mais recursos a partir das cinco atividades permitidas. O site ainda disponibilizava várias atividades já produzidas com as mais diferentes temáticas.

Os formulários do Google Drive® vinculados a uma conta de e-mail do Google® também passaram a ser utilizados. A partir de um formulário criado pelo professor com uma atividade, um link partilhável era disponibilizado aos alunos via grupos de WhatsApp® ou no Google Classroom®. O formulário permite respostas de escolha múltipla, em forma de texto, envio de ficheiros (imagens, arquivos em PDF, Word), entre outras opções.

Muitos recursos do Google Drive®, que antes eram preenchidos em formulários e planilhas impressas, começaram a ser explorados pela própria escola, como a planilha de notas, relatórios de aprendizagem, folhas de chamada e registro de atividades. O conhecimento deste recurso não era comum entre os docentes. Uns desconheciam essa possibilidade, outros utilizavam para fins pessoais. Mas a adesão foi amplamente aceita entre os profissionais por estar facilitando os registros, já que poderiam ser acessados a qualquer tempo.

⁵ Abreviação de megabyte. Refere-se à unidade de medida de informação equivalente a 1.000.000 de bytes.

Um destaque também para os momentos de compartilhamento entre os docentes sobre os recursos que passaram a utilizar. Cresceu também a oferta de cursos e *workshops* promovidos por universidades e instituições ligadas à educação com o objetivo de divulgar e instruir quanto aos recursos digitais e a possibilidade de utilização para fins educativos.

A coordenação pedagógica da escola tem um papel importante no que se refere à promoção do compartilhamento de ideias com e entre os docentes a respeito da utilização de recursos digitais. Isso exige também do coordenador(a) pedagógico(a) um conhecimento de recursos digitais para oferecer suporte, considerando sua função de formação, de apoio, de trocas e compartilhamento com a equipe docente. Conforme Rodrigues e Gomes, “a formação continuada que o professor terá após sua formação inicial contribui para a mudança de suas práticas de ensino e visões adquiridas na graduação” (2020, p.113). Dessa forma, destaca-se a importância do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no sentido de promover a formação continuada e o compartilhamento de experiências.

4. Considerações Finais

Nessas circunstâncias, é possível perceber a imersão docente em um processo de letramento digital, apropriando-se de recursos que puderam e podem ser utilizados como estratégias de ensino-aprendizagem. Acredita-se que esse processo de apropriação deve continuar neste momento pós-pandemia e faz-se necessário planejar ações de utilização das tecnologias digitais como recurso didático. “Para o incentivo do letramento digital em sala de aula, uma questão torna-se imprescindível: os professores precisam ser letrados digitalmente, pois só assim eles serão capazes de despertar esse letramento nos alunos” (Rodrigues; Gomes, 2020, p. 112).

Esse relato de experiência descreve alguns recursos que foram utilizados pelos docentes no contexto da escola em uma realidade de suspensão das aulas presenciais a partir das vivências da pesquisadora enquanto coordenadora pedagógica e que acompanhou o fazer pedagógico da escola nos anos de 2020 e 2021. Recursos que passaram a ser utilizados a partir do cenário de pandemia, no qual os estudantes mantinham o vínculo com a escola a partir daquilo que chegava às suas casas. Infelizmente o acesso aos recursos digitais não é realidade de maioria, e isso é um cenário não apenas local, mas global (Pescador; Valentini, 2019).

É essencial, nesse contexto pós-pandemia, a manutenção dos recursos digitais, estendendo o letramento digital para a perspectiva dos alunos, tendo o professor como mediador desse processo.

Referências

ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 1-18, ago. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282>. Acesso em: 11 out. 2020.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 22 out. 2020.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 223–237, 2019. DOI: 10.12957/epp.2019.43015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/43015>. Acesso em: 25 fev. 2024.

LACERDA, M. M.; SCHLEMMER, E. Letramento Digital na perspectiva emancipatória, digital e cidadã no desenvolvimento de práticas educativas gamificadas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 18, n. 58, p. 645-669, set. 2018. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24112>. Acesso em: 09 out. 2020.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 25 fev. 2024.

PESCADOR, C.M.; VALENTINI, C.B. Inclusão digital em uma escola do campo: movimentos provocados a partir da implantação de uma política pública no modelo 1:1. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 79 n. 1, p. 135-154, 15 mar. 2019. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3409/4026>. Acesso em 22 out. 2021.

RODRIGUES, A.; GOMES, F. W. Letramento digital e currículo na educação a distância. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 2, p. 109-128, 21 set. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4049>. Acesso em: 10. dez. 2023.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10. out. 2023.

UNESCO. **A UNESCO reafirma a necessidade da Universalidade da Internet em meio a crescentes ameaças.** UNESCO, 2020a. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reafirma-necessidade-da-universalidade-da-internet-em-meio-crescentes-ameacas>. Acesso em 10 out. 2020.

UNESCO. **COVID-19: 10 recomendações para planejar soluções de aprendizagem a distância.** UNESCO, 2020b. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-10-recomendacoes-planejar-solucoes-aprendizagem-distancia>. Acesso em 22 out. 2020.

UNESCO. **COVID-19: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história.** UNESCO, 2020c. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da>. Acesso em 10 out. 2020.

VALENTINI, C.; PESCADOR, C.; SOARES, E.S. (2013). **O laptop educacional na escola pública: letramento digital e possibilidades de transformação das práticas pedagógicas.** Educação (UFES), v. 38, n. 1, p. 151-164, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reveducacao/article/view/5624>. Acesso em: 21 fev. 2024.