

ARTIGO

ESCOLAS PÚBLICAS E O REANP: O USO DA TECNOLOGIA NA AUSÊNCIA DA INTERNET¹

MARIA ROSANE DA ROCHA¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0048-158X>
<rosanerochastl123l@gmail.com>

JOCYARE CRISTINA PEREIRA DE SOUZA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2215-0774>
<prof.jocyare.souza@unincor.edu.br>

¹Centro Universitário Vale do Rio Verde (UNINCOR). Três Corações, MG, Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta recortes de uma pesquisa desenvolvida no mestrado profissional, na linha formação de professores, realizada nos anos de 2021 e 2022, e que teve como objeto de estudo as ferramentas utilizadas pelos professores alfabetizadores da rede pública de ensino de um município de Minas Gerais para ensinar seus alunos sem acesso à internet durante o Regime Emergencial de Atividades Escolares Não Presenciais (REANP), na pandemia de covid-19. O presente artigo visa problematizar se as ferramentas utilizadas, como o material impresso, apresentaram eficácia na tarefa de ensinar/alfabetizar essas crianças, além de pretender apresentar aos professores possibilidades e alternativas tecnológicas, via mídia-educação, com a finalidade de contribuir para minimizar possíveis dificuldades. Ademais, foram desenvolvidas práticas pedagógicas críticas, criativas e instrumentais, utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que independem da internet. Foi produzida uma pesquisa de natureza aplicada por meio do trabalho de campo, com abordagem qualiquantitativa na qual foram realizadas coleta de dados, análise e discussões, resultando na produção do Guia Instrucional *Explorando Tecnologias na Ausência da Internet* para auxiliar os professores na tarefa de levar o aprendizado aos alunos. Concluiu-se que ferramentas como o material impresso não apresentaram eficácia, assim, a apresentação aos professores sobre o uso das tecnologias para estudantes sem a possibilidade de acesso à internet via mídia-educação contribuiu para que o aprendizado (alfabetização) acontecesse de forma mais efetiva e inclusiva, garantindo o direito de aprender.

Palavras-chave: escolas públicas, direito de aprendizagem, REANP, mídia-educação.

PUBLIC SCHOOLS AND THE REANP: THE USE OF TECHNOLOGIES WITH THE ABSENCE OF INTERNET ACCESS

ABSTRACT: This article present sex cerpts from a research developed in the Professional Master's Degree in the line of teacher training, carried out in 2021 and 2022. Its object of study was the tools used

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

by literacy teachers, from the Public Teaching Network, in a city of Minas Gerais to teach their students with no access to internet during the Emergency Regime of Non-Presential School Activities, during the COVID-19 Pandemic. This article aims to problematize whether the tools used, such as printed material, were most ly effective in the task of teaching/alphabetizing these children, in addition to presenting the teachers with possibilities and technological alternatives, via media-education, with the aim of contributing to minimize possible difficulties. Also, it aims to help in the development of critical, creative and instrumental pedagogical practices, using Information and Communication Technologies (ICTs) that are independent from internet access. Applied research was produced through fieldwork, in a qualitative and quantitative approach, in which data collection, analysis and discussion were carried out, resulting in the production of the Instructional Guide “Exploring Technologies in the Absence of Internet” to assist the teachers in the task of bringing learning to students. It was concluded that the tools, such as printed material, were not effective, therefore, the presentation to teachers about the use of technologies for students without the possibility of accessing the internet via media education, contributed to learning (literacy) taking place in a more effective and inclusive way, thus guaranteeing the right to learn.

Keywords: public schools, right to learn, Emergency Regime of Non-presential School Activities, media-education.

ESCUELAS PÚBLICAS Y EL REANP: EL USO DE TECNOLOGÍAS CON LA AUSENCIA DE ACCESO A INTERNET

RESUMEN: Este artículo presenta extractos de una investigación desarrollada en la Maestría Profesional en la línea de formación docente, realizada en los años 2021 y 2022, que tuvo como objeto de estudio las herramientas utilizadas por los alfabetizadores, de la Red Pública de Enseñanza, en una ciudad de Minas Gerais para enseñar a sus alumnos sin acceso a internet durante el Régimen de Emergencia de Actividades Escolares No Presenciales, durante la Pandemia del COVID-19. Este artículo tiene como objetivo problematizar si las herramientas utilizadas, como el material impreso, fueron mayormente efectivas en la tarea de alfabetización/enseñanza de estos niños, además de presentar a los docentes posibilidades y alternativas tecnológicas, vía media-educación, con el objetivo de contribuir minimizar posibles dificultades; además, pretende ayudar en el desarrollo de prácticas pedagógicas críticas, creativas e instrumentales, utilizando las Tecnologías de La Información y La Comunicación (TIC) que incluso sean independientes del acceso a internet. Se produjo una investigación aplicada a través de trabajo de campo, en un enfoque cualitativo y cuantitativo, en la que se llevó a cabo la recolección de datos, análisis y discusión, resultando en la producción de la Guía Instruccional “Explorando Tecnologías en la Ausencia de Internet” para auxiliar a los docentes en la tarea de acercar el aprendizaje a los estudiantes. Se concluyó que las herramientas, como el material impreso, no fueron efectivas, por lo tanto, la presentación a los docentes sobre el uso de las tecnologías para estudiantes sin posibilidad de acceso a internet a través de la educación mediática, contribuyó a que el aprendizaje (alfabetización) se lleve a cabo de una manera más eficaz e inclusiva, garantizando así el derecho a aprender.

Palabras clave: escuelas públicas, derecho a aprender, Régimen de Emergencia de las Actividades Escolares No Presenciales, educación em medios.

INTRODUÇÃO

A falta da internet, ou de seu acesso, torna-se um entrave para que o aprendizado e a alfabetização aconteçam em períodos e situações de atividades escolares não presenciais, como o ocorrido durante a pandemia de covid-19, pois, especialmente para as crianças incluídas no ciclo da alfabetização

(seis a oito anos), são fundamentais a interatividade, a ludicidade, o movimento gestual e sonoro e a manipulação, uma vez que o mundo da leitura e da escrita é abstrato para aquele que ainda não tenha se apropriado dele.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia de covid-19. Então, fizeram-se necessários o isolamento social e, mais tarde, o distanciamento social, também orientado pela OMS (BBC NEWS, 2020). Dessa forma, as crianças não puderam mais ir às escolas e tiveram que estudar em/de casa por intermédio de aulas síncronas (tempo real por meio virtual) e/ou assíncronas (gravadas e disponibilizadas por canais de comunicação *online*). As crianças que possuíam acesso à internet de qualidade participaram das aulas de modo *online* com mediação, intervenção e acompanhamento do professor e, assim, foram alfabetizadas. Porém, para aquelas de baixa renda, não foi possibilitado o acompanhamento, pois não possuíam internet. Logo, ficaram sem a presença direta da escola e do seu professor. Nesse contexto, a essas crianças/estudantes de baixa renda e vulnerabilidade social, que não puderam prosseguir com seus estudos por falta de acesso à internet, foram disponibilizados materiais impressos, apostilas produzidas pelos professores e distribuídas pelas escolas. É nítido que houve a exclusão dessas crianças, pois as que receberam atividades impressas ficaram sem o auxílio direto do professor, tiveram a aprendizagem comprometida e, portanto, não foram alfabetizadas.

É importante considerar que no Brasil cerca de 82% dos estudantes estão na rede pública de ensino (IBGE, 2019) e que grande parte dessas pessoas é desprovida economicamente. Diante disso, fomos provocados a analisar e problematizar como esses estudantes, que recebiam somente as atividades impressas, estavam aprendendo, ou seja, se as ferramentas emergidas dessa situação foram eficazes na tarefa de ensinar/alfabetizar os alunos.

Valer-se de exemplos de nações que se destacaram no combate à covid-19 e no fortalecimento de suas instituições educacionais por elegerem a educação como serviço essencial e prioritário, mitigando os possíveis impactos do isolamento/distanciamento social, é de suma importância. É nessa direção que os mecanismos e as ferramentas que viabilizam o ensino e a aprendizagem àqueles cuja condição social os torna vulneráveis e excluídos do processo educacional apresentam caráter de necessidade, de urgência, de atendimento e também de formação, na tentativa de um processo de inclusão e aprendizado.

As condições pedagógicas, no que tange ao trabalho docente, devem servir-se de toda materialidade, desde a formação inicial e continuada ao fomento das questões técnicas e estruturais, as quais são suplementos importantes e indispensáveis à realização da docência. Todavia, é fundamental destacar que por trás de um professor personificado reside uma pessoa que precisa não somente ser atendida, mas, sobretudo, compreendida em suas incertezas, angústias, necessidades e dificuldades.

Por meio da realização da pesquisa de campo e do levantamento dos dados que apontaram a dificuldade, por grande parte dos professores, de atender aos alunos sem acesso à internet durante o período de atividades escolares não presenciais, propusemos oficinas por intermédio do Guia Instrucional *Explorando Tecnologias na Ausência da Internet*, com demonstração de uso de ferramentas para viabilizar ensino/aprendizagem aos estudantes, bem como indicamos as possibilidades de uso e operacionalização destas. As ferramentas tecnológicas são capazes de propiciar interação de forma mais viva, atrativa, significativa, e, por que não dizer, afetiva.

Ferramentas já bem conhecidas, como CD/DVD, *pendrive* e aplicativos gratuitos em modo *offline*, favorecem a inovação de práticas pedagógicas quando a educação ocorreu à distância e quando, principalmente, em se tratando dessas crianças cuja condição social já as limita, a educação ficou distante e ausente. Assim, as TICs desempenham papel de fundamental importância para o acesso à aprendizagem em um desenvolvimento criativo, com abordagem crítica, a fim de mitigar as injustiças sociais decorrentes do processo histórico-cultural. Nesse sentido, é importante ter como eixo norteador das ações competentes às disparidades entre os alunos de escolas públicas e privadas, de escolas centrais e periféricas, de urbanas e rurais, pois, por se tratar de direito fundamental, a educação ofertada não precisa ser igual, mas precisa ter equidade de condições.

A formação continuada e o suporte instrumental aos professores para o uso de ferramentas tecnológicas, voltadas para alunos sem a possibilidade de acesso à internet, via mídia-educação, conceituada por Bévort e Belloni (2009) como a integração dos dispositivos e suportes técnicos

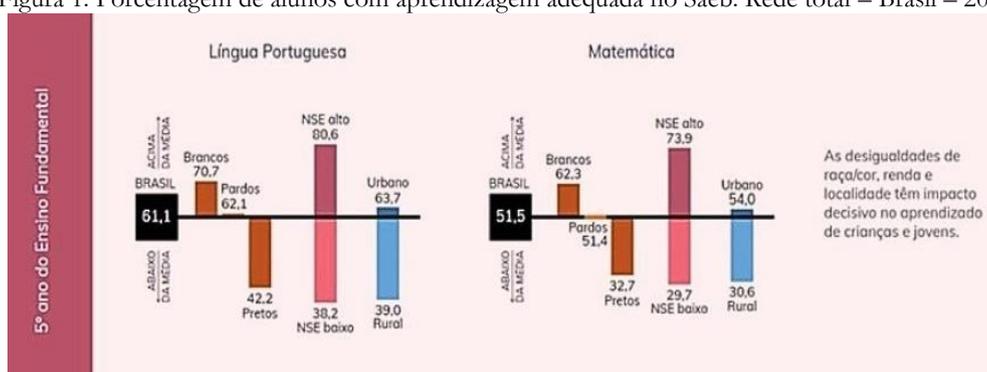
(impresso, rádio, cinema, televisão) aos processos educacionais e comunicacionais, além de se apresentarem como objeto de estudo e ferramenta pedagógica – na perspectiva de uma educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias – contribuem para que o aprendizado aconteça de forma mais efetiva e inclusiva.

A ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO

Dados da alfabetização no Brasil estão longe de serem ideais. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2020, o Brasil ainda registra uma marca de 11 milhões de analfabetos. Os dados preocupam ainda mais quando se fala em analfabetismo funcional – a incapacidade de compreender, interpretar, textos e ideias, e fazer operações matemáticas, mesmo sabendo ler. Conforme o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), 29% da população brasileira é analfabeta funcional – pessoas que enfrentam dificuldades em encontrar emprego, em se qualificar na carreira e até mesmo em organizar a vida e as finanças pessoais.

A pandemia de covid-19 expôs a fragilidade de governos e instituições no que se refere ao cumprimento do direito de aprendizagem trazido pelos documentos legais. Segundo Soares (2020), o fracasso em alfabetização e letramento concentra-se nas escolas públicas, onde estão as crianças das camadas populares, exatamente aquelas que mais dependem da educação para ter condições de lutar por melhores condições de vida econômica, social e cultural. Isso pode ser constatado por resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2019.

Figura 1: Porcentagem de alunos com aprendizagem adequada no Saeb: Rede total – Brasil – 2019



Fonte: Movimento Todos Pela Educação (2021).

No período de pandemia, em 2020 e 2021, as crianças sem acesso à internet não tiveram seu direito de aprender e de serem alfabetizadas respeitado, uma vez que a escola não conseguiu chegar até elas na forma como precisavam. Grande parte dos professores não dispunha de habilidades para usar as ferramentas que independem da internet, não fazendo seu uso instrumental, criativo e crítico. Ferramentas já conhecidas, como as apresentadas (CD, *pendrive*, cartão de memória, *downloads* gratuitos e modo *offline* para celulares e computadores), poderiam contribuir para inovar as práticas pedagógicas.

Para Soares (2020), a matrícula em uma escola não garante aprendizado a todas as crianças. Mesmo com a universalização do ensino não há democratização da educação, pois ter acesso à escola, sem acesso a um ensino de qualidade, significa não conquistar igualdade de direitos e de possibilidades.

A Constituição Federal e a consolidação da BNCC

Foi por meio da Carta Magna, também chamada de Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), que a educação passou a ser enunciada como um direito de todos e um dever do Estado por poder de lei. É o que afirma o artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, o artigo 206

versa sobre o acesso ao ensino e sobre a permanência nele: “O ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz como importante objetivo o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como metas básicas o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 2006). Foi um importante marco para a história de conquista da educação brasileira, a qual já se previa a necessidade da criação de uma base comum, o que se tornou meta para o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, concretizando-se na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em 2017.

Diante dessa necessidade processual e efetiva, foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2012, um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3.º ano do ensino fundamental. Todas as escolas de educação básica foram contempladas pelas Ações do Pacto, inclusive as do campo. O Pacto demonstra preocupação quanto à apropriação pela criança, na idade certa, da leitura nas suas diversas manifestações, pois aquelas que não conseguem essa habilidade têm dificuldade de continuar o processo de estudo e de participar de forma ativa e autônoma no seu contexto social.

Com o intuito de organizar e nortear os objetivos, as metas e as ações relacionadas à educação, especialmente no que se refere à alfabetização, foi aprovado, pela Lei n.º 13.005/2014, o PNE vigente até 2024, com a função de articular as ações nacionais em regime de colaboração com as unidades federativas. O PNE traz, como principais objetivos, a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação (BRASIL, 2014). Reduzir a taxa de analfabetismo no Brasil também está entre as metas do PNE. Segundo a Agência Brasil (2020), em 2015 o Brasil deveria ter atingido a marca de 6,5% de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais, como estabelecia o PNE, porém o país se aproximou do percentual de 6,6% somente em 2019. Assim, é possível concluir que o país está muito atrasado, pois até 2024 essa taxa deverá chegar a zero.

É nesse sentido que o PNE orienta a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da educação básica. Nesse caminho de produção e implantação de uma base para a garantia do direito de aprender, o PNAIC é uma importante referência a partir de suas ações que se articulam à proposição da BNCC, cujas discussões foram iniciadas entre 2010-2012, concomitantes ao PNAIC, e que teve sua implantação e desenvolvimento em 2013. Assim, Frangella (2016) sugere que o PNAIC foi o caminho para uma base comum, uma vez que elementos semelhantes são postos em pauta pela BNCC como o direito de aprendizagem com vistas à alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental, já instituído pelo Pacto no seu artigo 5.º.

Nessa perspectiva, em 22 de dezembro de 2017, a resolução complementar e decorrente da LDB foi publicada, a BNCC. Visando garantir aos estudantes um conjunto fundamental comum de habilidades e conhecimentos, trata-se de um documento norteador curricular que orienta, por meio de suas competências e habilidades, a construção dos currículos das redes de ensino de todo o país. Composta por dez competências gerais, a BNCC tem como objetivo garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes da educação básica. O documento também estabelece que a alfabetização aconteça até os oito anos de idade como meta fundamental de garantir o direito de aprender a ler e escrever (BRASIL, 2017).

Essa linha de ensino demanda que o professor compreenda e incorpore novos modos de atuar e novas linguagens (BRASIL, 2017), desvendando a comunicação nas suas diversas possibilidades para que se garanta uma educação integral e com respeito às diversas realidades. É importante ressaltar que a BNCC não é um currículo, mas um documento que os orienta em uma perspectiva sobre onde se quer e se tem que chegar. Ou seja, o currículo não traça os caminhos pelos quais é necessário passar, mas indica o ponto que se deve atingir. O currículo, o Plano de Desenvolvimento da Escola, o Projeto Político Pedagógico e o plano de aula do professor devem estar alinhados à BNCC, inter-relacionando-se para a transformação da realidade dos estudantes (MINAS GERAIS, 2018). O organograma a seguir apresenta essa interseção em que as competências e responsabilidades iniciam pelo aluno e se consolidam para o aluno em uma perspectiva de aprendizado, desenvolvimento e progresso.

Figura 2: Organograma da Alfabetização como Direito



Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Entre as dez competências básicas da BNCC, com vistas a garantir o direito de aprendizagem, quatro relacionam-se diretamente com a importância do uso da tecnologia, sobretudo com a inclusão digital como fatores fundamentais para a formação integral do ser e para o Alfabetrado² como capacidade de ler o mundo em que os estudantes estão inseridos. A Base fomenta, ainda, a equidade para a garantia do direito à educação de qualidade para todos, nas escolas públicas e nas privadas, nas urbanas e nas rurais de todo o país, diminuindo as desigualdades educacionais de modo a contribuir para a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva.

Frangella (2016) mobiliza o debate quanto à importância de se compreender a educação como direito e o direito de aprendizagem, sendo este princípio fundamental, mas não o único, para o primeiro. Para que o direito de aprender seja garantido como direito à educação, muitos fatores e atendimentos precisam ser perseguidos, como os de acesso, permanência e aprendizagem com equidade e qualidade. A ideia de direito à aprendizagem se desdobra no dever da escola de ensinar. Para a autora, aprender é uma questão em que fatores exógenos são preponderantes, e esses são marcados, entre outras, por questões técnicas. O êxito da apropriação do conhecimento depende de como se dá sua inserção no processo de ensino-aprendizagem em termos de manejo e de pensar formas adequadas de sua transmissão.

Alfabetrado: o espaço e o tempo de aprender

A alfabetização como um direito de aprender, segundo a BNCC (2017), consiste na capacidade do indivíduo em interagir por meio de textos escritos em situações diversas do seu cotidiano, além da habilidade de produzir textos que atendem aos propósitos da comunicação. Dessa forma, a criança alfabetizada é capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social (BRASIL, 2017), no sentido de atender às suas necessidades e aos objetivos de expressão e comunicação. Assim, como explica Soares (2020, p.11) “[...] a alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas, sobretudo a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos representam, não codificam, os sons da fala, alfabetizar em um contexto de letramento” para o pleno exercício da cidadania.

A autora defende a ideia de que toda criança pode aprender a ler e a escrever. O educando adquire conhecimento mediante as intervenções do meio e do professor. Por isso Soares (2021) enfatiza a importância de um caminho seguro a ser feito pelo professor, com clareza dos objetivos a serem alcançados, dos procedimentos e das estratégias a serem utilizadas. Para que a alfabetização aconteça de forma exitosa e no período mais propício, existem outros fatores importantes a serem considerados – como o comprometimento dos professores com o ato de ensinar, além da boa formação inicial e

²Magda Soares apresenta o termo Alfabetrado, ampliado nesta pesquisa para Alfabetrado, no sentido multidisciplinar quanto à apropriação, exploração e aplicação do conhecimento adquirido e produzido em todos os componentes curriculares, bem como nas atividades que engendram o currículo.

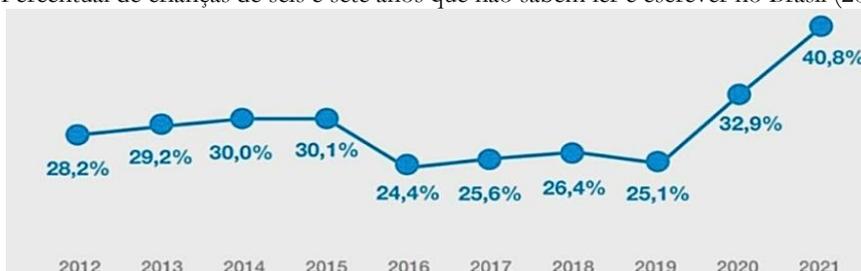
continuada – no atendimento às necessidades do seu trabalho e de seus alunos.

Quando a criança está inserida em um ambiente de estímulo ao aprendizado, antes de chegar à escola, o processo da alfabetização já é iniciado, cabendo à escola e ao professor alfabetizador estruturar e conduzir a construção e a consolidação desse saber. Porém, se a criança não dispõe dessa circunstância, ela precisará ainda mais da escola para conduzi-la. Segundo Ferreiro (1996), a criança moradora da zona rural e/ou de áreas mais isoladas apresenta desvantagem nesse sentido, pois o seu contexto social não lhe oportuniza o que denomina de ambiente alfabetizador. Dessa forma, a escola desempenha um papel determinante para que a criança aprenda, pois “[...] é preciso se preocupar em dar às crianças ocasiões de aprender” (FERREIRO, 1999, p. 99), nas mais variadas circunstâncias, partindo do princípio do direito de aprendizagem. Atividades que garantam a inserção das crianças nas práticas sociais favorecem a apropriação do aprendizado na forma como se estabelece a relação de interatividade, por meio de atividades lúdicas e reflexivas e não somente mecânicas, desconectadas de suas reais necessidades e interesses.

A alfabetização em situações de atividades escolares não presenciais: dificuldades e possibilidades

O Parecer n.º 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu o Regime Emergencial de Atividades Escolares Não Presenciais (REANP) devido à pandemia de covid-19, quando professores e alunos que ficaram impedidos de frequentarem as escolas, relacionaram-se por via digital devido à urgência do momento (BEHAR, 2020), destacou ainda mais as fragilidades dos sistemas de ensino, especialmente as da educação básica da rede pública. Essas fragilidades relacionam-se ao acesso precário à internet – ou à falta dela –, à não-consolidação do alfaetramento como apropriação, e à inter-relação e uso social do aprendizado, do conhecimento construído, e da alfabetização como processo de apropriação da escrita e da leitura. Como se pode observar no gráfico 2, sobre o percentual de crianças de seis e sete anos que não sabem ler e escrever no Brasil, é possível constatar que a pandemia agravou essa dificuldade, no entanto, o fracasso na alfabetização não deve ser atribuído somente a ela.

Figura 3: Percentual de crianças de seis e sete anos que não sabem ler e escrever no Brasil (2012 a 2021)



Fonte: Movimento Todos Pela Educação (2022).

A pandemia gerou o distanciamento social e acentuou o quadro histórico relacionado à baixa taxa de alfabetização no Brasil. Como destaca Soares (2020), escolarização não é sinônimo de aprendizagem. Ainda que governos ressaltem os números da universalização do ensino, especialmente relacionado à educação infantil, no que se refere ao ensino fundamental, muito ainda deve ser feito para que o direito à aprendizagem seja garantido. A Figura 2, a seguir, demonstra bem esse cenário, pois apresenta dados referentes a 2019, um ano antes da pandemia, ou seja, resultado da má gestão educacional do país.

Figura 4: Alfabetização no Brasil
Aumentou o número de crianças de 6 e 7 anos sem ler e escrever



Fonte: Movimento Todos Pela Educação (2022).

Segundo a mesma fonte, o número de crianças entre seis e sete anos que não sabia ler ou escrever saltou de 1,429 milhão em 2019 (o equivalente a 25,1% das crianças brasileiras nessa faixa etária) para 2,367 milhões (40,8% das crianças) em 2021, aumento de 65,6%. Ainda que os números trazidos pela pandemia manifestem um dado alarmante, eles não retratam o Brasil desse período somente, mas, sobretudo, revelam o reflexo de um país que há tempos apresenta graves dificuldades no campo da alfabetização e da educação como um todo.

As crianças não alfabetizadas de ontem somam-se aos 11 milhões de analfabetos funcionais de hoje, e, assim, as que não estão sendo alfabetizadas hoje serão somadas a eles no futuro. Segundo dados da Agência Brasil (2020), que corroboram os dados do IBGE do mesmo ano, esses brasileiros de 15 anos de idade ou mais não são capazes de produzir um simples bilhete.

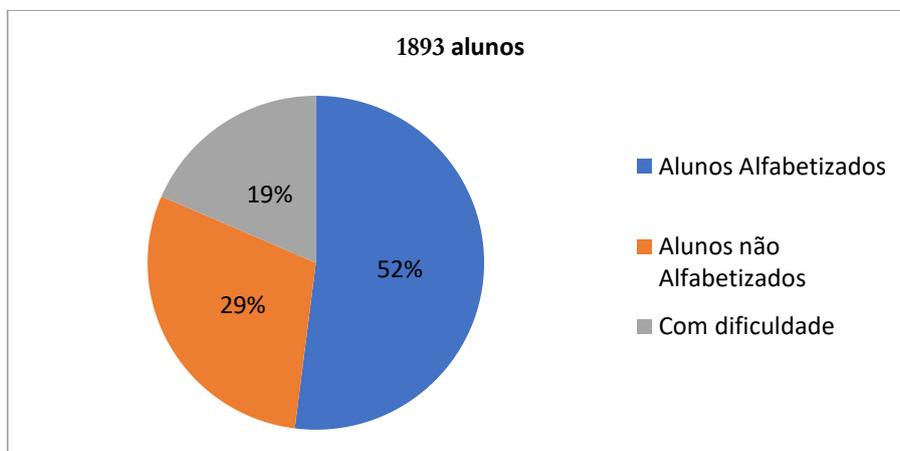
De acordo com a Nota Técnica do movimento Todos Pela Educação, produzida com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE/Pnad Contínua, 2012 a 2021), em que foram comparados os números correspondentes ao terceiro trimestre de cada ano, confirmam-se os efeitos negativos da pandemia de covid-19 sobre a educação pública brasileira. De acordo com a pesquisa, é possível visualizar uma diferença relevante entre as crianças residentes dos domicílios mais ricos e as de locais mais pobres do país. Entre as crianças mais pobres, o percentual das que não sabiam ler e escrever aumentou de 33,6% para 51,0%, entre 2019 e 2021. Entre as crianças mais ricas, o aumento foi de 11,4% para 16,6%.

O maior agravamento trazido pela pandemia, nesse aspecto, está intimamente ligado ao fato de as crianças de maior vulnerabilidade social não terem conseguido continuar seus estudos da mesma maneira que as crianças em condições sociais melhores. Ou seja, a aprendizagem nessa situação estava sendo mediada pelas tecnologias digitais como celulares, *tablets* e computadores de maneira síncrona (tempo real) ou assíncrona (alternativas de tempo e espaço), ambas viabilizadas pela internet. Conforme a PNAD (2019), 29% dos domicílios – aproximadamente 19,7 milhões de residências – não possuíam internet naquele ano. Desse montante de desconectados, 59% alegaram não contratar internet porque consideravam muito caro esse serviço. 25% afirmaram que não havia serviço de internet em suas localidades. Destaca-se, ainda, que 41% dos entrevistados alegaram não possuir computador, e 49% afirmaram que não sabiam usar a internet. Desse modo, os estudantes incluídos nessas estatísticas estão fora da estratégia do ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais (CETIC, 2019), restando-lhes o material impresso. Tal fato, para o ciclo de alfabetização, em especial, não tem relevância. As crianças nessa faixa etária não dominam as habilidades da leitura, da interpretação e da escrita, pois estas são resultados do trabalho docente a partir de interatividade, ludicidade, oralidade e consciência fonológica. A palavra é a escrita do som, segundo Soares (2020).

Os gráficos 3 e 4 mostram o resultado da inter-relação entre o acesso à internet e à alfabetização/aprendizagem durante esse período, no qual é nítido constatar que as crianças sem acesso são prejudicadas devido à falta de interação com o professor. Em um conjunto formado por 1893 alunos

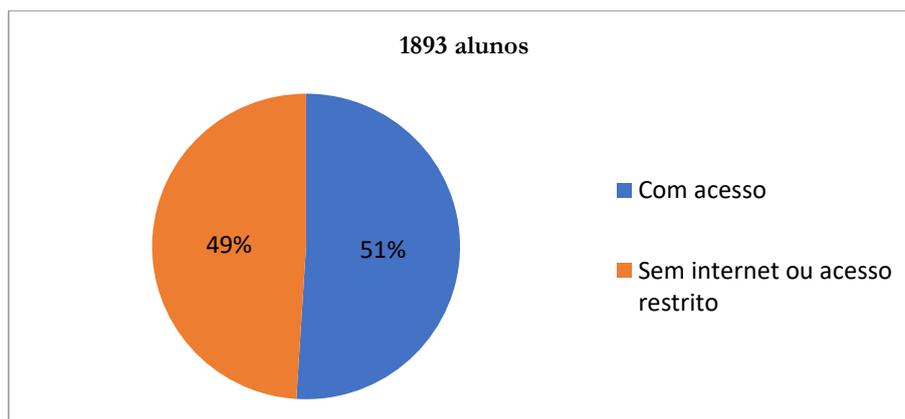
do ciclo de alfabetização, entre seis e oito anos de idade, cerca de 928 alunos não possuíam acesso à internet ou seu acesso era restrito; desses, 909 alunos não estavam alfabetizados ou apresentavam muita dificuldade de aprendizagem.

Gráfico 1: Alfabetização



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Três Corações/MG – Jul. (2021).

Gráfico 2: Acesso à internet



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Três Corações/MG – Jul. (2021).

A situação vivida por escolas em períodos de atividades escolares não presenciais, ou outras circunstâncias em que as crianças ficam impossibilitadas de ir à escola – como adversidades com transporte escolar e com vias de acesso, intempéries, questões de saúde, trabalho para ajudar na renda familiar, questões tão próprias dos meios rurais, das periferias urbanas, das comunidades ribeirinhas e principalmente a situação de pandemia em que o mundo se encontrou no biênio de 2020/2021 – deve ser pauta de discussão e de efetivas ações. É importante destacar as disparidades entre os alunos de escolas públicas e privadas, de escolas centrais e periféricas, de urbanas e rurais, pois, em se tratando de direito fundamental, a educação ofertada não precisa ser igual, mas precisa ter equidade de condições. Se a internet não consegue abranger a todos, talvez por uma questão geográfica, as TICs podem realizar esse papel.

É nesse sentido que as TICs mostram-se como fundamentais, ainda que não desempenhem e não devam desempenhar a tarefa de ensinar. Com isso, seu uso instrumental para acesso e caminho, em um desenvolvimento criativo, com abordagem crítica, a fim de atenuar as injustiças sociais decorrentes do processo histórico-cultural, tem impacto positivo e transformador da realidade em que essas crianças estão inseridas.

A comunicação virtual ocorre por meios tecnológicos, o que não quer dizer que a internet seja o principal facilitador dessa comunicação. Ela a torna mais eficiente e rápida, porém há tecnologias que propiciam essa comunicação mesmo na ausência da internet. É o caso das mídias como escrita impressa, televisão, rádio e telefone. A pesquisa TIC Domicílios (CETIC, 2019) aponta que 98% das residências têm aparelho de televisão, demonstrando que esse é o meio mais acessível.

O fazer educação pode usar de todos os meios e tecnologias disponíveis, desde a internet, passando pela fotografia, até o material impresso (FANTIN; GIRARDELLO, 2009). A inclusão nesse contexto digital é fundamental para o exercício da cidadania, e a consequência mais grave é que as populações mais pobres ficam privadas da força da oralidade, da cultura original na escola, ao mesmo tempo em que não são introduzidas às gramáticas das novas mídias. Para Fantin e Girardello (2009), a interação pedagógica viabilizada por meio de recursos midiáticos tem o potencial de promover, particularmente pela comunicação de imagens, a rememoração de experiências, a sensação de pertencimento, afetividade e companhia.

Os recursos tecnológicos midiáticos – MÍDIA EDUCAÇÃO - funcionam como pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. Produções que envolvem imagens, sons, movimentos e cenários nos seduzem, integrando o racional e o afetivo, o dedutivo e o indutivo, o espaço e o tempo, o concreto e o abstrato, despertando curiosidades, sensações e percepções, estimulando, por exemplo, a criatividade e a imaginação (MORAN, 2007, p. 4).

Ferreiro (1996, p. 40) ainda chama a atenção quanto à “[...] imagem empobrecida que temos da criança que aprende, a reduzimos a um par de olhos, uma mão que pega um instrumento”, pois ignora-se que há um ser que pensa, constrói interpretações, age sobre o real para fazê-lo seu. Oportunizar a essa criança o aprendizado é papel social da escola, responsabilidade do professor e obrigação das instituições afins. Daí a importância do processo, segundo Ferreiro (1996), em uma reflexão docente: por quê? Para quê? Como? O que eu faço a partir de agora?

A MÍDIA- EDUCAÇÃO COMO PONTE PARA O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM - UMA PROPOSTA VIÁVEL

A tecnologia pode ser uma importante aliada para o desenvolvimento dessas novas competências, mas, para isso, é importante integrar conhecimentos e práticas sobre o seu uso na formação inicial e continuada dos professores, como o preconizado pela Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFP), por intermédio da Resolução CNE/CP n.º2, de 20 de dezembro de 2019. A BNCFP, ou seja, formação por competência, nos moldes da BNCC para os discentes, estabelece competências gerais e específicas para a formação de professores. São dez competências gerais e 12 competências específicas, estas últimas agrupadas em três dimensões (conhecimento, prática e engajamento profissional).

A ação das TICs, por meio das mídias, viabiliza informação/conhecimento e comunicação/interação em diferentes tempos e espaços de forma mais ágil, o que não quer dizer que, sem a internet como ferramenta digital, outras ferramentas deixem de cumprir o papel de veicular as mesmas ações. Assim, não só da internet serve-se o homem, mas de toda tecnologia, em um deslocamento de sentido em que a tecnologia e a internet se conectam, assim como se diferenciam.

Era mecânica, mas era tecnologia. Porque parece que as novas tecnologias começaram ontem. E não! A tecnologia começou com a caneta; antes da caneta havia o lápis e antes dele tinha a pena...Tecnologia existe desde o início e a máquina de escrever foi uma tecnologia superinteressante que também foi rejeitada pelas educadoras, porque isso era trabalho para as secretarias. Havia uma profissão e um curso de mecanografia para aprender a digitar. Se tivessem trabalhado na máquina de escrever antes do computador, seria mais fácil porque o teclado é o mesmo. Mas, “ah não! As máquinas fazem muito barulho e não podem entrar na sala de aula”. Um absurdo (FERREIRO, 2013, p. 4).

Sendo assim, é corriqueira a associação entre inovação e tecnologia, porém é importante ressaltar que a inovação não está apenas para o que é novo. Inovar está na arte de mudar a partir do que já existe, criando outras possibilidades, novas tecnologias. Trata-se de fazer diferentes usos daquilo que já se conhece. O aparelho de DVD em tempos de metaverso parece arcaico e obsoleto, e é se considerarmos sua ineficiência quando o que se espera é agilidade e não interação/integração.

O tempo e o espaço de aprender são dinâmicos, mutáveis e contínuos. O conhecimento não é um produto acabado e limitado. É nessa direção que a tarefa de integrar espaços e pessoas, conhecimentos e aprendizagem, cabem às TICs. Das oportunidades emergem as possibilidades. A necessidade contribui para vencermos as dificuldades. Se há algo de positivo trazido pela pandemia de covid-19, especialmente no campo da educação, é justamente a necessidade de superar a dificuldade em usar as tecnologias para garantir a aprendizagem de todos os alunos. Fantin e Girardello (2009) apresentam a inclusão digital como política pública de combate ao que denominam de “*apartheid* tecnológico”, em uma menção comparativa à segregação racial vivida pela África do Sul no período de 1948 a 1994. Um pouco além dessa perspectiva, Kenski (2010) enfatiza que há tempos as mídias deixaram de ser meros suportes tecnológicos, criando suas linguagens e maneiras particulares de se comunicar com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas.

Se a internet não consegue abranger a todos, talvez por uma questão geográfica, as TICs podem desempenhar esse papel: “Se as telas representam solução, essas advêm das condições” (SOARES, 2021). Televisão, DVD, computador, câmera, celular, *pendrive*, cartão de memória e a própria internet são exemplos das ferramentas tecnológicas que potencializam a aprendizagem e proporcionam a personalização do ensino de acordo com a necessidade do aluno, além do interesse dele em uma perspectiva de engajamento e proatividade.

Para Moran (2007), inovar em sala de aula vai além do uso de recursos e materiais didáticos, pois se refere a uma mudança de mentalidade, de concepção do que é importante ensinar e como ou o que usar para que esse ensinamento seja significativo e de apropriação para o aluno. Pouco ou nada adianta oferecer recursos tecnológicos de última geração a uma escola ou ao professor se não houver uma proposta de trabalho a ser desenvolvida, um objetivo a ser alcançado e uma perspectiva de futuro. Dessa forma, o que precisa ser abolido das escolas, especialmente na perspectiva intercultural, é aquilo que se traduz no arcaico e no obsoleto do ponto de vista de métodos e práticas educacionais. Segundo Soares (2021), os professores podem ser considerados imigrantes digitais, enquanto que os alunos são nativos digitais, pois, em um sentido de obrigação, de necessidade e, em alguns casos, de interesse, o professor precisou se deslocar do quadro para a tela, em uma estratégia de uso de recurso multimodal. Para Fantin (2016), nativos digitais são aqueles cujo nascimento já se deu permeado às tecnologias digitais.

No que se refere à eficácia do uso das ferramentas para ensinar/alfabetizar as crianças, sem acesso ou com acesso restrito à internet, em períodos de atividades escolares não presenciais, conforme o apresentado anteriormente. Essas crianças – na faixa etária entre seis e oito anos de idade – necessitam da efetiva e afetiva intervenção direta do professor. Efetiva, porque a alfabetização se trata de um processo contínuo e construtivo no qual a criança a ser alfabetizada já inicia tal habilidade no contexto sociofamiliar em que vive, valendo-se da escola/professor para sistematizar e consolidar essa habilidade. E a ação também deve ser afetiva como sinônimo de empatia, de se colocar no lugar daquela criança que está a ser ensinada.

A constatação

Segundo levantamento de dados feito a partir de informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC, 2021), durante o REANP, cerca de 60% das crianças entre seis e oito anos de idade, ou seja, compreendidas entre o 1.º e 3.º ano do ciclo de alfabetização, não possuíam acesso à internet. Essas mesmas crianças possuíam vínculos com a escola e com seu professor somente por meio do material impresso, apostilas produzidas pelos professores e distribuídas pela escola. A distribuição era feita mensalmente na maioria das escolas, em outras, quinzenalmente. As rurais utilizavam-se do

transporte escolar para a distribuição; já nas urbanas, os pais buscavam presencialmente os materiais ou eram entregues por motoboys e pelos Correios. Ressalta-se que, segundo informações da referida Secretaria, todos os procedimentos sanitários, devido à pandemia de covid-19, foram rigorosamente respeitados. As demais crianças, cerca de 40%, receberam as aulas/atividades por meios digitais/eletrônicos, de forma síncrona ou assíncrona, por intermédio do acesso à internet (*Whatsapp, Telegram, Meet, Youtube*), ferramentas pelas quais elas também podiam interagir com o professor e com os demais colegas, além de assistirem aos vídeos complementares, explicativos e de aulas expositivas. Essa prática de atividades para o período não presencial teve início em maio de 2020 e perdurou até outubro de 2021.

Outra informação importante obtida na Secretaria de Educação refere-se ao fato de que a maioria das crianças que recebia somente as atividades impressas as entregava no fim de cada mês sem concluí-las (em branco), incompletas ou, em muitos dos casos, realizadas pelos pais ou por outras pessoas, o que chamou a atenção dos professores. Ao serem questionados pelas escolas sobre o porquê da não realização das atividades pelas crianças, os pais/responsáveis alegavam falta de conhecimento para ajudá-las, falta de paciência e de tempo, e um número expressivo alegou não saber ler ou ter pouca leitura.

Freire (2021) leva à reflexão de que o ato de ensinar passa pela convivência amorosa entre professor e aluno e na postura curiosa que a criança assume enquanto sujeito social, histórico e cultural. Foi feita então uma pesquisa de natureza aplicada, que visou desenvolver conhecimentos para aplicá-los na prática, com objetivos exploratórios. Esse tipo de pesquisa, segundo Gil (2002), oportuniza tornar o problema mais explícito com a possibilidade da constituição de hipóteses. Nessa linha, o procedimento adotado foi o de pesquisa de campo com abordagem qualiquantitativa, no qual foram realizadas coleta de dados junto aos professores alfabetizadores (dos 1.º, 2.º e 3.º anos do ensino fundamental) de duas escolas do município de Três Corações/MG, sendo uma urbana e outra rural. Isso permitiu a análise e a compreensão das causas e dos possíveis efeitos do problema em questão (GIL, 2002) a partir do embasamento teórico no qual o trabalho foi alicerçado.

Em face dessa questão, a Secretaria Municipal de Educação realizou um encontro *online* com os gestores e especialistas das escolas municipais para tratar do assunto. Esse encontro foi realizado em abril de 2021 e resultou na proposta de uma avaliação diagnóstica com o objetivo de identificar as dificuldades e as necessidades no processo de ensino e aprendizagem das crianças, especificamente sobre as habilidades de leitura e escrita. A avaliação aconteceu em maio de 2021 e foi aplicada no formato impresso para as crianças sem acesso à internet e no formato *online* (via *Google Forms*) para as com condição de acesso. De posse das informações, foram feitas as devidas análises, e concluiu-se que os dados obtidos não eram fidedignos, uma vez que não era possível conferir à criança o resultado devido à realização remota da atividade. No entanto, foi possível constatar que os alunos que realizaram a avaliação *online* obtiveram melhor desempenho do que aqueles que a fizeram de forma impressa.

Diante da dificuldade apresentada por meio do relatório da Secretaria, foi proposto, como parte do desenvolvimento desta pesquisa, um levantamento junto às famílias sobre a disponibilidade de acesso à internet, bem como dos recursos eletrônicos disponíveis (computador, televisão, DVD e celular). A sugestão foi acolhida pela Secretaria. O objetivo inicial desse levantamento foi o de certificar quantas e quais famílias dispunham de telefone celular para posteriores contatos; e outro objetivo, de maior importância para este estudo, era o de obter a informação da disponibilidade dos aparelhos eletrônicos para uso das TICs, ferramentas tecnológicas como viabilização do ensino/aprendizagem. As 14 escolas da rede municipal de ensino, que possuem o ensino fundamental – anos iniciais, dispuseram-se a contribuir com o referido levantamento.

O levantamento, realizado em julho de 2021, trouxe diversas informações importantes, entre elas a de que todas as famílias possuíam um aparelho de telefone celular, dado este que chamou a atenção. Porém, mais tarde, à luz da informação, compreendeu-se que, devido a uma parcela importante do público atendido pela rede municipal de ensino ser considerada de baixa renda, ela era beneficiada pelo Auxílio Emergencial do Governo, e, para tal, era preciso ter o aplicativo da agência autorizada para a realização do devido saque. Esse dado nos motivou ainda mais, pois, dessa forma, seria possível a comunicação com as famílias para obtenção de informações mais precisas e para uma relação mais efetiva e afetiva entre escola e família.

O telefone celular possibilitou às escolas que as informações – no que se refere ao aprendizado das crianças, em especial, à leitura – pudessem apresentar dados mais fidedignos, uma vez que com crianças sem acesso à internet foi realizada a avaliação diagnóstica no formato impresso. Então, cada escola, por meio de seus professores e colaboradores, realizou contato com as famílias de seus alunos e agendou um momento de leitura, ainda que por telefone, para, assim, desenhar a “real” situação em que se encontrava a aprendizagem dessas crianças. Deve-se ressaltar que essa ação foi motivada pela falta de informação por parte das crianças, porque, por meio do Decreto n.º 036, de 11 de maio de 2020, estavam em isolamento e, depois, em distanciamento social, impostos pela pandemia de covid-19.

Do total de 3.157 alunos, do 1.º ao 5.º ano, 2.119 foram avaliados; destes, 1.561 fizeram avaliação *online*, e 558 alunos fizeram a avaliação impressa, sendo a leitura confirmada pela ligação telefônica. Assim, o relatório da Secretaria de Educação revelou que 614 alunos não estavam alfabetizados. Outro dado importantíssimo desse levantamento foi que, dos 3.157 alunos do 1.º ao 5.º ano, 52% possuíam acesso à internet. Dessa forma, foi possível concluir que, aos alunos com acesso à internet, o aprendizado estava acontecendo, porém, àqueles com que essa pesquisa se preocupou, a aprendizagem já estava prejudicada ou tampouco acontecendo. É nítido que houve a exclusão dessas crianças. As que receberam atividades impressas ficaram sem o auxílio direto do professor, tiveram a aprendizagem comprometida e, portanto, não foram alfabetizadas.

Diante da constatação dos dados, foi realizado um encontro virtual com a exposição de práticas exitosas relacionadas à alfabetização diante do cenário pandêmico e no qual se teve a oportunidade de aprendizado e troca de experiências. A Secretaria de Educação, nas pessoas de Maria Terezinha da Consolação Teixeira e Laene Carletto, motivadas pela intenção de que todas as crianças fossem atendidas nas suas necessidades – nenhum a menos, ninguém para trás – sugeriu, entre outras ações, a criação de um canal próprio para esse objetivo, pois dessa forma seriam alcançadas mais pessoas com as mesmas necessidades, além do benefício de arquivo/registro para futuras pesquisas. Assim, foi criado pela Secretaria Municipal de Educação um canal no *YouTube* nomeado Boas Práticas na Educação. Logo na primeira *live* realizada, que aconteceu em agosto de 2021, foram inscritos 17 professores que compartilharam suas experiências com mais de mil visualizações em um único dia.

A partir desse ponto, o trabalho foi dividido em momentos, pois era preciso convencer os professores de que seria possível chegar até essas crianças sem acesso à internet, ofertando o aprendizado de que elas tanto precisavam de forma significativa e eficiente. O momento 1 consistiu na apresentação da *live* pelo canal do *YouTube* da Secretaria Municipal de Educação aos professores do município de Três Corações sobre as ferramentas tecnológicas que independem ou pouco dependem da internet, como contribuição para as atividades escolares não presenciais. Essa foi uma *live* dedicada às práticas exitosas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Figura 5: *Live* de boas práticas dos anos iniciais



Fonte: Canal do *YouTube*– Secretaria Municipal de Educação – Três Corações (MG), 2021.

Já o momento 2 foi um encontro *online*, realizado pelo *Google Meet*, dedicado à mobilização dos professores sobre a importância da alfabetização e sobre quão prejudicial seria se nada fosse feito nessa perspectiva, especialmente em relação às crianças com as quais esta pesquisa se preocupa. A reunião foi organizada em cinco grandes grupos: os professores dos 1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º anos com seus respectivos coordenadores. Optou-se incluir os docentes de todas as séries iniciais, e não apenas do ciclo de alfabetização, porque já era de conhecimento, por meio da análise da avaliação diagnóstica que, em todos os anos da etapa, havia alunos não alfabetizados e sem acesso à internet. Conversou-se sobre as possibilidades e potencialidades do uso das ferramentas tecnológicas que independem da internet para levar o aprendizado até as crianças sem acesso. Não há gravação desse encontro, pois, embora tenha sido simultâneo com as cinco turmas, cada qual estava em uma sala virtual. Por isso, será feita, aqui, uma exposição geral por meio de relato dos coordenadores desses grupos.

De modo geral, a sugestão de gravar as aulas que eram compartilhadas de forma síncrona e assíncrona aos alunos com acesso à internet – em CDs, *pendrives* e outros – para os alunos sem esse acesso foi bem recebida e até causou surpresa, pois, de fato, essas ferramentas, já esquecidas e até em desuso, poderiam mesmo ajudar. Entretanto, algumas questões e preocupações foram colocadas, de forma muito pertinente: como fazer de modo atrativo e eficiente? Como seria o conteúdo? Quem faria? Como chegaria aos estudantes? Quanto tempo? De quem seria a competência? Essas, entre outras questões, foram apresentadas. Esse encontro foi encerrado com mais perguntas do que respostas, mas com a certeza de que, sim, seria possível e preciso encontrar o caminho para tal.

Indo a campo

Com o objetivo de aplicar na prática e de explorar os aspectos apresentados no encontro, em concomitância aos dados obtidos, especialmente no que se refere ao uso instrumental, criativo e crítico das TICs, fomos a campo. No momento 3 realizamos um encontro presencial junto à Secretaria Municipal de Educação, apresentando a necessidade do estudo de campo para a possibilidade de aprofundamento da temática, que até aquele momento se intitulava Escolas Públicas: a tecnologia na ausência da internet. Também surgiu o Guia Instrucional, o Produto Técnico Tecnológico (PTT), com o título *Explorando tecnologias na ausência da internet*, que apresenta orientações para o uso de ferramentas tecnológicas educacionais que independem ou pouco dependem da internet, a ser aplicado em duas escolas da rede municipal de ensino de Três Corações, sendo uma urbana e outra rural, ambas do ciclo de alfabetização (1.º ao 3.º ano). A proposta foi aceita e foi autorizado o contato com as gestoras das referidas escolas. É importante destacar que a escolha pelo ciclo de alfabetização se deve à importância da interação nessa fase, como já fundamentado, do preceito legal da consolidação até oito anos para a alfabetização e especialmente pela e para com a justiça social na indicação de equidade de condições.

A escolha dessas escolas para aprofundamento da pesquisa deu-se pelo fato de a escola urbana, apesar de se localizar em um bairro periférico da cidade, possuir a maioria dos alunos com condições de vida medianas, o que foi proposital; e a outra escola, rural, ser de uma comunidade com condições precárias. Este estudo respeita o sigilo de suas identificações, tratando-as, assim, como urbana e rural, respectivamente.

Questiona-se: por que uma escola rural? Pois, como parte da justificativa desta investigação, a pesquisadora atua como docente em uma escola de comunidade rural e que apresenta particularidades em comum com a instituição estudada. A pesquisadora fez essa opção considerando a importância da imparcialidade, da isonomia e da fidelidade das informações, porém não deixando de buscar respostas para suas inquietudes como professora desse meio, no qual lecionou por mais de 20 anos e, por isso, conhece muitas dificuldades vivenciadas pelas escolas do campo.

A escola urbana atende cerca de 400 alunos nos períodos matutino e vespertino, divididos entre educação, infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pertencentes às comunidades próximas. Durante o período de ensino remoto emergencial, as atividades foram planejadas semanalmente pelos professores de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e enviadas aos supervisores pedagógicos e à gestora para conferência. Em seguida, eram postadas diariamente, de segunda à sexta-feira, nos grupos de cada turma pelo aplicativo *Whatsapp* e, na página da escola no *Facebook*, às segundas-

feiras. Os alunos participavam dos grupos de *Whatsapp* para esclarecimento de dúvidas e explicações das atividades com os professores, além do envio das fotos e dos vídeos para eles. Para os alunos sem acesso à internet, foi disponibilizado, mensalmente, um material impresso, as apostilas.

A escola rural atende, aproximadamente, 43 alunos da educação infantil ao 5.º ano do ensino fundamental, em período integral, sendo que, no período matutino, ocorre o ensino regular, e, no vespertino, há oficinas. De acordo com o PPP da escola, a maioria da população é negra e enfrenta vários problemas sociais, inclusive de aceitação racial. O público escolar é caracterizado, na sua maioria, por famílias numerosas com carência afetivo-social, baixo nível de instrução, dentre outras carências. Esses fatores influenciam significativamente na vida escolar dos alunos e diretamente na aprendizagem. Apesar das dificuldades enfrentadas, a comunidade é presente e participativa nos eventos escolares e, sempre que é chamada para assuntos individualizados, comparece à escola.

Em orientação, optamos por elencar o ciclo de alfabetização (professores do 1.º ao 3.º ano) como prioritário deste estudo, pois o consideramos mais necessário de acordo com suas especificidades e complexidade, uma vez que os alunos a ele pertencentes demandaram mais atenção e presença (interação e mediação) do professor. A partir desse momento, a pesquisa passou a se intitular *Escolas públicas e a alfabetização no período de atividades escolares não presenciais: o uso da tecnologia na ausência da Internet*. É preciso ressaltar, no entanto, que não se trata de avaliar e/ou pesquisar sobre os métodos de alfabetização, mas sim sobre a eficácia das ferramentas utilizadas em situações de atividades escolares não presenciais, que, nessa situação, deve-se à pandemia de covid-19.

O momento 4 foi realizado *online* pelo *Google Meet* com as gestoras, os supervisores pedagógicos e os professores do 1.º ao 3.º ano das escolas em questão. O objetivo desse momento foi de confirmar a relação da não-aprendizagem – ou da aprendizagem deficitária durante o período de atividades escolares não presenciais – à falta de acesso à internet e de acesso direto à escola/professor. Em síntese: que impactos a falta da internet trouxe aos alunos que receberam somente atividades impressas? Por quais dificuldades professores, alunos, escola e família passaram diante dessa situação?

Os trâmites necessários e normativos foram cumpridos, ou seja, as escolas, nas pessoas de seus representantes, gestores, coordenadores, supervisores e professores, concordaram em contribuir com essa pesquisa por meio de assinaturas dos documentos de Solicitação de dados, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e da autorização do uso de imagem, documentos padrões para esse tipo de investigação. Fizemos a apresentação da proposta e do estudo acerca das ferramentas tecnológicas trazidas pelo Guia Instrucional, de como utilizá-las e de quais possibilidades e potenciais ofereciam. Conforme o levantado anteriormente pelos professores sobre as dificuldades, foi sugerido que desenvolvessem com seus alunos o projeto Alfabetiza Já, que já apresentava essa abordagem, o qual foi aceito.

A formação continuada de professores para o uso de ferramentas específicas voltadas para estudantes sem a possibilidade de acesso à internet, via mídia-educação, contribui para que a alfabetização aconteça de forma mais atrativa, efetiva e inclusiva. Tal perspectiva é confirmada pela opinião dos professores questionados. A organização do trabalho realizado com os professores do 1.º ao 3.º ano (ciclo da alfabetização) das respectivas escolas se deu por meio de encontros/oficinas, sendo três encontros virtuais devido ao distanciamento social orientado, e duas oficinas presenciais, seguindo com rigor os protocolos sanitários exigidos. Foram 11 professores integrantes deste estudo, dentre os quais três eram da escola rural e oito eram da escola urbana.

Os encontros aconteceram com o objetivo de mobilizar os professores alfabetizadores sobre a importância da alfabetização no período mais propício a ela e propor a realização da avaliação diagnóstica para identificação dos estudantes não alfabetizados. Porém, o desafio posto era como avaliar os alunos sem acesso à internet, pois, para os alunos com acesso, ficou acertado que, além de uma avaliação desenvolvida pelo *Google Forms* e disponibilizada via *link* de acesso, eles poderiam ser avaliados por videochamada ou, ainda, em aula pelo *Google Meet* – o que não seria possível para a maioria das crianças, devido à falta da internet. Assim, a fim de que houvesse um resultado avaliativo mais fidedigno aos objetivos, os professores se dispuseram a agendar avaliação, especialmente da leitura, por meio de ligação telefônica, o que foi feito no ato quando possível, ou por meio de agendamento. Ressalta-se que

já era notório, por meio do levantamento feito pela Secretaria de Educação, que todas as famílias possuíam telefones (SEDUC, 2021).

O momento 5aconteceu no formato virtual. O encontro se deu para a análise dos resultados da avaliação diagnóstica realizada pelos professores junto aos seus alunos. Após a análise, foi distribuído aos professores um *link* de acesso para a realização do questionário 1 (inicial) *online*, contendo questões sobre o uso de ferramentas/estratégias para alfabetizar os estudantes dos 1.º, 2.º e 3.º anos durante o REANP, e sobre se, com as estratégias mencionadas, conseguiram atender aos estudantes sem acesso à internet, especialmente, alfabetizá-los. Assim, a nível de sondagem para posterior estudo, solicitamos aos professores que respondessem ao nosso questionário 1/Inicial, que trazia como questões:

1) A identificação da turma:

Do 1º ao 3º ano, um total de 11 turmas e 207 estudantes.

2) A localidade:

Oito turmas da escola urbana e três da escola rural.

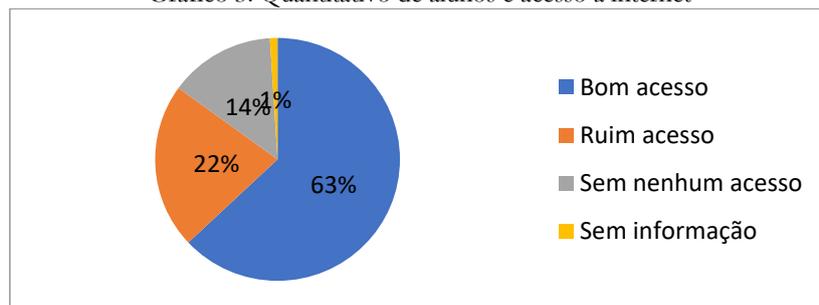
3) A quantidade de estudantes por turma:

Uma média de 18 estudantes por turma.

4) Quantos de seus alunos têm bom acesso, acesso insatisfatório ou nenhum acesso à internet?
207 respostas.

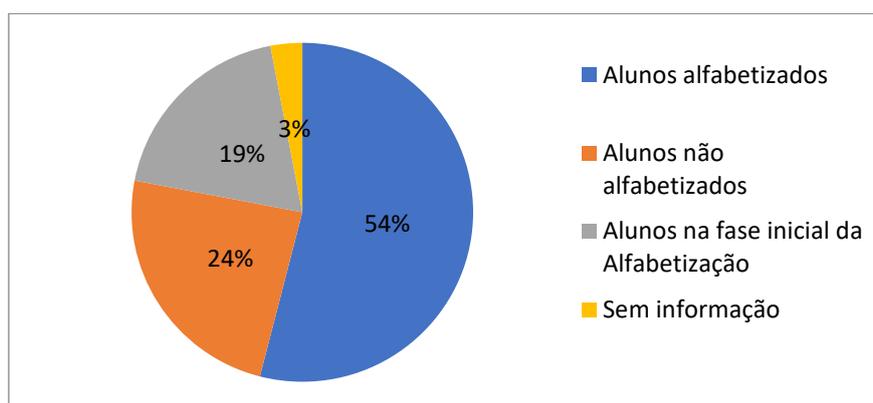
5) Quantos de seus alunos estão alfabetizados, em processo/com dificuldade e alfabetizados?
207 respostas.

Gráfico 3: Quantitativo de alunos e acesso à internet



Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Gráfico 4: com relação à aprendizagem dos alunos



Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

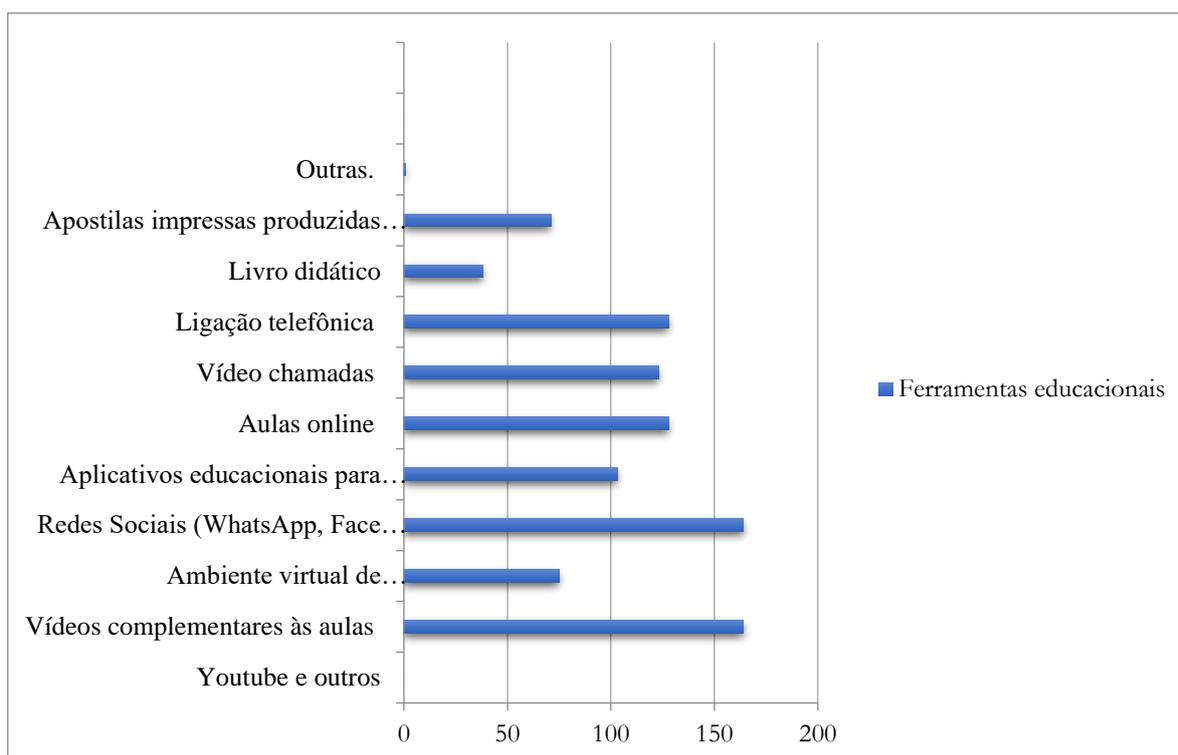
As respostas apresentadas nos gráficos nos sugerem que é possível perceber alguma relação entre o acesso à internet e o desenvolvimento da aprendizagem. Os 74 alunos com dificuldade ou sem nenhum acesso à internet relacionam-se aos 88 alunos não alfabetizados ou com muita dificuldade na aprendizagem diante dessa situação de aulas não presenciais. Os alunos “sem informação” são aqueles com os quais não foi possível obter contato, que não apresentavam participação às aulas síncronas nem

assíncronas e que não realizavam as atividades impressas. Alunos esses pertencentes ao quadro de busca ativa das escolas, denominados como infrequentes, evadidos ou não encontrados. Esse quadro se agravou ainda mais no período pandêmico, pois, se em um quadro de “normalidade” a evasão escolar já era uma mazela da educação brasileira, devido apolíticas públicas, nessa situação, as políticas públicas nem existiram – preocupação que essa pesquisa também se ocupa.

6) Com relação ao uso das ferramentas abaixo durante o REANP, marque com quantos estudantes você as utilizou ou utiliza.

11 respostas.

Gráfico 5: Ferramentas tecnológicas educacionais utilizadas no ERE (Ensino Remoto Emergencial) ou REANP (Regime Emergencial de Atividades escolares Não Presenciais)



Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

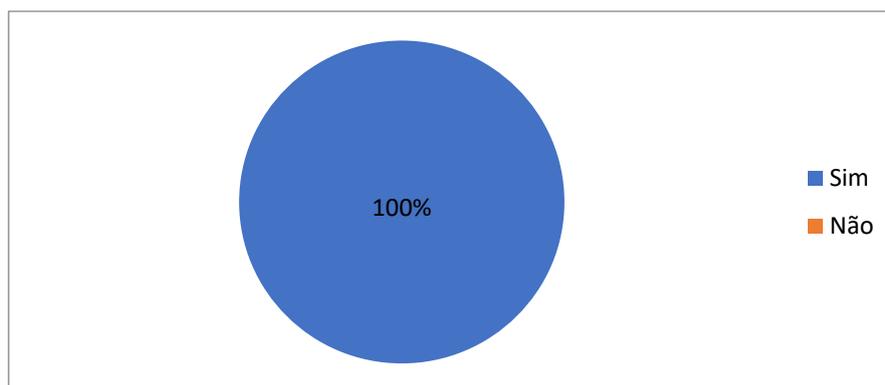
Os dados do gráfico demonstram que, em cerca de 80 dos 207 estudantes, não foi possível utilizar as ferramentas tecnológicas citadas na questão. O contato deles com a escola se deu somente por meio da realização das atividades impressas (apostilas) e também por meio do livro didático.

Segundo as professoras, houve dificuldade para a elaboração e para o desenvolvimento das aulas/atividades no REANP. Para os alunos que tinham acesso à internet desenvolveu-se aulas pelo *Google Meet*, usados aplicativos diversos e vídeos do *YouTube* produzidos como complemento às aulas; e, para os alunos sem ou com ruim acesso à internet, produziram-se atividades impressas, e eles fizeram uso do livro didático, o que para estes não foi o suficiente e tampouco eficiente, como já demonstrado no resultado da aprendizagem. Para esse público a ser atendido, era preciso lançar mão das ferramentas tecnológicas educacionais que independem ou pouco dependem da internet, como as apresentadas no Guia Instrucional, fruto desta pesquisa, como CD, *Pendrive*, celulares e computadores em modo *offline*, levando para estes as mesmas aulas gravadas para aqueles com acesso à internet.

7) Um guia didático com ferramentas e instruções para elaboração e desenvolvimento das atividades e das aulas remotas poderia ajudar?

11 respostas.

Gráfico 6: Quantitativo sobre a importância de um Guia Instrucional para auxiliar a aprendizagem



Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Diante da exposição feita na *live* pelo *YouTube* e nos encontros virtuais em que se conversou sobre as possibilidades de recursos por meio do uso das TICs como mídia educativa, os professores perceberam que precisavam de um guia, uma orientação específica voltada para auxiliá-los na produção e no desenvolvimento de suas aulas para que todos os seus alunos pudessem ser atendidos e ensinados.

Por meio da realização da pesquisa de campo e do levantamento dos dados que apontaram a dificuldade de grande parte dos professores em atender todos os seus alunos durante o período de atividades escolares não presenciais, por conta do pouco acesso à internet, essa pesquisa produziu, como resultado dos estudos, o Guia Instrucional. Seu propósito era o de auxiliar os professores no uso das ferramentas tecnológicas, as TICs/mídia-educação. No Guia, são apresentadas as ferramentas e as instruções para o seu uso instrumental, criativo e crítico.

De posse dos questionários de sondagem respondidos pelos professores que fizeram parte desta pesquisa, realizou-se o encontro, ainda virtual, no qual foi apresentada a tabulação e sua posterior análise reflexiva e crítica dos dados obtidos com a aplicação do questionário. A conclusão é que os alunos sem acesso à internet - os que somente recebiam as atividades impressas - não estavam aprendendo e, tampouco, sendo alfabetizados. Outro dado importante é quanto à ineficácia das ferramentas utilizadas (material impresso) para ensinar e especialmente alfabetizar essas crianças. A partir dos dados, concluiu-se a necessidade de se desenvolver estratégias para atender a essas crianças, e, assim, as aulas e suas atividades passariam a ser disponibilizadas também por vias alternativas e não somente por intermédio do material impresso (apostilas).

A situação vivida por escolas e seus professores em períodos de atividades escolares não presenciais e/ou outras em que os alunos ficam impossibilitados de ir à escola, como dificuldades com transporte escolar, problemas em via de acesso, intempéries, questões de saúde e trabalho, exigem ações efetivas e inclusivas. Assim, as ferramentas apresentadas no Guia são aquelas capazes de viabilizar a aprendizagem e o conhecimento dos alunos que não possuem internet ou acessam de modo insatisfatório.

As TICs desempenham papel de fundamental importância para o ensino, em um desenvolvimento criativo, com abordagem crítica, a fim de mitigar as injustiças sociais decorrentes do processo histórico-cultural. Nesse sentido, é importante ter como eixo norteador das ações competentes, as disparidades entre os alunos das escolas públicas e privadas, das escolas centrais e periféricas, das urbanas e rurais, pois, por se tratar de direito fundamental, a educação ofertada não precisa ser igual, mas precisa ter equidade de condições.

Os 11 professores que fizeram parte desta pesquisa utilizaram o Guia e passaram a disponibilizar as atividades aos seus alunos sem acesso à internet por meio de CD, *pendrive* e com recursos no modo *offline*, acompanhando o material impresso produzido por eles. Por causa dos estudantes que não dispunham de nenhum dos meios foi desenvolvida uma campanha de Alfabetização Solidária, na qual as pessoas que possuem tais equipamentos e não os utilizam mais puderam doá-los às famílias das crianças a serem alfabetizadas, e, dessa forma, as aulas ganharam o colorido das telas nas videoaulas

apresentadas pelos professores Alfa e Beto (Natali Borba de Castro e Alisson Apipe). Assim, aulas de alfabetização e letramento foram produzidas de forma lúdica, atrativa, processual e significativa.

Figura 6: Professores interlocutores das videoaulas



Fonte: 2022.

Figura 7: Distribuição dos equipamentos e das aulas gravadas e impressas



Fonte: Secretaria Municipal de Três Corações/MG (2021).

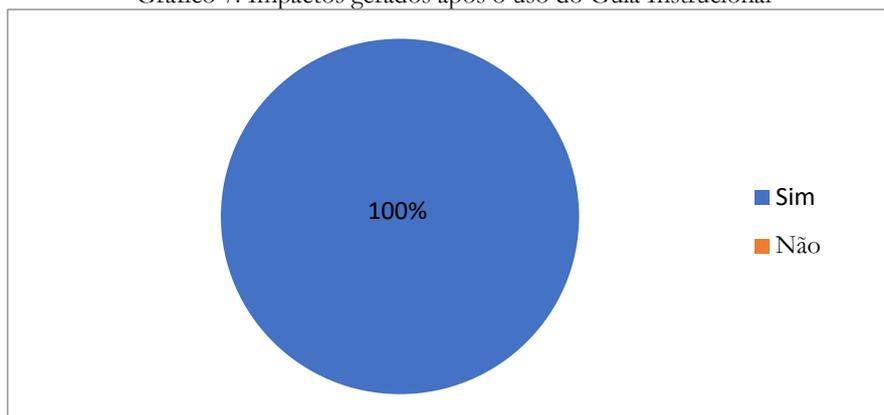
O material foi bem recebido por toda comunidade escolar com destaque ao fato de o Projeto Alfabetiza Já! também alcançar os familiares das crianças, os quais também não eram alfabetizados e que, a partir da tela da televisão ou do celular, podiam aprender junto com as crianças a fantástica descoberta do mundo da leitura. As aulas, que antes eram encaminhadas no papel, passaram a ser, também, encaminhadas no CD, no *pendrive*, no cartão de memória, baixadas em *downloads* ou compartilhadas no *Drive* para exibição no modo *offline*, possibilitando a aprendizagem e a alfabetização, assim como feito para os estudantes com acesso à internet por meio de videoaulas, aplicativos de gravação e aulas ao vivo.

No momento 6a avaliação (Questionário final/2) aconteceu de forma presencial com os professores envolvidos na pesquisa.

1) As dificuldades apresentadas para elaboração e desenvolvimento das aulas/atividades no REANP (Regime Emergencial de Atividades escolares Não Presenciais) ou no formato híbrido foram minimizadas?

11 respostas.

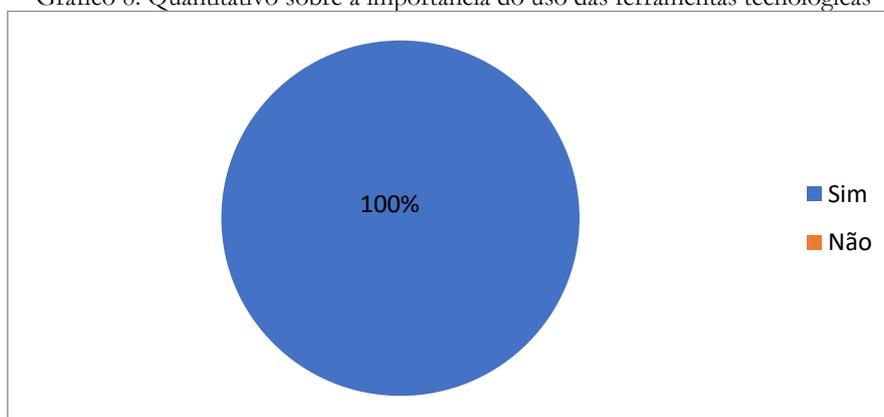
Gráfico 7: Impactos gerados após o uso do Guia Instrucional



Fonte: elaborado pelas (2021).

2) Em sua opinião, as aulas gravadas, os vídeos complementares, bem como o uso de aplicativos, contribuem para a aprendizagem?
11 respostas.

Gráfico 8: Quantitativo sobre a importância do uso das ferramentas tecnológicas



Fonte: elaborado pelas (2021).

Questionadas ainda sobre a contribuição do Guia Instrucional com ferramentas que independem da internet para elaboração e desenvolvimento das atividades e das aulas não presenciais e/ou híbridas, as 11 professoras disseram que o Guia contribuiu como auxílio ao trabalho docente. Dessa forma, podemos concluir que as ferramentas tecnológicas, como mídia-educação, cumprem o objetivo de auxiliar os professores na tarefa de atender seus alunos sem acesso à internet e que estiveram e/ou estejam impossibilitados de frequentarem a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário imposto pela pandemia de covid-19 reforçou a importância de outrora: de o professor saber fazer uso da tecnologia. Isso não se trata das modernas e das avançadas tecnologias, mas daquelas possíveis e necessárias para fazer o conhecimento chegar àquele que é de necessidade e, sobretudo, de direito: seus alunos. Muitos profissionais, competentes na tarefa da formação humana, veem-se impotentes e até incompetentes em relação aos dilemas que vivenciam em salas de aula, sendo elas físicas, remotas e/ou virtuais, em uma perspectiva de ensino presencial, à distância ou híbrido. É importante analisar que, quando se trata de acesso ao conhecimento das novas linguagens, esse fator não se restringe somente aos alunos, mas também aos professores.

Ainda que as escolas e os professores se esforcem para que haja a continuidade do ensino em período de atividades escolares não presenciais para as crianças sem acesso à internet, utilizando-se,

por exemplo, da distribuição do material impresso, essa ação, por si só, não é suficiente para que a aprendizagem aconteça. As TICs, como mídia-educação, apresentam-se como possibilidade e caminho para superar a problematização no campo da educação, a qual a escola, diante das urgências pretéritas e contemporâneas ligadas ao uso das tecnologias, visa a mitigar. As possibilidades e as alternativas tecnológicas existentes, que independem da internet ou que dela pouco dependem, são de extrema importância na indicação de respostas à situação. As ferramentas midiáticas e/ou tecnológicas em modo *online* ou *offline* favorecem a comunicação, a expressão, a construção de narrativas, bem como os processos de ensino/aprendizagem. O desafio em questão encontra campo fértil no contexto porque as possibilidades se ampliam devido às oportunidades.

Como foi possível concluir por meio dos dados levantados, há dificuldade por grande parte dos professores, especialmente dos anos iniciais, em atender a todos os seus alunos em períodos de atividades escolares não presenciais por conta da falta de acesso à internet, especificamente no que se refere à necessidade da formação inicial e continuada para o uso de ferramenta(s) específica(s) voltada(s) para esses estudantes. Dessa forma, o aprendizado, o acesso à informação e ao conhecimento, pode acontecer e se consolidar numa perspectiva efetiva, afetiva e inclusiva. Para tanto, tornam-se fundamentais estudos e ações que versem a esse respeito, buscando contribuir para que se cumpram a garantia da educação e o direito de aprendizagem a todas as crianças e acolham os professores nas suas reais necessidades.

Portanto, é nesse contexto que a pesquisa *Escolas públicas e a alfabetização no período de atividades escolares não presenciais: o uso da tecnologia na ausência da internet* visou apresentar aos professores alfabetizadores, por meio do Guia Instrucional *Explorando Tecnologias na Ausência da Internet*, alternativas tecnológicas via mídia-educação, que contribuiriam com a alfabetização de estudantes sem acesso à internet nas atividades escolares não presenciais, bem como a possibilidade para o desenvolvimento de atividades pedagógicas críticas, criativas e instrumentais com essas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. *O Brasil ainda tem 11 milhões de analfabetos*. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>>. Acesso em: 21 out. 22.

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS IBGE. *Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio*. 2019. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>. Acesso em 21 out. 22.

BBC NEWS BRASIL. *Coronavírus: OMS declara pandemia*. 2020. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-51842518>>. Acesso em: 23 mai. 2021.

BEHAR, Patricia Alejandra. *O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância*. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, v. 30, p. 1081-1102, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2021.

BRASIL. *Lei n.º 9.394 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Portaria N.º 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais*. Brasília, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2022.

BRASIL. *LDB – Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Brasília, 2006. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42348-pl.html>>. Acesso em: 23 mai. 2021.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. *BNCFP (Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica), através da Resolução CNE/CPn.º 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 21 out. 22.

BRASIL. *CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia*. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n.º: 5/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: 2020c. 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 11 jun. 2021.

BRASIL. *Decreto n.º 036, de 11 de maio de 2020*. Recomenda a implementação de medidas de distanciamento social mais restritivo (lockdown), nos municípios com ocorrência acelerada de novos casos de COVID-19 e com taxa de ocupação dos serviços atingindo níveis críticos. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de->>. Acesso em 11 jun. 2021.

CETIC. *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios*. São Paulo, 2019. Disponível em: <<http://data.cetic.br/cetic/explore>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FANTIN, Monica. Nativos e imigrantes digitais em questão: crianças e competências midiáticas na escola. *Passagens: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Comunicação da Universidade Federal do Ceará*, 7(1), p. 5-26, 2016.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. *Perspectiva*, v. 27, n. 1, p. 69-96, 2009.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1996.

- FERREIRO, Emilia. *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRO, Emilia. A potência das diferenças. *Revista Educação*. 2013. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2013/07/02/a-potencia-das-diferencas/>>. Acesso em: 14 out. 2021.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. *Educação em Revista*, v. 32, p. 69-90, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educar com a mídia**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo:Atlas, 2002.
- INAF. *Indicador de Alfabetismo Funcional*. 2018. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/inaf-indicador-de-alfabetismo-funcional.html>>. Acesso em: 14 nov. 22.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas/SP: Papirus Editora, 2010.
- MINAS GERAIS. *Currículo Referência*. Belo Horizonte, 2018.
- MORAN, José. As mídias na educação. *Desafios na comunicação pessoal*, v. 3, p. 162-166, 2007.
- MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Aumento do número de crianças não alfabetizadas*. 2022. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/aumenta-em-1-milhao-o-numero-de-criancas-nao-alfabetizadas/>>. Acesso em: 20 out. 22.
- MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Nota Técnica Sobre Alfabetização*. 2021. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>>. Acesso em: 20 out. 22.
- CETIC. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2018* [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2021.
- SOARES, Magda. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento: na cultura do papel e na cultura das telas*. *Live* promovida pelo Grupo CNPq Gellite - UFAL. Transmitido ao vivo em 23 de mar. de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=okVYijPNqe8>>. Acesso em: 28 out. 2022.
- SEDUC – Secretaria Municipal de Educação de Três Corações. *Levantamento de estudantes sem acesso à internet*. Três Corações, 2021.
- SEDUC – Secretaria Municipal de Educação de Três Corações. *Canal do YouTube*. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xONf_01Ip9A/. Acesso em: 20 out. 2022.

Submetido: 23/05/2022

Preprint: 12/05/2023

Aprovado: 14/09/2023

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 - Responsável pela pesquisa bibliográfica, pelo levantamento, pela análise e discussão de dados, pela aplicação do PTT e pela produção escrita.

Autora 2 - Orientadora do estudo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.