

ARTIGO

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO REMOTO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NAS PRÁTICAS DOCENTES

FRANCISCA EDILMA BRAGA SOARES AURELIANO ¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6891-8868>

edilma.braga@ufrn.br

DAMIANA EULINIA DE QUEIROZ ²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8325-9987>

euliniapedagogia@gmail.com

¹ Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN). Caicó, Rio Grande do Norte (RN), Brasil.

² Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Governador Valadares, Minas Gerais (MG), Brasil.

RESUMO: A presente pesquisa emerge de inquietações sobre os impasses que transpassam a experiência do Ensino Remoto Emergencial (ERE), durante a Pandemia da COVID-19 desencadeada em 2020. Neste sentido, este artigo relata acerca de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar as implicações do uso das tecnologias digitais no processo de formação continuada e nas práticas dos professores alfabetizadores, durante o ensino remoto, em 2020, na Escola Municipal Francisco Francelino de Moura. O estudo desenvolveu-se mediante revisão bibliográfica dos principais conceitos que fundamentam o processo de alfabetização: mediação pedagógica, prática docente e ERE. Além disso, foram verificados os documentos normativos desse tipo de ensino, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros. Realizou-se ainda, uma pesquisa de campo de cunho qualitativo com duas professoras alfabetizadoras do 1º e 2º ano (Ciclo de Alfabetização). Utilizou-se como procedimento de tratamento dos dados a Análise de Conteúdo. Constatou-se que as professoras desenvolveram novas práticas, principalmente com o uso das tecnologias digitais e, apesar das dificuldades encontradas, buscaram conhecer e apropriarem-se desses recursos resultando em uma prática reflexiva de constante pesquisa e aperfeiçoamento.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial, alfabetização, letramento, formação continuada.

DIGITAL TECHNOLOGIES AS A PEDAGOGICAL RESOURCE FOR REMOTE TEACHING: IMPLICATIONS FOR CONTINUING EDUCATION AND TEACHING PRACTICES

ABSTRACT: The present research emerges from inquietudes about the impasses that go through the experience of Emergency Remote Education (ERE) during the COVID-19 Pandemic unleashed in 2020. In this sense, this article reports on a research whose objective was to analyze the implications of the use of digital technologies in the continuing education process and in the practices of literacy teachers, during the Remote Teaching, in 2020, in the Francisco Francelino de Moura Municipal School. The study was developed through a literature review of the main concepts that underpin the literacy process: pedagogical mediation, teaching practice and ERE. In addition, the normative

documents of this type of teaching, the National Common Curricular Base (BNCC), among others, were verified. We also conducted a qualitative field research with two literacy teachers of 1st and 2nd year (Literacy Cycle). The data treatment procedure used was Content Analysis. It was found that the teachers developed new practices, especially with the use of digital technologies and, despite the difficulties encountered, they sought to know and appropriate these resources resulting in a reflective practice of constant research and improvement.

Keywords: Emergency Remote Teaching, literacy, lettering, continuing education.

LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS DE LA ENSEÑANZA REMOTA: IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN CONTINUADA Y EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

RESUMEN: La presente investigación emerge de inquietudes sobre los puntos muertos que traspasan la experiencia de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) a lo largo de la Pandemia del COVID-19 desencadenada en 2020. En este sentido, este artículo relata una investigación cuyo objetivo fue analizar las implicaciones del uso de las tecnologías digitales en el proceso de formación continuada y en las prácticas de los profesores alfabetizadores a lo largo de la Enseñanza Remota en 2020 en la Escuela Municipal Francisco Francelino de Moura. El estudio se desarrolló a partir de una revisión bibliográfica de los principales conceptos que fundamentan el proceso de alfabetización como la mediación pedagógica, la práctica docente y la ERE. Además, hemos consultado los documentos normativos de la ERE, la Base Nacional Común Curricular (BNCC), entre otros. Se ha realizado todavía una investigación de campo de cuño cualitativo con dos profesoras alfabetizadoras del 1º y 2º año (Ciclo de Alfabetización). Se ha utilizado como procedimiento de tratamiento de los datos el Análisis de Contenidos. Se ha constatado que las profesoras desarrollaron nuevas prácticas, sobre todo, con el uso de las tecnologías digitales y, aunque se han encontrado dificultades, buscaron conocer y apropiarse de esos recursos, lo que resultó en una práctica reflexiva, de constante investigación y perfeccionamiento.

Palabras-clave: Enseñanza Remota de Emergencia, alfabetización, literacidad, formación continuada.

INTRODUÇÃO

Em meio ao cenário pandêmico do ano de 2020, as pessoas tiveram suas vidas alteradas abruptamente em diversos aspectos. Dentre eles, estão o profissional, pessoal, social e estudantil sendo, portanto, necessária a tomada de medidas de distanciamento. No que tange ao contexto educacional, a pandemia da COVID-19 acarretou grandes desafios. De forma incomum, como modelo de ensino, passou-se a adotar as atividades remotas compartilhando-se, assim, os contratempos dessa alternativa de ensino com a comunidade escolar. Sendo essa a alternativa encontrada para realizar as aulas e/ou atividades escolares em tempos de pandemia, percebeu-se que os alunos dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, especialmente, as crianças que estavam em processo de alfabetização encontravam-se numa situação complexa de adaptação, uma vez que, há pouco tempo haviam saído da educação infantil. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017, p. 53) “A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças”. Neste caso, considera-se em particular, um cenário no qual o conhecimento das especificidades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ainda se trata de algo abstrato para o educando.

Por conseguinte, podemos considerar que o trabalho efetivo com a alfabetização depende de vários aspectos e exige, principalmente, de qualificação profissional do docente. Para isso, este profissional precisa estar preparado e conhecendo as ações necessárias para o desenvolvimento de uma prática significativa. Assim, o contato diário dos alunos com o docente é relevante, tendo em vista que este, deve buscar metodologias que desenvolvem as habilidades e contemplem as necessidades de cada criança.

No entanto, com as aulas acontecendo de forma remota, esse contato físico foi perdido dificultando ainda mais o trabalho do profissional docente. Além disso, o educador não tinha a oportunidade de conhecer os entraves que cada criança enfrentava em seu contexto domiciliar para participar das aulas não-presenciais. Dentre eles, estavam a ausência de apoio familiar, más condições de moradia, falta de acesso ao uso de planos de internet/dispositivos eletrônicos, dentre outras dificuldades. Estas e outras especificidades estavam presentes no âmbito educativo, tendo em vista que vivemos num país inteiramente desigual e plural.

Acerca destas e de tantas outras questões apontadas, nos despertou o interesse de realizarmos a presente investigação, a partir da seguinte problemática: Quais as implicações do uso das tecnologias digitais no processo de formação continuada e nas práticas dos professores alfabetizadores durante o ensino remoto, em 2020, desenvolvido na Escola Municipal Francisco Francelino de Moura?

O estudo foi desenvolvido com base nas orientações da pesquisa qualitativa por se referendar na epistemologia das Ciências Humanas e Sociais. De acordo com Lüdke e André nas pesquisas em educação (2018, p. 5), “[...] as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e, mais ainda, apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito”.

O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal Francisco Francelino de Moura, localizada no município de Patu - Rio Grande do Norte (RN). Para tal fim, realizamos uma revisão da literatura quanto aos principais conceitos que fundamentam o processo de alfabetização: formação continuada, prática docente, ERE, uso das tecnologias digitais nas práticas docentes e alfabetização de letramento, a partir dos trabalhos de Soares (2020), Mortatti (2004), Morais (2005), Ferreira (2011), Oliveira et al. (2020), Kenski (2013), Conte (2022). Realizou-se, ainda, um estudo dos documentos normativos do ERE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros.

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras alfabetizadoras do Ciclo de Alfabetização. No intuito de se garantir a imprescindibilidade da ética dentro da pesquisa e se resguardar a identidade das professoras, utilizamos pseudônimos com nomes de pedras preciosas, as quais são identificadas por Agata (1º Ano) e Safira (2º Ano). O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada que, conforme Minayo (2002) é, inicialmente, idealizada e presumida. Entretanto, o pesquisador não se restringe a isso, uma vez que no decorrer do diálogo podem ocorrer transfigurações e, conseqüentemente, o percurso será mudado. Assim, esse procedimento possibilita uma sistematização, mas também maior aprofundamento e reflexão mediante as falas dos sujeitos ocorrendo um vínculo entre pesquisador e pesquisado.

Como procedimento para análise de dados, adotamos a Análise de Conteúdo que, de acordo com Bardin (1997, p. 31) “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Esse método possibilita ao pesquisador um olhar mais completo, adaptável e reflexivo, sendo relevante sobre um domínio tão abrangente: o das comunicações. A partir desse procedimento, foi possível construir duas categorias de conteúdos e suas respectivas subcategorias, sendo elas: formação continuada e; uso das tecnologias digitais.

O artigo apresenta inicialmente uma reflexão histórica e legal sobre a alfabetização e como a Pandemia da COVID-19 afetou as práticas de alfabetização. Em seguida, aborda uma discussão sobre a associação da formação continuada às tecnologias digitais e o uso destas como recursos pedagógicos no processo de alfabetização. Dando seqüência, apresenta uma breve reflexão acerca da alfabetização na perspectiva do letramento e a influência das tecnologias durante o ensino remoto. Reflete também a análise dos dados da pesquisa quanto às implicações do ensino remoto na formação continuada e nas práticas docentes, conforme as categorias de conteúdos construídas. Por último, traçamos as considerações finais com as sínteses dos resultados, conforme os objetivos estabelecidos para a pesquisa realizada.

REFLEXÕES LEGAIS E PERSPECTIVAS

Considerando os princípios e atribuições que envolvem a Educação Básica, no Brasil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), o Estado deve garantir uma educação de qualidade, uma vez que se trata de um direito de toda a população sendo algo

indispensável para a formação integral do sujeito. Ressalta ainda, a importância de tornar o ensino democrático, visando o acesso de todos à educação de maneira constante e efetiva.

Nesta premissa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996, p. 18) assenta em seu Art. 22 que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Para tal fim, no Art. 32 da referida lei estão expostos pontos necessários para a formação plena do indivíduo, em particular, no Ensino Fundamental, sendo um deles a aprendizagem do aluno no tocante à compreensão da leitura e escrita.

Contudo, em meio à pandemia do novo Coronavírus que foi anunciada no Brasil em março de 2020, o direito a uma educação de eficiência foi contestado, visto que, com o ensino não-presencial, tornou-se difícil a realização de uma prática com a interação e métodos específicos para a aquisição da aprendizagem das crianças, sobretudo, no que diz respeito ao processo de alfabetização.

As medidas de distanciamento social solicitadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) buscavam conter o contágio da COVID-19 e, portanto, orientavam as instituições de saúde a estabelecerem Leis, Decretos, Portarias, dentre outros documentos oficiais. Em consequência dessas orientações legais, foi determinado o fechamento das escolas e a implantação do ensino remoto. Assim, no dia 11 de março de 2020, o Diário Oficial da União publicou a Portaria nº 356 (BRASIL, 2020) apresentando em seu Art. 3º a necessidade do isolamento social para controlar a transmissão do vírus. Seguidamente, o Estado do RN, assim como os demais estados brasileiros, notificou o Decreto nº 29.541, em 17 de março do mesmo ano, firmando no Art. 2º a emergência da paralisação das aulas presenciais em todas as etapas, nos espaços públicos e privados.

As atividades de ensino foram regidas, em 2021 pelo Decreto nº 30.562, de 11 de maio do mesmo ano, apresentando um possível retorno gradual e/ou híbrido, a depender de cada situação, de maneira facultativa. No entanto, o Decreto vigente não trouxe a possibilidade de retorno para as turmas de Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, valendo apenas para Anos Finais e Ensino Médio. Assim, o contexto remoto prolonga-se no Ciclo de Alfabetização. Evidentemente, de modo consequente, os municípios precisaram colocar em prática as medidas solicitadas.

Devido à grande proporção tomada pela pandemia do novo Coronavírus, o período de suspensão das atividades escolares presenciais tornou-se completamente incerto. À vista disso, foi necessário encontrar uma forma das crianças realizarem as atividades escolares que fosse segura e evitasse a contaminação pelo novo vírus, e ainda, cumprisse o direito a uma educação pública e de qualidade para todos. Em 28 de abril de 2020, foi apresentado o Parecer CNE/CP nº 05 declarando a possibilidade de um ensino não presencial como forma de cumprir a carga horária mínima anual, ao assentar que:

O desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola. (BRASIL, 2020, p. 7).

Para mais, o citado documento considera que essas atividades não presenciais poderiam ser ou não realizadas por meio das tecnologias digitais, tendo em vista as questões financeiras tanto das instituições de ensino, como dos estudantes. Contudo, posteriormente no dia 19 de maio de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publica a homologação parcial do Parecer CNE/CP nº 05/2020 acatando as diretrizes expostas, no supracitado Parecer, visando a organização do calendário escolar e da carga horária exigida anualmente, a partir da realização das atividades não presenciais, considerando-se a pandemia da COVID-19 e a substancialidade do distanciamento social (BRASIL, 2020).

Vê-se que, com a dimensão e o agravamento da pandemia, as aulas não presenciais tornaram-se um recurso viável neste cenário previamente desconhecido. Diante disso, o uso das tecnologias digitais foi essencial e assíduo na realização das aulas remotas. O ensino remoto consiste em uma experiência emergencial não sendo considerado uma metodologia ou modalidade de ensino diferente da Educação a Distância (EaD). Tendo em vista que apresentam diferenças, Silva, Andrade e Brinatti (2020) discutem sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) - termo que surgiu formalmente

na busca por constituir uma diferenciação dos outros modelos de ensino *on-line*. Assim, referente a essa dissemelhança, os autores assentam que:

Ao contrário de experiências educacionais totalmente projetadas e planejadas para serem online, o ERE responde a uma mudança repentina de modelos instrucionais para alternativas em uma situação de crise. Nessas circunstâncias faz-se o uso de soluções de ensino totalmente remotas que, de outra forma, seria ministrado presencialmente ou como cursos híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído. (SILVA; ANDRADE; BRINATTI, 2020, p. 9).

Portanto, as atividades do ERE buscaram, de maneira não presencial, aproximar-se das ações antes desenvolvidas em sala de aula. Essas atividades constituíram-se basicamente em aulas síncronas, a partir de videoconferências e, em aulas assíncronas, as quais não acontecem simultaneamente, sendo solicitadas aos alunos pelo professor aos alunos, atividades para serem realizadas durante a semana por meio de exercícios impressos ou por outro espaço virtual que não seja síncrono como, por exemplo, através do aplicativo *WhatsApp*.

A experiência do ensino remoto - assim como as outras práticas - possui suas especificidades, sendo uma prática excepcional e, portanto, gerou inquietações e equívocos em toda a comunidade escolar. Nesta lógica, Colello (2021) discorre sobre a confusão existente entre esse formato de ensino e as demais modalidades em que pais e professores desconsideram as diferenças, particularidades e funcionamento específico de cada tipo de atividade. Assim, a citada autora (2021) argumenta que alguns pais e educadores julgavam imprecisamente que o ensino remoto seria apenas uma alteração das ações, antes realizadas na escola, para serem desenvolvidas em casa e, conseqüentemente, as crianças deveriam passar horas em frente aos aparelhos eletrônicos. Constatando que este pensamento é equivocado, Oliveira et al. (2020, p. 12) defendem que:

O ensino remoto não se configura como a simples transposição de modelos educativos presenciais para espaços virtuais, pois requer adaptações de planejamentos didáticos, estratégias, metodologias, recursos educacionais, no sentido de apoiar os estudantes na construção de percursos ativos de aprendizagem.

Assim, foi preciso pensar o ERE em sua singularidade, uma vez que processa-se de forma diferente de qualquer outro modelo educacional. Assim, essa realidade exige do educador um proceder reflexivo, adequável, compreensivo e pesquisador, tendo em vista, sobretudo, a efetividade da aprendizagem.

No entanto, desenvolver essa prática é um grande desafio, especialmente, para os professores das escolas públicas, pois, como assentam Oliveira e Júnior (2020, p. 721) “[...] aos mais pobres são oferecidas as escolas mais pobres, ou seja, as condições mais precárias de oferta educativa.” Logo, no cenário remoto, essas fragilidades foram ainda mais evidenciadas considerando-se os inúmeros impasses que trespassavam essa conjuntura como, por exemplo, o não acesso aos recursos tecnológicos, a ausência de um espaço apropriado para assistir às aulas em casa, a desassistência das famílias, a exclusão de crianças com deficiência, dentre outros fatores que dificultam a efetivação do processo de ensino-aprendizagem na experiência do ERE.

As dificuldades foram reais e, por muitas vezes, a solução não estava no alcance do educador. Mesmo diante de tantas adversidades, compreendemos que a aplicação do ERE se constituiu como uma maneira viável de executar os processos de ensino visando, maiormente, a defesa da vida das pessoas, em consequência da pandemia do Coronavírus (COVID-19). Assim, neste contexto, as tecnologias digitais foram um recurso prevaiente auxiliando professores, alunos e familiares no desenvolvimento das atividades.

FORMAÇÃO CONTINUADA ASSOCIADA ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O professor é o profissional responsável pela mediação do conhecimento e, portanto, a ação reflexiva deve estar presente em sua prática. Para discutir sobre o professor reflexivo, Pimenta

(2006) se apoia nas contribuições de Schön, o qual tem o entendimento de que a formação inicial não oferece o suporte necessário à prática docente, tendo em vista os contratempos e situações inesperadas que surgem no cotidiano da sala de aula. Portanto, nesta perspectiva:

Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. E mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. (PIMENTA, 2006, p. 19-20).

Assim, o processo de reflexão docente parte das necessidades e inquietações diárias que transpassam o “chão” da escola, havendo portanto, a necessidade do educador pensar e repensar o desenvolvimento da sua prática e, após a sua realização, fazer um replanejamento para a execução de uma nova ação refletida. Vê-se, então, que somente o conhecimento científico é insuficiente para realizar os processos de ensino e aprendizagem de maneira efetiva sendo imprescindível ir além, considerando as dificuldades e possibilidades da ação educativa de maneira criativa, pensante e reflexiva. Pensando assim, Sacristán (2006, p. 82) nos diz que “a prática educativa não pode ser técnica pedagógica, porque não está baseada no conhecimento científico e - serei muito mais agressivo - não pode estar baseada no conhecimento científico. A prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica.”. O autor, ainda reafirma a ideia de que apenas o conhecimento científico não é suficiente porque não existe uma “receita” pronta, pois a sala de aula apresenta diversos acontecimentos inesperados levando o professor a refletir e desenvolver uma práxis adequável a estas situações.

Partindo desse pressuposto, Pimenta (2006) apresenta a formação continuada como resultante dessa prática reflexiva, provindo dos carecimentos presentes na ação em que a reflexão propicia a busca por soluções e, conseqüentemente, um processo de pesquisa. Desse modo, a formação continuada não se restringe aos cursos de capacitações, convergendo em algo muito mais abrangente que emerge das dificuldades e anseios enfrentados pelo educador, no dia a dia, com vistas à realização de uma prática significativa.

Isto posto, compreendemos a prática reflexiva como sustentáculo para a efetivação da formação continuada na práxis pedagógica envolvendo busca, criticidade, pesquisa, aperfeiçoamento e adaptação. Dentre as inúmeras necessidades existentes na ação educativa, o uso das tecnologias digitais, em sala de aula, faz-se presente resultando no dever do professor pesquisar, refletir e reinventar a sua práxis pedagógica para atender às demandas educacionais vigentes. Nesta perspectiva, de acordo com Silva (2019, p. 30):

A formação do professor usando tecnologias pedagógica-digitais desenvolve-se numa abordagem que privilegia as múltiplas interações entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem, pode viabilizar a abordagem da formação reflexiva e contextualizada permitindo ao formador conhecer e participar do dia a dia do professor-cursista na sua realidade escolar que se depara com grande aparato tecnológico que habita o conhecimento dos alunos. As tecnologias e mídias digitais devem fazer parte do repertório do professor que ao incorporá-las ao processo de ensino e aprendizagem deverá refletir sobre suas finalidades enquanto ferramenta de aprendizagem.

Deste modo, a autora discorre que as tecnologias digitais aparecem como um recurso importante na efetivação da aprendizagem dialogando entre educador e educando sendo ambos construtores do conhecimento. Assim, a utilização desta ferramenta permite um processo reflexivo por parte do professor buscando entender suas funcionalidades e aplicá-las de forma significativa e adequada.

Ainda de acordo com Silva (2019), cabe ao educador pensar e intervir sobre a sua ação pedagógica, tendo em vista que a formação docente é um “*continuum*” que está em constante construção. E, portanto, o mundo globalizado demanda desse professor reflexivo, o qual está preparado para lidar com as exigências do contexto educacional de ensino em que o uso das novas

tecnologias são evidentes. Concernente a esta qualificação, Kenski (2007, p. 43-44) ressalta que “[...] não basta adquirir a máquina, é preciso aprender a utilizá-la, [...]”. Isto é, para utilizar as inovações tecnológicas, faz-se necessário que o professor tenha domínio dos artefatos, visando a realização de uma ação pedagógica eficiente.

Mas é importante considerar que nem os professores e nem os alunos estão incluídos no universo digital, tendo em vista que esse processo “[...] é muito mais do que saber ler e escrever ou navegar na internet, mas sim, saber utilizar os diferentes recursos para pensar o cotidiano, promovendo a constante construção do conhecimento” (CONTE; KOBOLT; HABOWSKI, 2022, p.07). Neste sentido, a exclusão digital existiu no período pandêmico tanto pela ausência de equipamentos tecnológicos como pela baixa qualificação em saber usá-los quando tinham acesso, o que demandou um período de capacitação individual pelos docentes para poderem criarem possibilidades de ensino de forma remota para os alunos.

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Hodiernamente, vivemos em uma sociedade interconectada em que os recursos tecnológicos fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas. Logo, muitas crianças têm contato, desde cedo com as ferramentas digitais. Em virtude dessa realidade, a escola sendo o principal espaço de formação do sujeito/cidadão também precisou avançar e acompanhar o ritmo do aluno conectado. Reconhecendo a importância dessa mudança, segundo Moran (2000, p. 11) “Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Tanto professores como alunos tem a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas.”. De fato, nos dias de hoje, os métodos tradicionais não apresentam êxito e, portanto, faz-se necessário evoluir, intentando um processo de ensino mais contextualizado em harmonia com a realidade e suas transformações sociais.

A vista disso, muito se discute sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação, pois elas compõem os diversos meios de comunicação que conhecemos atualmente (TV, rádio, telefone, jornais, revistas) empregando diferentes tipos de linguagens: oral, escrita, digital e audiovisual. Assim, reconhecemos que a relação entre tecnologia e educação é importante, o que se torna oportuno pensar e discutir de que maneira a utilização dos artefatos tecnológicos podem contribuir para o processo de alfabetização das crianças. De acordo com Conte, Kobolt e Habowski (2022) nesta era digital o acesso a informação se tornou fácil, mas mesmo assim prevalece o analfabetismo funcional até em pessoas com curso superior, que chega em torno de 47%. Esse dado nos chama atenção quanto ao processo de compreensão das leituras impressas ou digitais e como as crianças sente-se atraídas pelos textos a que estão expostas. Neste sentido, são inúmeros os desafios, cabendo ao professor questionar-se sobre “[...] como mobilizar processos de educar com as tecnologias digitais, para interpretar e ancorar experiências de aprendizagens sociais, no sentido de desenvolver as diferentes capacidades humanas e as relações com os conhecimentos da realidade” (CONTE, 2022, p. 43).

Assim, no que diz respeito ao ensino da leitura/escrita, a escola deve trabalhar o SEA de forma contextualizada em uma dimensão do letramento eletrônico que inclui a apropriação da linguagem digital no processo de alfabetização e não só centralizar a atenção a decodificação de fonemas e grafemas que concebe a escrita como um código, que são estratégias do método tradicional. Esse método é criticado por autores como Moraes (2005), Soares (2020) e Ferreiro (2011) que defendem o SEA como representação e notação da fala. Contudo, segundo Kenski (2013) com o auxílio das tecnologias digitais o papel do aluno muda, visto que deixa de ser um mero receptor das informações. Sobre o fim dessa educação passiva, concordantemente, Freire (2013) nos diz que não há um dono do saber, e que os sujeitos se educam entre si, a partir das experiências compartilhadas.

Diante disso, percebemos que o acesso às tecnologias digitais pode possibilitar o desenvolvimento da autonomia das crianças, uma vez que dispõem da informação mais próxima delas. Esta informação não se restringe ao interior dos “muros da escola”, a qual o educador deve considerar tendo em vista, que os conhecimentos prévios e as vivências dos alunos são tão importantes quanto os componentes curriculares. Logo, no processo de alfabetização, é relevante que o alfabetizador valorize

os saberes externos ao ambiente escolar compreendendo que este não é o único lugar de aprendizagem. Nessa perspectiva, sobre o processo de aquisição da leitura/escrita por parte das crianças, Ferreiro (2011, p. 64) assenta que:

Desde que nascem são construtoras do conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles.

A partir dessa premissa, entendemos que os alunos devem ser reconhecidos, enquanto sujeitos pensantes e ativos no processo de aprendizagem, como sujeitos que questionam e buscam as respostas para suas inquietações, de forma ampla especialmente, no ciclo de alfabetização. Assim, para alfabetizar na perspectiva do letramento, é necessário ensinar o SEA e as habilidades de leitura/escrita. A realização desse trabalho com o uso das tecnologias digitais dá-se por meio de diversas estratégias para atender às diferentes realidades e níveis de cognição em que os alunos se encontram.

No processo de alfabetização, é indispensável que o educador realize atividades diagnósticas, especialmente no início do ano letivo, para identificar em qual nível de escrita cada criança está. Referente aos níveis de escrita, Ferreiro (2011) aborda as três fases que caracteriza como hipóteses construtivas: pré-silábica - níveis 1 e 2; silábica; silábico-alfabética e; alfabética. A primeira refere-se às escritas iniciais das crianças representadas por desenhos de linhas com ondulações, riscos ou “bolinhas”, bem como pelo interesse em apresentar diferenciações nas suas escritas, diversificando o repertório das letras e a quantidade, em que não há valor sonoro. A segunda é caracterizada pelo início da compreensão sonora e a percepção de que as letras podem corresponder às sílabas. A terceira constitui-se pela transição entre a hipótese silábica e alfabética iniciando uma relação fonema-grafema. A quarta e última fase é o momento em que a criança reconhece e interpreta os valores sonoros. É nesta fase em que a criança irá enfrentar e solucionar questões que envolvem a ortografia.

Por conseguinte, torna-se fundamental que o professor alfabetizador tenha conhecimento sobre essas hipóteses da escrita, pois é isto que lhe possibilitará desenvolver atividades que se adequam às necessidades de cada alfabetizando visando seu avanço no processo de aprendizagem da escrita. Partindo desse pressuposto, com o uso das tecnologias digitais, o docente tem a possibilidade de realizar atividades com esse objetivo como, por exemplo, o “jogo da força” para crianças que encontram-se no nível silábico desenvolvendo nelas a compreensão de que algumas palavras possuem outras sílabas/letras e possibilitando que avancem do nível silábico para o silábico-alfabético. Ademais, para crianças que possuem mais dificuldade na leitura, podem ser feitos bingos trabalhando-se os sons iniciais das palavras e caça-rimas, e em seguida, os sons finais.

Ações como estas são importantes porque chamam mais a atenção das crianças, uma vez que aprendem brincando. Sobre essa perspectiva, Rau (2013, p. 61) nos diz que: “As crianças aprendem quando brincam, pois a ludicidade envolve as habilidades de memória, atenção e concentração, além do prazer da criança em participar de atividades pedagógicas de maneira diferente e divertida.”. Nesse sentido, compreendemos a importância de se dar ênfase em atividades lúdicas que são mais significativas e prazerosas para as crianças, sendo pertinente em qualquer cenário educativo, especialmente, nesse contexto *on-line*.

Logo, na condição do ensino não presencial, tendo como auxílio os recursos tecnológicos, foi possível desenvolver atividades lúdicas consideradas agradáveis para os educandos, nas quais estes podiam movimentar-se evitando, ao máximo, a monotonia. Essas atividades foram adequações que as professoras desenvolveram a partir de outras que já realizavam no ensino presencial e para o contexto atípico do ensino remoto fizeram ajustes com apoio das tecnologias digitais. Assim, durante as aulas síncronas, o alfabetizador falava uma sílaba e solicitava que as crianças procurassem em suas casas algum objeto que iniciasse o nome com ela. Para exemplificar melhor, ao citar a sílaba “PA”, a criança poderia encontrar uma “panela” e, em seguida, escrever essa palavra. Desse modo, o educando compreenderia também o que a escrita representava e, conseqüentemente, a função social dela. Mas, para aprofundar o trabalho com o letramento, poderia ser utilizado o gênero textual “receita”. Essa ação é interessante, pois além de desenvolver a compreensão da leitura/escrita como objeto pertencente às práticas sociais, propicia um momento de maior interação das crianças com a família.

No que diz respeito à leitura e à produção de textos, mesmo de forma *on-line*, foi possível ao docente solicitar a produção de textos coletivos em diferentes gêneros textuais. Ao escolher a temática da história, as crianças poderiam ir contando, enquanto o professor escrevia. Em casos de alunos que estavam em níveis de leitura/escrita mais avançados, estes poderiam fazer o registro na íntegra do texto. Também realizavam o desenvolvimento de atividades de reconto tanto de maneira escrita quanto oral. Assim, fazia-se necessário um trabalho com atividades diversificadas que consistiam na apropriação da língua escrita por parte da criança, bem como no reconhecimento da leitura e da escrita como instrumento social.

ALFABETIZAR E LETRAR

O processo de conhecimento da língua escrita, isto é, da alfabetização, consiste em um conjunto de habilidades que apresenta complexidade e diferentes facetas. Dentre elas estão a psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística. Todas dispõem de suas especificidades, mas abrangem alguns aspectos condicionantes dentro da sociedade, os quais não devem ser ignorados.

De forma implícita, esse caráter multifacetado da alfabetização já apresentava uma ideia de letramento antes mesmo da criação deste conceito. Mas, de acordo com Soares (2020) em 1980, de modo simultâneo, surgiu no Brasil o termo letramento, na França o *illettrisme* e, em Portugal, a *literacia*. Tais denominações surgiram na busca de dar nome aos fenômenos existentes dentro do processo de conhecimento da língua escrita e que eram distintos do conceito de alfabetização. No Brasil, a adesão ao termo letramento deu-se a partir do conceito alfabetismo que é o antônimo de analfabetismo e que, nem sempre, se configurava como o uso com eficiência da leitura e da escrita nas práticas sociais. Assim, os conceitos de alfabetização e de letramento são tratados de forma articulada e com interdependência e, por isso, muitas vezes, são confundidos.

À vista disso, é importante conhecermos os conceitos de “alfabetização” e “letramento”. Segundo Soares (1998) a alfabetização refere-se, respectivamente, ao ato de tornar-se alfabetizado e à condição de ser letrado. Assim, notamos que são elementos distintos, mas, ambos relevantes e interrelacionados. Sobre isso, a referida autora diz, ainda que ser alfabetizado não significa ser letrado, pois, encontra-se alfabetizado o sujeito que sabe ler e escrever, enquanto o letrado não se restringe somente ao indivíduo que domina a leitura e a escrita, mas àquele que utiliza esses recursos nas práticas sociais de forma adequada.

Portanto, alfabetizar letrando faz-se importante, tendo em vista vivermos numa sociedade amplamente letrada. Isto é, que utiliza de elementos textuais na sua organização e funcionamento, o que implica diretamente na importância de desenvolver nos sujeitos habilidades necessárias para colocar em prática o conhecimento sobre a língua escrita como atividade cultural e social.

Retomando o desenvolvimento desses conceitos, de acordo com Mortatti (2004), inicialmente, na óptica construtivista, a alfabetização era caracterizada pela aprendizagem da leitura e da escrita por parte das crianças. Mas, posteriormente, a perspectiva interacionista destacou-se nesse sentido expondo que quando existe a aquisição da leitura e da escrita, a criança passa a ser capaz de ler e produzir textos, sendo que essas ações dependem da relação entre professor e aluno. Portanto, sabendo ler e escrever a criança vai além do contexto escolar participando das práticas sociais.

Isto posto, a partir dessas novas concepções, houve a necessidade de se ampliar o conceito de alfabetização. Segundo Mortatti (2004), os documentos oficiais de educação incluíram as visões construtivistas e interacionistas no que diz respeito ao ensino e aquisição da leitura e escrita no Brasil. Portanto, alfabetizar e letrar são procedimentos e concepções distintas, mas articuladas. Assim como a alfabetização, o letramento apresenta um caráter multifacetado em que, conforme Mortatti (2004), traz diferentes definições, em especial, de forma particular e social e, ainda, referente à sua correlação com o processo de alfabetização e educação no contexto escolar. Na sociedade atual, o uso das tecnologias desencadearam novas práticas sociais de leitura e de escrita que caracterizam o letramento digital, entendido por Duran (2011, p. 28) como “[...] o processo de configuração de indivíduos ou grupos que se apropriam da linguagem nas práticas sociais relacionadas direta ou indiretamente à leitura e à escrita mediadas pelas TIC”.

À face do exposto, pode-se perceber que a aquisição da leitura e da escrita necessita de dois meios, assim como aborda Soares (2003), sendo um método técnico e outro social. Apesar de distintos, ambos são importantes nesse processo e não devem ser desassociados, pois a técnica possibilita que a criança aprenda a relacionar letras e sons. Todavia, para que o uso da técnica seja significativo para o indivíduo, é relevante que ele possa praticar esse conhecimento no meio social. No tocante à técnica do processo de alfabetização, apresenta-se o SEA, sendo imprescindível nesta fase, tendo em vista que a alfabetização não ocorre de maneira natural. Tal mecanismo possibilita que o alfabetizando desenvolva a compreensão sobre os fonemas e grafemas. Entretanto, o sistema de escrita não deve ser adotado como um código, conforme é explanado, a seguir.

O aspecto técnico do processo de alfabetização ganha uma nova caracterização com o ERE que se apoia no uso das tecnologias digitais para facilitar o acesso do aluno às práticas escolares e funciona como recursos pedagógicos utilizado pelo professor para mediar os processos de alfabetização das crianças. Em meio a esses aspectos técnicos é importante considerar que nem sempre o acesso das crianças a escola tem garantido o seu processo de alfabetização. Soares (2020) ao relatar os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016 mostra que “[...] mais da metade (54,7) das crianças no 3º ano do Ensino Fundamental foram avaliadas como estando em ‘nível insuficiente’, quando já teria pelo menos três anos de escolarização”. Esses dados revelam que o fracasso na alfabetização ainda continua fazendo parte da educação brasileira e que o acesso a educação sem um ensino de qualidade, o direito a educação continua sendo negado pela ausência da conquista do direito ao instrumento de cidadania que é a alfabetização. Para a referida autora, o fracasso na alfabetização e no letramento atinge principalmente as crianças das camadas populares e são as que mais dependem da educação para obter o mínimo de condições para lutar por melhores condições de vida.

Essa realidade se configura como desafiadora para os professores e interfere em seu desenvolvimento profissional demandando formação continuada para atender às exigências do momento pandêmico para alfabetizar e letrar com o apoio dos artefatos tecnológicos, e isso, demanda investimento do sistema público de ensino em uma proposta formativa que tenha foco na ação docente e que se pautem em uma concepção de alfabetização comprometida com a aprendizagem das crianças.

ENSINO REMOTO, TECNOLOGIAS DIGITAIS, FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS DOCENTES

O distanciamento social foi um grande obstáculo no processo de ensino e aprendizagem dificultando, sobretudo, o trabalho com a mediação pedagógica. Assim, sabendo da complexidade do processo de alfabetização, suas especificidades e substancialidade, bem como sobre a importância da mediação pedagógica nesta fase, houve a necessidade de: se verificar as implicações nas demandas formativas, e de, se compreender como os professores se apropriaram das novas tecnologias para a efetivação de suas práticas.

Nesta seção do texto são apresentadas duas categorias construídas a partir do procedimento da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997). Estas têm como base os dados das entrevistas realizadas com as professoras Ágata e Safira que lecionam, respectivamente, no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Francisco Francelino de Moura. A primeira categoria é a Formação continuada de professores e; a segunda é o uso das tecnologias digitais. Essas categorias que são analisadas nas subseções, a seguir, estão relacionadas às impressões e opiniões das professoras pesquisadas quanto ao Ensino Remoto Emergencial (ERE).

A importância da formação continuada na prática das professoras alfabetizadoras em tempos de pandemia

Novos tempos pedem novas ações, habilidades e perspectivas. Há muito tempo se discute sobre a importância de uma educação inovadora com a utilização das TIC. Isso porque a sociedade mudou e vivemos em um mundo globalizado, tomado pelas tecnologias digitais e pela propagação das informações em ritmo frenético. Todas essas modificações sociais implicam também na necessidade de o profissional docente inovar na sua práxis pedagógica adequando-a às exigências da realidade.

Sendo assim, com a chegada da Pandemia da COVID-19 e, conseqüentemente, do ERE, tornou a inovação como um procedimento mais que necessário. Passou a ser uma obrigação. A indispensabilidade do uso das tecnologias digitais nesse contexto fez com que os educadores refletissem e modificassem, imediatamente, sua maneira de ensinar. Para Conte (2022, p. 58) durante a pandemia “[...] o trabalho do professor se tornou uma luta constante frente aos estímulos sensoriais, técnicos das mídias e das redes virtuais, o que tem provocado superestimulação (ritmos alucinantes de trabalho) e colocad em risco inclusive as promesas formativas de provocar o pensar inquieto no trabalho coletivo”. Aos professores foram colocados desafios que lhes exigiam pesquisa e estudo para criar novas metodologias de ensino. Todavia, uma prática com princípios inovadores pressupõe uma ação reflexiva por parte do professor, pois, conforme Pimenta (2006), o processo reflexivo faz parte de nós - seres humanos. Assim, o educador sendo mediador das ações educativas e vivenciando diferentes situações diariamente em sala de aula não presencial, precisava refletir, buscar e pesquisar com vistas ao aprimoramento da sua práxis e, sobretudo, da efetivação da aprendizagem.

O processo reflexivo na práxis pedagógica constitui-se como parte da formação advindo do anseio do professor de buscar novas formas de fazer educação. Com o surgimento da experiência do ERE, os educadores passaram a refletir, fazer pesquisas e buscas para terem domínio dos recursos digitais utilizados visando desenvolver um trabalho o mais eficiente possível. Esses aspectos foram enfatizados em nosso estudo, pois, em suas respostas, as alfabetizadoras Ágata e Safira demonstraram ter dificuldades em lidar com os novos recursos resultando na necessidade de se reinventarem, refletindo e pesquisando. Esses aspectos se evidenciam na categoria “*Formação continuada*”:

QUADRO 1 – CATEGORIA I

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Formação continuada de professores	O contínuo da formação docente pelo processo de reinvenção.	Ágata: A tecnologia esteve muito presente nesse período, algo que não era comum para nós, então, tivemos que nos reinventar. [...] Eu acho que eu tive que me reinventar, né... Criar novas situações, me adaptar a coisas que eu não utilizava, como por exemplo, a vídeo-aula. Safira: eu tive que rebolar muito, tive que buscar muito, tive que estudar muito, tive que baixar muitos vídeos, para ter uma melhor compreensão e repassar para eles.
	Pesquisa e autonomia	Safira: [...] eu não dominava, as tecnologias, não costumava usar, tive que estudar para aprender, para repassar para meus alunos.

Fonte: Autoria própria, 2021.

Ao observamos os indicadores, percebe-se a recorrência de aspectos como reinvenção e pesquisa, em que as professoras buscaram o conhecimento dos novos recursos, tensionando o uso adequado deles para desempenhar um trabalho significativo. Esse desejo pelo aperfeiçoamento da prática educativa representa um “*continuum*”, uma vez que o professor realiza uma autorreflexão intervindo na sua própria atuação, como ressalta Silva (2019). Esses fatores são apresentados na subcategoria “O contínuo da formação docente pelo processo de reinvenção” em que a professora Ágata declara que, no contexto remoto, a utilização dos recursos digitais era constante, algo incomum noutro tempo e, conseqüentemente, teve que reinventar a sua prática.

Tal reinvenção também aparece na subcategoria “Pesquisa e autonomia”, pois a docente Safira afirma que sua *práxis* pedagógica teve que passar por muitas mudanças e, assim, precisou empenhar-se, ao máximo para compreender os novos artefatos digitais de ensino e ser capaz de ensinar aos seus alunos. Deste modo, Safira diz ter precisado pesquisar e estudar bastante, tendo em vista que não dominava as tecnologias digitais. Então, buscou aprimorar-se para desenvolver um trabalho significativo. Isto posto, é importante destacar-se que essa necessidade de se refazer foi dada pelo pouco uso e domínio das novas tecnologias digitais que o ensino remoto exige fazendo com que

essas mudanças ocorressem de maneira forçosa e indispensável. Assim, essas novas maneiras de ensinar se deram mediante uma imposição da realidade pandêmica. Contudo, esse processo foi essencial para o desenvolvimento de novas habilidades e experiências na prática pedagógica das professoras do Ciclo de Alfabetização, uma vez que Ágata e Safira não mediram esforços para a efetivação de uma ação mais eficiente possível, através de investigação, empenho e reflexão, mesmo diante de inúmeros impasses e situações previamente desconhecidas. Conforme reforça Cordeiro (2022) cabe a escola “[...] mediar e usar, de forma intencional e pedagógica, todos os meios antigos e novos de promoção da aprendizagem que formem essas pessoas integralmente”. Assim, as práticas novas das alfabetizadoras foram adaptações do que elas faziam no ensino presencial e tiveram que reinventá-las com o incremento das tecnologias digitais.

Nota-se, então, que as alfabetizadoras passaram por um processo de reinvenção, adaptação e pesquisa. O desenvolvimento dessas habilidades é guiado pela reflexão da práxis pedagógica que emerge das exigências diárias e singulares do ambiente escolar. Sabendo disso, Pimenta (2006) vem nos alertar que somente a formação inicial não prepara o professor para o exercício complexo da docência. Assim, se comumente a prática reflexiva já era necessária, no contexto remoto, ela se tornou imprescindível, tendo em vista essa conjuntura absolutamente excepcional.

Assim, vê-se as dificuldades enfrentadas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização passando por um processo reflexivo e, conseqüentemente, de formação contínua. Ágata e Safira não citaram a participação em cursos de capacitação, aspecto que marca a ausência do sistema de ensino público na assistência aos professor quanto a qualificação para o uso das tecnologia digitais, o que pode ter causado uma certa insegurança dos docente no ERE. Contudo, esse “*continuum*” da formação se processa também com a busca pessoal e formativa do educador visando proporcionar o melhor para seus alunos. Sacristán (2006) comunga dessa ideia enfatizando que o conhecimento científico não é tudo, pois o educador se aprimora a partir das inquietações e necessidades que lhes são impostas em sala de aula. Semelhantemente, Pimenta (2006) considera que a formação continuada transcende os meios de capacitações constituindo-se pela reflexão através da realidade. Mas diante das exigências do ensino remoto, em que até o momento os docentes faziam pouco uso das tecnologias digitais, entendemos que a promoção de cursos de formação continuada pelos sistemas de ensino era necessária para amparar os docentes na melhoria das condições de trabalho.

À vista disso, compreende-se que a experiência abrupta do ERE impactou nas práticas das alfabetizadoras em diversos aspectos. A pesquisa revelou também que uma nova identidade cultural vem se formando nos alunos como: a dispersão ou exitação dos sentidos pela audivisualidade presentes nos artefatos tecnológicos (CONTE, 2022) que se configurou como desafios impostos às professoras. Para criar estratégias de desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício do ensino, as alfabetizadoras precisaram dominar os novos recursos e aprimorarem à ação por meio da autonomia, reflexão, pesquisa e compromisso com a aprendizagem das crianças em processo de alfabetização.

A assiduidade do uso das tecnologias digitais na prática das professoras alfabetizadoras

Vivemos num mundo interconectado, o que implica na necessidade de novas formas de ensinar e aprender. Sabendo disso, Moran (2000) afirma que algumas metodologias de ensino estão ultrapassadas havendo, assim a necessidade de inovar. Pensar em inovar no ensino passa por cuidar da formação dos professores com propostas formativas continuadas que lhes garantam condições de “[...] analisar as situações do cotidiano escolar e do seu trabalho, afim de entende-las em sua complexidade, sua totalidade e seu contexto, ou seja, ele compreenda o que faz, como faz e por que faz” (ANDRÉ, 2020, p. 27). Por muito tempo, algumas escolas e educadores resistiram a essas mudanças utilizando as práticas mais “tradicionais”. Todavia, com a determinação do ERE, as tecnologias digitais surgiram vigorosamente nas práticas educativas e tornou-se preciso empregá-las, buscando conhecer esses recursos e adaptá-los a cada realidade.

A discussão sobre o uso desses recursos digitais no ensino não é muito recente, mas ganhou maior visibilidade na educação com a pandemia da COVID-19. Segundo Kenski (2007), as TIC podem ser compreendidas, enquanto uma linguagem, tendo em vista que possibilitam os processos de comunicação na sociedade. No contexto pandêmico, essa concepção tornou-se ainda mais evidente,

pois as comunicações/interações sucederam massivamente através da utilização dessas tecnologias. No âmbito educativo não foi diferente, e a presença assídua dos recursos digitais na prática das professoras alfabetizadoras nos permitiram, a partir das entrevistas, formular a categoria “*Uso das tecnologias digitais*”:

QUADRO 2 – CATEGORIA II

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Uso das tecnologias digitais	O uso prevaiente dos recursos digitais, no ensino da alfabetização.	<p>Ágata: [...] eu fazia vídeo chamadas pelo <i>WhatsApp</i>, porque era mais simples, através de vídeo, vídeoaula¹, gravava aulas, enviava links de vídeos didáticos da internet, atividades adaptadas e atividades no livro didático.</p> <p>Safira: [...] procuro trabalhar muito com o livro didático, trabalho com as redes sociais como o <i>Google Meet</i> e grupos do <i>WhatsApp</i>.</p>

Fonte: Autoria própria, 2021.

Considerando os indicadores foi construída a subcategoria “O uso prevaiente dos recursos digitais, no ensino da alfabetização” em consequência do destaque de que ambas as professoras exprimem sobre o uso desses artefatos. Embora Ágata e Safira expressem a utilização do livro didático, mas prevalece às tecnologias digitais, principalmente, quanto ao uso de aplicativos como *Google Meet* e *WhatsApp*. Assim, as alfabetizadoras buscaram realizar aulas de maneira síncrona e assíncrona, de modo que as crianças não ficassem desassistidas, além de desenvolverem uma prática mais diversificada com diferentes tipos de atividades.

Ambas as educadoras utilizaram os recursos tecnológicos para realizarem as atividades pedagógicas, tendo em vista que em virtude da experiência do ensino remoto, esses recursos tornaram-se indispensáveis e, portanto, assíduas nas ações educativas. Todavia, essa vivência abria espaço para uma reflexão acerca de aspectos que envolvem a desigualdade social, considerando-se que o acesso restrito às tecnologias no país, ainda é uma realidade, implicando em um processo de ensino e de aprendizagem mais fechado, mesmo que involuntariamente, privando alguns estudantes pertencentes às classes sociais menos favorecidas de terem o direito de aprender efetivado. Essa realidade foi evidenciada em uma pesquisa divulgada nos estudos de Saviani e Galvão (2021, p.38) que retrata que “[...] há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador”. Diante dessa realidade, pode-se afirmar que o acesso aos recursos digitais ainda não é uma realidade de todos, podendo ter deixado uma lacuna na aprendizagem do alfabetizando que não os tinha disponíveis devido às suas insuficientes condições financeiras de adquiri-los.

As discussões sobre o uso das tecnologias digitais trazidas neste trabalho indicam que esses recursos podem auxiliar na aprendizagem das crianças, especialmente, durante o processo de alfabetização. Assim como assentam Costa, Cassimiro e Silva (2021), esses recursos motivam e chamam a atenção dos alfabetizando alicerçando suas aprendizagens, mas também pode dispersá-los das atividades pedagógicas quando não forem bem planejadas e inseridas de forma intencional e com objetividade na mediação da aprendizagem pelo professor alfabetizador. Para Kenski (2013) o uso das tecnologias digitais possibilitam uma inovação nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e escrita tornando o aluno mais autônomo. Mas ao nosso ver, precisa da atividade mediada do professor para que esses dois processos aconteçam com qualidade.

¹ As vídeoaulas foram introduzidas no Brasil em 1978 pelo Telecurso 2º grau, primeiramente em São Paulo e posteriormente no resto do país, como resultado de uma parceria entre a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura/SP) e a Fundação Roberto Marinho. O curso era transmitido pela televisão, sendo considerado uma primeira iniciativa da EAD. O programa, baseava-se em vídeoaulas e fascículos impressos, com o objetivo de preparar os alunos para o exame supletivo. (MOREIRA, 2006).

Nesse sentido, compreende-se que as tecnologias digitais podem colaborar nesse ensino. Contudo, essa contribuição pode depender de diversos fatores, dentre eles, a forma como esse conteúdo é trabalhado e como o aluno está se apropriando. Além disso, é importante reconhecer que existem diferenças entre as leituras impressas e digitais, pois envolvem linguagens e letramento específicos que exigem uma aprendizagem mediada pelo professor e pelos novos artefatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, analisamos as implicações do uso das tecnologias digitais no processo de formação continuada e nas práticas dos professores alfabetizadores, durante o ensino remoto, em 2020, na Escola Municipal Francisco Francelino de Moura. Ao utilizar a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997), foi possível constatar duas categorias a partir dos enunciados das professoras pesquisadas: Formação continuada e uso das tecnologias digitais.

No que diz respeito a formação continuada, constatou-se que as professoras desenvolveram novas práticas, principalmente, com o uso das tecnologias digitais e, apesar das dificuldades encontradas, buscaram conhecer e apropriarem-se desses recursos resultando em uma prática reflexiva de constante pesquisa e aperfeiçoamento concernente à formação continuada. Além disso, houve ausência do oferecimento de cursos de formação para os docentes que atendessem as demandas do ERE exigido durante a Pandemia da COVID-19. Esse aspecto se configurou como um direito negado aos docentes e, ao mesmo tempo insegurança ao assumirem um novo modo de ensinar. As professoras alfabetizadoras tiveram que pesquisar, reinventar e inovar suas práticas de ensino a partir do que já faziam no ensino presencial.

Quanto ao uso das tecnologias digitais, foi possível perceber que ganharam maior visibilidade e utilidade durante o ERE, mas a desigualdade de acesso aos artefatos tecnológicos por parte de vários alunos, lhes excluíram de práticas de ensino mais acessível aos conteúdos abordados pelos docentes, que pode ter gerado prejuízos aos processos de aprendizagens. A pesquisa também revelou que os recursos digitais têm gerado uma nova identidade cultural dos alunos por provocar acesso a informação e ao mesmo tempo distração, o que exigia uma mediação consciente e intencional do alfabetizador para obtenção de melhores resultados em suas práticas de ensino.

Em vista dos resultados do estudo aqui expressos, infere-se que esta temática pode fomentar pesquisas futuras que busquem também compreender os aspectos que perpassam o ensino da alfabetização no modelo não presencial, bem como estudos que visem discutir a experiência do ERE de maneira mais abrangente, suas inquietações, possibilidades e desafios. Mesmo com o retorno ao ensino presencial, muitas técnicas do ensino remoto irão permanecer fazendo parte das práticas docentes, principalmente, as atividades que exigem a aproximação de sujeitos que estão em longas distâncias em que o uso das tecnologias facilitam a sua presença virtual.

Em síntese, compreendeu-se que o ERE foi o modelo de ensino mais viável diante da necessidade do distanciamento social durante a pandemia da COVID-19, e que mesmo diante dos desafios enfrentados pelos docentes, como a falta de acesso por parte de alguns alunos aos meios tecnológicos, mas as alfabetizadoras ao refazerem suas práticas, se qualificaram na utilização dos artefatos digitais que permaneceram na sua atividade docente no retorno presencial.

A realidade pesquisada nos revelou que mesmo diante das inúmeras dificuldades, é preciso esperar, no sentido de não acomodar-se diante do cenário de fragilidade e dos déficits que a pandemia deixou na aprendizagem dos alunos. Neste momento, é preciso prosseguir na certeza de que dias melhores estão por vir, sem ignorar os diversos desafios vivenciados durante o ERE, mas, enxergando-os enquanto aprendizado para a efetivação de uma educação diferente de antes, constituindo-se ainda mais exitosa, inovadora e emancipatória no retorno do ensino presencial que jamais será como antes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (Org.) *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas/SP: Papyrus, 2016, p. 13-34.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 70. ed. Lisboa: Editora, 1977.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 05 de 28 de abril de 2020*. Distrito Federal: Ministério da Educação, 28 de abril de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 07 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*. Despacho de 29 de maio de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931>> Acesso em: 06/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Portaria n.º 356, de 11 de Março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). *Diário Oficial da União*. Publicado em: 12/03/2022, Edição: 49, Seção: 1, p. 185.

COLELLO, Silvia M. Gasparin. *Alfabetização em tempos de pandemia*. In: CONVENIT INTERNACIONAL, 35. São Paulo: Cemoroc - Feusp, 2021. v. 1, p. 143-164.

CONTE, E.; KOBOLT, M. E. de P.; HABOWSKI, A. C.. Leitura e escrita na cultura digital. *Educação*, v. 47, n. 1, e33/p. 1–30, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984644443953>> Acesso em: 08 ago. 2022.

CONTE, E. Educação, Desigualdades e Tecnologias Digitais em Tempos de Pandemia. In: RONDINI, Carina Alexandra. (Org.). *Paradoxos da Escola e da Sociedade na Contemporaneidade*. 1. ed. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022, v. 1, p. 32-62. <<https://www.editorafi.org/ebook/507paradoxos>> Acesso em 08 ago. 2022.

CORDEIRO, Fabiana A. Menegazzo. Quando o caos da pandemia passar, quem terá maior força: os velhos hábitos da Escola tradicional ou os novos ensinamentos da escola na pandemia da COVID-19? In: CONTE, E. Educação, Desigualdades e Tecnologias Digitais em Tempos de Pandemia. In: RONDINI, Carina Alexandra. (Org.). *Paradoxos da Escola e da Sociedade na Contemporaneidade*. 1. ed. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022, v. 1, p. 32-62. <<https://www.editorafi.org/ebook/507paradoxos>> Acesso em 08 ago. 2022.

COSTA, Renato Pinheiro da; CASSIMIRO, Élide Estevão; SILVA, Rozinaldo Ribeiro da. Tecnologias no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Docência e Ciberultura*, Rio de Janeiro: v. 5, n. 1, p. 97-116, 2021.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com as tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-63.

MOREIRA, João Flávio de Castro. Os telecursos da Rede Globo: a mídia televisiva no sistema de educação a distância (1978-1998). 2006.181 p. *Dissertação* (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciência Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Das Primeiras Letras ao letramento. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP. Col. Paradidáticos, 2004. p. 49-82.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letramento, alfabetização, escolarização e educação. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP. Col. Paradidáticos, 2004, p. 97-116.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de Lima. et al. *Diálogos com docentes sobre o ensino remoto e planejamento didático*. Recife: EDUFRPE, 2020. p. 45.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. JÚNIOR, Edmilson Antonio Pereira. Trabalho docente em tempos de pandemia. In: *Retratos da Escola*, Brasília: v. 14, n. 30, p. 719-735, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 17-52.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica*. 1. ed. Curitiba: Ibipex, 2013.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto n.º 29.524, de 17 de Março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte*. Natal/RN, 17 de março de 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto n.º 30.562, de 11 de Maio de 2021. Prorroga as medidas restritivas, de caráter excepcional e temporário, destinadas ao enfrentamento da pandemia da COVID-19, no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte e estabelece a retomada gradual atividades socioeconômicas. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte*. Natal/RN, 11/05/21.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 81-87.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. *Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto*. Universidade e Sociedade, ano XXXI, n. 67, jan. 2021

SILVA, Girlene Feitosa da. *Formação de professores e as tecnologias digitais: a contextualização da prática na aprendizagem*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

SILVA, Silvio Luiz Rutz da; ANDRADE; André Vitor Chaves de; BRINATTI, André Maurício. *Ensino Remoto Emergencial*. Paraná: Dos autores, 2020.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Rio de Janeiro: Rev. Bras. Educ. 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

Submetido: 03/04/2022

Aprovado: 27/09/2022

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 2 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.