

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Viviane Caline de Souza Pinheiro

**SABERES DOCENTES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM
MACEIÓ/AL: PLANEJAMENTO E USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL**

Maceió – AL
2025

Viviane Caline de Souza Pinheiro

**SABERES DOCENTES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM
MACEIÓ/AL: PLANEJAMENTO E USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO
REMOTO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a conclusão do Doutorado em Educação, orientada pela Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos.

Maceió – AL
2025

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

P654s Pinheiro, Viviane Caline de Souza.
 Saberes docentes de professoras alfabetizadoras em Maceió/AL :
 planejamento e uso de tecnologias no ensino remoto / Viviane Caline de Souza
 Pinheiro. – 2025.
 208 f. : il.

 Orientadora: Adriana Cavalcanti dos Santos.
 Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro
 de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2025.

 Bibliografia: f. 198-206.
 Anexos: f. 207-208.

 1. Alfabetização - Maceió (AL). 2. Saberes docentes. 3. Ensino remoto
 emergencial. 4. Tecnologia digital. 5. COVID-19. I. Título.

CDU: 37.014.22(813.5)




Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

SABERES DOCENTES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
EM MACEIÓ/AL: PLANEJAMENTO E USO DE TECNOLOGIAS NO
ENSINO REMOTO


VIVIANE CALINE DE SOUZA PINHEIRO

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 19 de fevereiro do ano de 2025.


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS**
Data: 24/02/2025 12:21:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos, Universidade Federal de Alagoas
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **VALERIA CAMPOS CAVALCANTE**
Data: 23/02/2025 21:02:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Valeria Campos Cavalcante, Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Interna


Documento assinado digitalmente
 **YANA LISS SOARES GOMES**
Data: 24/02/2025 08:47:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Yana Liss Soares Gomes, Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
 **DEBORA AMORIM GOMES DA COSTA MACIEL**
Data: 24/02/2025 12:32:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Débora Amorim Gomes da Costa- Maciel, Universidade de
Pernambuco

Avaliadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
 **NADSON ARAUJO DOS SANTOS**
Data: 23/02/2025 21:19:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Nadson Araujo dos Santos, Universidade Federal do Acre
Avaliador Externo à Instituição

AGRADECIMENTOS

Aos que estão por perto desde o início e continuam até hoje, sendo força quando perdi as minhas, sendo luz quando não encontrei a saída, obrigada.

Agradeço à minha família enquanto base de apoio e acolhida;

Agradeço ao meu marido por ser um ponto de paz e calma;

Agradeço aos meus amigos pelas confidências e alegrias;

Agradeço ao meu grupo de pesquisa pelas conversas, leituras, releituras e afeto;

Agradeço à minha orientadora por ser quem é e me ressignificar enquanto pesquisadora;

Agradeço à banca pelo tempo e por contribuir nesse processo de forma tão profunda;

Agradeço aos que se foram, vocês estarão para sempre em meu coração;

E agradeço à Deus, pois ele é tudo e sem ele eu nada seria.

RESUMO

A pesquisa apresenta um recorte do macroprojeto Coletivo Alfabetização em Rede, de maneira que possibilitou investigar os saberes docentes de professoras alfabetizadoras do município de Maceió durante o ensino remoto emergencial (ERE). Com isso, tem-se a problemática: Como as professoras alfabetizadoras de Maceió desenvolveram seu planejamento e as práticas pedagógicas ao que se refere os usos das tecnologias digitais e como foram mobilizados os saberes docentes durante o ensino remoto? O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar os saberes docentes mobilizados no planejamento e nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras de Maceió referentes aos usos das tecnologias digitais durante o ensino remoto. Do ponto de vista metodológico, este estudo de abordagem quanti-qualitativa, teve como participantes professoras alfabetizadoras de Maceió. Para tanto, utilizou-se da aplicação de um questionário *online* e de grupo focal como instrumentos de coleta de dados, em que 53 (cinquenta e três) professoras alfabetizadoras responderam ao questionário *online*; e três professoras alfabetizadoras de Maceió participaram do grupo focal. A análise dos dados esteve norteadada pela análise textual discursiva. Os resultados da pesquisa evidenciaram que as professoras alfabetizadoras não atribuíram seus conhecimentos à utilização das tecnologias aos saberes profissionais, mas aos saberes experienciais de suas práticas pedagógicas e interações com outros colegas de profissão. Também foram percebidos em seus discursos que a Secretaria Municipal de Maceió (SEMED/Maceió), no que tange os saberes curriculares, pouco contribuiu para a minimização dos impactos do isolamento social provocado pela COVID-19 no processo de alfabetização dos alunos, e que a tomada de decisão sobre as orientações didático-pedagógicas no ERE partiu em grande parte das próprias instituições de ensino às quais as professoras alfabetizadoras faziam parte. Com base nesta pesquisa defendo a tese de que os saberes docentes das professoras alfabetizadoras sobre o planejamento e os usos das tecnologias digitais evidenciados durante o ensino remoto emergencial estiveram associados diretamente aos conhecimentos que possuíam antes da pandemia, e que foram ressignificados conforme os saberes experienciais desenvolvidos com a prática no ERE, e que os usos das tecnologias digitais contribuiu como uma das ferramentas que garantiram a continuidade das aulas, embora a utilização voltada para a aprendizagem da língua escrita não seja suficiente para alfabetizar os alunos, em virtude desse processo ser complexo e multifacetado.

Palavras-chave: Alfabetização. Saberes docentes. Ensino Remoto Emergencial. Tecnologias Digitais. COVID-19.

ABSTRACT

The research presents a snapshot of the macroproject *Coletivo Alfabetização em Rede*, which enabled the investigation of the teaching knowledge of literacy teachers in the city of Maceió during the emergency remote teaching (ERE). The research question is: How did the literacy teachers in Maceió develop their planning and pedagogical practices regarding the use of digital technologies, and how were teaching knowledge mobilized during remote teaching? The general objective of the research was to analyze the teaching knowledge mobilized in the planning and pedagogical practices of literacy teachers in Maceió regarding the use of digital technologies during remote teaching. Methodologically, this is a quantitative and qualitative study, and its participants were literacy teachers in Maceió. To this end, an online questionnaire and a focus group were used as data collection instruments, with 53 (fifty-three) literacy teachers responding to the online questionnaire, and three literacy teachers from Maceió participating in the focus group. The data analysis followed a discursive textual analysis approach. The research results highlighted that literacy teachers did not attribute their knowledge of technology usage to professional knowledge but to experiential knowledge from their pedagogical practices and interactions with other colleagues. It was also noted in their discourse that the Maceió Municipal Secretary of Education (SEMED/Maceió) made little contribution to mitigating the impacts of social isolation caused by COVID-19 on the literacy process, and that decision-making on didactic-pedagogical guidelines during ERE largely came from the educational institutions to which the literacy teachers belonged. Based on this research, I argue the thesis that the teaching knowledge of literacy teachers about planning and the use of digital technologies during emergency remote teaching was directly related to the knowledge they had prior to the pandemic, which was redefined based on experiential knowledge developed through practice during ERE. Moreover, the use of digital technologies contributed as one of the tools that ensured the continuity of classes, although the use of technology aimed at teaching written language was insufficient for literacy, given that the process is complex and multifaceted.

Keywords: Literacy, Teaching Knowledge, Emergency Remote Learning, Digital Technologies, COVID-19.

RESUMEN

La investigación presenta un recorte del macroproyecto *Coletivo Alfabetização em Rede*, lo que permitió investigar los saberes docentes de las profesoras alfabetizadoras del municipio de Maceió durante la enseñanza remota de emergencia (ERE). La pregunta de investigación es: ¿Cómo las profesoras alfabetizadoras de Maceió desarrollaron su planificación y las prácticas pedagógicas en lo que respecta al uso de tecnologías digitales y cómo se movilizaron los saberes docentes durante la enseñanza remota? El objetivo general de la investigación fue analizar los saberes docentes movilizados en la planificación y en las prácticas pedagógicas de las profesoras alfabetizadoras de Maceió en relación con el uso de tecnologías digitales durante la enseñanza remota. Desde el punto de vista metodológico, este estudio de enfoque cuantitativo y cualitativo tuvo como participantes a profesoras alfabetizadoras de Maceió. Para ello, se utilizaron un cuestionario en línea y un grupo focal como instrumentos de recolección de datos, en los que 53 (cincuenta y tres) profesoras alfabetizadoras respondieron al cuestionario en línea y tres profesoras alfabetizadoras de Maceió participaron en el grupo focal. El análisis de los datos se guió por el análisis textual discursivo. Los resultados de la investigación evidenciaron que las profesoras alfabetizadoras no atribuyeron sus conocimientos sobre el uso de las tecnologías a los saberes profesionales, sino a los saberes experienciales de sus prácticas pedagógicas e interacciones con otros colegas de profesión. También se percibió en sus discursos que la Secretaría Municipal de Educación de Maceió (SEMED/Maceió), en lo que respecta a los saberes curriculares, contribuyó poco para mitigar los impactos del aislamiento social provocado por la COVID-19 en el proceso de alfabetización de los estudiantes, y que la toma de decisiones sobre las orientaciones didáctico-pedagógicas en el ERE se originó en gran parte de las propias instituciones educativas a las que pertenecían las profesoras alfabetizadoras. Con base en esta investigación, defiende la tesis de que los saberes docentes de las profesoras alfabetizadoras sobre la planificación y el uso de tecnologías digitales durante la enseñanza remota de emergencia estuvieron directamente relacionados con los conocimientos que poseían antes de la pandemia, los cuales fueron resignificados según los saberes experienciales desarrollados con la práctica en el ERE, y que el uso de tecnologías digitales contribuyó como una de las herramientas que aseguraron la continuidad de las clases, aunque el uso orientado al aprendizaje de la lengua escrita no es suficiente para alfabetizar a los estudiantes, debido a que este proceso es complejo y multifacético.

Palabras clave: Alfabetización, Saberes docentes, Enseñanza remota emergencial, Tecnologías digitales, COVID-19.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ATD	Análise Textual Discursiva
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGI	Comitê gestor da internet no Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	Corona Virus Disease
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GELLITE	Grupo de estudo e pesquisa em leitura, literatura e escrita
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGLL	Pós-Graduação em Linguística e Literatura
RCM	Referencial Curricular de Maceió
RED	Recursos Digitais Educacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabético
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Maceió
TD	Tecnologia Digital
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Preparação para o ensino remoto.....	33
-----------	--------------------------------------	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	<i>Print</i> de tela com atividades para alfabetização.....	147
Figura 2	Figurinhas do <i>WhatsApp</i>	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados referentes ao sexo.....	105
Tabela 2	Dados referentes à raça.....	106
Tabela 3	Dados referentes ao estado civil.....	106
Tabela 4	Dados referentes à escolaridade.....	107
Tabela 5	Dados referentes ao tempo de atuação.....	108
Tabela 6	Dados referentes aos turnos de trabalho.....	109
Tabela 7	Acesso dos professores às tecnologias.....	121
Tabela 8	Ferramentas/materiais utilizados no trabalho remoto.....	131
Tabela 9	Alternativas utilizadas na elaboração do planejamento durante o ERE....	145
Tabela 10	Maiores desafios do ERE na alfabetização.....	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Uso do computador e da internet para realizar atividades com os alunos (2016 e 2019).....	42
Quadro 2	Perfil das participantes do grupo focal.....	110
Quadro 3	Exemplo da unitarização dos dados.....	113
Quadro 4	Exemplo da categorização dos dados.....	115
Quadro 5	Categorias emergentes e subcategorias de análise.....	116
Quadro 6	Relação entre as categorias e a fundamentação teórica.....	116-117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 SABERES DOCENTES: (DES)ENCONTROS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR DE ALFABETIZAÇÃO	24
1.1 Os saberes docentes (re)construídos para a atuação no ERE	32
2 SABER-FAZER E OS DIFERENTES CONTEXTOS DE INTERAÇÃO: PENSAR A ALFABETIZAÇÃO NO CRONOTOPO DA PANDEMIA	44
2.1 As tecnologias digitais como recurso pedagógico no processo de alfabetização.....	45
2.2 Planejar para alfabetizar: diálogos em torno do refazer pedagógico no contexto pandêmico	60
3 APRENDER A LER E ESCREVER NO ENSINO REMOTO: (IN)CERTEZAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS	75
3.1 Os processos em torno da alfabetização e suas múltiplas facetas: um diálogo com os pressupostos teóricos de Magda Soares	78
3.2 A presencialidade dos gêneros digitais no contexto do ERE	89
4 METODOLOGIA	97
4.1 Pesquisa mista (quanti-qualitativa)	98
4.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	99
4.2.1 Questionário (<i>survey</i>)	100
4.2.2 Grupo focal.....	101
4.3 Os participantes da pesquisa	105
4.3.1 Professores alfabetizadores participantes do questionário online	105
4.3.2 Professoras alfabetizadoras participantes do grupo focal.....	110
4.4 Análise dos dados.....	112
5 SABER-FAZER DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	120
5.1 Os usos das tecnologias digitais durante o ERE.....	121
5.1.1 Facilidade com as tecnologias.....	123
5.1.2 Aplicativos/materiais usados durante o ERE	130
5.2 Planejamento didático-pedagógico no ERE.....	143
5.2.1 Estratégias didáticas para o ensino remoto.....	145
5.2.2 Planejamento coletivo	157
5.2.3 Limitações do planejamento no ensino remoto.....	160
5.3 A aprendizagem da língua escrita no ERE.....	163
5.3.1 Desafios para alfabetizar no ERE.....	163
5.3.2 Avaliação durante o processo de alfabetização	168
5.3.3 Concepções de alfabetização.....	175

5.3.4 Participação da família no ensino da língua escrita.....	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS	198
ANEXOS	207

INTRODUÇÃO

Nestas primeiras palavras, peço licença aos meus leitores para rememorar minha trajetória pessoal e acadêmica no que envolve o processo de alfabetização, tendo em vista que o interesse em pesquisar sobre a língua escrita permeia não só a curiosidade epistemológica, mas as minhas interações e convívio com a leitura e a escrita. A partir disso, faço um delineamento temporal e cronológico até o presente momento em que realizo a escrita desta tese de doutoramento.

Quando eu era criança e estava na “alfabetização” entre meus quatro e cinco anos amava preencher o caderno de caligrafia. Mesmo que a professora não solicitasse, lá estava eu, horas e horas tentando fazer a letra mais parecida com a do modelo. Ao concluir todas as atividades, apagava tudo para fazer novamente, sempre almejando que a professora elogiasse minha letra. Os momentos em que a professora ditava as palavras para escrevermos a grafia correta eram os mais tensos, o medo de errar alguma letra era grande porque indicaria que eu ainda não dominava a língua escrita.

Em casa, ajudava meu pai a fazer a lista de compras para a feira do mês. Pegava o caderninho e começava a anotar tudo que consumíamos. Com o passar do tempo, o caderninho foi substituído pelo celular e essa prática me acompanha até hoje. Ainda na infância costumava escrever em um caderno como estava me sentindo naquele dia, como tinha sido a semana; também usava para compor algumas músicas com melodias conhecidas; brincava de “adedonha” com minha irmã e prima; escrevia cartas para o meu namorado, hoje, marido.

Citando alguns exemplos da utilização da escrita durante a minha vida, fica claro que não a utilizava apenas na escola, ela representava uma das formas com que me comunicava com as pessoas mais próximas. Ao expressar alguns momentos da época em que estava sendo alfabetizada, é perceptível o meu incômodo com a possibilidade de “errar”, contudo, esse medo não aparecia em minhas vivências sociais por estar sendo compreendida, mesmo que o nome de um item da lista estivesse escrito com algum equívoco ortográfico ao me deparar com o produto e o nome que estava escrito conseguiria observar e corrigir logo em seguida.

A sensação de que na escola não poderia cometer erros porque haveria algum comentário da professora ou perderia algum ponto por causa daquilo, me levou a um caminho de muita polidez e cobrança, de maneira que eu teria que revisar mais de uma vez o texto que entregaria ao professor e de não conseguir me sentir satisfeita por uma nota que não fosse um nove ou dez, por exemplo.

Ao ingressar no curso de Pedagogia e cursar a disciplina de Alfabetização e Letramento percebi que essa visão sobre o erro estava enraizada nos métodos tradicionais de alfabetização (Mortatti, 2006) que não refletiam em um ensino da língua escrita que visasse à aprendizagem das habilidades que envolvem o ler e o escrever, e nem como o aluno faria uso desses conhecimentos em suas práticas sociais.

Quando iniciei minha trajetória de pesquisadora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFAL) passei a ter como foco, tendo em vista o projeto de pesquisa ao qual estava vinculada, o processo de alfabetização a partir do eixo leitura nos diferentes níveis que ele poderia ser investigado, com o propósito de analisar as evidências do local em que resido (Brasil, Alagoas, Maceió). Dessa maneira, me debrucei sobre os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e as implicações dele para o estado de Alagoas (Pinheiro; Santos, 2018), que acabou sendo meu tema no trabalho de conclusão de curso.

No mestrado, migrei da pesquisa da análise documental e dos dados de avaliações em larga escala para vivenciar o chão da escola em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental anos iniciais a partir do trabalho com as metodologias ativas em uma pesquisa de intervenção por meio das estações rotacionais (Pinheiro, 2021). Observei a turma durante três meses concluindo que as práticas pedagógicas desenvolvidas durante esse período se afastavam de propostas com os usos das tecnologias digitais (TD) revelando a contribuição da minha intervenção para ampliar as práticas em torno das TD.

Como no mestrado meu foco havia sido uma turma dos anos iniciais em Maceió, para a tese de doutoramento optei por dialogar com o mesmo município por entender que sendo pesquisadora desse lugar, minha contribuição está vinculada na proposição de reflexões e análises dos dados empíricos investigados para o avanço do cenário educacional em que estou inserida. Sendo assim, o objeto da pesquisa a partir da participação das professoras alfabetizadoras de Maceió¹ foram os saberes docentes (re)construídos através dos usos das tecnologias digitais durante a pandemia de COVID-19. Embora a tese ocorra alguns anos depois em que o ensino presencial retornou, cabe apresentar uma contextualização acerca de como a pandemia se instaurou e modificou as práticas pedagógicas.

Em dezembro de 2019, uma parte da população da cidade de Wuhan na China começou a apresentar sintomas de pneumonia com causa desconhecida, o que fez com que descobrissem um novo tipo de Coronavírus que acomete doenças respiratórias aos infectados (Belasco;

¹ Na antecipação dos dados sobre o perfil dos participantes, por ser em sua maioria do sexo feminina, essa pesquisa adotará o termo “professoras alfabetizadoras” para falar sobre os sujeitos que dela participaram.

Fonseca, 2020). As autoras afirmaram que a COVID-19, é um vírus que apresenta baixa letalidade dos casos, mas com alta taxa de transmissão entre os seres humanos. Pela falta de vacina na época, foi instituída a Lei n. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, ao qual “dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, responsável pelo surto de 2019”.

Tal lei propõe medidas voltadas ao isolamento social para os infectados e a quarentena para quem não contraiu o vírus. Em 16 de março de 2020, através do decreto n. 8.846 a prefeitura de Maceió suspendeu as aulas do município e posteriormente os alunos do ciclo de alfabetização² passaram a ter aulas em meios digitais, validando as aulas não presenciais até o final de dezembro de 2021, conforme o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020. Dessa forma, as vivências construídas durante o ensino remoto emergencial (ERE)³ caracterizaram uma realidade latente na prática dos professores.

Utilizar as TD através de suportes como o computador e os dispositivos móveis para ensinar e aprender caracterizou uma prática aos quais professores e alunos não estavam preparados, mesmo que fizessem parte do cotidiano da sociedade em seus múltiplos e diversos contextos (Rojo, 2009), não era uma realidade de todos, o que fez com que fossem evidenciados elevados índices de desigualdades sociais (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020).

Na última década, o Brasil vivenciou mudanças abruptas no processo de alfabetização: Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014); Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017); Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019); Pandemia da COVID-19). Essas mudanças, em grande parte políticas, repercutiram diretamente no desenvolvimento didático-pedagógico, refletindo em uma reorganização na maneira como os alunos são alfabetizados.

Conduzido pelas mudanças didático-metodológicas da PNA (Brasil, 2019) e a pandemia da COVID-19 que impôs aos professores brasileiros aulas por meio do ERE, surgiu o Coletivo Alfabetização em rede, um macroprojeto desenvolvido pela professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo da Universidade Federal de São João Del-Rei de Minas Gerais. O projeto é intitulado: Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da Política Nacional de Alfabetização

² Entende-se como ciclo de alfabetização, os alunos matriculados que compõem o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental (Brasil, 2014).

³ De acordo com Hodges *et al* (2020) esse termo representa uma mudança temporária dos processos didático-metodológicos de ensino, articulando propostas pedagógicas alternativas em formato remoto enquanto as atividades presenciais não podem retornar.

(PNA) pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e conta com 38 (trinta e oito) colaboradores de universidades de todas as regiões do Brasil⁴, incluindo Alagoas.

A pesquisa teve início em 2020 e foi desenvolvida em duas fases, a primeira a partir de um questionário *online* com 34 questões, sendo duas delas abertas, 11 fazendo referência a questões voltadas para a PNA e 13 sobre o ensino remoto, incluindo as questões subjetivas. A segunda fase foi a criação de um grupo focal destacando o diálogo com professores acerca dessas duas temáticas. Cada colaborador ficou responsável pela coleta de dados de suas regiões.

Diante das informações, a referida pesquisa faz um recorte desse macroprojeto, de maneira que possibilitou investigar os saberes docentes de professoras alfabetizadoras do município de Maceió mobilizados durante o ensino remoto. Para tanto, a pesquisa possui uma abordagem quanti-qualitativa, ao qual teve como participantes da pesquisa as professoras alfabetizadoras de Maceió, utilizando um questionário *online* e o grupo focal como instrumentos de coleta de dados. No questionário participaram um total de 53 professoras alfabetizadoras do referido município e estiveram presentes três professoras durante o desenvolvimento do grupo focal, a análise dos dados esteve norteada pela análise textual discursiva.

Nesse contexto, dialogou-se sobre os saberes docentes (Tardif, 2014) compreendendo que são permeados por experiências de vida enquanto seres sociais e participantes de um contexto histórico específico identificado pelo momento em que a pandemia impôs aulas em meios digitais. Assim, tem-se a problemática de pesquisa: Como as professoras alfabetizadoras de Maceió desenvolveram seu planejamento e as práticas pedagógicas ao que se refere os usos das tecnologias digitais e como foram mobilizados os saberes docentes durante o ensino remoto?

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar os saberes docentes mobilizados no planejamento e nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras de Maceió referentes aos usos das tecnologias digitais durante o ensino remoto. Desdobrando-se para os seguintes objetivos específicos: identificar os saberes profissionais e experienciais em torno dos usos das tecnologias/recursos digitais durante o ERE; conhecer as estratégias didático-pedagógicas utilizadas no planejamento das professoras para alfabetizar no contexto do ERE diante dos

⁴ UFSJ, UEMG, UFRN, UFERSA, UFSM, UFMS, UFPEL, FURG, UFRJ, UFMA, UFPI, UFR, UNIPAC, UFPA, UNIFAP, UNIFESP, UNIMONTES, UFPE, UPE, UNIR, UFCAT, UFAPE, UFBA, UFRGS, URCA, UFC, UFAL, UFPB, UFS, IFRJ, UNESP, UNEB, UFRPE, UFCG, UEPB, UNIVASF, UFMG, UFAC.

saberes curriculares e experienciais; e discutir sobre os possíveis desafios encontrados pelas professoras alfabetizadoras para desenvolver seus saberes disciplinares em torno da aprendizagem da língua escrita no ERE.

Buscando aproximações sobre o objeto de estudo da tese e outras pesquisas, foram realizadas buscas no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2023 e 2024, por trabalhos que envolvessem os professores alfabetizadores e a experiência do ensino remoto. Dado o contexto recente e o quantitativo pequeno de pesquisas sobre essa temática, optou-se por realizar a descrição das pesquisas encontradas nesta parte introdutória da tese. Após a busca no catálogo foram encontradas oito dissertações.

Na pesquisa “Desafios e possibilidades no ensino remoto em tempos de pandemia: um estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental de Votorantim – SP”, de Araújo (2021) teve como objetivo analisar os desafios e possibilidades do ensino remoto para as professoras e equipe gestora de uma escola municipal de Votorantim. Teve como instrumento de coleta de dados a entrevista de duas gestoras e dez professoras do Ensino Fundamental anos iniciais.

Quanto aos resultados do estudo de Araújo (2021), ficou claro que as dificuldades encontradas estiveram orientadas pela mudança do cenário de aula, tendo em vista que as professoras precisavam dominar recursos tecnológicos que antes não utilizavam; a alfabetização em formato remoto também foi um dos desafios pontuados por elas. Destacou-se a necessidade de serem desenvolvidas formações continuadas sobre a pandemia devido à preocupação das professoras e gestoras acerca do que estavam vivendo, ficando em segundo plano formações que envolvessem a compreensão em torno dos usos das TD para as aulas remotas.

Em 2021, outra pesquisa intitulada “Alfabetização na pandemia da COVID-19: um estudo netnográfico em uma turma de 1º ano durante o ensino remoto”, Ávila (2021) propôs uma investigação em torno de como ocorreu o processo de ensino remoto em uma turma de alfabetização, da rede estadual de Minas Gerais, na cidade de São João Del Rei, durante a pandemia. Para tanto, a pesquisadora propôs uma revisão bibliográfica a respeito da alfabetização e das políticas públicas que a norteiam; realizou a análise documental do Plano de Estudo Tutorado (PET) de Língua Portuguesa do 1º ano; e coletou dados na observação da turma, em uma entrevista com a professora regente e das reuniões com um grupo de professoras e pesquisadoras.

Os resultados encontrados na pesquisa de Ávila (2021) evidenciaram a participação da família na interação entre os professores e alunos; pouco foi observado acerca do protagonismo dos alunos, reduzido pela entrega das atividades respondidas, de modo que não se constatou um avanço em suas aprendizagens; os usos de recursos tecnológicos foi potencializado nesse momento; o foco do PET estava em atividades que abordassem as menores unidades da língua (fonemas e letras) quase sempre distanciadas das práticas sociais quanto aos usos da língua escrita.

No estudo, “O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia”, Mendes (2021) objetivou analisar o trabalho pedagógico de alfabetização e letramento no contexto da pandemia. Para a coleta de dados utilizou-se o questionário e conversas realizadas com as participantes em um aplicativo de mensagens, tendo como participantes cinco professoras alfabetizadoras, uma coordenadora e uma supervisora pedagógica.

O estudo de Mendes (2021) apontou que a escola não tem propostas efetivas para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento; e as professoras participantes tinham conhecimentos limitados acerca desses dois processos, de maneira que os conhecimentos desenvolvidos nas aulas estavam pautados na aprendizagem da língua escrita enquanto um código a ser decodificado e o letramento como a compreensão de habilidades no aspecto funcional da língua.

Na pesquisa de Pigatto (2021) “Ensino e tecnologias no ensino fundamental: investigação de práticas de alfabetização em escola de nova Palma-RS no contexto da pandemia”, teve o objetivo de analisar quais as mudanças nas práticas de alfabetização de professores de uma escola municipal de Nova Palma, RS, no contexto da pandemia do coronavírus. A pesquisa teve a participação de duas professoras alfabetizadoras e o instrumento para a coleta de dados foi um questionário; as atividades realizadas pelas participantes durante a pandemia; e as orientações/cursos do órgão municipal de educação.

Sobre os resultados encontrados na pesquisa de Pigatto (2021) notou-se uma necessidade de adaptar as práticas pedagógicas ao ensino remoto. Para garantir o acesso dos alunos à aprendizagem, as professoras elaboraram atividades impressas; existiu muita dificuldade com relação ao domínio das tecnologias para lecionar; a interação entre professor e aluno foi bastante precária, de forma que a família precisou atuar na mediação entre os alunos e suas aprendizagens; ao que diz respeito à alfabetização constatou-se que o processo foi comprometido durante esse período.

Na pesquisa “Saberes docentes: professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental em Nova Serrana no contexto da pandemia COVID-19”, Oliveira (2022) teve o objetivo de conhecer práticas de ensino acerca dos saberes docentes desenvolvidos pelos professores no exercício de suas atividades. A pesquisa contou com a participação de três professores iniciantes do Ensino Fundamental anos iniciais e utilizou como instrumento de coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada.

Os resultados de Oliveira (2022) pautaram-se acerca da necessidade de formações iniciais e continuadas focalizadas no trabalho com as TD, considerando as dificuldades durante o ERE pelos professores participantes; outra questão levantada foi a importância de se refletir sobre os saberes práticos evidenciados durante as aulas remotas, tendo em vista a quantidade de conhecimentos e informações compartilhadas entre os professores e seus colegas.

No estudo, “Letramentos em tempos de pandemia: as significações de professoras do município de Mossoró/RN”, Silva (2022) teve como objetivo apreender as significações de professoras acerca dos letramentos em tempos de pandemia na cidade de Mossoró/RN, contou com a participação de oito professores do Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) e utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista reflexiva e o grupo focal.

Quanto aos resultados da pesquisa, Silva (2022) informou que os alunos que tiveram suporte da família durante o trabalho com os letramentos avançaram, entendendo que esse avanço faz parte de um contexto mais amplo incluindo as mediações dos professores e da utilização das TD durante as aulas; e que as professoras se reinventaram diante da precarização do trabalho docente, tais como: o aumento da jornada de trabalho e a acessibilidade de recursos tecnológicos.

Na pesquisa, “Práticas educativas de professores alfabetizadores: um estudo sobre o período de ensino remoto emergencial”, Rangel (2023) teve por objetivo compreender como professores alfabetizadores organizaram suas práticas educativas durante o período de distanciamento social, ocasionado pela pandemia da Covid-19. O estudo contou com o total de vinte e um professores alfabetizadores (1º e 2º ano) da rede municipal de ensino no Vale do Paraíba Paulista. Para a realização da pesquisa utilizou o questionário *online* e entrevistas semiestruturadas *online*, tendo essa última a participação de doze docentes.

Nos resultados encontrados na pesquisa de Rangel (2023), a autora pontuou que os professores utilizaram recursos tecnológicos voltados para a continuidade das aulas no formato remoto, como: gravação de aulas, aulas síncronas e vídeo aulas, alguns deles utilizaram a gamificação e outros recursos. A análise feita diante da utilização das tecnologias guiou seu uso

apenas como parte da preparação de atividades impressas ou gamificadas e não como uma proposta de ação educativa efetiva.

No estudo, “Alfabetização no ensino remoto: percepções docentes sobre o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita”, Souza (2023) propôs o objetivo de refletir sobre a percepção de professoras alfabetizadoras em relação às propostas de atividades pedagógicas de leitura e de escrita durante o ensino remoto emergencial que constituíram o Plano de Atividades para Casa (PAC). Utilizou o questionário e uma entrevista coletiva como instrumentos para a coleta de dados, com seis professoras alfabetizadoras, com o critério de inclusão, de terem atuado no ensino remoto durante o primeiro semestre de 2021.

A pesquisa de Souza (2023) evidenciou que os recursos tecnológicos mais utilizados pelas professoras foram o *Google Meet* e o *WhatsApp*; as percepções das professoras sobre o ensino remoto quanto às propostas pedagógicas, apontaram a necessidade de formações continuadas voltadas para o ensino remoto/tecnologias digitais; atividades voltadas para o ensino de leitura e escrita durante o período remoto; e a importância da participação da família nesse período. Na construção do PAC, as professoras tiveram a preocupação em construir atividades impressas para garantir o acesso de mais alunos ao que estava sendo ensinado.

Os estudos acima descritas possuem algumas relações com a referida tese, haja vista que todas investigaram o ensino remoto e possuíam como objeto de pesquisa o processo de alfabetização e/ou professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, a proposta da tese tem como objeto de pesquisa os saberes docentes das professoras alfabetizadoras do município de Maceió, o que enfatiza o ineditismo em analisar localmente a realidade vivida desses sujeitos.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade em pesquisar acerca dos saberes docentes das professoras alfabetizadoras após a vivência de suas práticas de ensino durante o ERE, principalmente ao que envolve a realidade do município de Maceió, considerando os índices de analfabetismo do estado de Alagoas e a proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do 2º ano dos anos iniciais. Em 2022, o estado estava ocupando o segundo lugar do país com mais pessoas analfabetas, com um total de 14,4%, cerca de 370 mil pessoas (Brasil, 2020).

Quanto ao desempenho dos alunos com relação à língua escrita, os resultados de Alagoas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Brasil, 2023) em 2021, indicaram que a maioria dos alunos do segundo ano “[...] provavelmente não dominam qualquer uma das habilidades que compuseram o primeiro conjunto de testes para essa área e etapa escolar” (Brasil, 2020, p. 5), pois, a maior parte deles estava concentrada no primeiro nível de proficiência.

Mediante essas informações, a relevância científica está pautada na contribuição da pesquisa para os estudos sobre o processo de alfabetização na região nordeste, no que concerne às práticas das professoras alfabetizadoras no contexto de pandemia e os desafios que se seguem com o retorno das aulas presenciais, com ênfase para a proposição de políticas públicas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED/Maceió).

A proposição de políticas públicas relevantes que condizem com as realidades vividas pelos professores, são capazes de aproximar contextos que promovam mudanças no processo de alfabetização que indiquem os usos das TD na sala de aula como propulsor para a aquisição da língua escrita dos alunos e de formações continuadas que visem proporcionar o convívio dos professores com a tecnologia, ao qual também se reverbera nas propostas metodológicas da disciplina de Alfabetização e Letramento dos cursos de graduação em Pedagogia, ao considerar a inserção de recursos/suportes tecnológicos para auxiliar no processo de alfabetização dos alunos considerando que façam parte dos múltiplos letramentos vivenciados por eles.

Pesquisar os processos de alfabetização através das práticas dos professores alfabetizadores de Maceió aglutina a ideia central da linha de pesquisa Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) quanto ao estudo da linguagem em suas múltiplas dimensões e está diretamente alinhada ao Grupo de estudo e pesquisa em leitura, literatura e escrita (GELLITE), principalmente por estudar um *corpus* tão atual e ainda ser considerada como uma questão (Soares, 2016) até os presentes dias. Pesquisar sobre a alfabetização no Brasil promove novos debates e discussões, quanto mais se estuda sobre essa temática, possibilidades maiores existirão de renovações políticas, em específico para a inserção das tecnologias digitais nas práticas dos professores.

Para tanto, defendo a tese de que os saberes docentes das professoras alfabetizadoras sobre o planejamento e os usos das tecnologias digitais evidenciados durante o ensino remoto emergencial estiveram associados diretamente aos conhecimentos que possuíam antes da pandemia, e que foram ressignificados conforme os saberes experienciais desenvolvidos com a prática no ERE, e que os usos das tecnologias digitais contribuiu como uma das ferramentas que garantiram a continuidade das aulas, embora a utilização voltada para a aprendizagem da língua escrita não seja suficiente para alfabetizar os alunos, em virtude desse processo ser complexo e multifacetado.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro está dividido em uma seção e propõe o diálogo em torno dos saberes docentes dos professores, compreendido pelos saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais. Nesse processo de conceituação,

destaca-se algumas aproximações diante do processo vivido pelos professores no contexto do ensino remoto, na intenção de relacioná-lo ao debate acerca desses saberes.

O segundo capítulo, por meio de duas seções, reflete sobre o entendimento dos conceitos de tecnologia e TD, além de discutir sobre educação móvel e ubíqua; e a presença física e virtual enquanto um movimento dialógico de interação e interatividade na *internet*. Ainda na primeira seção, propõe-se o diálogo acerca da percepção dos professores sobre o acesso e seus usos durante o ERE. A segunda seção aponta sobre o processo que envolve o ato de planejar e como ele aconteceu no contexto das aulas remotas, principalmente ao considerar a importância e necessidade do planejamento coletivo, de modo a compartilhar práticas e atividades exitosas em meio ao contexto pandêmico e de aulas síncronas e assíncronas.

O terceiro capítulo aborda sobre o processo de alfabetização em seus aspectos didático-metodológicos promovendo uma discussão por meio da perspectiva teórica de Magda Soares. Discute-se como ocorre o percurso para se ensinar a ler e escrever em uma sociedade permeada pela cultura digital, entendendo a complexidade em torno do ato de alfabetizar diante de suas múltiplas facetas. Sendo assim, propõe-se debater sobre os processos históricos que envolveram a alfabetização no Brasil, a entendendo enquanto um conceito indissociável ao letramento e compreenda tanto em seus aspectos linguísticos, quanto seus aspectos de produção e uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. E realiza um debate sobre os gêneros digitais e o ensino da língua escrita.

O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, apontando um delineamento em torno da pesquisa quanti-qualitativa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, o perfil das professoras alfabetizadoras de Maceió participantes tanto do questionário *online* quanto do grupo focal, e por fim, a descrição do método utilizado para a análise dos dados, bem como o caminho para encontrar as categorias da pesquisa que emergiram diante da leitura aprofundada do *corpus*.

O quinto capítulo destaca os resultados diante dos dados coletados e analisados a partir das categorias emergentes e está dividido em três seções que equivalem às categorias encontradas. As seções irão dialogar sobre as práticas pedagógicas vivenciadas no ERE diante da mobilização dos saberes docentes, a partir do: a) uso das tecnologias digitais; b) o planejamento didático-pedagógico; e c) a aprendizagem da língua escrita e cada uma delas abordará suas subcategorias. E, por fim, as considerações finais.

1 SABERES DOCENTES: (DES)ENCONTROS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR DE ALFABETIZAÇÃO

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.
(Tardif, 2014)

Com o intuito de analisar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores de Maceió em face das mudanças didático-metodológicas após a implementação do ERE faz-se necessário a discussão sobre seus saberes⁵ docentes tendo em vista que esses estão ligados aos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2014) ao qual vinculam o professor enquanto sujeito participante da sociedade. Os saberes “provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.)” (Tardif, 2014, p.60), de modo que esses saberes se constituam em um movimento dialógico e interacional do próprio fazer docente.

Os saberes docentes são construídos por um arcabouço de conhecimentos vividos ao longo de toda a trajetória do professor enquanto sujeito social e histórico, que planeja, ensina e avalia, interligado às suas interações com o outro (comunidade escolar e as relações que envolvem a sua vida pessoal) e o meio em que vive. Esses saberes são desenvolvidos no cronotopo (Bakhtin, 1997) da sua profissão, entendendo que cada um dos que se tornam professores, o são em um tempo e espaço específicos o que evidencia que cada um deles cria e recria o saber-fazer docente diariamente.

Focalizando a perspectiva da ação docente, em linhas gerais, enquanto ação de ensinar ao outro, compreende-se que o aluno carrega conhecimentos e experiências vividos antes mesmo de frequentar a escola, o que desvela a riqueza das interações entre o professor e seus alunos. Tal relação, situada no ambiente escolar, composto por outros profissionais que atuam diretamente na relação educativa, todos envolvidos em um cotidiano que se ramifica e se entrelaça nas múltiplas interações permeadas pela voz do outro em suas próprias ações.

⁵ Concordamos com a conceituação de Tardif (2014, p. 255) ao compreender esse termo por meio de “[...] um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes [...]”, entendendo que os saberes docentes se constituem pela própria existência do professor.

A constituição dos saberes docentes no contexto educacional, implica muitas vezes, no conhecimento de que o trabalho pedagógico não está apenas na relação direta entre professor e aluno, mas em um ambiente maior, no próprio espaço de aprendizagem. É preciso entender que o ensino e a aprendizagem acontecem mediante uma pluralidade de informações e de espaços plurais, por considerar que alunos e professores vivem diferentes realidades fora da escola (Dutercq, 2008), de modo que essa subjetividade impacta na forma como eles interagem e como isso influencia na percepção sobre os saberes que constituem os docentes.

Os saberes docentes possuem relação em diferentes aspectos da vida profissional dos professores, o que indica a própria escolha de ser professor e como ela define e se redefine ao longo dos anos. Com isso, Tardif (2014) menciona que os saberes profissionais são vivenciados em contextos de formação conduzidos pelos conhecimentos científicos, seja na formação inicial ou na continuada quando estão inseridos no ambiente escolar. Ao decidir ser professor, é o título da graduação em licenciatura que o qualifica como docente, tendo em vista o período em que estudou acerca dos conhecimentos pedagógicos acumulados. Assim, esse saber diz respeito sobre a discussão e reflexão teórica e científica que norteia a prática educativa, salientando-o enquanto um saber construído socialmente.

É um saber social pela própria epistemologia do termo profissão docente, desenvolvido ao passo de sua história e das interações com o outro, entendendo que sua existência parte de contextos sociais e da necessidade de a sociedade ser instruída, em face da concepção de educação pautada ao longo dos tempos. Entendendo essa relação social, histórica e cultural, Tardif (2014) também os caracteriza como temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados.

São temporais pela própria significação da palavra, exige tempo para desenvolver os saberes profissionais, pois partem de conhecimentos e habilidades que os professores ainda precisam desenvolver e que requer bagagem técnico-científica e teórica. É importante considerar que o professor é um dos poucos profissionais que muito antes de exercer seu cargo, já está inserido no contexto escolar enquanto aluno. A presença nesse ambiente faz com que as crenças, valores e percepções sobre o espaço sejam definidas e acabem sendo recrutadas para solucionar problemas quando ele se torna professor, pois, foram as referências que conheceu.

Com isso, muitas vezes o professor só desenvolverá as habilidades do exercício da docência com a prática. Ou seja, ser professor leva tempo, e envolve toda a trajetória de sua carreira, tendo em vista que com a mudança dos alunos, do cenário educacional e outros contextos, ele vai se (re)definindo, estabelecendo e consolidando seus saberes profissionais através do desenvolvimento da sua prática pedagógica.

São plurais e heterogêneos por advirem de diferentes lugares e contextos. Desse modo, o professor sintetiza saberes diversos que permeiam suas práticas e fazem com que ele desenvolva diferentes estratégias para lidar com as situações que vivencia com seus alunos e demais funcionários da escola. Um exemplo latente, é a desigualdade social. Entende-se que não é só ministrar a aula, não é só explicar o assunto. Dutercq (2008) discute, inclusive, que o professor precisa compreender a realidade do aluno que extrapola os muros da escola.

Nessa apresentação de diferentes realidades, é entendido que quem deve resolvê-las é o professor. Contudo, Lelis (2008) explica que para isso ser resolvido, é necessário um trabalho coletivo de todos que fazem/pensam/estudam a educação, ou seja, não é só responsabilidade do professor. Observa-se que “[...] pode-se dizer que o período crucial da profissionalização do docente não ocorre durante a aprendizagem formal, mas durante o exercício do seu ofício” (Nóvoa, 1991, p. 91), justamente por conta de os saberes profissionais serem plurais e heterogêneos, necessitando a inserção na prática para identificar quais serão utilizados.

São personalizados e situados, pois, compreende-se que os professores possuem diferentes realidades e nesse sentido, desenvolvem suas práticas com base nos saberes que possui, tendo em vista sua formação profissional e de vida. Demonstra-se nesse sentido, que o contexto profissional é cercado por sua própria história de vida, sua cultura, personalidade e que vão sendo entrelaçados no próprio cotidiano do trabalho.

Na relação entre os conhecimentos teórico-científicos aprendidos durante a formação inicial e a contextualização com a vida do professor, nota-se que os saberes docentes se tornam parte inerente da docência. Os conhecimentos sistematizados para compor os currículos nos cursos de graduação em Pedagogia recontam um processo histórico, cultural, social e científico que sintetizam a jornada da profissão docente para elucidar o momento em que hoje se encontra.

Dessa maneira esses conhecimentos podem ser transformados em saberes para vincular a ciência da educação na formação inicial do professor e em sua formação continuada o que caracteriza como um saber que avança, pois, os processos educacionais se modificam conforme a evolução da humanidade, e por isso, faz-se necessário sua contínua discussão em torno dos conhecimentos mais atuais da sociedade.

O saber profissional não é construído apenas pelo professor, é um saber que se define através das relações com o outro diante dos conhecimentos científicos sistematizados e que por meio de uma articulação técnico-científica são organizados no currículo de ensino para habilitá-los no início ou durante o exercício da profissão. Não depende apenas do professor o desenvolvimento de tal saber, pois são considerados diferentes elementos para a escolha de quais conhecimentos serão relevantes para contribuir em sua prática dado o contexto histórico,

político, cultural, econômico e social. Essa articulação técnico-científica é definida por Tardif (2014, p. 12) através de um

[...] um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instâncias de atestação e de aprovação das competências, Ministério da Educação, etc.

A própria existência desse sistema é uma construção social fundamentada na necessidade da sistematização do conhecimento docente com o propósito de ensinar outros sujeitos. Essa garantia apontada através dos órgãos legisladores ou instituições de ensino superior visa confirmar e consolidar os requisitos básicos para que o professor possa atuar em sua profissão. Nesse passo, percebe-se que esses saberes profissionais/técnico-científicos estão sempre integrados aos outros.

Para além dos saberes profissionais, Tardif (2014) também destaca acerca dos saberes intitutados como disciplinares, ao qual integra os conhecimentos da sociedade em suas diferentes perspectivas, através de disciplinas ofertadas nas faculdades ou cursos. Como os saberes profissionais, ocorrem na formação inicial ou na continuada desses professores. Essas disciplinas reiteram o conhecimento sobre o mundo ao qual a sociedade faz parte, e reforça que “emergem da tradição cultural e grupos sociais produtores de saberes” (Tardif, 2014, p.38).

Mesmo sendo disciplinas que não foram produzidas no campo da ciência educacional, fazem parte dos conhecimentos produzidos pela sociedade e que compõem outras ciências, como exemplo, as ciências exatas, biológicas e humanas. Representam uma parte importante dos saberes formados pelos professores, haja vista que cabe ao professor o ensino delas tendo como base a etapa da educação básica que sua formação o habilita a lecionar.

Tardif (2014, p. 38) aponta para outro saber denominado como curricular e que diz respeito aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”. Ele está ligado ao saber disciplinar, pois, a partir do conhecimento produzido socialmente e organizado através das disciplinas são criados “programas escolares” que o professor toma como base para desenvolver sua didática, a entendendo no processo de planejamento, desenvolvimento da prática e nas diferentes formas de avaliar a sua didática e a aprendizagem de seus alunos.

A construção dos saberes profissionais, disciplinares e curriculares são desenvolvidos pela construção de conhecimentos sistematizados, científicos e educacionais que consolidam a compreensão de saberes técnicos e culturalmente construídos por meio das transformações e

evoluções dos conhecimentos da sociedade, considerando quem é o professor e o que ele representa na sociedade, bem como sua história de vida e como se entende enquanto sujeito, cidadão e profissional atuante nos processos educativos.

Sobre os saberes práticos ou experienciais explicita-se que “[...] brotam da experiência e são por ela validados” (Tardif, 2014, p. 39). Nesse entendimento, esses saberes são construídos na própria prática pedagógica em face de três objetos citados pelo autor, como sendo: a) as relações e interações do professor com a comunidade escolar; b) obrigações e normas do seu trabalho; c) a escola enquanto meio organizado e composto de funções.

Sobre as relações e interações do professor com a comunidade escolar, esclarece-se que nesse contexto podem ser entendidos como sendo os alunos, familiares, outros professores, auxiliares, gestores e os demais profissionais que frequentam a escola. Ao fazer parte desse ambiente, o professor dialoga com saberes da própria prática advinda desses diferentes sujeitos, e ressignificam os conhecimentos em torno de seus saberes experienciais, em face da relação dialógica entre eles (saberes docentes) e a comunidade escolar.

A interação é entendida em um contexto histórico específico e percebida através da comunicação entre os sujeitos. Nesse aspecto, Volóchinov (2017) discute que a interação discursiva acontece na ação de dialogar com o outro, envolvidos por uma situação, um evento comunicacional, que nesse caso se dá na própria vivência do ambiente escolar. As interações não ocorrem apenas face a face, podem ser mediadas por outros suportes (leituras de texto nos momentos de formações, troca de mensagens instantâneas em aplicativo, bilhetes, ofícios, entre outros).

Nessa percepção, Tardif e Lessard (2005, p. 235) afirmam que “ensinar é um trabalho interativo”. Na interatividade, constata-se a interação entre o professor e o aluno; e a significação dessas relações. Os autores discutem que esse diálogo que ocorre na sala de aula é inerente à própria prática pedagógica, pois, para ensinar, o professor precisa que alguém vivencie o processo de aprendizagem junto com ele, como declara Bakhtin (2019) o outro é quem me nomeia, quem me classifica e na interação o transformo e sou transformado.

É importante destacar que a interação entre o professor e o aluno não acontece através de uma relação direta entre o ensino e aprendizagem, pois, as interações do ambiente escolar não se restringem à mera transmissão de conteúdos, mas em uma constante troca de vivências, experiências e poder. Poder, pela hierarquização entre adulto e criança; entre aquele que domina parte dos conhecimentos acumulados sistematicamente pela humanidade e o que ainda vai conhecer; uma hierarquia do domínio sobre a própria linguagem e comunicação com o mundo. Com isso,

[...] o professor imerso na ação desenvolve interações significativas com os alunos conforme uma tarefa: 1) de interpretação do que acontece à medida que acontece; 2) de imposição constante de significações; 3) que envolve um processo de comunicação complexa com os alunos (Tardif; Lessard, 2005, p. 254).

Nas interações significativas, o professor desenvolve seus saberes experienciais na complexidade da rotina escolar, que resulta em algo mais amplo que o ensinar e aprender, dirigidos pelos interesses, gostos, valores, percepções do professor e de seus alunos. Por meio disso, nota-se que os diálogos com os sujeitos vão sendo construídos na percepção sobre o ambiente e seus interlocutores. O saber do professor é constituído tanto pelas situações comunicacionais que vivencia quanto pelo outro que o perpassa. Nesse movimento ele se reconhece e se percebe através do outro. Sobre as relações e interações com o outro, Bakhtin (1997, p. 44) reflete que

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, a expressão do rosto —, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele.

Em interação, o outro valida quem nós somos. Permeados pelos diálogos e na relação cotidiana, suas ações reafirmam nosso lugar na sociedade. O professor só assume essa profissão porque antes uma instituição lhe conferiu um diploma, porque o aluno o chama assim e suas relações e trocas estão mediadas em torno do ensino e da aprendizagem. Os saberes experienciais nesse movimento de interação, não só com os alunos, mas principalmente com eles, consolidam sua ação docente, pois, continuamente estão sendo validadas no ambiente escolar.

Além das interações do professor com a família e seus alunos, é parte fundante da construção dos saberes experienciais as relações com seus colegas de profissão, entendendo que “cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc.” (Tardif, 2014, p. 53) o que enfatiza uma relação dialógica entre eles voltada para uma perspectiva formativa, de forma que ambos ensinam e aprendem por meio da prática pedagógica vivida.

Para tanto, nota-se a relevância das interações e relações dos professores na construção de seus saberes experienciais, tendo em vista que, “no discurso docente, as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes” (Tardif, 2014, p. 51). É no cotidiano da sala de aula e nas interações com os alunos que os professores se reafirmam enquanto sujeitos constituídos de saberes docentes que se constroem e reconstroem diariamente a partir do outro.

Os outros dois objetos (obrigações e normas do seu trabalho e a escola), mesmo que não assumam o mesmo grau de relevância das interações dos professores com a comunidade escolar, também constituem os saberes experienciais. Ao destacar as diversas obrigações e normas à qual seu trabalho deve se submeter, Tardif (2014) faz menção aos deveres do professor enquanto profissional que planeja, age e avalia em prol da aprendizagem dos alunos; que conhece e domina modelos, documentos e propostas da secretaria de educação para a prática docente.

Por último, o autor esclarece acerca do objeto da escola enquanto meio organizado e composto por funções, entendendo que cada instituição possui uma cultura e constrói um cotidiano único ao qual se organiza a partir das pessoas que o vivenciam. Dessa forma, percebe-se que os saberes experienciais não possuem uma formalidade quanto à sua existência e por isso se tornam um saber plural e heterogêneo permeado pela prática pedagógica do professor e suas interações na escola.

O cotidiano escolar é perpassado por situações inesperadas que emergem das interações entre os sujeitos ou por outros fatores. Com isso, os saberes profissionais, disciplinares e curriculares por estarem atrelados aos conhecimentos científicos, sistematizados e organizados em suas formações não são suficientes para lidar com as diferentes condições ao qual a realidade escolar é atingida.

São os saberes experienciais que permitem “[...] ao docente desenvolver o *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão” (Tardif, 2014, p. 49, grifo do autor), permeado por uma rotina escolar complexa e dinâmica, que carrega diferentes percepções sobre o mesmo contexto e envolve o professor em uma realidade única, que o capacita e o instrumentaliza para o exercício da docência.

A partir desse enfrentamento dos condicionantes que se apresentam na prática pedagógica, o professor se define enquanto profissional da educação, assume sua personalidade enquanto regente de uma turma, passa a compreender ao longo da sua experiência as práticas exitosas com seus alunos e assim vai construindo seu *habitus* manifestado “através de um saber-

ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (Tardif, 2014, 49) que vai sendo confirmado diariamente.

É compreensível afirmar que o saber-ser, é constituído por um eu que se percebe através do outro. O professor se percebe enquanto profissional da educação por estar imerso em uma realidade que cotidianamente o (re)constrói e o reafirma enquanto docente. O saber-fazer se vincula pela vivência da prática pedagógica e pela percepção que o professor possui sobre os demais saberes (profissionais, disciplinares e curriculares) aprendidos por ele e que são relevantes para sua atuação docente. No desenvolver dos saberes experienciais,

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. [...] Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (Tardif, 2014, p. 53).

Verifica-se que os saberes experienciais transformam e ressignificam os saberes profissionais (conhecimentos que partem da comprovação científica em torno dos processos educativos), disciplinares (representados pelos conhecimentos culturalmente produzidos pela sociedade), e os curriculares (pautados pelos programas escolares que definem os conteúdos, métodos e objetivos para o ensino) diante da realidade que se apresenta aos docentes.

Entendendo que os saberes dos professores são (re)construídos através da formação inicial e continuada, da interação com o outro, das trocas de experiências e vivências ao qual os cercam, se enfatiza que tais saberes não são estáticos e imutáveis, pois fazem parte do cotidiano e das práticas dos professores (Nunes, 2001). Por conta dessa flexibilidade é possível transformar e ampliar os saberes compreendidos por eles ou aprender outros.

Em síntese, “os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, [...] e constroem os instrumentos de avaliação” (Cunha, 2007, p.34). No entanto, se os saberes construídos por eles e seu ambiente de trabalho não dialogam com a realidade do aluno, suas práticas continuarão refletindo um ensino desvinculado da realidade social. No próximo tópico, refletiremos justamente sobre esse diálogo ou a falta dele durante o processo de mudança do ensino presencial para o ensino remoto e que discussões foram feitas para a atuação do professor de forma tão abrupta no ERE.

1.1 Os saberes docentes (re)construídos para a atuação no ERE

Com a pandemia, percepções sobre o cotidiano da sala de aula foram ressignificadas promovendo descobertas em relação ao próprio saber docente. É nesse olhar que o professor aprende continuamente e articula em sua formação novos conhecimentos que se revelam durante suas práticas pedagógicas, entendendo que “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (Pimenta, 1997, p.6), é uma atividade construída no cotidiano de sua profissão, dia após dia.

A autora esclarece que o saber docente está ligado diretamente na prática pedagógica carregada pela subjetividade do professor enquanto ser social e por suas experiências enquanto profissional da educação. Com isso, a pandemia enfatizou a ressignificação desses saberes a partir do ERE, tendo em vista as interações com a comunidade escolar, os recursos pedagógicos associados aos usos das TD, a mudança do ambiente ao qual seu trabalho passou a acontecer, reconfigurando a prática pedagógica como um todo.

Sobre a prática pedagógica, Zabala (1998, p. 16-17), quase três décadas antes da pandemia mencionava acerca da complexidade que envolve tal processo, de modo que

Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microssistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados nesse sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm.

A prática pedagógica está encaminhada, como define o autor, por sua própria singularidade ao que ele conceitua como um “microssistema”, a entendendo como uma ação contínua que envolve o professor, o aluno, o cronotopo didático-metodológico e os recursos direcionados para atingir os objetivos anteriormente definidos. Nesse conjunto de relações se desenvolve o ensino e aprendizagem em diálogo com os saberes docentes dos professores e os conhecimentos prévios que constituem os alunos.

Com a modificação de um desses microssistemas a prática pedagógica passou a se articular de diferentes formas, (re)construindo o saber-fazer dos professores. A reformulação da sala de aula de um espaço físico e presencial para um espaço virtual e *online* transformou as interações entre o professor e os alunos. Se antes as aulas aconteciam em um lugar fixo (a escola), no ERE, possibilitou uma diversidade de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)

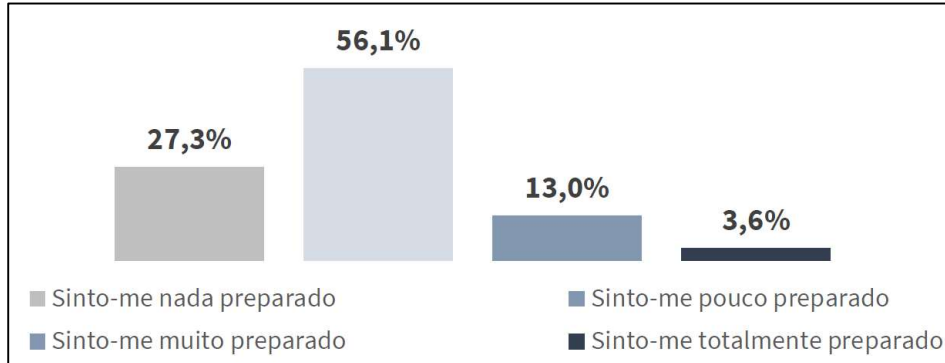
ou outras ferramentas digitais adaptadas para o ensino e aprendizagem, isto é, as relações antes vivenciadas face a face passaram a ocorrer entre as telas dos suportes pedagógicos.

Essa transformação da realidade docente quanto ao espaço das aulas provocou uma revisão de como os professores desenvolviam sua prática, de modo que ocasionaram duas direções, entendendo que a proposição de cada um deles ao fazer docente intencionou novas constatações acerca dos saberes docentes, haja vista suas experiências vividas.

A primeira direção, provocou uma prática carregada por tensões e angústias pela possibilidade de os professores não dominarem as tecnologias, ao qual a relação ensino e aprendizagem passou a ser mediada; e a segunda esteve envolta por uma sensação de superar os desafios impostos e de possibilitar oportunidades de trabalhar com recursos e ferramentas digitais capazes de contribuir com a aprendizagem de suas turmas.

Em uma pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020) nos meses de abril e maio de 2020 com 7.773 professores de todas as regiões brasileiras, algumas conclusões puderam ser observadas quanto à perspectiva dessa alteração da ambiência escolar e que foram ser sintetizadas através do gráfico 1:

Gráfico 1: Preparação para o ensino remoto



Fonte: Instituto Península (2020)

Com a descrição dos resultados encontrados no gráfico 1, percebe-se que a realidade dos professores no início da pandemia apontava para a primeira direção, informando que apenas 16,6% deles disseram que se sentiam muito ou totalmente preparados para o ensino remoto destacando um percentual baixo de participantes prontos no que concerne aos aspectos teóricos, didáticos e metodológicos do ensino.

Por ter sido uma alternativa emergencial para minimizar os impactos da pandemia no contexto educacional, os professores se viram inseridos em um cenário desconhecido, o que confrontou os saberes construídos a partir de suas experiências no ensino presencial que envolviam as práticas em sala de aula e a formação docente (inicial e continuada).

Por essa conjuntura, a maioria dos respondentes informaram não estar preparados para esse momento, de modo que, 56,1% dos professores brasileiros afirmaram se sentirem pouco preparados para lecionar no ERE e 27,3% destacaram não se achar nada preparados, o que representa um total de 83,4% de profissionais docentes que não possuíam uma boa preparação para o ERE.

Essa situação pode ter acontecido pelo pouco tempo que tiveram em sua organização para ministrar aulas no formato *online* apontando a possibilidade de existir alguma dificuldade com relação à construção de saberes que envolviam os usos das TD enquanto ferramentas capazes de contribuir para o processo de aprendizagem, o que se remete aos saberes profissionais discutidos por Tardif (2014). Associa-se que a falta de preparação dos docentes diante do ERE indica um distanciamento dos saberes profissionais tanto em sua formação inicial quanto na formação continuada no que concerne aos usos das TD como ferramenta auxiliadora da aprendizagem.

No entanto, na resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006 do Conselho Nacional de Educação em que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”, em seu artigo 5º, inciso VII, explicita que o egresso desse curso deve estar apto a “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” entendendo que o graduado deveria estar habilitado para desenvolver suas aulas utilizando as TD para contribuir na aprendizagem de seus alunos.

Nesse contexto, para compreender o desenvolvimento dos saberes profissionais acerca dos usos das TD, explorou-se algumas pesquisas envolvendo a formação inicial do pedagogo, atentando para as matrizes curriculares de alguns cursos de Pedagogia no Brasil. Por meio de uma revisão de literatura de trabalhos (artigos, dissertações e teses) realizados no período de 2006 – 2014 acerca da formação do pedagogo para os usos das TD com propósitos pedagógicos, Marfim e Pesce (2017) afirmaram que as universidades tendem a inseri-las em seu currículo de forma secundarizada, muitas vezes atribuindo o seu ensino em disciplinas optativas esclarecendo que esses conhecimentos não são relevantes para a sua futura prática pedagógica.

Em uma pesquisa desenvolvida com graduandos do último período do Curso de Pedagogia em uma universidade pública do interior do estado do Paraná, Moraes, Gomes e Gouveia (2015) apontaram que o curso, na época, contava apenas com uma disciplina voltada para o estudo das TD e que essa situação faz com que os saberes profissionais em torno do uso

pedagógico delas seja muito restrito, o que dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas atreladas a ela.

Silva e Bona (2020, p. 13) ao realizarem uma análise comparativa entre a matriz curricular do ano de 2010 e 2019 do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) destacaram que “[...] a Matriz de 2019 apresenta uma mudança pouco significativa, a carga horária do componente passa a ter 60 horas e a matriz como um todo 3.500 horas” demonstrando uma carga horária insuficiente para que os egressos desenvolvam esses conhecimentos.

Quanto ao Projeto Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) a matriz curricular de 2019 define, assim como as duas outras universidades, apenas uma disciplina para o ensino das TD na educação. A disciplina é cursada no primeiro período e é intitulada como “Educação e Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação”, possui carga horária de 72 horas em uma matriz com 3.597 horas.

Além dela, a discussão sobre as TD no curso de Pedagogia da UFAL também é encontrada nas bibliografias de algumas disciplinas, sendo elas: Trabalho e Educação, Saberes e Didática de Ensino de Ciências 1, Saberes e Didática de Ensino de Geografia 2 e Introdução à Educação a Distância (eletiva). No entanto, diante da carga horária total do curso as TD continuam possuindo uma presença bastante irrelevante, de maneira que se compreenda a dificuldade dos egressos em trabalhar com elas na sala de aula, entendendo que o trabalho com as TD não é o foco central dos professores, tendo em vista o currículo que precisa ser seguido.

Outro fator que se traduz como um empecilho para o estudo acerca da utilização das TD no contexto da sala de aula é o fato de que as referências bibliográficas na ementa das disciplinas não garantem que o professor regente irá utilizar tais estudos, fragilizando ainda mais a presença das TD durante a graduação dos licenciandos.

Entende-se, que a formação inicial nos cursos de Pedagogia no Brasil e principalmente em Alagoas, curso esse que forma a maioria dos professores alfabetizadores do município de Maceió possuem um distanciamento no diálogo entre os saberes profissionais desses docentes e os usos das TD no cenário escolar. Conhecendo essa fragilidade em torno da formação inicial dos professores, faz com que esse saber seja difundido nas formações continuadas, momento esse que o docente se encontra atuando em seu cargo nas escolas. Sobre a formação continuada, Mercado (1999, p. 154) a duas décadas atrás apontava que

[...] é importante que se introduza gradualmente as novas tecnologias nas escolas, priorizando o trabalho com professores e reconhecendo a realidade de cada escola, com seu contexto particular, [...] incentivando com isto, a

discussão em torno da utilização crítica e consciente das novas tecnologias na escola, que permitam contextualizar e fundamentar os princípios e alternativas do uso dessas tecnologias.

Na época, o autor realizava discussões em torno da inserção das TD diante da compreensão de que cada escola possui uma realidade construída a partir do lugar em que está situada e da comunidade escolar que a compõe. Em face desse espaço vivido por professores, alunos e demais funcionários é preciso perceber de que maneira as TD seriam inseridas e como contribuiriam para a aprendizagem. Com isso, Mercado (1999) destaca a importância em iniciar o trabalho da inserção das TD na escola com os professores, tendo em vista que são os mediadores entre o ensino e a aprendizagem e fariam uso das TD enquanto recursos pedagógicos capazes de contribuir nessa relação.

Em pesquisa realizada por Santos, Santos e Pinheiro (2020) com 66 professores alfabetizadores de Alagoas⁶, afirmaram que 25,8% informaram não ter havido propostas de formação continuada que dialogassem sobre os usos das TD na sala de aula; 40,9% destacaram que elas ocorriam raramente; 28,8% que aconteciam apenas algumas vezes; e 4,5% que participavam quase sempre de formações as envolvendo.

A leitura dos resultados na referida pesquisa apontou que mais da metade dos professores alfabetizadores nunca ou ocasionalmente participaram de formações envolvendo as temáticas das TD. Isso implica, que a construção dos saberes profissionais sobre o viés pedagógico das TD na sala de aula em face do processo de alfabetização não acontecia nem quando os professores estavam exercendo sua profissão, refletindo na necessidade em compreender sobre essas ferramentas no campo técnico-científico com o intuito de incorporá-las em suas práticas.

Nesse viés, em um estudo desenvolvido por Pinheiro, Galvão e Santos (2021) com professores alfabetizadores de Maceió, para investigar se consideram importante a existência de formação continuada no período de ERE. Dos 53 participantes, 98% afirmaram que as formações são relevantes para o momento que estavam vivendo. Quando perguntados sobre as temáticas que seriam mais relevantes em serem abordadas, duas delas obtiveram os maiores índices indicando que 29% dos respondentes optaram pelo item acerca do planejamento sobre o ensino da língua escrita no ensino remoto e 26% sobre o ensino remoto mediante os processos

⁶ A referida pesquisa ocorreu antes da pandemia, tendo seus dados coletados nos meses de janeiro e fevereiro de 2020, ao passo que os professores alfabetizadores ainda se encontravam nas escolas lecionando no formato presencial.

de leitura e escrita para as duas etapas iniciais da educação básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais).

Os resultados dessa pesquisa reiteram a fragilidade sobre as formações continuadas acerca das TD citadas por Santos, Santos e Pinheiro (2020) e revela uma necessidade emergente de se discutir temáticas nas formações continuadas que dialogassem diretamente sobre o cotidiano vivido no contexto do ERE. Com isso, se compreende a dificuldade em propor práticas pedagógicas sem que tivessem desenvolvido seus saberes profissionais sobre os usos pedagógico e alfabetizador das TD no momento de suas formações, fosse inicial ou continuada.

No entanto, a pandemia escancarou o distanciamento do trabalho pedagógico com as TD, revelado pela pouca preparação dos professores para o ensino remoto (Península, 2020) e pela falta de saberes profissionais em torno dessa temática. Com isso, destacam-se os saberes experienciais dos professores em suas práticas pedagógicas, ao refletir que a falta de recursos tecnológicos e de infraestrutura em grande parte das escolas públicas do Brasil (Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI, 2020) impossibilitava que por meio da experiência vivida no ambiente escolar os professores pudessem se preparar para as aulas durante o ERE.

Quanto aos saberes curriculares, nota-se uma preocupação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) em evidenciar o trabalho com as TD enquanto uma das dez competências gerais da educação básica⁷, de maneira que o currículo escolar seja pensado para atender tal demanda, na percepção de que as TD estão cada vez mais entrelaçadas nas relações sociais em um movimento de diálogo com a realidade e por isso deveriam estar incorporadas em suas práticas pedagógicas. Inclusive, Ribeiro (2016) considera que a utilização cada vez mais frequente das TD na sociedade caracterizaria em uma preocupação por parte da escola em discutir as mudanças ocasionadas pela inserção delas no cotidiano de seus alunos e dos demais sujeitos.

No entanto, essa preocupação ocorreu somente no período do ERE, em que as interações entre professores e alunos aconteceram mediadas pelas telas dos suportes tecnológicos fosse computador ou dispositivos móveis (celular e *tablet*) de seus familiares, tendo em vista que a idade escolar das turmas do ciclo de alfabetização é de 6 a 8 anos. Essa preocupação fez com que a relação com as famílias se tornasse mais próxima, pois, a partir daquele momento elas também estariam junto com seus filhos participando das aulas.

⁷ Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p.9).

Para tanto, cabe destacar algumas pesquisas realizadas tendo como foco a participação das famílias no processo de aprendizagem dos alunos, de maneira que possa ser discutido o papel delas na articulação com os saberes experienciais dos professores no ERE. Em pesquisa realizada com nove professoras e oitenta e cinco famílias de alunos da educação infantil e do ensino fundamental anos iniciais do estado do Maranhão, ao serem perguntados sobre a interação entre os professores e os alunos, 15,3% das famílias afirmaram que foi ruim, difícil ou inexistente; 73% afirmaram que a interação foi boa, satisfatória ou ótima; e 11,7% não comentaram (Ferreira; Nogueira; Monteiro, 2021).

Mainente (2022, p. 85) em sua dissertação informou que houve desafios e conquistas na participação das famílias durante o processo de alfabetização. Ao realizar uma entrevista reflexiva com duas mães e um pai de uma turma de segundo ano em uma escola municipal de Santo André (SP) expôs que:

Algumas conquistas foram identificadas, como contato direto e imediato com a professora, sendo estabelecido um estreitamento da relação; aproximação entre familiares e estudante; busca dos familiares por novos conhecimentos para que pudessem esclarecer possíveis dúvidas da criança em lições repassadas pela escola. [...] Alguns desafios foram expostos como indícios de ansiedade por parte dos estudantes e de alguns familiares, dispersão e falta de vontade no momento de realização das lições, sugerindo a falta de atribuição de sentido à atividade proposta e, em função disso, considerável prejuízo no processo de assimilação do conteúdo proposto.

Acerca da interação entre os professores e as famílias nesse período identificou-se que houve uma aproximação deles, tendo em vista o contato direto e imediato. Foi possível perceber que mesmo que a pandemia tenha causado o isolamento social das pessoas, os usos de aplicativos e recursos tecnológicos que permitisse o diálogo de forma simultânea entre eles possibilitou que o contato acontecesse de forma mais rápida, de maneira que as dúvidas acerca das aulas fossem resolvidas instantaneamente.

Outras questões levantadas pela autora foi a de que houve uma maior aproximação entre os alunos e suas famílias, de modo que durante as aulas e a realização das atividades pudessem conversar e estreitar o relacionamento que muitas vezes pela rotina de trabalho e das aulas na época das aulas presenciais os afastavam desse contato mais direto. Assim, os pais/responsáveis também poderiam visitar os conteúdos que estavam sendo trabalhados aprendendo junto com seus filhos e pesquisar formas que pudessem auxiliá-lo a entender melhor o que estava sendo trabalhado.

Além das conquistas pontuadas, foram encontrados alguns desafios com relação à mediação do ensino por parte das famílias relacionados à saúde mental dos alunos e de alguns

membros; e a falta de vontade para fazer as atividades propostas entendidas por causa do distanciamento em conseguir atribuir sentido ao que estava sendo trabalhado no momento, de maneira que a aprendizagem ocorresse de forma fragmentada.

Percebe-se então, que as interações da tríade (professor-aluno-família) pela perspectiva familiar, mesmo vivendo um momento atípico, foram boas, pois, conseguiram manter relações com os professores através dos recursos tecnológicos escolhidos para esse contato no período de isolamento e se aproximaram mais de seus filhos. No entanto, ainda foi observado algumas dificuldades com relação à concentração e motivação dos alunos no processo de aprendizagem durante o ERE.

Na perspectiva docente, Barros-Mendes *et al* (2022) indicaram que as professoras alfabetizadoras do estado do Amapá consideraram exitosa a relação com as famílias de seus alunos e pontuaram ter sido uma interação crucial para o momento pandêmico. Embora tenham percebido uma maior aproximação, o que acarretou no estreitamento da parceria entre elas, não negaram ter ocorrido dificuldades e tensões durante esse processo, de modo que em alguns momentos foi difícil estabelecer elos.

Veloso *et al* (2022) indicaram através dos dados da pesquisa que as professoras alfabetizadoras do norte de Minas Gerais observaram as relações com as famílias e os alunos permeadas por duas questões: a) desigualdade social; e b) condições familiares para suporte pedagógico à alfabetização, assim deixou-se claro que para alguns professores o ensino remoto causou um maior distanciamento nessa relação professor-aluno-família.

No que concerne às desigualdades sociais pontuadas pelas autoras, notou-se na pesquisa que grande parte das famílias das escolas municipais da região norte de Minas Gerais habitavam a zona rural e por isso tinham dificuldade de acesso quanto à *internet* e aos suportes tecnológicos para acessar aplicativos e ferramentas digitais que possibilitassem a comunicação dos alunos com seus professores. Para reverter a situação, tiveram que utilizar outras estratégias como a elaboração de atividades impressas para que as famílias pudessem ir buscar nas escolas e garantir a continuidade da aprendizagem. Vale ressaltar que para as professoras das escolas estaduais de Minas Gerais, o ensino remoto potencializou essas relações, de modo que foi possível desenvolver uma maior aproximação com os pais.

Sobre as condições familiares para o suporte pedagógico à alfabetização percebeu-se que a falta de acesso à *internet* inviabilizou alguns alunos em assistir às aulas; a dificuldade deles estarem em um ambiente diferente do que conheciam como sala de aula; a falta de identificação com o que estava sendo ensinado, pelo fato dos recursos tecnológicos não serem uma realidade nas aulas presenciais (Pinheiro, 2021; Santos *et al*, 2020) e não representarem a

necessidade real daquele momento que era justamente a presencialidade, impactou no percurso de aprender a ler e escrever.

Outro processo que gerou grande dificuldade nessa relação foi a própria mediação da família em face da aprendizagem de seus filhos, pela falta de formação pedagógica delas, entendendo que muitas vezes os pais também se encontravam em processo de alfabetização. A própria rotina familiar gerava tensões para o desenvolvimento da aprendizagem, por causa da jornada de trabalho dos pais/responsáveis ou por terem mais de um filho estudando no formato remoto. Muitos pais/responsáveis trabalhavam o dia inteiro, o que fazia com que o tempo para ensinar os filhos se tornasse muito limitado gerando impaciência e dificuldade em compreender as orientações disponibilizadas pelos professores (Veloso *et al*, 2022).

Não há como negar que existiram muitas dificuldades nas interações entre os professores e família. No entanto, a partir das pesquisas, mesmo com tantas complicações que muitas vezes inviabilizaram a continuidade das relações, tanto as famílias quanto as professoras notaram maior aproximação entre elas nesse período. Assim, os saberes experienciais provenientes da interação do professor com as famílias, se caracterizaram em uma mútua preocupação com a aprendizagem dos alunos nesse momento de aulas remotas.

Diante das dificuldades com relação aos usos das TD no contexto do ERE por parte dos professores, percebeu-se que a incorporação delas em torno dos saberes docentes precisa acontecer em cada momento de formação dos professores, entendendo que o Ministério e as Secretarias de Educação devem subsidiar os recursos necessários para a inclusão delas no cotidiano escolar e nas práticas em sala de aula, entendendo a necessidade de envolver práticas multiletradas nesses ambientes.

Mercado (1999) já mencionava a importância de introduzir as TD no cenário escolar, entendendo, que ao estarem inseridas na escola, os saberes experienciais dos professores seriam desenvolvidos nesse contexto, vivenciando inúmeras possibilidades que as TD proporcionariam à prática docente. Com a pandemia e a imposição do ERE haveria então, um maior preparo por parte dos docentes em trabalhar no contexto das aulas *online* por terem em suas práticas pedagógicas os usos das TD.

No entanto, no diálogo sobre os saberes profissionais dos professores, as TD encontram-se cada vez mais distanciadas das práticas docentes seja na formação inicial ou na formação continuada, de maneira que os professores tenham que buscar a formação desses saberes em especializações ou cursos. Ao iniciar a atuação docente, ele observa que o ambiente escolar também não proporciona o desenvolvimento de práticas didático-metodológicas a partir das TD devido às limitações de uso desses recursos, seja porque os computadores da sala de informática

estão quebrados ou a *internet* que a escola possui não alcança todas as salas de aula (Pinheiro, 2021; Santos; Santos; Pinheiro, 2020).

Cabe discutir de que forma as TD estavam sendo utilizadas pelos professores em sua prática pedagógica antes do surgimento da pandemia enfatizando os saberes experienciais desenvolvidos através dos recursos disponibilizados para os professores e das interações com a comunidade escolar entendendo as limitações da estrutura escolar e da falta de políticas públicas que distanciam as TD do trabalho pedagógico.

Em pesquisa sobre os usos das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras realizada pelo CGI (2020) intitulada como TIC Educação 2019 em que aplicou um questionário para 1.868 professores (escolas públicas municipais e estaduais e escolas privadas) apontou que 45% desses participantes informaram ter acessado à *internet* pelo menos uma vez na semana durante as atividades com seus alunos e destrinchou que dessa porcentagem, “8% acessou mais de uma vez por dia, 9% pelo menos uma vez por dia e 28% pelo menos uma vez por semana. No entanto, 15% dos docentes disseram nunca acessar a Internet em atividades com os alunos no ambiente escolar” (CGI, 2020, p. 87).

Acerca do uso da *internet* pelos professores em 2019 por pelo menos uma vez na semana durante as atividades verificou-se que o percentual indicado não chegou a alcançar 50% dos participantes pesquisados, o que reflete na dificuldade em trabalhar com as TD em sala de aula. Se for considerado o percentual dos professores que trabalham diariamente com o uso da *internet* obtemos um índice ainda mais preocupante com relação a implementação dos recursos tecnológicos durante as aulas presenciais.

Na pesquisa com os professores alfabetizadores de Alagoas acerca dos usos das TD em sala os resultados convergem com as respostas dos professores brasileiros citados anteriormente, sendo assim: 27,3% afirmaram não usar nenhuma vez; 39,4% utilizavam duas vezes na semana; 15,2% três vezes na semana; e 18,2% fazem uso das TD todos os dias na semana (Santos; Santos; Pinheiro, 2020), é possível notar nos percentuais apresentados que o trabalho pedagógico com os usos das TD na sala de aula caminhava de forma muito lenta, não sendo trabalhado pelos professores em boa parte de suas práticas.

Embora a pesquisa em Alagoas não evidenciasse quais dessas tecnologias eram usadas no processo de aprendizagem, o CGI (2020) destacou algumas atividades trabalhadas em sala com o apoio do computador e da *internet* nos anos de 2016 até 2019. O quadro 1 apresenta apenas os resultados do ano de 2016 e de 2019, podendo ser identificadas as seguintes atividades:

Quadro 1: Uso do computador e da internet para realizar atividades com os alunos (2016 e 2019)

ATIVIDADES	2016	2019
Deu aulas expositivas	48%	49%
Solicitou a realização de trabalhos sobre temas específicos	38%	44%
Solicitou trabalhos em grupo	39%	40%
Solicitou a realização de exercícios	37%	39%
Promoveu debates ou apresentações com os alunos	32%	33%
Realizou interpretação de textos com os alunos	24%	31%
Fez pesquisa em livros e revistas com os alunos	29%	31%
Solicitou que os alunos produzissem textos, desenhos ou maquetes	33%	29%
Trabalhou com jogos educativos com os alunos	21%	24%
Elaborou planilhas e gráficos com os alunos	17%	15%

Fonte: CGI (2020) (adaptado).

Na tentativa de compreender a construção dos saberes experienciais acerca dos usos das TD nas práticas pedagógicas antes da pandemia, observou-se que menos da metade dos professores brasileiros das escolas públicas (estadual e municipal) fizeram uso da *internet* em suas práticas durante a semana. Os poucos professores que utilizaram acabaram realizando atividades diversificadas (apresentadas no quadro 1 acima) tendo o computador como suporte tecnológico para acessar a *internet*.

Não houve mudanças relevantes com relação ao ano de 2016, ano que iniciou a coleta de dados e o ano de 2019, em alguns casos aconteceram regressões dos percentuais, como as atividades de solicitação de produção de textos, desenhos e maquetes; e de elaboração de planilhas e gráficos, tendo redução de 4% e 2% respectivamente. As demais atividades tiveram aumentos em comparação com os dois anos indicados, sendo o mais relevante nas atividades de realização de trabalhos sobre temas específicos; e na interpretação de textos com os alunos obtendo nessa mesma sequência 6% e 7% de crescimento.

As que atingiram as porcentagens mais altas nas pesquisas alcançaram cerca de 40% ou mais, no entanto, nenhuma delas obteve mais que 50%. Apenas a atividade de ter ministrado por meio de aulas expositivas totalizou 49% o que pode ser entendido que os professores gravaram vídeos dos conteúdos de suas disciplinas para que os alunos assistissem posteriormente ou realizaram aulas *online* ainda no período presencial, o que constata uma prioridade ao centralismo do professor nas práticas pedagógicas que usam o computador e a *internet*.

Ao observar o quadro 1 percebe-se algumas das possibilidades que podem ser trabalhadas com as TD, especificamente com o uso do computador como suporte tecnológico e a *internet* enquanto uma rede de computadores que se interligam para a troca de informações e dados. Diante do que foi explicitado no capítulo, compreende-se que as dificuldades que os

professores possuem em inserir as TD em suas práticas dialoga diretamente com a construção de seus saberes docentes, tendo em vista que o currículo dos cursos de Pedagogia e as formações continuadas pouco valorizam esse diálogo com elas.

A partir das informações apresentadas no quadro 1, verifica-se a contribuição desta tese, tendo em vista que os dados da pesquisa foram coletados no período da pandemia e permitiu identificar as estratégias, recursos e materiais utilizados pelos professores nesse período. Sendo assim, esse estudo promove uma contribuição significativa e científica ao refletir como o ERE implicou na reorganização didático-pedagógica para os usos das TD nos processos de ensinar e aprender e favorece a construção de novas pesquisas que investiguem sobre as estratégias docentes que passaram a ser utilizadas no pós-pandemia.

Dessa forma, com o surgimento da pandemia e a suspensão das aulas presenciais, foram impostos aos professores um ensino voltado para a utilização das TD a partir do ERE, com isso, a falta de saberes vinculados a elas apresentou um despreparo (como foi pontuado no capítulo) para vivenciar essa nova realidade que se colocava de forma urgente. Para tanto, o próximo capítulo irá fazer um delineamento acerca da concepção das tecnologias, como se deu a utilização delas e de seus recursos no período pandêmico, o processo em torno do conceito de planejamento e a resignificação do ato de planejar durante o ERE, em face de compreender os dados evidenciados pelas professoras alfabetizadoras de Maceió.

2 SABER-FAZER E OS DIFERENTES CONTEXTOS DE INTERAÇÃO: PENSAR A ALFABETIZAÇÃO NO CRONOTOPO DA PANDEMIA

Um momento como este é, sem dúvida, desafiador, porque estimula a revisão dos caminhos já trilhados e a busca de novos caminhos, mas é também ameaçador, porque pode conduzir a uma rejeição simplista dos caminhos trilhados e a propostas de solução que representem desvios para indesejáveis descaminhos.
(Magda Soares, 2004b)

Soares (2004b) em seu texto sobre os caminhos e descaminhos da alfabetização e do letramento retrata nestas poucas linhas uma incerteza sobre o futuro, sobre os desafios em tomar decisões acerca da língua escrita. Essa tensão vivida na época tratava-se acerca de um possível retorno aos métodos, principalmente ao método fônico. Atualmente, demonstra-se que essa discussão ainda não cessou, mas com a pandemia de COVID-19 outras questões foram escancaradas. Sendo assim, durante o contexto do ERE, se faz necessário validar as informações diante de pesquisas realizadas anteriormente acerca da vivência dos professores diante dos usos dos recursos tecnológicos e digitais.

Desse modo, o capítulo dará ênfase em compreender o conceito de tecnologia e como ela foi vivenciada pelos professores alfabetizadores nesse período, para que se tornem base para observar e analisar as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras de Maceió diante dos usos dos suportes e dos recursos tecnológicos para alfabetizar seus alunos. Com o trecho mencionado acima, constata-se que o processo de alfabetização sempre passou por mudanças, mudanças essas, em sua maior parte, políticas. A troca de governo faz com que se criem políticas de alfabetização frágeis e com prazos de validade curtos, demonstrando que a alfabetização do país não passa de uma promessa de campanha.

Nesse contexto, alfabetizar no cenário brasileiro sempre será um desafio do ponto de vista político, social, cultural e econômico. Ao acrescentar a pandemia às dificuldades já postas aos professores alfabetizadores, o processo de alfabetizar na idade certa, seguindo os documentos norteadores, torna uma missão quase impossível. Com isso, desenvolver práticas voltadas aos recursos tecnológicos e digitais também aponta para uma necessidade de modificação e reflexão sobre o planejamento, de maneira que se torna necessário discutir sobre os processos diante do ato de planejar e as especificidades de desenvolver um planejamento apropriado para os alunos em fase de aquisição e apropriação da língua escrita.

Diante desse cenário, o capítulo intenciona refletir sobre possíveis caminhos de diálogo para compreender as alternativas utilizadas pelas professoras alfabetizadoras do município tanto do ponto de vista de seus planejamentos quanto dos recursos utilizados nesse contexto, na tentativa de desviar de indesejáveis descaminhos que retrocedem os avanços dos estudos realizados, tendo em vista que refletir sobre os usos das TD como uma ferramenta que contribui para o processo de alfabetização, representa fortalecer um caminho que vem sendo trilhado à passos lentos, mas que alcança cada vez mais significação.

2.1 As tecnologias digitais como recurso pedagógico no processo de alfabetização

Com o ERE, os professores utilizaram em contextos de ensino as TD, entendidas como um conjunto de tecnologias mais antigas que foram convertidas em números para serem identificadas a partir de uma tela em diferentes suportes (televisão, celular, computador, entre outros) (Lévy, 1996). Essa utilização suscitou conhecimentos em torno de um planejamento didático-pedagógico voltado ao uso de textos e vídeos veiculados digitalmente, além de recursos tecnológicos e aplicativos usados com a *internet*, caracterizando conhecimentos em torno dos multiletramentos⁸.

Nesse contexto, os professores alfabetizadores precisavam lidar com as mudanças em torno do processo de alfabetizar percebendo que o aprender a ler e escrever se daria em condições nunca imaginadas. Além disso, nas aulas presenciais, alfabetizar já era considerado um processo complexo que envolve não só codificar e decodificar as letras, mas compreender o uso da língua escrita em contextos reais (Soares, 2016), acrescenta-se, à complexidade em torno do alfabetizar, os desafios em ensinar no ERE (Santos *et al*, 2022a; 2022b).

Sobre esses desafios, têm-se a inserção das TD no cenário pedagógico, o que por si só acrescenta uma amplitude de conhecimentos além dos que são necessários para alfabetizar os alunos.

O que eu quero dizer é que a apropriação dessas tecnologias para fins pedagógicos requer um amplo conhecimento de suas especificidades tecnológicas e comunicacionais e que devem ser aliadas ao conhecimento profundo das metodologias de ensino e dos processos de aprendizagem (Kenski, 2003, p.5).

⁸ São entendidos a partir da variedade de formas de se comunicar e de construir sentidos a partir de múltiplas linguagens e semioses desenvolvendo diferentes percepções sobre o texto e a própria compreensão que se tem sobre ele (Rojo, 2013).

O conhecimento sobre as especificidades das TD compete na compreensão de que as interações diante do seu uso acontecem permeadas por diferentes elementos que são mediados pelos suportes tecnológicos. Dessa maneira, as situações comunicacionais veiculadas pelos diversos gêneros digitais existem, pois, os sujeitos que as utilizam conseguem dominá-las. Ao incorporá-las no contexto pedagógico, a autora a situa como uma aliada, no entanto, no ERE, se tornou uma ferramenta que gerou entraves na relação didático-pedagógica, haja vista, que o professor encontrava dificuldade em relacioná-la aos seus objetivos de ensino.

Sobre essa dificuldade em utilizar as TD enquanto uma ferramenta do processo pedagógico, Santos, Santos e Pinheiro (2020, p. 447) mencionaram que os professores alfabetizadores ao serem perguntados o que significava o termo TD, a compreendiam “como metodologia de ensino ou um suporte tecnológico a qual não se relaciona diretamente com o processo de ensino e aprendizagem”. Isso representa que ao não conseguirem conceituá-la, se torna mais difícil incorporá-la enquanto um recurso em suas práticas, de forma que sejam trabalhadas no processo de ensino como mediadoras da relação de ensino e aprendizagem.

Com a implementação do ERE, os professores passaram a repensar os usos das TD para alfabetizar seus alunos a partir das aulas *online*, concretizando a ideia de que “seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática” (Nunes, 2001, p. 30), visando minimizar os impactos da pandemia no processo de aprendizagem dos alunos. Diante da dificuldade dos professores em conceituar o termo é necessário realizar um diálogo em torno do que significa a tecnologia e o acréscimo do digital ao termo e as implicações que isso envolve.

A tentativa de conceituar o termo tecnologia se mostra bastante difícil, pois, essa palavra se confunde com a própria evolução humana ao longo de sua existência (Kenski, 2012). Esse entrelaçamento faz com que a ideia de tecnologia seja compreendida pelo conjunto de ferramentas e recursos construídos durante cada uma das épocas vividas pelo homem diante das intervenções feitas na natureza, o que pode ser sintetizado pelo desenvolvimento de diferentes técnicas que foram capazes de contribuir para a sobrevivência dos seres humanos desde o seu surgimento.

Souza e Guietti (2017, p. 32) afirmam que “a palavra tecnologia seria a junção dos termos *tecno* (grego) e *techné*, que é saber fazer, e *logia*, do grego *logos*, razão; ou seja, o estudo da técnica, a razão do saber fazer”. Demonstra-se que uma das possíveis conceituações da palavra repercute em uma discussão em torno da necessidade para a produção e desenvolvimento de uma técnica. O motivo que faz com que o homem construa uma

ferramenta; o conhecimento para tal produção. Observa-se uma multiplicidade de entendimentos do que vem a ser a tecnologia.

Para tanto, Pinto (2005, p. 219, grifo do autor) diante da dificuldade em torno do significado, aponta para quatro possibilidades de entender seu conceito, sendo eles

De acordo com o primeiro significado etimológico, a **tecnologia** tem de ser a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa [...]. No segundo significado, **tecnologia** equivale a pura e simplesmente a técnica [...]. Estreitamente ligado à significação anterior, encontramos o conceito de **tecnologia** entendido como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento [...]. Por fim, encontramos o quarto sentido do vocábulo **tecnologia**, aquele que para nós irá ter importância capital, a ideologização da técnica [...].

Em síntese, para o autor, a tecnologia pode ser definida como: a) o *logos* da técnica; b) a própria técnica; c) um conjunto de técnicas de uma sociedade no tempo; e d) a ideologização da técnica. Percebendo as diferentes possibilidades de compreensão do termo justifica-se a dificuldade que os professores alfabetizadores tiveram em sua conceituação, estando voltados para a primeira e segunda percepção da palavra; e ainda pela falta de discussão sobre a temática nos cursos de Pedagogia, como foi mencionado no capítulo anterior.

Na primeira concepção, a tecnologia assume a definição no campo etimológico, na tradução pura do significado da palavra, de maneira que Pinto (2005, p. 220) salienta que ela “[...] dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tomando-a por objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo [...]”. Nessa percepção, a tecnologia é o movimento basilar dos estudos teóricos em torno da técnica; a construção do método científico para a proposição de objetos, ferramentas, materiais que dialoguem com o momento vivido pelo homem.

Para Souza e Guietti (2017, p. 32) fazer essa associação com a ciência “[...] permite considerar a técnica como uma obra da existência humana” a percebendo enquanto um processo não apenas da técnica pela técnica, mas também social. Essa reflexão da tecnologia como obra da existência humana, do seu desenvolvimento enquanto alicerce para a evolução das sociedades, construção teórica e desenvolvimento da ciência não é percebida pela segunda concepção, tendo em vista que restringe a tecnologia puramente pela técnica.

A técnica pela técnica não evidencia o percurso histórico e teórico para que o produto pudesse existir. Ele reduz e generaliza, de maneira que “[...] perde-se o rigor e permite que a

história humana seja contada apenas pela narração de seus inventos e criações tecnológicas” (Souza; Guietti, 2017, p. 33). Ao ser construída a narrativa sob essa perspectiva, deixa-se de ser evidenciada as disputas de poder, as políticas em torno das concessões e as discussões de sua proposição, de maneira que subjaz as técnicas de alguns em face das de muitos outros.

Com isso, deve-se considerar que as técnicas repercutem os interesses de uma dada sociedade, considerando seus valores, crenças e como a sua cultura foi construída. Nesse âmbito, “[...] agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama de jogos dos homens em sociedade” (Lévy, 1999, p. 24). Por fazer parte da sociedade ela não pode ser considerada como uma construção estática e imutável, tendo em vista a heterogeneidade, as diferentes relações e usos que os sujeitos fazem dela. Portanto, compreender o percurso histórico e teórico da técnica faz com que a perceba enquanto um patrimônio da humanidade que se transforma ao passo que a sociedade evolui.

No terceiro conceito atribuído à tecnologia, Pinto (2005) a destaca como um compilado de técnicas de uma determinada sociedade ao longo de sua existência. Com isso, existe um reducionismo sobre o próprio termo, de forma que lhe são atribuídos o mesmo grau de importância e necessidade quanto às técnicas apontadas. Ao tratar a tecnologia como um “conjunto de técnicas”, devido ao caráter generalista, muitas delas deixam de ser percebidas em seu contexto histórico e social específicos. Outro ponto que conduz a problemática dessa generalização, é que se passa a entender tecnologia apenas como os conjuntos de técnicas criadas pela classe dominante em face da preservação do poder diante da classe trabalhadora.

Quanto ao quarto sentido da tecnologia como a ideologização da técnica, o que denota a ideia de que ela é a solução de todos os problemas que a sociedade vivencia e de que a tecnologia é um bem necessário para que o ser humano consiga viver uma vida plena. Nesse viés, essa concepção está associada diretamente com o sistema de produção capitalista que torna a tecnologia um bem de consumo, uma relação de poder e de desigualdade social.

Quanto a isso, Carvalho (2017, p. 22) menciona que

[...] não há “humanidade” sem a instituição de um conjunto de mediações técnicas ou operatórias que permite ao “humano” superar as “contradições” com a natureza no processo contínuo de produção de sua existência. A técnica se relaciona imediatamente a um processo produtivo. Assim, o conceito de tecnologia deve estar incluído em uma teoria da produção ou do trabalho já que o modo como produzimos a vida determinaria o conjunto de técnicas e tecnologias que serão construídas.

A técnica, é inerente à existência do ser humano, pois, é a partir dela que ele consegue sobreviver e transformar a natureza em prol de suas necessidades e relações sociais. Contudo,

no capitalismo, essa técnica não está restrita em um “processo contínuo de produção de sua existência”, mas da acumulação de capital diante do seu uso como um recurso que produz bens de consumo que muitas vezes não são uma necessidade à sobrevivência e evolução do homem e ainda não contemplam todos que fazem parte da sociedade.

Em face do capitalismo, observa-se uma desigualdade social em torno da obtenção dos recursos tecnológicos desenvolvidos a partir de uma técnica. Assim, as camadas populares acabam não tendo acesso aos aparatos o que dificulta as interações mediadas por essas ferramentas, de modo que essa realidade acabou sendo escancarada com a pandemia e o ERE. No livro “Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede”, organizado pela professora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (2022) observou-se que em todos os estados foi identificado que os alunos das professoras participantes das pesquisas tinham dificuldades para acessar à *internet* ou não possuíam suportes tecnológicos para assistir ou acompanhar as aulas, especificamente as aulas do ciclo de alfabetização.

Em síntese, quanto aos dados dos professores brasileiros acerca da participação dos alunos no ensino remoto, Macedo e Cardoso (2022, p. 29) se surpreendem ao informar que durante o ERE

[...] apenas 7% das professoras indicam que todos os alunos realizam as atividades, índice baixíssimo de acesso integral às atividades desenvolvidas remotamente, não se configurando uma alternativa democrática e acessível - como deveria ser - à maioria dos alunos, [...]. Esse dado aponta para um agravamento da situação de ensino e aprendizagem das crianças em seu processo de alfabetização, quando se constata nesta pesquisa que 93% dos alunos não acessam ou não realizam de forma integral a alfabetização proposta remotamente pelas escolas.

Os autores acabam evidenciando que a ideia de que a tecnologia sempre fez parte da sociedade é uma farsa, destaca-se que as camadas populares possuem acesso a alguns recursos tecnológicos, no entanto, a maioria deles são ultrapassados (haja vista a evolução e transformação da sociedade) ou não possibilitam que esses sujeitos estejam conectados à *internet* refletindo em uma desigualdade social no que envolve os multiletramentos tão discutidos atualmente.

Tal questão permite considerar que mesmo que os professores alfabetizadores utilizassem diferentes estratégias para dar continuidade no processo de aprendizagem da língua escrita, ainda não seriam suficientes, tendo em vista a realidade social que o Brasil está situado. Com isso, o discurso se articula em torno de uma minimização dos impactos da pandemia na aprendizagem desses alunos e no percurso de ensino dos professores.

Embora exista uma variedade de gêneros que possibilitam maiores possibilidades de interação entre os sujeitos que constroem o discurso, os que emergem dos suportes tecnológicos com acesso à *internet* fazem com que essa democratização de acesso comentado por Macedo e Cardoso (2022) se distanciem cada vez mais. Parte das famílias com filhos nas escolas públicas possuem mais dificuldade em acessar as tecnologias digitais, alguns exemplos podem ser citados para entender a existência dessa dificuldade.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua de 2019 - do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2021), acerca da “distribuição dos domicílios em que não havia utilização da *internet*, por motivo da não utilização”, alguns motivos eram: a) a falta de interesse em acessar a *internet*; b) nenhum morador sabia usar a *internet*, c) o serviço de acesso à *internet* era caro. Esses motivos apresentavam os maiores índices, representando respectivamente: 37,3%, 27,9%, 26,7%.

Ao observar essa falta de acesso à parte desses recursos tecnológicos, faz-se necessário discutir a diferença de cada um dos termos (tecnologia e tecnologia digital). No entanto, é importante mencionar que os autores utilizados para elucidar essa distinção fazem uso das siglas “TIC” para representar as tecnologias da informação e da comunicação e “TDIC” para as tecnologias digitais da informação e da comunicação. Contudo, esses termos não serão utilizados no decorrer do trabalho como foi observado anteriormente, por compreender que as TD estão inseridas no contexto social e por isso se integram nas diferentes interações entre os sujeitos e se torna repetitivo relacioná-los à informação e à comunicação, tendo em vista que tais ações ocorrem durante a sua utilização.

Para Pimentel (2017, p. 20), a diferença está na possibilidade do acesso à *internet*, pois “as TDIC podem ser compreendidas como as tecnologias que se baseiam em sistemas computacionais e conexão com a *internet* como características, diferenciando-se das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) exatamente pela presença do digital [...]”, o autor ainda complementa afirmando que essa não é a única característica que diferencia as TDIC das TIC, outra diferença está na possibilidade de obter informações com maior agilidade e se conectar com diferentes pessoas ao redor do mundo.

Sobre isso, Ally (2009) comenta que com a utilização de *smartphones*, a aprendizagem pode acontecer a qualquer momento e em qualquer lugar, como aponta Pimentel (2017, p. 20) “na possibilidade do tráfego de informações nas mais diferentes mídias e redes”. Nessa perspectiva, percebe-se que a inserção do digital nas tecnologias, nesse movimento de construção e transformação da sociedade promove uma ampliação do conhecimento em seus diferentes âmbitos.

Na atualidade, as tecnologias digitais oferecem novos desafios. As novas possibilidades de acesso à informação, interação e de comunicação, proporcionadas pelos computadores (e todos os seus periféricos, as redes virtuais e todas as mídias), dão origem a novas formas de aprendizagem. São comportamentos, valores e atitudes requeridas socialmente neste novo estágio de desenvolvimento da sociedade (Kenski, 2003, p.4).

No contexto educacional, as TD oportunizam um olhar voltado para uma educação móvel e ubíqua, o que acabou sendo utilizado durante o ERE. Entretanto, a falta de formação continuada voltada para o trabalho com as tecnologias na sala de aula; disponibilidade de recursos tecnológicos para os professores desenvolverem o planejamento; acesso à *internet* para os alunos, entre muitas outras faltas, tornou esse período bastante desafiador, sobretudo por considerar o conhecimento sobre as TD que professores tinham antes do período pandêmico.

Dentro de um contexto democrático de acessibilidade desses recursos, Fagundes (2010, p.4), comenta que a educação móvel é capaz de “abrir novas possibilidades para alunos e professores, superando as barreiras físicas e o acesso limitado aos recursos de informação existentes e, literalmente, colocando o mundo acessível à ponta dos dedos”, de modo que passe a ser compreendido uma diferente perspectiva de mobilidade.

A mobilidade nos provoca inquietações, descobertas e ainda o sentimento de propor mudanças. Nesse sentido, com o advento das tecnologias, principalmente as digitais, percebe-se que não é mais preciso haver deslocamento físico para visitar outros lugares, outros países, por exemplo. Com o surgimento das mídias e redes isso pode ser feito com alguns toques no celular ou cliques no computador, de modo que se passa a ser integrado o conceito de mobilidade digital, entendendo que esse deslocamento, passa a ser realizado em meio às telas.

Ao discutir acerca da mobilidade no contexto educacional, entendendo que a aprendizagem dos alunos não acontece apenas no contexto presencial da escola, como também fora dela, se faz necessário debater sobre a ubiquidade, pois, a partir da multiplicidade de dispositivos tecnológicos que ampliam o compartilhamento das informações deixa-se evidente que “[...] a condição da nossa existência é ubíqua. Em função da hipermobilidade, [...] estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele. Tornamo-nos intermitentemente pessoas presentes-ausentes. Aparelhos móveis nos oferecem a possibilidade de presença” (Santaella, 2013, p. 16), ampliando as interações entre os sujeitos.

Promover uma educação móvel e ubíqua é possibilitar que professores e alunos vivenciem diferentes ambientes dentro da sala de aula, de modo que se conectem aos conhecimentos de uma forma mais ampla. Nessa perspectiva, passa a ser percebido que a sala

de aula não se encontra apenas na escola, ela está em todos os ambientes da sociedade e que é possível professores e alunos transitarem nesses mais diversos lugares por meio da *internet*.

A mobilidade permitida pelos dispositivos móveis (celular e *tablet*) faz com que as informações possam ser acessadas em qualquer lugar. Dessa forma, amplia o contato dos alunos com os multiletramentos que emergem por meio das interações em rede. Com isso, como foi mencionado pela autora, são recursos que os alunos (crianças e adolescentes) aprendem facilmente, como foi observado durante a pesquisa de mestrado (Pinheiro, 2021).

Os alunos participantes da pesquisa possuíam na época entre sete e oito anos de idade, quando estavam nas estações rotacionais que envolviam o ensino *online* não pediam ajuda para manusear o computador ou o celular. As dúvidas, em grande parte das vezes, estavam vinculadas às questões linguísticas, às atividades e como as iriam realizar.

Com o reconhecimento dos desafios em desenvolver um trabalho pedagógico que esteja alinhado com os usos das TD por meio do acesso à *internet*, fica claro que desenvolver uma educação móvel e ubíqua possui seus benefícios e limitações. Para tanto, Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011, p. 34-35) expressam alguns deles, sendo exemplos de benefícios:

- Flexibilidade (aprendizagem em qualquer local ou horário);
- A aprendizagem situada (em campo, no trabalho, etc.) estimula a exploração de diferentes ambientes e recursos e a sensação de “liberdade de movimento” por parte dos aprendizes;
- A aprendizagem centrada no aprendiz, personalizada, pode colaborar para uma maior autonomia do indivíduo;
- Rapidez no acesso à informação e interação (em tempo real, em qualquer local);
- Aproveitamento de tecnologias largamente difundidas na sociedade (por exemplo, telefonia celular) como ferramentas educacionais;
- Apelo estimulante pela exploração de novas tecnologias e práticas inovadoras;
- O *m-learning* e o *u-learning* podem colaborar para viabilizar atividades educacionais por diferentes classes sociais e em diferentes áreas geográficas.

No entendimento de uma educação sem barreiras físicas, a mobilidade e ubiquidade no ensino garante maiores possibilidades diante da aprendizagem. Nesse sentido, a flexibilização do ensino permite que os alunos aprendam onde estiverem e em qualquer momento, sendo capaz de perceber que a aprendizagem ocorre não apenas na escola, mas na sociedade como um todo, abrangendo sua relação com o meio e suas interações sociais.

Essa “liberdade de movimento” pontuada pelas autoras garante que os alunos possam vivenciar diferentes experiências por meio dos ambientes e recursos que no cenário escolar da sala de aula não seria possível pela limitação do próprio espaço físico. Sendo assim, fornece subsídios para que explorem e se aventurem nesses lugares, de modo que assumam o protagonismo de suas aprendizagens.

A educação móvel e ubíqua centrada na participação ativa dos alunos possibilita que esses conhecimentos que vão se desenvolvendo por meios dos estudos e das pesquisas não fiquem restritos apenas à solicitação dos professores. A conexão em rede a partir da *internet*, os permite conectar-se com diferentes saberes. Ao personalizar o ensino “espera-se, sobretudo, que [...] os alunos, em sua totalidade se desenvolvam nos processos de aprendizagem, seja para os que tenham maior facilidade em aprender sobre conceitos e temáticas selecionadas, seja para os que apresentem maior dificuldade com esses diálogos” (Pinheiro, 2021, p.51), de modo que se perceba a subjetividade em torno do ensino, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um deles.

Ao dialogar com um ensino personalizado que se propõe a evidenciar o percurso de aprendizagem de cada aluno, destaca-se a celeridade da informação que conseguem acessar ao se conectarem à *internet*. Essa rapidez garante que naveguem por inúmeros hipertextos com apenas um clique, de forma que sejam ampliadas as possibilidades de compreensão acerca de um único assunto permeando um entrelaçamento dessas informações, por meio de diferentes *links*.

A agilidade na busca desses conhecimentos ocorre pelo fato de os alunos dominarem as TD, enfatizando o pertencimento deles na cultura digital, de forma que através do mundo virtual sejam construídos valores, crenças e diferentes formas de entender a vida em sociedade (Pimentel; Costa, 2018). Observa-se que ao longo dos últimos anos, depois do surgimento do digital e conseqüentemente da rapidez do acesso à informação houve uma mudança em como os alunos aprendem e como relacionam o que vivenciam na escola com o seu cotidiano.

Dito isto, fica evidente que a escola, mesmo atualmente, tem dificuldade em acompanhar essas transformações (Santos; Santos; Pinheiro, 2020; Pinheiro, 2021), assim, acontece um deslocamento da realidade entre o que é aprendido e o que é vivido no contexto social. Contudo, é preciso considerar que

[...] há crianças que nasceram nesta era digital, mas que ainda não estão inseridas neste contexto por questões econômicas, implicando numa limitação de acesso às TDIC, inclusive nas escolas. Estas crianças podem ser reconhecidas como excluídas digitalmente, apesar de pertencerem à geração das crianças da cultura digital (Pimentel; Costa, 2018, p. 138).

Essa limitação de acesso faz com que mesmo pertencendo à cultura digital, esses alunos não conseguem se apropriar e interagir no ambiente virtual, pelo fato de a escola ter dificuldade em inserir as TD na relação ensino e aprendizagem. O fato disso acontecer resvala em algumas questões pontuadas anteriormente, tais como: a falta de formação continuada acerca dos usos dos suportes tecnológicos e das TD como um recurso que contribui para o processo de aprendizagem; a falta de manutenção e de profissional especializado para a sala de informática; acesso à *internet* por parte da escola, entre outros motivos.

Esses alunos que não estão inseridos na cultura digital muitas vezes só possuem a escola como um ambiente capaz de favorecer essa aproximação às TD e como foi discutido, acaba não acontecendo, pois os conhecimentos aprendidos se limitam ao material impresso e ao livro didático, tendo em vista, que muitas vezes “a sala de informática, [...] estava sem acesso à internet e com grande parte dos computadores quebrados, impossibilitando o seu uso [...]” (Pinheiro, 2021, p. 128), sendo essa a realidade de muitas escolas.

Ao discutir a relevância da educação móvel e ubíqua nota-se que a rapidez no acesso à informação e interação com as TD permite que os alunos acessem uma multiplicidade maior de textos, no entanto, é preciso compreender as limitações da infraestrutura escolar, de maneira que muitas vezes cabe ao professor utilizar seus próprios suportes tecnológicos para garantir o acesso de seus alunos à cultura digital.

Diante dessas limitações que a escola apresenta em sua infraestrutura, uma alternativa é a utilização dos dispositivos móveis, tendo em que vista que a PNAD Contínua (Brasil, 2021) informou que em 2019 os equipamentos mais utilizados por estudantes para acessar a *internet* foi: telefone celular móvel (97,4%), micro-computador (56%), televisão (35%) e *tablet* (13,4%). Dessa maneira, o celular como uma das tecnologias largamente difundidas na sociedade pode contribuir para a ampliação da inserção desses alunos na cultura digital. Nesse sentido, quando explicitada a finalidade do acesso à *internet*, tem-se

No confronto desses indicadores por condição de estudante, os resultados não se diferem muito, exceto pela finalidade assistir a vídeos, inclusive programas, séries e filmes, na qual o percentual era de 94,6% entre estudantes e de 86,7% entre não estudantes em 2019. Nas demais finalidades, os percentuais são um pouco menores para o grupo de estudantes. Além disso, entre não estudantes, a principal finalidade foi enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens (96,3%), finalidade que é a segunda mais frequente entre estudantes (93,6%) (Brasil, 2021, p.10).

Observa-se, que grande parte dos alunos fazem uso de dispositivos móveis, mas sua finalidade não está direcionada diretamente para um fim pedagógico, compreendendo a

utilização desse suporte tecnológico como uma ferramenta vinculada à utilização no cotidiano, fora do ambiente escolar. Explicita-se a necessidade de incorporar nas práticas pedagógicas o celular com o intuito de possibilitar a vivência dos alunos no ambiente digital.

Nesse processo de articulação das TD com o ambiente escolar, a proposição da educação móvel e ubíqua nesse cenário permite que sejam exploradas novas possibilidades de desenvolver o trabalho pedagógico permeado por práticas que direcionem às diferentes tecnologias e à inovação, que expressam conhecimentos em torno dos mais diversos textos, estejam eles conectados à *internet* ou não.

Diante disso, uma educação que está pautada na mobilidade e ubiquidade torna viável entender que o ensino também acontece fora do ambiente escolar, considerando que os alunos aprendem por meio da vivência dos assuntos dentro de um contexto real, desenvolvendo a autonomia e seu protagonismo nos mais diferentes lugares e oportunizando a resolução dos problemas e do pensamento crítico, além de articular uma aprendizagem por meio do acesso à *internet*, como também ao deslocamento dos alunos pela cidade.

Expressa-se que os benefícios da educação móvel e ubíqua são muitos e favorecem aos alunos vivenciarem e explorarem os recursos tecnológicos. No entanto, ainda são encontrados desafios que perpassam essa educação, principalmente por considerar que nem todos os alunos possuem acesso ao suporte tecnológico, seja em seu ambiente familiar ou escolar, de modo que se torne um desafio a sua participação e interação nos meios digitais. Em face disso, algumas limitações precisam ser consideradas, de forma que o conhecimento delas possam gerar reflexões para elucidá-las.

- O tempo de duração das atividades de aprendizagem e a quantidade de conteúdo podem ser limitados;
- Deve-se estimular o relacionamento e a colaboração com outros aprendizes ou facilitadores, instrutores, professores etc., evitando o isolamento;
- A atenção do aprendiz pode ser prejudicada por causa de outras atividades ou estímulos ambientais paralelos (por exemplo, barulho, interrupções etc.);
- A tecnologia móvel e sem fio ainda não é madura, pode apresentar instabilidade – indisponibilidade, além de sofrer rápida obsolescência;
- Pode haver foco excessivo na tecnologia em detrimento dos objetivos reais de aprendizagem. É necessário que os aprendizes e professores (ou instrutores) tenham bom domínio tecnológico (computação pessoal etc.) e saibam utilizar as TICS.

Para Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011) essas limitações podem prejudicar o desenvolvimento de um trabalho que se volta para a educação móvel e ubíqua de maneira que além do conhecimento a ser aprendido, professores e alunos também precisam dominar os recursos que estão fazendo uso e isso indica compreender aspectos técnicos do uso da *internet* por meio dos mais diferentes suportes (computador, dispositivos móveis (celular, *tablet*)), como: conectar o suporte à *internet*, realizar pesquisa no *site* de busca, identificar a confiabilidade dos *sites* acessados, ser capaz de realizar o *download* dos arquivos, ou seja, entender como se navega pela *internet*.

Diante da mobilidade em torno da aprendizagem e dos conhecimentos técnicos para os usos das TD, o tempo das atividades desenvolvidas podem ser consideradas curtas e não conseguir atingir o esperado ao que foi proposto. É possível existir alguns contratempos tanto para a duração delas quanto para a quantidade de conteúdo. Ao se considerar a ubiquidade do ensino, pode ser que o aluno se depare com uma multiplicidade de informações que não o permitam focar no conteúdo central da proposta.

Além disso, é importante que o professor proponha diferentes organizações para o trabalho do aluno, tendo em vista que ao individualizar o ensino acabe se tornando uma atividade ao qual o aluno acaba se isolando, não interagindo ou trocando informações sobre o que está sendo estudado. Para evitar esse isolamento é importante que o professor realize atividades em duplas, trios ou em grupos para que exista uma maior colaboração entre eles.

Sobre a questão do isolamento, notou-se que isso acabou acontecendo durante a pandemia, em que no contexto do ERE, as interações estiveram concentradas nas chamadas pelo *Google Meet* e nos grupos do *WhatsApp*, o que caracterizou como um desafio pelos professores do estado de Alagoas (Santos *et al*, 2022b). Os autores ainda discutem que

Os enunciados dos professores indicam que as dificuldades inerentes à atuação profissional relacionavam-se **às interações síncronas, à mediação didática dos pais**, ao letramento digital dos envolvidos, ao planejamento didático, ao acesso às tecnologias, à disponibilidade de conectividade, à demanda de trabalho, entre outras. Essas dificuldades são subjacentes à artificialidade de um ensino, quando possível, mediado por uma tela de computador (Santos *et al*, 2022b, p. 19, grifo nosso).

Ao serem inseridos no contexto de ensino *online* por meio do ERE, os professores acabaram observando uma dificuldade em interagir com seus alunos, dada a “artificialidade” dessas relações, fossem elas síncronas ou assíncronas. Essa artificialidade pode ser compreendida pelo fato de os recursos utilizados não serem propriamente educacionais, e sim, uma adaptação de aplicativos e ferramentas para garantir a continuidade da relação de ensino e

aprendizagem. Assim, professores e alunos se viram isolados mesmo se comunicando por meio das telas.

A pandemia também provocou a mudança abrupta do ambiente em que as aulas ocorriam em face da necessidade do isolamento social. Com essa alteração algumas distrações poderiam acontecer considerando que nesse novo lugar de aprendizagem não estava voltado apenas para esse propósito, o que também é discutido como uma limitação da educação móvel e ubíqua, tendo em vista, “os estímulos ambientais paralelos” fazendo com que a atenção dos alunos acabe sendo dividida.

Outro ponto relevante sobre o uso dos dispositivos móveis enquanto ferramenta de aprendizagem é a possibilidade de instabilidade em relação à *internet* móvel que ela pode apresentar fazendo com que as atividades muitas vezes não consigam ser realizadas, dificultando a inserção delas como uma proposta para o trabalho didático-pedagógico acontecer.

Incentivar os usos das TD na prática pedagógica garante um maior envolvimento dos alunos com a cultura digital, de maneira que sejam perpassados conhecimentos que não se limitam apenas ao impresso, mas que exploram e se conectam a uma rede de informações que podem ser acessadas em poucos segundos. Contudo, as TD não podem ser vistas como a solução dos problemas da educação, tendo em vista as limitações apontadas por Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011), é preciso buscar o entendimento de que elas garantem o acesso dos alunos ao mundo virtual e que por meio delas, eles são capazes de participar ativamente de suas aprendizagens e conseguem resolver situações do cotidiano mais facilmente.

A intenção de propor uma educação móvel e ubíqua é permitir que os alunos visualizem que os conhecimentos não estão restritos ao ambiente escolar, mas que são construídos a partir da vivência e da troca de experiências com o outro a partir da interação e interatividade por meio da rede. As TD no espaço escolar permitem que o professor se torne efetivamente um mediador, de modo que o aluno se debruce sobre os hipertextos e passe a dominar os suportes e recursos tecnológicos em face do trabalho com as tecnologias móveis e sem fio oportunizando diferentes contextos de aprendizagem.

Dessa forma, ainda cabe o debate acerca da presença física e virtual, percebendo que durante a pandemia uma esteve mais presente diante da impossibilidade da outra. Para esclarecer tais termos, é importante considerar que a ideia que se tem de presencialidade vai sendo modificada ao passo que a sociedade vai se transformando. Schmidlin e Joye (2015) explicam que com o surgimento da escrita, o conceito de presença, de estar presente passou a

ser modificado, pois antes do sistema de escrita, para algo ser firmado ou combinado era necessário que duas pessoas conversassem pessoalmente para o ato acontecer.

Seja com a escrita ou com as TD, demonstra-se que o estar presente representa um significado instável, relativo, principalmente ao considerar que mesmo presencialmente (face a face) a relação de ensino e aprendizagem pode não acontecer. Estar presente e mediar a relação entre o aluno e os conteúdos que estão sendo apresentados/vivenciados em sala possuem perspectivas diferentes, pois, é possível estar em um lugar, mas deslocado dessa realidade, com pensamentos distantes.

Com isso, fica claro que

[...] a presencialidade física é uma perspectiva restrita à medida que concebemos a interação humana a partir do potencial de mediação telemática, reconhecendo que o sujeito está presente a cada momento em que age/interage/constrói/destrói através da sua participação nos processos desenvolvidos nos espaços em que o virtual, potencial e atual se alternam continuamente (Sales, 2013, p. 119).

Entender que apenas na presencialidade física o aluno irá aprender é negar as infinitas possibilidades de trabalho por meio da presença virtual. É negar aos alunos as vivências com os gêneros digitais e a interatividade com os suportes e recursos tecnológicos que se apresentam na *internet*. Enfatizar a presença física e virtual com os alunos é mostrar para eles que a comunicação acontece nos mais diferentes lugares. Essa participação dos sujeitos nos processos de interação com o outro demonstra a importância do trabalho com os múltiplos textos durante a aquisição e utilização da língua escrita.

Para Schmidlin e Joye (2015) a presença física é compreendida enquanto uma perspectiva individual e subjetiva do sujeito, tem a ver com estar presente, se sentir presente ou perceber a presença de outras pessoas que estão próximas ou com ele. Quanto à presença virtual, as autoras a entendem como uma parte da telepresença que indica a percepção de estar em outro lugar por meio da mediação de tecnologia. Através da presença virtual, é possível “deslocar-se” por vários espaços sem sair do ambiente em que está fisicamente. A interação entre os sujeitos ocorre em múltiplos espaços ao redor do mundo sem que esses sujeitos se encontrem face a face.

Essa mediação da tecnologia acerca da presença virtual promove a educação móvel e ubíqua ampliando os horizontes de aprendizagem dos alunos. A inserção das TD no ambiente educacional também integra o desenvolvimento de recursos digitais que estejam voltados especificamente para a aprendizagem, de maneira que os objetivos pedagógicos estejam alinhados com o uso do recurso. Dessa forma, é preciso compreender o que são os recursos

educacionais digitais (RED) e discutir em paralelo a dificuldade que os professores acabaram tendo no desenvolvimento de práticas pedagógicas no contexto do ERE, tendo em vista que os recursos digitais utilizados foram adaptados para atender às necessidades daquele momento, com o foco de promover a continuidade do ensino e aprendizagem.

O primeiro ponto a ser considerado quando se inicia a discussão em torno dos RED, é que para um recurso digital ser educacional ele precisa ter como princípio fundamental a aprendizagem e que os professores consigam atuar como mediadores da relação entre o aluno e os RED. De acordo com Churchill (2017), eles são uma tecnologia criada especificamente com o propósito para a educação ou para a formação pedagógica, de maneira que exista uma relação direta com o aprendizado e a descoberta de novos conceitos.

Com isso, o papel do professor enquanto mediador se torna evidente, excluindo a ideia de que os RED são desenvolvidos com o propósito de substituir o professor. Na sala de aula são um complemento, como bem define Churchill (2017). Os mais eficazes estão voltados para a mediação, estando focados para a aprendizagem dos alunos, considerando os diferentes gêneros que se apresentam cotidianamente no contexto dos multiletramentos.

Quando são incorporados ao ambiente escolar cria-se o foco na relação ensino e aprendizagem, pois alunos e professores estão envolvidos mutuamente na atividade, sob o foco em como os alunos interagem com os diversos recursos e como vão desenvolvendo a interação entre o professor, os RED e o conhecimento proveniente dessa tríade. Assim, deve-se considerar os RED diante do currículo da sua escola, bem como envolvê-los e apresentá-los nos debates das reuniões pedagógicas. A discussão em torno dos RED se faz necessária, enfatizando a emergência em trazê-los para a sala de aula, haja vista a transformação da sociedade ao longo do século XXI.

Como foi mencionado, para Churchill (2017), o foco da prática pedagógica deve estar centrado na aprendizagem, com isso, visando o formato de educação que vem sendo desenvolvido atualmente, os professores precisam transformar suas práticas em ações que conduzam seus alunos à aprendizagem por meio de propostas que promovam o seu protagonismo, de forma que as TD estejam integradas como recursos que contribuem para a construção de conceitos numa parceria em prol da aprendizagem.

Dentre essas tecnologias digitais, os Recursos Educacionais Digitais (RED) vêm apresentando diferentes aplicações em contextos pedagógicos, incluindo o estudo de conteúdos específicos, a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem e o ensino a distância, por exemplo. Observa-se, com isso, o delineamento de uma imbricada relação entre [...] ferramentas hipermediáticas, como imagens, vídeos,

animações e/ou simulações, às tradicionalmente trabalhadas em sala de aula, entre elas, o quadro, o pincel e o livro didático (Hitzschky, 2019, p. 24).

A inserção dos RED no contexto pedagógico enquanto recursos que contribuem para a aprendizagem dos alunos permitem que o professor desenvolva seu trabalho considerando que podem facilitar a relação do aluno com os conteúdos a serem aprendidos. Dessa maneira, os assuntos vivenciados com o seu auxílio possibilitam a integração do digital aos materiais que são comumente utilizados pelo professor em suas práticas. A utilização dos RED não invalida a continuidade de lecionar tendo como suporte “[...] o quadro, o pincel e o livro didático” como citou a autora, mas de proporcionar ao trabalho docente o desenvolvimento de uma aula que conecte as práticas sociais do virtual e do presencial.

Com a crescente presença das TD nos espaços escolares, em 2015, o Ministério da Educação desenvolveu em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professoras(es) da Educação Básica de todo o Brasil, o *site* “Plataforma Integrada – Plataforma MEC de recursos educacionais digitais”. A criação desse *site* visou promover a ampla divulgação dos RED para que os professores da educação básica tenham acesso a esses recursos de forma mais rápida. Em um único ambiente conseguem encontrar e compartilhar vídeos, textos, animações, jogos, entre outros materiais.

Para ser caracterizado como um RED, esses recursos precisam estar disponibilizados em suportes digitais (computador, *notebook*, celular, *tablet*, entre outros). E podem ser “[...] um jogo educativo, um programa informático de modelação ou simulação, um vídeo, um programa tutorial ou de exercício prático, [...] um blogue, uma página web, ou uma apresentação eletrónica multimédia, etc. [...]” (Ramos; Teodoro; Ferreira, 2011, p.13). Tais exemplos demonstram que não existe um modelo específico. O entendimento sobre as ferramentas que podem ser compreendidas como RED esclarecem que existe apenas a necessidade de que tenham sido criados com a finalidade de ampliar a aprendizagem acerca de conteúdos específicos.

2.2 Planejar para alfabetizar: diálogos em torno do refazer pedagógico no contexto pandêmico

O ato de planejar não se limita apenas ao ambiente escolar, acontece em toda atividade humana. Antes de realizar alguma ação cotidiana, o sujeito pensa, mesmo que não realize o registro escrito ou oral sobre isso, mas toda e qualquer execução do homem é pensada anteriormente e por isso, planejada. Sendo assim, o planejamento existe desde o surgimento da

humanidade. Para Vasconcellos (2002) ele se torna uma antecipação do agir humano, ou seja, na realização de acontecimentos porque o sujeito pensou com antecedência (se planejou) ou na própria ação por ter antecipado mentalmente sobre.

Para tanto, a transformação e evolução da sociedade ocorreu pelo fato de nossos antepassados planejarem e executarem essas ações, de forma que conseguissem atingir objetivos específicos. Entende-se, a partir dessas questões, que ele se vincula diretamente com o executar, no entanto, nem sempre o que é planejado consegue ser executado. Por essa relação, nota-se que não basta apenas planejar, deve-se considerar os contextos e condições para que ele possa ser colocado em prática.

Nesse movimento reflexivo em torno das ações humanas, observa-se que o exercício de “[...] planejar é uma exigência do ser humano; é um ato de pensar sobre um possível e viável fazer. E como o homem pensa o seu “quê fazer”, o planejamento se justifica por si mesmo. A sua necessidade é a sua própria evidência e justificativa” (Menegolla; Sant’anna, 1996, p.17). Essa necessidade é criada justamente pelo fato do homem ser social. Ele planeja para interagir com o meio e o outro, para se perceber enquanto sujeito que transforma e é transformado na relação com seus semelhantes.

Diante disso, o sujeito planeja, tanto as ações do seu cotidiano que não há a necessidade de um rigor científico ou de modelos pré-estabelecidos quanto planos mais estruturados que carecem de validação e possuem função específica. Independente do trabalho ou de quem seja, todos planejam. Em síntese, ele é uma atividade que está ligada à ação humana, com isso, cabe explicitar sua definição.

Ao apontar o conceito de planejamento através de diferentes autores, Padilha (2001) esclarece que a maior parte deles explica o termo enquanto um processo e como uma função do professor. Destaca-se a relevância do primeiro ponto, pois, por ser um processo, o planejamento não é um produto pronto e muito menos deve ser construído de forma individual. O segundo ponto confunde-se com a própria ação docente, tendo em vista que para ensinar o professor precisa saber como, por que, o quê e para quem. No conjunto desses quatro elementos a síntese está justamente no planejamento. Com isso, o autor complementa que

[...] a atividade de planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação (Padilha, 2001, p. 45).

Para Padilha (2001), o planejamento é uma atividade que faz parte não só do trabalho do professor, mas de toda a escola. A educação exige o estabelecimento de metas, objetivos, de uma previsão sobre o que precisa ser feito para garantir, em linhas gerais, que os alunos aprendam e se percebam enquanto sujeitos sociais, históricos e políticos. Ao planejar, a escola prepara toda a comunidade para o ano letivo através da proposição de ações a serem realizadas. Essa previsibilidade no contexto escolar é essencial para que o professor consiga organizar os objetivos para a sua turma em face de um diálogo com a escola e os demais professores.

Menegolla e Sant'Anna (1996) apontam alguns elementos básicos que contribuem para explicar a conceituação de planejamento, sendo eles: a) Processo de prever necessidades; b) Processo de racionalização dos meios e dos recursos humanos e materiais; c) O processo de planejamento visa o alcance de objetivos em prazos e etapas definidas; e d) O processo de planejamento requer conhecimento e avaliação científica da situação original.

O processo de prever necessidades está orientado na observação e percepção sobre a realidade, entendendo as demandas que se colocam de forma emergente em um dado contexto. Ao planejar, compreende-se que necessidades podem ser atendidas concretamente, reconhecendo a melhor estratégia para que a situação possa ser resolvida. No sentido de prever, estabelece-se que esse planejamento também está atrelado a situações que estão por vir, e que são consideradas relevantes. Dessa maneira, para prever as necessidades de um lugar, é necessário conhecê-lo para que o planejamento esteja alinhado com seus propósitos e objetivos.

Sobre a previsão de necessidade, Souza e Santos (2019) comentam sobre a previsão das atividades didáticas. Ao prever uma atividade, o professor deve levar em consideração sua organização, ou seja, seu início, meio e fim, de modo que a proposta seja pensada de forma integral, podendo antecipar algumas situações que podem acontecer. Outro motivo é a própria gestão da atividade, tendo em vista os objetivos propostos anteriormente.

Souza e Santos (2019) também mencionam sobre a importância da revisão do planejamento. Muitas vezes, essa revisão ocorre durante o processo de ensino, mas costuma-se realizar a reflexão sobre a prática planejada no período em que está sendo elaborado um novo planejamento, como um movimento cíclico de elaboração, ação, revisão, e assim continuamente. Os autores ainda enfatizam que além de idealizar a ação pedagógica do professor, o planejamento pode ser entendido como um momento para estudo/pesquisa e reflexão sobre a prática pedagógica.

Nesse viés, esclarece-se que o ato de planejar, ocorre enquanto um processo que é construído dia após dia na rotina do fazer docente, não é fixo, se transforma ao longo das relações e interações diárias. O professor para além de planejar, precisa escolher entre esse ou

aquele material, essa ou aquela estratégia didática. Todo o planejamento envolve uma reflexão para ser feita e uma decisão a ser tomada.

No processo de racionalização esclarece-se a importância da tomada de decisões, a partir da definição de critérios e objetivos claros para a seleção de recursos e meios que sejam capazes de tornar concreto o planejamento organizado, tendo em vista a compreensão sobre a realidade. Assim, “o ato de planejar requer habilidade para prever uma ação que se realizará posteriormente, por isso se exige uma acertada e racional previsão de todos os meios recursos necessários nas diferentes etapas do planejamento [...]” (Menegolla; Sant’anna, 1996, p.19-20). É essa previsão acertada e racional na escolha dos recursos e meios, que torna possível alcançar os objetivos definidos inicialmente.

Diante disso, percebe-se que o planejamento está voltado diretamente para o alcance dos objetivos desenvolvidos através da realidade investigada, sendo eles o norte ao qual envolve todo esse processo. Por isso, quanto maior a clareza acerca do objetivo, maior rapidez para identificar o que se pretende. Na proposição e definição desses objetivos consegue-se determinar as etapas e o tempo necessário para se alcançar. Dessa maneira, tem-se o foco em sua definição, pois são eles que irão determinar o percurso do planejamento. Nesse percurso, Libâneo (2006) salienta a necessidade de uma coerência entre os elementos que o constituem, haja vista o atendimento dos objetivos lançados.

A proposição desses objetivos preconiza seu acompanhamento, de maneira que seja observado se estão sendo alcançados ou não. Para tanto, o planejamento precisa ser avaliado e reavaliado para confirmar ou reformular seus objetivos, de modo que se torne um processo contínuo de transformação de uma dada realidade. Em linhas gerais, “planejar, portanto, é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir” (Menegolla; Sant’anna, 1996, p.21), de maneira que essa ação esteja atrelada a propósitos concretos de serem executados.

Em torno dos elementos que definem o planejamento percebe-se a ação docente envolvida em cada um deles. O professor não planeja sem compreender o contexto em que trabalha; os objetivos de aprendizagem; e ainda o tipo e os instrumentos de avaliação que deverão ser considerados para identificar se os objetivos foram alcançados. Libâneo (2006) contextualiza que ele é um processo reflexivo em torno da ação do professor interligado pelas práticas sociais e suas tensões.

O autor enfatiza que o planejamento não é neutro e é confrontado pela realidade ao qual a escola está situada, a condição social de seus alunos e as relações políticas, culturais e econômicas da região em que vivem, e principalmente as relações de poder que circundam o

ambiente escolar e os que pertencem a ele. Sobre isso, Tomazi e Azinelli (2009, p. 182) explicitam que

A ação de planejar ultrapassa o planejamento propriamente dito, pois implica as relações de poder que se estabelecem entre os atores da instituição escolar. O planejamento ao mesmo tempo reflete e interfere nas relações entre: direção, supervisão, professores, além dos alunos e de suas famílias.

Essa falta de neutralidade no planejamento advém da própria identidade do ser professor. Ao executar a ação de planejar, nota-se que ele não acontece na reprodução dos conteúdos aos alunos, mas passa por interferências que se destacam no cotidiano escolar. Os momentos de troca de experiências e revisão do planejamento entre coordenador e professor; as metas que precisam ser atingidas; as avaliações nacionais que vez ou outra modificam a rotina das salas de aulas. Todos esses exemplos reverberam de forma indireta ou direta nas relações de poder que ocorrem na escola, sem mencionar a relação entre professor e aluno.

Com a rotina da sala de aula, essa relação de poder ocorre enraizada pela hierarquização entre o adulto e as crianças; e pelo fato desse adulto, o professor, ter passado por formações acadêmicas e pedagógicas que o habilitaram ao exercício da docência ele compreende os conhecimentos sistematizados pela humanidade que o aluno ainda desconhece. Isto é, as relações de poder que ocorrem na sala de aula estão evidenciadas tanto no contexto biológico da formação e maturação do ser quanto dos conhecimentos de mundo. Sendo assim, professores constroem um planejamento voltado a todos esses contextos, mesmo que não possua intencionalidade, eles estão presentes ao longo da tomada de decisão.

Ao planejar, o professor precisa, através de seus objetivos, compreender de que forma os conhecimentos aprendidos por meio da prática pedagógica serão percebidos pelos alunos, com o intuito de estabelecer um ensino que proporcione uma reflexão sobre a realidade e se afaste de um conteúdo pronto e acabado, de maneira que nessa organização do trabalho docente, possam ser previstos momentos de diálogos e discussões diante das temáticas que são propostas.

No desenvolvimento de um planejamento didático-pedagógico voltado diretamente para a relação entre professor e aluno, Vasconcellos (2002) propõe o trabalho de um projeto de ensino-aprendizagem podendo ser subdivididos em projeto de curso e plano de aula, e condiciona sua elaboração a partir de três dimensões: a) análise da realidade, b) projeção de finalidades; c) elaboração das formas de mediação.

Menegolla e Sant'Anna (1996) traziam ponderações acerca da importância em compreender a realidade para o ato de planejar. No entanto, Vasconcellos (2002) enfatiza a

necessidade de compreendê-la de forma mais aprofundada, tendo em vista o ambiente escolar. Esse aprofundamento faz com que se reconheça que ela não se limita apenas ao ambiente que a escola está situada, mas evidencia os sujeitos que participam dessa ação, tanto o professor (que o elabora) quanto o aluno (que o vivencia e contribui para a construção de novos olhares), além do objeto de conhecimento a ser estudado.

Para tanto, a análise da realidade não reflete apenas sobre o momento presente, busca entender a linha histórica desse contexto em face da percepção da sua totalidade, entendendo que o que existe atualmente foi construído em consonância aos acontecimentos do passado. Ela “implica ir além da sua percepção imediata, buscando o *como é* (descrição), e o *porque é* (explicação); almeja a tomada de consciência do que está acontecendo, a apreensão radical (ir à raiz) da realidade” (Vasconcellos, 2002, p. 104), de forma que saber como é e porque é, fornece subsídios para criar um planejamento mais alinhado com as necessidades desse cenário.

A compreensão sobre a realidade permite que o professor perceba as situações e as relações para além da superficialidade dos acontecimentos. Entende-se que quem a observa, no caso o professor, também carrega uma história, crenças e valores que muitas vezes é confrontada pela própria circunstância em que se encontra. Nessa perspectiva, o planejamento se torna um processo complexo por entrelaçar diferentes contextos que perfazem a sala de aula.

Se a complexidade do ato de planejar estava previsto nos modelos de ensino presencial, no passo que as aulas passaram a ocorrer remotamente, percebeu-se que as questões que se colocavam anteriormente se tornaram ainda mais desafiadoras. Ignácio e Michel (2021, p. 6) trazem algumas ponderações e elencam esses desafios no planejamento que envolve a aprendizagem da língua escrita durante o ensino remoto. Nesse sentido,

[...] o processo de planejar, em tempos tão díspares, se mostrou mais articulado às problemáticas do contexto social e emergiu das necessidades diárias de (re)organização, (re)configuração e (re)invenção do planejamento para a alfabetização no ensino remoto. Teve que considerar, assim, a ausência de interações e intervenções síncronas das professoras no desenvolvimento dos processos cognitivos das crianças no que tange à aquisição da leitura e da escrita.

Planejar no ERE evocou desafios em compreender a realidade que se estabelecia naquele momento. Desse modo, ampliou as desigualdades sociais; explicitou a necessidade de um movimento contínuo de replanejamento em torno das mudanças didático-pedagógicas considerando as orientações do MEC, das secretarias municipais e das próprias escolas; e expôs a falta de interação com os alunos que incorporou uma maior dificuldade no acompanhamento do processo de alfabetização, entre outros.

Observa-se, que planejar a aprendizagem da língua escrita no ERE foi bastante difícil. A falta de presencialidade entre professor e aluno, intensificou a dificuldade em compreender a realidade dos que estavam sendo ensinados e de seus conhecimentos sobre leitura e escrita. A pandemia os distanciou e impossibilitou a continuidade da interação entre o professor e sua turma. Dessa maneira, o planejamento fora do contexto real da relação de ensino e aprendizagem se torna superficial e pouco aprofundada.

Outra questão sobre a compreensão da realidade em torno do ato de planejar, é que o professor não planeja considerando apenas os alunos de sua sala de aula, ele contempla a escola como um todo. Através do Projeto Político Pedagógico (PPP), definem-se os encaminhamentos curriculares e percebe a escola enquanto um lugar situado em um bairro, um município, e um estado dentro do Brasil. Nesse sentido, o todo também adentra o planejamento, pois, perpassa assuntos sistematizados pela humanidade e sintetizados no currículo educacional. O aluno vivencia e conhece a cultura do seu entorno, estando ligado aos conhecimentos de seu mundo de forma mais ampla pautado por um planejamento transformador e significativo.

No entendimento sobre a realidade “[...] podemos saber o seu peso efetivo. De um lado, isto ajuda a entender por que eventualmente ‘a coisa não acontece’ e, por outro, ajuda a enfrentar, a fim de que, com efeito, venha a acontecer, pela intervenção calculada” (Vasconcellos, 2002, p. 105). Ao conhecer, o professor confronta esse cotidiano escolar e planeja reconhecendo as fragilidades desse ambiente e as possibilidades com que pode ser executado, proporcionando maior concretude em suas ações didático-pedagógicas.

Na análise da realidade, destaca-se também a importância em torno dos conhecimentos do sujeito. Em continuidade sobre os diálogos que estavam sendo desenvolvidos sobre o professor, é importante no processo de compreensão do contexto, que ele se perceba, defendido pelo autor como um “autoconhecimento”. Por esse termo, cabe ao professor entender que profissional ele quer ser, que valores enquanto docente acredita serem necessários para sua atuação e por quais aspectos e concepções (teóricos, didáticos e metodológicos) sua prática será conduzida.

Nesse processo de autoconhecimento, o professor também é atravessado por seus pares (colegas de profissão) com o intuito de se reconhecer enquanto docente, na busca por validação de suas ações pedagógicas, assim como no compartilhamento de suas práticas. Sobre o planejamento durante o ERE, notou-se que os professores procuraram planejar coletivamente, principalmente com aqueles que lecionavam no mesmo ano (Santos *et al*, 2022a). Dessa maneira, o planejamento se tornou um processo formativo entre eles.

Ao olharmos para o fazer docente em um contexto de ensino remoto, percebemos que esta mudança de planejamento, antes feito em caráter individual e, agora, realizado em conjunto, foi positiva para que o grupo de professoras pudesse encontrar apoio pedagógico e pessoal entre si (Rosa; Freitas; Bahia, 2021, p.160).

A atuação profissional no período do ERE possibilitou que os professores dialogassem para planejar suas aulas, tendo em vista que em grande parte das vezes, o planejamento das aulas era responsabilidade de cada professor. Essa percepção, faz com que se compreenda as salas de aulas como ambientes distintos de uma mesma escola, a desconhecendo enquanto um lugar de interações. Com isso, as autoras reforçam a ideia de que o planejamento coletivo por parte das professoras contribuiu para que repensassem suas práticas no retorno ao presencial, garantindo a integralidade dele como uma ação permanente da atividade docente.

Ainda no contexto do ERE, Silveira (2021) em um relato de experiência sobre o planejamento coletivo na etapa da Educação Infantil relatou que em seu ambiente de trabalho houveram dois tipos de planejamento, sendo um de forma individual e o outro coletiva. O individual estava pautado em ações específicas para o grupo de crianças que o professor estava responsável; e o coletivo atendia temáticas que abrangiam certa faixa etária, à exemplo, do 0 aos 3 anos de idade. Nesse sentido, Silveira (2021, p. 327) destaca que

As produções desenvolvidas nessa perspectiva de trabalho coletivo tinham como pontos positivos a própria necessidade de pautarmos nossas práticas pedagógicas de forma coletiva, ou seja, compreendendo a participação de todas as pessoas/profissionais em torno de um objetivo comum, superando, de certa forma, uma fragmentação e isolamento de práticas [...].

A intenção de elaborar um planejamento coletivo para diferentes turmas estava pautado na própria ideia de coletividade, tornar mútuo um trabalho que se fosse desenvolvido em cada um dos grupos de crianças teria uma outra perspectiva, pois não promoveria o diálogo da escola como um todo. Esse princípio da coletividade, foi identificado por meio do PPP da escola, de modo que seus objetivos, mesmo com a pandemia e o isolamento pudessem ser atendidos.

Outro fator comentado pelo autor e que se considera de muita relevância foi “[...] à soma de diferentes habilidades/talentos no processo de produção [...]” (Silveira, 2021, 327). Como foi citado anteriormente, os professores possuem saberes específicos, próprios de suas vivências, de como se percebem e se constituem. Dessa forma, ao trazer diferentes habilidades/talentos, tornam-se capazes de elaborar um planejamento que sozinhos não conseguiriam. Nesse ponto, constata-se a relevância do planejamento coletivo no contexto do ERE, capaz de promover o diálogo e diferentes conhecimentos que se completam, permitindo que o ensino e a aprendizagem acontecessem na pandemia.

Silveira (2021, p. 327) salienta que “esse é um processo no qual o coletivo aprende, com base nas diferentes informações que ele mesmo produz, alimentando-se do saber coletivo que é construído através da comunicação, do respeito às ideias do outro”. Ou seja, são os próprios saberes dos professores, que de forma coletiva (re)constrói a prática de cada um que fez parte desse processo, possibilitando diferentes ações pedagógicas que de forma individual, não seriam pensadas pelo fato de não existir tais saberes antes desse processo dialógico de produção.

Nesse contexto, Tomazi e Azinelli (2009, p. 192) mencionam sobre a percepção dessa coletividade entre os docentes entendendo que esse diálogo entre eles contribui para o desenvolvimento de suas aulas, por meio da articulação entre os seus saberes e dos outros, assim, “[...] na medida em que o trabalho, por ser coletivo, exige uma objetivação por parte da equipe de professores que exteriorizam suas práticas e ao mesmo tempo, pelo professor que, individualmente, interioriza o que é elaborado na construção coletiva”. Dessa forma, os professores aprendem coletivamente por meio do diálogo de suas práticas e internalizam novas percepções sobre a ação docente, tendo clareza acerca das diferenciações das turmas e dos contextos de vida de cada aluno.

No que envolve o conhecimento sobre realidade do aluno, ela vai delimitar o caminho a ser seguido pelo professor ao planejar, pois, deve-se considerar o aluno real, que frequenta a sala de aula e constrói a relação de ensino e aprendizagem junto com o professor, entendendo que não se sustenta a ideia de um aluno que não existe ou que se encontra apenas no imaginário de quem planeja (Dutercq, 2008). Nesse sentido, é pertinente que o planejamento dialogue diretamente sobre esse aluno concreto, e que se crie um movimento de percepção sobre ele diariamente, tendo em vista que nas situações comunicacionais interagimos com o outro e a partir dele nos percebemos (Bakhtin, 1997).

Precisamos saber quem é o aluno que procura nossa escola: o que pensa da escola, quais suas expectativas pessoais e profissionais, qual sua origem social, sua situação social atual, que valores cultiva, quais são suas condições objetivas de existência, sua linguagem, acesso a meios de comunicação, participação em ‘grupos de cultura’, etc.” (Vasconcellos, 2002, p.107).

Para tanto, não se intenciona inspecionar a vida pessoal dos alunos, mas conhecer os principais determinantes. Aspectos de suas vidas que os identificam, que os definem enquanto moradores de uma região, os motivos para estarem naquela escola, para que se planeje considerando o que eles sabem e o que se interessam em conhecer.

Nessa trajetória do ato de planejar, a cada ano, o professor avalia o que é pertinente preservar, que novas estratégias podem ser desenvolvidas, haja vista a nova turma, além do

próprio conteúdo a ser ensinado que toma diferentes percursos ao passo que a sociedade vai se transformando. Sobre isso, Libâneo (2006) menciona a importância de fazer registros sobre os planejamentos elaborados durante o ano letivo, assim, nesse processo de reflexão sobre o que foi planejado e desenvolvido na prática, não se faz necessário refazer, basta revisitar o que foi construído o adaptando para os novos sujeitos que constituem a sala de aula.

Sobre o assunto a ser estudado ou o objeto do conhecimento, deve-se partir de duas perspectivas. A primeira que compreende o domínio do professor sobre esse conteúdo e a relação didático-pedagógica para ensinar; e a segunda que trata da interação do aluno com esse objeto mediante os conhecimentos prévios que possui sobre ele. Esse olhar dual sobre o assunto, faz com que se perceba a realidade concreta em torno da prática pedagógica, vinculada em como o professor irá apresentar esse conhecimento aos seus alunos (ensino) a partir do que sabem e como eles vão compreender o aprofundamento desse objeto levando em consideração suas realidades (aprendizagem).

O professor percebe que o planejamento está envolto em um contexto complexo que não diz respeito apenas à sala de aula, mas se relaciona com os conhecimentos dos alunos, o objeto de conhecimento, os colegas de profissão, gestores, pais, demais funcionários, a comunidade em que a escola está situada, o currículo em todos os seus âmbitos, entre outros elementos. Nesse emaranhado de sujeitos e objetos, o planejamento é percebido enquanto uma ferramenta transformadora dessa realidade, tendo em vista o processo de reconhecimento e pertencimento desenvolvido pelo professor.

A projeção de finalidades apontadas por Vasconcellos (2002) como uma das três dimensões do projeto de ensino-aprendizagem discute sobre os objetivos definidos para o desenvolvimento da prática pedagógica considerando a realidade material que subjaz das interações entre ele e a comunidade escolar, principalmente do professor com os alunos. Essa dimensão evoca perceber que a realidade construída pelos sujeitos desse ambiente é percebida em um tempo e espaço específicos e por isso, os objetivos que constituem o planejamento são definidos para esse contexto, o que denomina a especificidade de suas ações.

Nesse sentido, constata-se que o planejamento faz parte de um processo que considera que “[...] os fins da educação são o produto de um determinado momento, mas um produto que expressa todo um processo, e que tem validade não só como produto [...], mas sobretudo como elemento dinâmico que sustenta e desafia a caminhada da escola” (Vasconcellos, 2002, p.110) e é nessa dinamicidade que se constrói o processo educativo, na tentativa de se afastar de modelos de planejamentos pré-estabelecidos. Definindo as finalidades do ensino é possível

estabelecer uma relação direta com o real, o concreto, que se afaste de um possível idealismo centralizado em um cenário ideal e neutro.

A objetivação das finalidades visa a definição de um ponto de partida e traça as possibilidades de pontos de chegada, mesmo que essa chegada permeie a criação de novos pontos de partida. Ao selecionar objetivos coerentes com a realidade vivida, torna-se mais claro os objetos da aprendizagem a serem utilizados, os entendendo como recursos, metodologias e conteúdos que irão contribuir para o atendimento de sua finalidade. Para tanto, conseguem determinar os rumos da prática docente a partir de sua intencionalidade quanto à aprendizagem dos alunos.

Ao projetar essas finalidades, tem-se claro que o reconhecimento sobre a realidade não é suficiente. Por conhecer o contexto em que suas práticas pedagógicas acontecem, o professor constata as influências em torno do seu planejamento, tendo em vista as determinações do MEC, as orientações curriculares do estado e do município e ainda o PPP da escola carregado de relações políticas e de poder em torno das ações pedagógicas desse ambiente.

Nesse diálogo, o planejamento se concretiza em uma ação coletiva que é sintetizada na relação entre professor e aluno. Preconiza também uma percepção diante da prática pedagógica do professor e do quanto seu planejamento possibilita evocar uma ampliação em torno do que o aluno sabe sobre o objeto do conhecimento e de como a execução dele conduzirá para uma aprendizagem que visa a utilização desses conteúdos na vida do aluno, de modo a fortalecer sua criticidade diante das interações sociais que vivenciará.

A terceira dimensão do projeto diz respeito à elaboração das formas de mediação e corresponde ao processo que torna viável o desenvolvimento dos objetivos na atuação pedagógica. E “[...] consiste em orientar a reflexão para a ação, para a prática, sendo um instrumental que ajuda a superar a postura meramente intuitiva ou o risco da fragmentação da ação em função dos elementos da ideologia dominante presentes no senso comum” (Vasconcellos, 2002, p. 112), em um movimento de reflexão dialógico em torno da realidade, dos sujeitos e do objeto de conhecimento que constituem o ensino e aprendizagem.

Nesse viés, entendendo o ensino como um processo atravessado por vários encontros, considera-se que o planejamento deve expressar a dinâmica diante das relações entre professor e aluno no próprio tempo e espaço. A execução desses fins deve perceber o passo a passo da sala de aula, dos seus acontecimentos, mesmo que a dinamicidade desse ambiente não permita a previsibilidade em sua totalidade da ação de quem está presente. Ao elaborar diferentes formas e propostas de mediação, o professor prevê a partir da compreensão da realidade e dos sujeitos o que é possível realizar e antecipar em sua prática pedagógica.

Essa dinâmica da sala de aula coloca em destaque o entendimento do planejamento como um guia de orientação e que apresenta uma “ordem sequencial, objetividade, coerência, flexibilidade” (Libâneo, 2006, p.223). Por ser flexível, durante a sua execução, pode passar por alterações e tende a se adaptar à realidade pela construção da relação do ensino e aprendizagem, como aconteceu no período pandêmico. Em cada aula vivenciada no ERE, os professores através da flexibilidade apresentada no planejamento, reorganizaram-se cotidianamente com o intuito de alinhar o que estava sendo exigido para o momento.

E ao partir do planejamento voltado para o ciclo de alfabetização, percebe-se a complexidade em torno desse processo e como as etapas, organização e o diagnóstico são pontos cruciais para o desenvolvimento de um ato que se propõe a estabelecer um percurso norteado pelo ensino da língua escrita. Bregunci (2006, p. 32) menciona que

O planejamento é o instrumento, por excelência, capaz de assegurar o diagnóstico das capacidades e dos conhecimentos prévios dos alunos, das metas e meios para a sistematização de aprendizagens e práticas de ensino, dos instrumentos de avaliação do processo e da elaboração de novas estratégias para a solução de problemas detectados.

A autora destaca pontos relevantes no processo de planejamento no contexto de alfabetização dos alunos. A primeira percepção é do planejamento enquanto um catalisador para o processo de ensinar a ler e escrever, tendo em vista que ele está presente em todos os passos em torno da alfabetização e da ação docente, pois, para ensinar o sistema de escrita alfabético, é necessário ter a clareza dos objetivos e metas que precisam ser alcançados, para que ao final os alunos estejam plenamente alfabetizados, isto é, sejam capazes de ler, escrever e fazer uso dessas habilidades nas mais diferentes situações comunicacionais que se encontrem.

Bregunci (2006) aponta o planejamento enquanto um instrumento que possui a capacidade de garantir que o professor conheça o que seus alunos sabem de forma inicial. Isso é um ponto importante, pois, somente depois de identificar os conhecimentos prévios e o que conhecem da língua escrita, bem como o nível de escrita em que se encontram é possível estabelecer um caminho para seguir. Contudo, para isso acontecer, o professor precisa saber quais os melhores instrumentos para esse diagnóstico inicial, para que ele consiga identificar e agir de acordo com as demandas de seus alunos, por isso a necessidade de planejar.

Esses conhecimentos prévios são necessários para que o professor estabeleça uma relação entre os conteúdos que são necessários serem aprendidos e aquilo que os alunos conhecem. Nesse diálogo, eles se sentem mais motivados e engajados a participar do que lhes é proposto, pois, faz parte de seus contextos de vida. Sendo assim, diante da avaliação inicial e

do que os alunos conhecem são organizadas as práticas de ensino orientadas por atividades que dialoguem com a realidade dos alunos e dos princípios linguísticos que envolvem a leitura e a escrita.

Bregunci (2006, p.32) também aponta alguns requisitos fundamentais para o planejamento em torno da alfabetização, tais como: a) criar condições e tempos escolares para o planejamento; b) estabelecer e compartilhar metas e objetivos; e c) definir meios para alcançar objetivos, organizar o processo e registrar e socializar atividades realizadas. A intenção dessa organização de condições e tempos para o planejamento está principalmente na ideia de promover a participação em espaços coletivos para que os professores e seus pares reflitam sobre o planejamento do ensino em meio ao compartilhamento de informações e do processo de interação entre eles.

O diálogo e o compartilhamento das ideias, das metas e objetivos também se amplia para a comunidade escolar e as famílias, de maneira que o processo de alfabetização na escola ocorra em um contexto inclusivo e interativo. Nota-se, que todo o movimento em torno do planejamento acerca do ensino e aprendizagem da língua escrita deve ser norteado pela coletividade, de maneira que todos façam parte desse processo, entendendo e valorizando a cultura escrita que circula nos ambientes em que os alunos estão presentes.

Essa ação de valorização da cultura escrita também ocorre com a transformação da escola e da sala de aula em um ambiente alfabetizador, de forma que esteja imerso na cultura escrita e seus gêneros, proporcionando aos alunos a vivência e a percepção de que também nos comunicamos através das letras, das palavras e dos textos em diferentes momentos. Contudo, na pandemia o ambiente familiar passou a ser o espaço de alfabetização dos alunos, tornando o planejamento ainda mais necessário para que fosse possível alinhar as práticas pedagógicas com essa nova sala de aula.

Nesse sentido, a complexidade do ato de planejar não está somente no ambiente em que o professor está e em quem são seus alunos, mas em sua identidade e nos saberes que os constitui enquanto sujeitos sociais e profissionais docentes, pois,

Quando um professor planeja, ele se baseia, muito, nas suas expectativas individuais em relação ao ensino, bem como em suas possibilidades individuais (em seu estilo de atuação, em seus conhecimentos, em seus gostos). [...] Assim, nossa prática deve expressar nossa subjetividade, nossas crenças e nossas possibilidades. Mas essas expectativas e possibilidades individuais precisam sempre estar integradas e articuladas com fatores de ordem social e coletiva (Batista, 2005, p.10).

Batista (2005) expõe que o ato de planejar está associado ao que ele conhece e ao que considera necessário para o processo de alfabetização. Desse modo, na semana de organização do trabalho pedagógico que antecede o começo do ano letivo, o professor planeja levando em consideração as expectativas que tem sobre os seus futuros alunos. No entanto, é necessário que nesse primeiro momento não sejam focalizados os assuntos a serem ensinados, mas sim, os instrumentos que serão utilizados para a avaliação e o diagnóstico da turma. Quando o professor conhecer seus alunos e o que sabem, ele organiza através do currículo escolar quais os assuntos devem ser trabalhados.

Por isso, o autor nos esclarece sobre a integração dessas expectativas e possibilidades individuais com os fatores sociais e coletivos. No trabalho de ensinar a ler e escrever, é importante considerar que o que se ensina na escola deve contribuir para que os alunos sejam inseridos de forma ativa e integral na sociedade, ou seja, os textos e conteúdos aprendidos não devem ser encontrados apenas do ambiente escolar, mas estar presente no cotidiano dos que estão aprendendo.

Batista (2005) também expõe a importância de uma rotina voltada para as atividades de alfabetização e a idade dos alunos, pois, é essencial identificar os limites e possibilidades que podem ser desenvolvidos no contexto da sala de aula, principalmente com relação ao tempo de concentração, os tipos de atividades que mais os motivam e como a didática do professor repercute durante as interações com eles. Demonstra-se com isso, que o planejamento está em todo o percurso da profissão docente seja de reflexão ou ação.

Nesse ponto de vista, o planejamento se torna um constante processo de organização e reorganização, isto é, se torna inerente ao trabalho docente. Sem planejamento o professor não possui intencionalidade e objetividade em sua ação pedagógica. Libâneo (2006) nesse sentido, reitera o alinhamento e a indissociabilidade do planejamento com a prática do professor, o que também foi evidenciado por Vasconcellos (2002) e Menegolla e Sant'Anna (1996) nessa preocupação da compreensão e percepção sobre a realidade em que se planeja.

Ao elaborar o planejamento alinhado diretamente à prática vivida, o professor explora diferentes estratégias e métodos de ensino, e a partir dessa relação direta com a concretude do ensino ele amplia sua experiência. A cada ano letivo, a cada dia de atuação em sua profissão, são desenvolvidos saberes a partir de sua prática cotidiana que facilita a construção de um planejamento dirigido por seus conhecimentos em torno das disciplinas, da didática e daquilo que é relevante para os alunos aprenderem, tendo em vista seus conhecimentos prévios.

O professor não cria o planejamento sozinho, ele acontece no cotidiano da sala de aula e da escola, destacando que o ato de planejar é vivenciar o presente didático-pedagógico, do

atravessamento das relações e do processo que envolve o ler e escrever. Com isso, o próximo capítulo propõe-se a discutir sobre a alfabetização, a partir das concepções teóricas de Magda Soares e como os gêneros digitais foram situados no cotidiano do ERE para contribuir na aprendizagem da língua escrita.

3 APRENDER A LER E ESCREVER NO ENSINO REMOTO: (IN)CERTEZAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

[...] a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê e escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que tem se denominado alfabetizar letrando.
(Magda Soares, 2016)

O entendimento acerca da complexidade da alfabetização enquanto um processo com múltiplas facetas é inegável. No entanto, ainda parece existir certa dificuldade em efetivar nas práticas docentes o que Soares (2016; 2020) intitulou como alfabetizar letrando ou alfalettrar, principalmente pelo fato de que a autora continuou até seu último respiro discutindo e publicizando as contribuições de tal relação, de forma que se reflete a importância de continuar a pesquisar e discutir sobre. Na verdade, Magda Soares sempre objetivou em seus estudos que os processos de alfabetização e letramento estivessem alinhados durante a prática pedagógica dos professores.

Desse modo, percebe-se a necessidade contínua de explicitar, conceituar e identificar as aproximações e especificações desses termos, entendendo que ao discutir sobre esses processos mantemos cada vez mais vivas as reflexões e contribuições de Magda Soares, além de identificar novos percursos para a alfabetização dos sujeitos. Nesse sentido, destaca-se a importância de apontar as concepções de língua, linguagem e alfabetização que são defendidas, especificando os caminhos que serão trilhados ao longo da discussão. Antes de discutir os pressupostos teóricos que permeiam o processo de alfabetização, inicia-se o capítulo destacando essas concepções.

A compreensão que se tem sobre a linguagem está pautada por uma concepção sociointeracionista percebida no processo de interação com o outro (Bakhtin, 1997). Nesse entendimento, a linguagem é permeada pela comunicação que integra os interlocutores em suas especificidades considerando que seus enunciados são construídos em face de um contexto histórico e social em ênfase com o momento em que ocorre.

A língua, então, passa a ser entendida através de contextos concretos e reais que se transforma no próprio diálogo a partir das alteridades dos sujeitos. A concepção de língua se

forma na relação entre os sujeitos que na construção dos diálogos percebe e considera quem participa do discurso. Com isso, a concepção de alfabetização é compreendida a partir de uma perspectiva discursiva, ao qual propõe um entendimento sobre o aluno como um sujeito interativo que vivencia práticas de leitura e escrita e o transforma enquanto ser social a partir dos diálogos plurais que a sociedade expressa (Saviani; Ometto, 2016).

Além da concepção de alfabetização enquanto um processo discursivo, e pode ser definido mediante suas facetas (linguística, interativa e sociocultural) (Soares, 2016), de maneira que as relações de ensino são definidas em consonância ao conhecimento delas. Mesmo no ERE, o processo para a aprendizagem da língua escrita, se mantém, compreendendo que a alfabetização “[...] é um *conjunto de habilidades*, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado” (Soares, 2016, p.20, grifos da autora). Para tanto serão evidenciados esse conjunto de habilidades a partir das três facetas citadas em diálogo com o contexto de ensino e aprendizagem que se configurou com o ERE.

Na faceta linguística, a ênfase é compreendida através da percepção sobre a língua acerca das relações que envolvem a consciência metalinguística voltada para a compreensão da consciência fonológica em que se discute o reconhecimento das sílabas e das palavras ligadas às relações grafofonêmicas e de ordem ortográfica, além da consciência fonêmica e da capacidade de segmentar as sílabas das palavras.

Na faceta interativa, são tratadas as habilidades que envolvem a compreensão e a produção efetiva de textos. Nesse ponto, o trabalho e o seu uso promovem o contato com uma variedade de textos. E a faceta sociocultural irá abordar os eventos sociais e culturais aos quais os textos são vivenciados e experienciados. Sabendo que as três facetas fazem parte do todo caracterizada pela aprendizagem da língua escrita, de forma que cada uma delas assumam um papel fundamental diante do processo que envolve o aprender a ler e escrever (Soares, 2016), dessa forma, fica claro que não existe sobreposição, ambas se complementam.

Compreende-se a alfabetização enquanto um processo amplo norteador pelas facetas que orientam a aprendizagem do sistema de escrita alfabético (SEA) e as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, de maneira que se corrobore com a perspectiva do “Alfaletar” (Soares, 2020). Nesse entendimento, cabe expressar que o desenvolvimento de práticas de ensino ao que tange a alfabetização dos alunos dialoga com uma multiplicidade de gêneros apresentados a eles.

Com a pandemia, as aulas de alfabetização passaram a ocorrer expressamente mediadas pelas tecnologias através de suportes digitais estando interligados e associados ao trabalho com

os gêneros digitais (*chat*, vídeos, áudios, redes sociais, entre outros), além de recursos que não são entendidos como gêneros como por exemplo, as videoconferências.

Cabe mencionar, que parte desses gêneros citados podem ser encontrados como recursos de aplicativos, tal como o *WhatsApp*. Neles, é possível identificar a presença da multimodalidade ao qual envolve uma pluralidade de linguagens que emerge de uma leitura entendida a partir dos signos multisemióticos. O leitor realiza a leitura de imagens (estáticas e em movimento), sons, gestos, convergidos por meio de uma tela.

Sobre os gêneros digitais, Marcuschi (2005) aponta que a principal característica deles é sua interatividade ao qual expõe maior autonomia dos sujeitos quanto ao seu uso através dos suportes tecnológicos. Com isso, a interatividade acontece entre o suporte tecnológico (celular, computador, *tablet*, *notebook*, entre outros) e o sujeito, ao se comunicar e interagir com seus pares através dos recursos e aplicativos ele desenvolve uma relação interativa diante dos gêneros digitais que se apresentam.

Bezerra (2010, p.50) afirma que o suporte ao qual o gênero digital é encontrado possui grande relevância, principalmente no entendimento que se tem sobre ele, tendo em vista que, “a natureza do meio eletrônico interfere de modo significativo nos gêneros que comporta, seja acrescentando-lhes um caráter mais dinâmico e interativo, por seus recursos multimidiáticos, seja fazendo surgir novos gêneros”. Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros digitais se tornou imprescindível diante do ERE.

Ao identificar as características dos gêneros digitais percebe-se os desafios aos quais os professores alfabetizadores vivenciaram, entendendo que a alfabetização através dos gêneros digitais se expressa por meio de múltiplas linguagens através de hipertextos, identificados como “[...] um “texto múltiplo”, que funde e sobrepõe inúmeros textos que se tornam simultaneamente acessíveis a um simples toque de mouse” (Koch, 2007, p. 25). É nessa percepção, que através dos gêneros digitais os leitores possuem a liberdade de escolher o caminho de suas leituras, percorrendo diferentes caminhos na *internet*, baseados em seus objetivos e interesses.

Dessa forma, ao relacionar o processo de alfabetização com os recursos tecnológicos por meio dos gêneros digitais, observa-se que a dificuldade dos professores com as aulas em meio digitais se encontra vinculada à falta de uso das tecnologias em seu contexto social, tendo em vista que os professores que possuem mais facilidade fazem uso dela em seu cotidiano, seja nos espaços escolares ou fora dele (Farina, 2020).

Nesse sentido, a próxima seção discute o processo de alfabetização em torno da concepção de Magda Soares com o intuito de estabelecer relações em torno da aprendizagem

da língua escrita e os gêneros digitais vivenciados no ERE, destacando sua multiplicidade de linguagens, interatividade em textos multimodais.

3.1 Os processos em torno da alfabetização e suas múltiplas facetas: um diálogo com os pressupostos teóricos de Magda Soares⁹

Os estudos de Magda Soares definem um norte em uma época crucial para a alfabetização brasileira. Uma época em que se discutia a redemocratização do ensino e a conquista da educação enquanto um direito de todos. Nesse contexto, ainda existia um forte embate acerca dos métodos a serem utilizados para ensinar as crianças a lerem e a escreverem, mas iam perdendo espaço para os estudos sobre o Construtivismo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (Mortatti, 2006).

Na década de 1980, o termo letramento também passava a ser discutido. Inclusive, Magda Soares foi uma das primeiras autoras a abordá-lo no contexto da alfabetização, com o seu livro intitulado: “Letramento: um tema em três gêneros (1998)”. Observa-se a preocupação da autora em trabalhar sempre com o foco nos textos. Uma intencionalidade que fundamentou o que foi nomeado por ela como “Alfaletrar”.

A excursão para compreender os processos que envolvem a leitura e a escrita denotam uma reflexão sobre o pensamento, pesquisas e estudos de Magda Soares e como ao longo dos anos, ela foi consolidando e constituindo o reconhecimento que a alfabetização é um processo complexo, por dialogar com diferentes habilidades linguísticas, psicológicas, sociais e principalmente os contextos de vida dos alunos, dos professores e da escola (Soares, 1985).

Toda essa mudança fez com que a compreensão de alfabetização fosse modificada. Se com os métodos o foco estava sobre o conteúdo e a maneira que ele seria ensinado. Nesse momento, o foco passou a ser em como esse aluno aprendia e que estratégias poderiam ser desenvolvidas para que isso ocorresse levando em consideração os aspectos sociais, linguísticos e neurológicos. Para tanto, as pesquisas de Magda Soares procuraram se debruçar na compreensão sobre quais seriam as habilidades necessárias para serem alfabetizados e como essas habilidades ressoavam em seus cotidianos.

Soares (1985) indica que o entendimento sobre o conceito de alfabetização ocorreu diante de duas perspectivas. Uma que trata do processo de decodificação e codificação, ou seja,

⁹ Na intenção de homenagear a maior alfabetizadora, pesquisadora e inspiração em minha trajetória acadêmica, este tópico irá analisar os aspectos que envolvem o conjunto de habilidades discutidos por Magda Soares ao longo de seus estudos.

aprender a ler e escrever; e outra enquanto um processo de compreensão/expressão da língua escrita em seus mais diferentes sentidos. Demonstra-se assim, que esse processo ocorre levando em consideração os aspectos linguísticos e a participação no uso da língua.

A autora também destaca que para além dessas duas facetas, é importante considerar um terceiro elemento que aponta para o contexto social, de modo a entender que a sociedade também define o conceito de alfabetização a partir de suas crenças, valores, identidade e questões políticas. Em outros escritos, Soares (1999, p.61, grifos da autora) reafirma essa percepção diante dos termos de aquisição e utilização da língua escrita, entendendo que

[...] uma face é a **aquisição** do sistema de escrita, isto é, o desenvolvimento das habilidades de transitar do sistema fonológico para o sistema ortográfico (escrever) e deste para aquele (ler); a outra face é a **utilização** do sistema de escrita para a interação social, isto é, o desenvolvimento das habilidades de produzir textos.

Soares (1999) aponta uma face que diz respeito especificamente à aprendizagem da leitura e da escrita que envolve a constituição de habilidades, habilidades essas construídas no próprio sistema de escrita alfabético, iniciados na percepção sonora (sistema fonológico) e continuados com os aspectos ortográficos da língua escrita. Entende-se como uma continuação, pois, para Soares (2016) a alfabetização não é um processo que se finda quando o aluno aprende a ler e escrever, ele continua, pois em todos os momentos estamos lendo e escrevendo, estamos em interação com o outro.

É nesse período de aquisição da língua escrita que os alunos precisam conviver e vivenciar com diferentes tipos de textos, pois, cada um desses textos “[...] circulam no contexto cultural, cada um marcado por convenções e normas que o configuram, e esses gêneros são veiculados em diferentes portadores de texto” (Soares, 1999, p.69). Compreender sua estrutura, seu conteúdo e o estilo dos escritores, fornece ao aluno habilidades para a sua utilização, pois, não basta apenas decodificar e codificar os textos, é preciso saber como e o motivo de utilizá-los. Nesse ponto, a utilização, a segunda face apresentada por Soares (1999) está na interação social e na forma como esses alunos farão uso dessas habilidades adquiridas nos contextos reais de suas vidas.

Com isso, a ideia que se tinha de um aluno que aprendia por meio da cópia, repetição e memorização passou a ser substituída por uma concepção de reflexão e atuação sobre a língua escrita. Inseridos no contexto de aprendizagem, eles testam diferentes formas de escrever as palavras e seus erros são considerados um processo, uma pista para que os professores desvendem novos rumos para contribuir em sua alfabetização.

Essa mudança de paradigma quanto à forma como os alunos são alfabetizados transformou também as práticas dos professores que precisaram se adaptar a uma teoria de aprendizagem que se voltava a entender quem eram aqueles sujeitos e quais os caminhos que os levavam a ler e escrever. Nessa perspectiva, as cartilhas de alfabetização iam perdendo sua relevância, pois se percebia que treinar a leitura e a escrita não garantia que esses alunos seriam capazes de utilizar a língua escrita de forma efetiva fora da escola.

Considera-se ainda que não é necessário esperar que aprendam a ler e escrever para que possam produzir textos e se expressar através da língua escrita, pois, como apresenta Soares (1999, p.64)

[...] aprender a escrever não é um processo de etapas sucessivas, em que, numa primeira etapa, instrumentaliza-se o aprendiz (para que se aproprie do sistema de escrita), e só numa segunda etapa se passa a desenvolver o uso efetivo da escrita.

Dessa forma, compreende-se que não existe uma receita específica para alfabetizar os alunos, muito menos um passo a passo a ser seguido. Soares (1999) deixa essa informação evidente ao descrever que a aprendizagem da escrita não é um processo com etapas definidas. Na alfabetização, os conhecimentos que os alunos aprendem devem estar relacionados diretamente ao que precisam saber. Por isso, é interessante que sejam incentivados a criar e produzir textos para que o professor conheça o que sabem.

O incentivo para que os alunos escrevam e produzam textos dos mais diversos gêneros, mesmo quando não sabem escrever, melhora o processo de mediação entre professor e aluno, que identifica quais questões precisam ser reforçadas. Outro fato sobre a escrita espontânea ocorre através da percepção do aluno ao seu texto e de uma reflexão sobre ele, ao passo que em um processo discursivo de ensino da língua, o aluno aprende com a mediação do professor e ao confrontar sua escrita com outros textos e identificar seus equívocos linguísticos.

Essa intencionalidade quanto ao processo de alfabetização focaliza apenas as facetas do ponto de vista linguístico e sociolinguístico. Para tanto, compreender a complexidade dos conjuntos de habilidades que a envolvem contribui para que o professor identifique as estratégias para mediar a relação entre a leitura e a escrita com os seus alunos, entendendo quem são e o que é necessário para avançarem tanto com relação à aquisição da língua quanto sua utilização.

Esse uso da língua escrita está diretamente relacionado com as questões culturais e identitárias do aluno e do ambiente em que a escola se situa. Identificar tal relação faz com que os textos veiculados em sala conversem com a realidade vivida por eles. Assim, eles conseguem

associar os conceitos em torno da construção da língua escrita com os textos de seu cotidiano. Explorar tais elementos, diz respeito aos processos de letramento discutidos por Soares (1998) e a relação com os gêneros textuais.

Soares (2004a), para tratar do termo letramento, inicia a discussão lançando a proposta de uma invenção do letramento e da desinvenção e reinvenção da alfabetização. Essas palavras se tornaram basilares para as discussões do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, pois, denota uma proposta de que é necessário repensar as práticas que são desenvolvidas na escola. Repensar as práticas é diferente de desconsiderar tudo o que tinha sido discutido até aquele momento, como no caso dos métodos de alfabetização. Repensar está mais atrelado ao sentido de reorganização, redefinir melhor os caminhos para ensinar a ler e escrever.

Nos textos anteriores de Soares (1985; 1999) nota-se que a autora fazia menção ao termo letramento, mas não o nomeava dessa forma naquele momento. Por isso, Soares (2004a) o menciona enquanto uma descoberta, uma descoberta realizada também em outros países. Ao que envolve a invenção do letramento, percebe-se que em outros países, como os Estados Unidos e a França, o termo é compreendido enquanto um processo diferente da alfabetização, isto é, possuem conceitos e princípios diferentes durante o ensino da língua escrita.

No Brasil, a invenção do conceito desse termo aconteceu no entrelaçamento com o de alfabetização. Alfabetização e letramento passam a ser compreendidos enquanto processos interligados que ocorrem durante a aquisição e utilização da língua escrita, mas que possuem definições diferentes. Em linhas gerais, “alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” (Soares, 2004a, p.7). Essa confusão mencionada pela autora pode ocasionar em algumas questões quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas.

Soares (2004a, p. 8) cita que “embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos”. Essa diluição das especificidades da alfabetização e do letramento geram práticas descontextualizadas com a realidade ou atividades que não incorporam os aspectos linguísticos necessários para que os alunos sejam alfabetizados.

Essa ideia discutida por Soares (2004a) constrói o que ela intitula como desinvenção da alfabetização. O processo de desinvenção da língua escrita ocorre principalmente pela mudança de paradigma sobre como os alunos deveriam ser alfabetizados durante a década de 1980. Esse período foi marcado pela inserção do letramento e do Construtivismo nas discussões teóricas e logo mais, na escola, o que causou uma série de equívocos e confusas conceituações, refletindo na prática dos professores e na realidade escolar.

A autora expõe que antes se tinha um método sem teoria, e depois, por conta desses equívocos, existia uma teoria sem método. Nesse entendimento, a confusão era percebida ao achar que se os alunos convivessem com textos eles aprenderiam a ler e escrever sem que o professor mediasse essa relação; e de que os métodos de alfabetização seriam prejudiciais ao processo de aprendizagem da língua escrita.

A necessidade em discutir sobre o processo histórico que circunda o processo de alfabetização está na construção teórica de Magda Soares e de sua relevância para os estudos que envolvem tal processo, mas principalmente para refletir em como as professoras alfabetizadoras de Maceió perceberam esse contexto e de que forma suas práticas pedagógicas com relação ao ensino da língua escrita ocorreram durante o ERE.

Nesse sentido, a continuidade do diálogo sobre esse processo de desinvenção se faz necessária, entendendo que o marco histórico dessa mudança de paradigma modificou a própria formação inicial dos futuros professores dos anos 2000 em diante. Compreender que existia uma confusão acerca de como alfabetizar os alunos orienta a tentativa da Magda Soares nesses últimos vinte anos em trazer uma proposta de reinvenção da alfabetização. Desse modo, as especificidades da alfabetização e do letramento passam a ser retomadas entendendo a necessidade da compreensão de cada um deles em sua essência, e sobretudo, da indissociabilidade entre os termos.

Sobre isso, Soares (2004a, p. 14) conclui que

a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

A relação entre a alfabetização e o letramento está diretamente relacionado ao próprio ensino e aprendizagem da língua escrita. Para que o aluno aprenda a ler e escrever, ele precisa reconhecer, identificar, segmentar as letras em sílabas, depois em palavras, e posteriormente em frases e paralelo a isso perceber as relações entre os sons durante a decodificação e codificação. No entanto, essa aprendizagem não irá acontecer no vazio, através de textos que não existem. Soares (2004a) deixa isso bem evidente ao mencionar um “desenvolver no contexto”. Esse contexto está atrelado aos textos, entendendo que a comunicação ocorre por meio deles.

A percepção em torno da reinvenção da alfabetização está em compreender as especificidades de cada processo, e que no planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas eles sejam identificados em sua indissociabilidade, isto é, não se pode alfabetizar

sem letrar; e muito menos letrar sem alfabetizar. Além disso, Soares (2004a) também mencionou a importância e urgência na reformulação das formações iniciais dos professores para integralizar esses processos de forma uníssona.

O comentário de Soares (2004a) acerca das formações dos professores iniciantes é interessante, pois, conforme refletido no capítulo anterior, demonstrou-se que a graduação em Pedagogia discute pouco sobre as TD nas práticas dos professores como disciplinas obrigatórias ou eletivas e isso promove, uma dificuldade em alinhar esses saberes com os que expressam a aquisição e apropriação da língua escrita.

Desse modo, a reinvenção da alfabetização explora não só o resgate das especificidades dela e do letramento, mas de que forma os diferentes textos (impressos e digitais) estão sendo trabalhados durante as práticas, entendendo que a alfabetização não se vincula apenas à aprendizagem de uma técnica, mas do que será feito com as habilidades aprendidas (Soares, 2003). Nesse texto, a autora retoma a questão sobre o processo da língua escrita ser multifacetado e expõe o entendimento através de duas vias: uma que diz respeito à aprendizagem de uma técnica; e a outra por meio dos usos que a aprendizagem dessa técnica promove.

Essas duas vias apontam para o que a autora sempre expôs em seus estudos. A alfabetização quando ensinada de forma isolada e descontextualizada promove um certo analfabetismo social, isto é, implica em saber codificar e decodificar, mas sentir dificuldade em traduzir esse conhecimento em diferentes momentos que a interação com o outro exige. Significa limitar a participação do indivíduo na sociedade e impedir que reflita criticamente sobre as situações comunicacionais que participa.

Alfabetizar a partir de textos irrealistas como “Ivo viu a uva” reflete em uma sociedade da época da Revolução Industrial, que ensinava a ler, escrever e contar para suprir as carências das fábricas e não para ensinar que a falta de um ensino mais crítico e problematizador possibilitava que o empregador os oprimisse. A alfabetização que se volta para ensinar aos alunos os mais variados gêneros e permite que reflitam, discutam sobre a estrutura, o estilo e o conteúdo de cada texto, é a que compreende o sujeito enquanto um ser que produz e constrói cultura.

Nesse sentido, ao enfatizar o ensino da língua escrita por meio de duas vias, Soares (2003) consegue esclarecer que alfabetização e letramento possuem conceituações próprias, mas que para aprender a ler e escrever é preciso caminhar pelas duas, conhecê-las e reconhecê-las durante esse trajeto para que enfim, possa ser alfabetizado. A construção em torno dessas habilidades fazem com que o aluno perceba que a língua escrita para além de interagir possibilite a autoria da própria identidade

Desse modo, a via que estabelece o aprendizado de uma técnica entende que o aluno precisa “relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita” (Soares, 2003, s/n). Demonstrando os aspectos linguísticos de aquisição da leitura e da escrita.

Para a aquisição da língua escrita, inicialmente é necessário saber usar os instrumentos. Hoje, podemos ampliar, além da folha de papel, temos o celular, o computador, o *tablet*, entre outros. Todos esses suportes necessitam de um conhecimento para sua utilização, exigindo do aluno a aquisição da técnica. É evidente que o uso desses suportes digitais facilita as outras técnicas mencionadas, como “aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita”, pois, existe uma automatização para isso, mas complexifica em outros âmbitos, já que são necessários alguns passos para abrir a tela do programa ou da rede social para iniciar a escrita.

Essa parte da aprendizagem da técnica está no reconhecimento dos elementos utilizados para ler e escrever, e que não se finda ao aprender, apenas começa, pois, a complexidade em torno da aquisição do sistema de escrita alfabética está na quantidade de processos que precisam ser considerados. Ao falar sobre os aspectos linguísticos, Soares (2003) destaca ser inevitável ensiná-los, pois, os alunos não aprendem somente com a convivência de textos e da língua escrita, é necessário aprendê-los.

Os aspectos linguísticos da alfabetização giram em torno do ensino da relação entre os sons e as letras e dos fonemas com os grafemas, tendo em vista que para ser alfabetizado é preciso considerar que a escrita representa os sons da fala. Esses aspectos evidenciam: a) o conhecimento das letras e do alfabeto; b) a consciência fonológica; c) a consciência fonêmica; d) as normas ortográficas; e) a escrita de palavras; f) a leitura de palavras; e g) da leitura e produção de textos (leitura e interpretação de textos; produção de textos) (Soares, 2020). No próximo tópico, será dada ênfase à consciência fonológica e seu conjunto de habilidades, entendendo que é parte relevante para a aquisição da língua escrita.

Com isso, nota-se que os estudos de Magda Soares sempre estiveram alinhados em resgatar a ênfase sobre o ensino do sistema de escrita alfabética. No entanto, esse resgate não diz respeito a um retorno aos métodos tradicionais de alfabetização focados em um ensino de memorização, repetição e cópia, mas em um resgate do próprio conceito de alfabetizar. Entender que o processo em torno da aquisição da língua escrita é complexo e demanda diferentes habilidades por parte do aluno é o começo do caminho.

O reconhecimento do sistema de escrita enquanto um sistema alfabético inicia esse trabalho entendendo que os alunos para escrever precisam compreender que se escreve com letras e não com símbolos, garatujas, desenhos, entre outras representações. O nome de cada um deles é um ponto de partida crucial para essa percepção quanto ao sistema de escrita, pois, por meio do nome dos alunos da turma é possível fazer diferentes inferências quanto à repetição das letras e seus sons, segmentação das sílabas, percepção da construção das palavras e a relação entre elas.

Com o trabalho a partir dos nomes e a interação com variados textos, o aluno passa a notar algumas semelhanças entre as sílabas que constituem as palavras que é a possibilidade de repetir algumas delas em outras palavras, como: MANGA e MANGABA; ou RATO, PATO e GATO; ou CESTA e SESTA, por exemplo. Essa percepção quanto à escrita das palavras denota não só a relação entre os fonemas e grafemas, mas a compreensão em torno do significante e seu significado.

Nesse processo de identificação dos significados das palavras passa-se a contextualizar seus diferentes usos e a relação com o processo de letramento. É necessário comentar que esse foco no aspecto linguístico do processo de aquisição da língua escrita não ocorre de forma isolada. Soares (2016) aponta que a faceta linguística deve ser trabalhada em paralelo às outras duas (interativa e sociocultural). A intenção da autora é justamente desenvolver essa complementaridade e a indissociabilidade entre as facetas, de modo que essa articulação contribua para uma alfabetização que entenda a especificidade e importância de cada uma delas.

Por isso, Soares (2004b, p. 100) cita que

[...] os conhecimentos que atualmente esclarecem tanto os processos de aprendizagem quanto os objetos da aprendizagem da língua escrita, e as relações entre aqueles e estes, evidenciam que privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial.

Essa discussão sobre as facetas para a aprendizagem da língua escrita evidenciam a complementaridade entre alfabetização e letramento. Por isso, privilegiar uma em prol da outra não promove a objetividade ao qual o processo de ensinar a ler e escrever exige. Se faz necessário que os diferentes gêneros textuais sejam apresentados para os alunos e a partir deles os conhecimentos linguísticos sejam trabalhados, bem como incentivar que os alunos criem e explorem as estruturas textuais e os estilos que lhes são apresentados.

Essa discussão acerca dos caminhos e descaminhos da alfabetização nutre um diálogo centrado nos estudos de Magda Soares, no qual explicita que o retorno aos métodos tradicionais

em uma ênfase à faceta linguística do ensinar ao ler e escrever não é a melhor alternativa/solução para a melhoria dos índices de analfabetismo no Brasil, pois, só estaria sendo desenvolvida a faceta linguística, isto é, a aquisição da língua escrita, deixando de lado sua utilização nas práticas sociais.

Esse destaque para uma faceta em relação às outras se caracterizaria enquanto um descaminho para o processo de alfabetização, como menciona a autora, pois, no entendimento de que a aprendizagem da língua escrita é um percurso complexo e multifacetado, dar prioridade a somente uma delas é distanciar o aluno do conhecimento sobre as outras, de minimizar sua importância e necessidade durante o processo. Por isso, Soares (2004b) aponta a percepção dessas múltiplas facetas enquanto um caminho a ser seguido, tendo em vista que não existe sobreposição entre elas, mas uma complementaridade.

Alguns anos depois, Soares (2016) irá explicar que essa questão em torno de uma ou outra faceta ocorre principalmente no campo das pesquisas, tendo em vista que é preciso especificar acerca do objeto investigado, mesmo que o pesquisador compreenda a totalidade das facetas, a pesquisa sempre partirá de um ponto, um elemento, um olhar específico. Desse modo, ela expõe que no processo de alfabetização

[...] cabe também considerar as várias facetas e suas relações, de modo a desenvolver harmonicamente a aprendizagem do todo, não só com uma estratégia de ensino, mas sobretudo em respeito aos processos reais de leitura e escrita, em que as diferentes competências não atuam separadamente nem em sequência, mas simultaneamente (Soares, 2016, p. 34).

A priorização de uma faceta sobre a outra faz com que o ensino da língua escrita não seja vivenciado em sua totalidade, entendendo que é necessário que os alunos convivam com os mais variados gêneros textuais para compreender suas funcionalidades na sociedade. É possibilitar que ele explore diferentes possibilidades de comunicação e reflexão sobre a língua e paralelo a isso que possam ser discutidos os aspectos linguísticos da leitura e da escrita, de modo que estejam alinhados com as demais facetas que articulam as práticas sociais e os movimentos de produção textual e autoria.

Sendo assim, o que transparece é um contínuo conflito com os métodos tradicionais. No entanto, pelo que foi discutido até o momento, fica claro que esses métodos utilizados anteriormente para alfabetizar os alunos não devem ser deixados de lado, pois é necessário que exista uma articulação entre os métodos enquanto procedimentos que focalizam o ensino explícito e sistematizado da leitura e da escrita e os gêneros textuais enquanto ponte para o

desenvolvimento de práticas que se aproximam das situações comunicacionais e dos usos da língua escrita em contextos reais.

Inclusive, foi o que Magda Soares em seu texto “Alfabetização: a questão dos métodos” (2016) quis evidenciar, pois, a resposta sobre qual o método utilizar para alfabetizar em que é discutida ao longo de todo o livro, pode ser sintetizada, mesmo que de maneira superficial, da seguinte forma: “[...] a resposta que se pode inferir reverte os termos da expressão métodos de alfabetização para alfabetizar com método [...]” (Soares, 2016, p.331), ou seja, a autora explica que durante esse processo é necessário considerar os métodos, compreendendo que o processo de aquisição da língua escrita não ocorre sem e muito menos utilizando apenas eles.

E a autora complementa fazendo uma analogia, pois

[...] tal como, em uma pedra lapidada, as várias superfícies – facetas – se somam para compor o todo que é a pedra, assim também os componentes do processo de aprendizagem da língua escrita – suas facetas – se somam para compor o todo que é o produto desse processo: alfabetização e letramento (Soares, 2016, p. 346).

Nesse sentido, compreender a totalidade que envolve os processos de alfabetização e letramento e principalmente, a relevância deles para que o aluno não só aprenda a codificar e decodificar, mas saiba fazer uso dessas habilidades é perceber que o professor não ensina a língua escrita parte, por parte, isto é, primeiro o reconhecimento das letras, sílabas e palavras, depois os sons, para que em seguida os textos possam ser lidos e escritos.

Se ensina no próprio cotidiano dos textos, se ensina a mandar bilhete para o amigo; fazer uma lista de compras de supermercado; uma carta com pedidos de melhorias na escola; a ler história em quadrinhos, conto de fadas, notícias, músicas, crônicas, tirinhas, receitas de remédio, atestados médicos, entre outros textos. Com isso, os alunos vão aprendendo a ler e escrever na simultaneidade que a própria vida vai acontecendo, nas relações, nos acontecimentos da rotina de suas casas, da escola. Aprendem que o todo da leitura e da escrita, na verdade, são as relações e interações de seu dia a dia.

No último livro escrito por Magda Soares em 2020, intitulado como “Alfalettrar”, a autora desenvolve um glossário da alfabetização. São discutidos os caminhos e reflexões que a criança faz para pensar sobre a escrita e dá destaque para a exposição de estratégias didático-pedagógicas exitosas o que faz com que o livro se torne um manual de discussões relevantes e necessárias para a atuação docente no ciclo de alfabetização. É importante salientar que por “manual” não se deve entender como um passo a passo para que os alunos sejam alfabetizados.

O “Alfalettrar” pode ser compreendido como um livro envolto em uma práxis pedagógica, de ação e reflexão, pois é um material guia, condutor, que possibilita ao professor refletir sobre suas práticas de sala de aula e dialogar com as concepções teóricas de alfabetização, letramento e texto, deixando claro, que toda criança pode aprender a ler e escrever. Desse modo, ele evidencia o refinamento teórico de todos os anos dedicados pela autora a estudar sobre a aprendizagem da língua escrita e suas múltiplas facetas.

Nesse diálogo, Soares (2020) reforça a indissociabilidade dos termos e situa o texto enquanto o eixo central da alfabetização, que se tornou o grande avanço deste material. Evidenciar o texto enquanto elemento essencial para que os alunos sejam alfabetizados representa uma mudança de perspectiva para o ensino da leitura e da escrita. Representa a necessidade em incorporar textos reais, textos dos contextos dos alunos, textos que vivenciam, conhecem ou se sentirão motivados e engajados para conhecer.

Essa mudança reflete em perceber que o texto é interação, é discurso, é um diálogo com o outro, que aprende e ensina simultaneamente, é a identidade e cultura de um povo. Nesse compasso, a autora informa que a criança está sempre envolta por textos, tendo em vista que ela “[...] adquire a língua oral ouvindo textos ou falando textos em eventos de interação com outras pessoas; da mesma forma, a criança aprende a escrita buscando sentido, em eventos de interação com material escrito, nos textos” (Soares, 2020, p.35). O aluno aprende a ler e escrever no convívio com os diferentes gêneros, mas principalmente através da mediação do professor a partir desses textos.

Indicar o texto enquanto o eixo central do processo de alfabetização não invalida o papel do professor e do aluno, pois, infere-se que o texto é um instrumento de integração entre a alfabetização e letramento. É ele que permite que as múltiplas facetas possam ser trabalhadas em sua totalidade, tendo em vista que está no centro das interações sociais. Reconhece-se que

[...] tal como a criança aprende a língua falada por meio de textos em situações de interação com falantes que a rodeiam, ela também aprende a escrita em interação com textos escritos que dão sentido ao uso da língua escrita, mas com a diferença que ela aprende a língua falada naturalmente, sem necessidade de ensino, pois a fala é uma capacidade inata do ser humano, enquanto a língua escrita precisa ser aprendida, porque é um produto cultural inventado pelo ser humano (Soares, 2020, p.326).

O texto acontece no emaranhado das relações. Tal questão ressoa quando a autora cita a aprendizagem da fala da criança, percebendo que ela se desenvolve na interação entre os falantes da língua materna (pai e mãe, inicialmente), no convívio social com outros sujeitos e com os textos. Na hora do banho, cantam uma música para ela; quando vai dormir leem uma

história. Em todos os momentos do dia e da rotina ela é inserida em sua língua materna, ou seja, o texto está sempre presente, texto em sua significação enquanto instrumento de comunicação e socialização possibilitando diferentes formatos e suportes.

Na escrita, a presencialidade do texto se torna mais latente, tendo em vista que ele é o instrumento que irá guiar as práticas pedagógicas, como foi citado anteriormente. Assim, como a leitura e a escrita são processos que exigem uma instrução, isto é, se torna necessário que seja ensinado como ler ou escrever, pois a língua escrita não é inata ao ser humano e sim uma construção social e cultural para preservação dos conhecimentos da sociedade ao longo dos tempos.

Com isso, verifica-se a importância acerca dos textos e de como seu trabalho deve ser desenvolvido em sala, principalmente ao considerar o contexto pandêmico. A discussão em torno dos gêneros textuais, mais precisamente dos gêneros digitais, se torna necessária, tendo em vista que as aulas ocorreram com o uso dos suportes tecnológicos e da *internet*. Desse modo, para ensinar a língua escrita foi preciso utilizar estratégias com os textos que se apresentavam naquele momento. Portanto, o próximo tópico irá discutir acerca dos gêneros textuais e sua presencialidade durante o ERE.

3.2 A presencialidade dos gêneros digitais no contexto do ERE

No diálogo contínuo com Magda Soares, em seus escritos nos anos 2000, ela esboçava um diálogo crítico e fundamentado em torno dos espaços que as tecnologias digitais se inseriram no contexto da alfabetização. Soares (2002) considera que os espaços em que a língua escrita acontece estão permeados pelos gêneros e os usos em que a leitura e a escrita são vividas. Desse modo, esse espaço vinculado a ela, ocorre entremeado nas práticas sociais, o que faz com que esses gêneros estejam articulados e vinculados diretamente às interações entre os sujeitos.

O papel da escola está centralizado (ou deveria estar) na exposição e apresentação das mais diferentes formas de interação dos sujeitos com a sociedade. Com a globalização da *internet*, mesmo que ainda muito restrita para algumas camadas da população, essa exposição se ampliou, considerando a quantidade de textos existentes e que são criados pela interação e interatividade pelos recursos utilizados a partir dos suportes tecnológicos.

Também é necessário perceber que esses textos vivenciados nas TD, possuem características diferentes dos textos impressos, tendo em vista que

O texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida (Soares, 2002, p.150).

Na produção e leitura dos textos existe uma ordem a ser seguida, uma sequência de fatos que se não ocorrer da maneira certa, isto é, “da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra”, não existirá interação, nem troca entre os interlocutores, de maneira que o propósito da comunicação não acontecerá. Vê-se assim, que Soares (2020) ao propor o texto enquanto eixo articulador dos processos de alfabetização e letramento, entende que não basta sua existência, mas que os sujeitos compreendam o conjunto de habilidades que envolvem o ato de ler e escrever.

Nesse sentido, a linearidade do texto impresso conduz a um sentido próprio de interação e reverbera diferentes relações entre os interlocutores, orientadas pelos acontecimentos dos fatos em um único plano, em uma situação por vez, tendo em vista que a única tela que se apresenta é a do texto em sua inteireza. Com isso, deixa-se claro que o texto impresso se mostra em sua totalidade, ao passo que o leitor o lê acompanhando de forma sequenciada até o seu fim.

Quanto ao texto na tela, como intitula a autora, essa leitura linear não é vista com muita familiaridade (embora existam), pois, os hipertextos promovem ao leitor uma experiência diferente do que nos textos impressos, a possibilidade de acessar outros *links*, de realizar outras leituras em diferentes formatos e múltiplas semioses. A questão central desses tipos de textos é oferecer uma percepção acerca da multimodalidade e das diferentes possibilidades comunicacionais que podem ser geradas através da interatividade com os suportes tecnológicos e da interação com os gêneros presentes nesse ambiente.

A multimodalidade, mesmo existindo nos textos impressos, proporciona aos textos em tela ou digitais, uma interatividade maior (Jewitt, 2008). Essa interatividade acontece por causa dos elementos verbais e não verbais, estáticos e em movimentos que os gêneros digitais podem ter. Esses textos possuem certa familiaridade com os impressos, mas se diferenciam pela participação do leitor com o texto, ao passo que se torna quase o próprio autor, modificando as formas de lê-lo e interagindo de acordo com seus objetivos.

Sobre essa semelhança dos textos impressos com os em tela, Silva (2020) aponta que mesmo tendo características e elementos parecidos, ao serem digitalizados são criados textos, com novas possibilidades de interagir e se comunicar com o outro. Ao tirar uma foto de um texto impresso, por exemplo, o leitor, a depender do suporte que estiver utilizando para lê-lo

poderá ampliar ou reduzir a imagem, inverter a posição, fazer marcações com o uso de aplicativos apropriados, ou seja, o leitor também se torna autor do que está sendo lido.

Constata-se, que em comparação aos textos impressos, os textos em tela apresentam muito mais possibilidades comunicacionais, considerando o emaranhado de informações e acessos que podem ser obtidos apenas com o clicar do *mouse* ou dos dedos. Essas informações perpassam vários recursos tecnológicos que modificam a forma como são lidas e interpretadas.

Observa-se, portanto, que

O ato de ler um material sobre o qual temos uma visão geral e que pode ser visualizado como uma unidade em um conjunto (como por exemplo um livro em uma prateleira, um texto que se inicia em um capítulo e finda em sua conclusão) torna a leitura mais previsível, exige uma série de estratégias de leitura que fazem parte da cultura dos leitores há muito tempo. Quando o leitor parte para a tela e se depara com hiperlinks, imagens, áudios, infográficos e demais elementos comunicativos, os limites do texto são transcendidos, não existe mais início ou fim, o final de um texto e o início de outro são cada vez mais difíceis de se identificar (Pacheco, 2022, p. 228-229).

Os textos impressos fazem parte da cultura letrada a muitos anos, e por causa dessa presença foram desenvolvidas diferentes estratégias para que o leitor compreendesse e interpretasse tais leituras. Inclusive, o ensino e a aprendizagem desses textos se tornaram uma prática frequente nas escolas por estarem presentes na sociedade. No entanto, essa previsibilidade, como comentou a autora, oportuniza os professores a trabalhar toda a extensão do texto, de acordo com as diferentes estratégias de leitura.

O texto impresso, portanto, é único, mesmo que o professor trabalhe com diferentes textos em uma única aula, o impresso exige uma maior atenção do leitor, seja para encontrar as palavras-chave do texto; localizar informações explícitas; ou inferir informações implícitas. Nele, o leitor precisa se concentrar para conseguir realizar essas atividades, o que não ocorre com tanta frequência nos textos em tela, tendo em vista os diferentes recursos tecnológicos que possibilitam uma leitura mais dinâmica e em maior quantidade, sendo possível acessar outros gêneros digitais.

Com os gêneros digitais, essa transcendência citada por Pacheco (2022) explora os próprios limites dos conhecimentos do leitor, pois, através de um clique é possível sair de um artigo científico para uma videoaula, um *podcast* ou um mapa mental. As possibilidades são infinitas para os leitores que conhecem esses caminhos. Por isso, a importância de promover os multiletramentos dos alunos, tendo em vista que são esses caminhos que possibilitam que as informações sejam democratizadas, pelo menos no espaço escolar.

Oportunizar o trabalho com os gêneros digitais durante a aquisição da alfabetização é proporcionar aos alunos vivências diferentes das que eles estão acostumados. É apresentar a imensidão de possibilidades que a escola pode oferecer, evidenciando para eles que os textos não se encontram apenas nos paradidáticos ou nos livros didáticos. Estão em toda a parte, nas diversas ramificações da *internet*.

Alfabetizar os alunos nesse contexto, é compreender que os textos que eles irão escrever serão: *e-mails*; mensagens instantâneas em redes sociais; publicações em vídeo e áudios; postagens de imagens; artigos de opinião em *blogs*; memes, entre outros. São tantas possibilidades que o trabalho com esses gêneros oportuniza, de modo que se perceba o processo de autoconhecimento desses alunos, de se reconhecer enquanto escritor e autor de sua história, do (re)descobrimto de sua identidade e cultura, do espaço e do tempo a que pertence.

Percebe-se que os gêneros digitais devem ser entendidos dentro de um contexto histórico específico, considerando que ele é permeado por diferentes recursos tecnológicos propondo variadas formas de interação e percepções acerca dos textos. E essas formas de interação irão guiar práticas de linguagem próprias que irão conduzir as formas de comunicação através desses gêneros (Araújo-Júnior; Araújo, 2013). Desse modo, é possível compreender que existe uma quantidade infinita de textos veiculados nas TD e que impactam na forma como se comunicam através deles.

Com isso, “[...] a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento” (Soares, 2002, p.151). Essas significativas mudanças estão evidenciadas nos recursos tecnológicos que possuem diferentes formas de interatividade, os entendendo através dos multiletramentos.

Esses múltiplos letramentos refletem não só na forma como os sujeitos interagem com os textos, mas se sabem utilizar os suportes e os recursos que apresentam, tendo em vista que ao serem digitais, mesmo que carreguem certos elementos dos textos impressos, a forma como são lidos e compreendidos se modifica (Silva, 2020). Sendo assim, os multiletramentos incorporam conhecimentos do próprio gênero em si, por meio de sua estrutura minimamente estável (Bakhtin, 2003) e dos ambientes em que estão inseridos.

Essa relação em torno de um espaço virtual e ramificado em suas múltiplas interfaces permite que as interações sejam modificadas tanto nos aspectos dos sujeitos que interagem nesse ambiente, quanto do texto de quem o lê ou o produz (Pacheco, 2022). Nesse processo, percebe-se que os ambientes virtuais permeiam possibilidades, inclusive de discussão e percepção acerca dos gêneros, que nesse espaço, passam a ser chamados de gêneros digitais.

Os gêneros digitais se apropriam de uma interação específica entre os interlocutores, pois, a resposta, a troca de experiências entre eles, acontece simultaneamente, e em muitos casos, cria uma experiência de comunicação como se estivessem face a face. É perceptível que “[...] no texto eletrônico, a distância entre autor e leitor se reduz, porque o leitor se torna, ele também, autor, tendo liberdade para construir, ativa e independentemente, a estrutura e o sentido do texto” (Soares, 2002, p. 154), permitindo que com o texto eletrônico (digital) o sentido de autoria seja transformado.

Nesse movimento de autoria e transformação de sentidos dos gêneros digitais durante o processo de interação entre os interlocutores, Araújo (2006) menciona acerca da categoria de transmutação para o entendimento dos gêneros digitais. Essa discussão corrobora com a fala de Silva (2020) ao comentar que os textos em tela sempre possuem algumas características dos textos impressos. Ao apontar sobre o termo transmutação, Araújo (2006) esclarece que seu conceito vai muito mais além do que uma mera aglutinação entre os gêneros. A transmutação envolve a transformação do gênero digital para representar as formas de interações mais complexas entre os sujeitos.

Nesse sentido, a multiplicidade de gêneros que existem e são criados nas TD, na verdade, são transmutações de gêneros que existiam antes, mas que foram ressignificados para atender às novas demandas sociais e comunicacionais nas diferentes interfaces da *internet* permitindo, que novas maneiras de interagir fossem criadas, de maneira que a interatividade entre os suportes e os recursos também fossem modificados.

Marcuschi (2002) explica que essa ressignificação ocorreu por causa das próprias características da TD compilando em um único lugar, uma infinidade de gêneros, à exemplo, do *WhatsApp*. Essa inserção de uma multiplicidade de textos em um só ambiente favoreceu novas formas de interagir e se comunicar com o outro. Em paralelo ao que foi mencionado por Silva (2020) e Araújo (2006), Marcuschi (2002) evidencia que os gêneros digitais carregam semelhanças dos impressos, que existe uma transmutação acerca desses gêneros digitais e expõe que a maior mudança das TD e desses textos que passaram a ser criados na *internet* é a relação dos sujeitos com eles e que isso acaba configurando uma mudança na sociedade acerca da convivência com esses novos formatos de comunicação.

Cria-se um ciclo através da interação das pessoas com os gêneros digitais, de forma que ao utilizá-los, novas ideias e possibilidades passam a existir e com isso, novos gêneros são criados para suprir necessidades que só foram percebidas ao interagir com os gêneros no ambiente virtual. Os gêneros digitais são emergentes por gerar novos diálogos, expressões, significados e construções linguísticas.

Marcuschi (2002, p. 16) explica que conceituar tais gêneros seria um tanto difícil e impreciso, tendo em vista que cotidianamente, a interação através da *internet* condiciona novas possibilidades comunicacionais, de modo que seja mais relevante apresentar marcas que esclarecem e identificam seus usos no mundo virtual.

Uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é serem altamente interativos, geralmente síncronos (com simultaneidade temporal), embora escritos. Isso lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita. Além disso, tendo em vista a possibilidade cada vez mais comum de inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos etc.) e sons (músicas, vozes) pode-se chegar a uma interação com a presença de imagem, voz, música e linguagem escrita numa integração de recursos semiológicos.

Essa ampliação das possibilidades de interação permite que os sujeitos possam vivenciar diferentes experiências que não se assemelham aos gêneros impressos ou ao diálogo face a face, pelo motivo mencionado por Marscuchi (2002), existe a inserção de novos elementos que diversificam a compreensão em torno do discurso promovendo mais semioses quando os gêneros são digitais. Outro ponto mencionado pelo autor é o foco para o uso da escrita, pois, mesmo com a inserção de imagens, áudios, vídeos, entre outros, a escrita está sempre presente.

Dessa maneira, a interação nas TD promove um diálogo de participação e autoria tanto no processo de leitura e principalmente no de escrita. Na aprendizagem da língua escrita, o uso dos gêneros digitais oportuniza os alunos a desenvolverem sua autonomia, de modo que o professor seja mediador entre o aluno e os suportes tecnológicos ao qual os gêneros digitais estão sendo utilizados, considerando também os aspectos linguísticos e sociais da língua escrita.

No entanto, esses gêneros digitais passaram a ser utilizados com maior intensidade durante a pandemia, pois, os professores perceberam que os gêneros trabalhados durante as aulas presenciais precisariam ser modificados ou adaptados para as aulas do ERE, o que ocasionou em muitos desafios, principalmente para inserir os gêneros digitais nesse momento, como foi discutido no capítulo anterior. Tal situação demonstrou que

[...] a escola precisa estar aberta para as novas configurações do uso da linguagem que agora adentra o universo digital, então o trabalho pedagógico deve estar organizado de modo que as crianças sejam alfabetizadas ao mesmo tempo em que se tornem letradas, inclusive, digitalmente (Araújo, 2007, p.80-81).

A reconfiguração do ensino da língua escrita nos contextos digitais, provocou uma necessidade em apresentar aos alunos outros formatos de textos, que antes (nas aulas presenciais) não eram o foco de trabalho do docente. Com isso, os gêneros digitais, tais como:

vídeo, áudio, notícias, *podcasts*, *blogs*, memes passaram a ser inseridos no trabalho de alfabetização desses alunos durante o ERE.

Para Araújo (2007), essa discussão em torno das TD e o trabalho pedagógico, ocorreu bem antes da pandemia, foi um movimento que aconteceu devido às transformações da sociedade e da maneira como passaram a se comunicar com o outro. A *internet* ao passo que aproximou as pessoas de diferentes lugares do mundo, fez com que as formas de interação face a face diminuíssem diante das trocas de mensagem pelo celular através das redes sociais.

Deixa-se claro, como Colello (2021) aponta, que mesmo com a globalização da informação e o acesso à *internet* cada vez mais ampliado, ainda existem muitas desigualdades sociais, que distanciam parte da população ao uso de suportes e recursos tecnológicos. Com isso, percebe-se que a intenção de alfabetizar os alunos considerando os espaços e os gêneros digitais, como pontuou Araújo (2007), denota na democratização do acesso, oportunizando que os alunos vivenciem e utilizem as TD percebendo que também é possível se comunicar e ser autor dos gêneros digitais que lhes são apresentados.

Sobre essa questão, Araújo (2007, p.83) reflete que

[...] com a inserção do computador conectado ou não à Internet em nossa sociedade, abre-se uma cratera entre os que sabem e os que não sabem utilizar as práticas de escrita digital com proficiência para resolver situações corriqueiras, como escrever e-mails, fazer transferências bancárias, recadastrar o CPF [...].

Nesses exemplos citados pelo autor, percebe-se que com o passar do tempo, essa digitalização das ações do cotidiano dos sujeitos acaba inviabilizando aqueles que não possuem acesso à *internet* ou à esses recursos de conviverem e fazerem parte da sociedade de forma autônoma. Por isso, a proposta de trabalhar com gêneros digitais na escola, com a intenção de que os alunos que não possuem acesso em seus contextos familiares, possam conhecer, fazer uso e manifestar seus conhecimentos por meio de produções textuais nos ambientes virtuais.

Na compreensão acerca dos multiletramentos, entende-se que os “[...] diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (Soares, 2002, p.156). Diferentes conhecimentos acerca do mundo e das formas de interagir com o outro. Esses multiletramentos acabam se manifestando principalmente nas TD, tendo em vista os vários recursos e formas de interação nesse ambiente. Dessa maneira, se torna cada vez mais necessário que a aprendizagem da língua escrita esteja voltada para o trabalho com os gêneros digitais.

Dito isso, destaca-se que as TD “[...] geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita [...]” (Soares, 2002, p.156) e possibilitam diferentes percepções sobre as relações entre os sujeitos. Esclarece-se que essa (con)vivência com os gêneros digitais não se nutre apenas pela aprendizagem da língua escrita ou da comunicação com o outro nas TD, mas se concentra em fazer parte da sociedade em que vive, sanar possíveis situações que antes não eram possíveis (Araújo, 2007).

Em todo o tópico, discutiu-se a proposta de trabalhar com os gêneros digitais para alfabetizar os alunos, no entanto, também se faz a reflexão de que ainda existe uma barreira para o acesso de parte da população à *internet*. Com isso, Araújo (2007) comenta que embora exista esse diálogo sobre uma democratização dos suportes e recursos tecnológicos nas escolas, ainda possui uma lacuna muito grande a ser superada. Essa lacuna que havia sido observada por alguns autores, passou despercebida e se escancarou com a pandemia.

O reflexo da omissão acerca do trabalho com as TD na escola foi demonstrado pelas faltas durante o ERE. A falta de acesso à *internet* pelos alunos; de suportes tecnológicos para acessar as aulas; de letramento digital para participar ativamente das aulas propostas pelos professores; de acompanhamento familiar para mediar junto com o professor esse processo de aquisição e aprendizagem da língua escrita.

Com isso, finaliza-se esse capítulo sabendo que ainda existem demandas a serem resolvidas acerca do processo de alfabetização, principalmente quando são discutidas as TD enquanto ferramenta que contribui para a aquisição da língua escrita e amplia novas possibilidades, tendo em vista as diferentes possibilidades de interatividade entre os sujeitos e os suportes tecnológicos; e a comunicação de forma síncrona entre os interlocutores que interagem nesse espaço. Em seguida, o próximo capítulo irá discorrer sobre o percurso metodológico da pesquisa com a intenção de visibilizar a vivência/prática pedagógica das professoras alfabetizadoras de Maceió durante o ERE.

4 METODOLOGIA

Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo e contexto. São vistos como produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos possíveis.
(Moraes e Galiazzi, 2016)

Na intenção de compreender o objeto de pesquisa em face de seu tempo e espaço especifica-se a construção do percurso metodológico que visou explicitar o contexto vivido e que passam a ser descritos e interpretados a partir do método científico, e da interlocução entre as vozes participantes, de forma que seja possível analisar os saberes docentes mobilizados nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras de Maceió referentes aos usos das tecnologias digitais e o planejamento durante o ensino remoto.

O processo metodológico deste capítulo norteará os tópicos que dizem respeito: a) a sua natureza (pesquisa quanti-qualitativa); b) aos procedimentos e instrumentos de coleta de dados (questionário *online* e grupo focal); c) o perfil dos participantes; d) a análise dos dados; e e) as categorias emergentes e subcategorias, na intenção de explicitar o método e o caráter ético da pesquisa¹⁰.

Para isso, é necessário destacar como foi mencionado anteriormente na introdução da tese, que ela é um desdobramento de uma pesquisa em nível nacional articulada pelo Coletivo Alfabetização em Rede. Os dados coletados para essa tese de doutoramento estão alicerçados e baseados em uma construção coletiva tanto de elaboração dos instrumentos quanto para a coleta do *corpus*.

A coleta dos dados ocorreu em duas fases (Rede, 2020), a saber: a) um questionário *online* elaborado pelo *Google* formulários tendo como público alvo docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) composto por um total de 36 perguntas que foram distribuídas da seguinte forma: perfil profissional, formação continuada, políticas de alfabetização/documentos oficiais e ensino remoto; b) um grupo focal com a participação de professores do estado à qual a universidade vinculada ao Coletivo fizesse parte, para serem discutidos a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019) e o período pandêmico em face do ensino remoto.

¹⁰ O projeto de cunho nacional foi submetido, aprovado e registrado na Plataforma Brasil, sob o código: 36333320.0.0000.5151

Como pode ser compreendido, a responsabilidade tanto pela coleta de dados do questionário *online* quanto do grupo focal ficava à cargo dos grupos de pesquisa participantes do Coletivo. No que concerne ao estado de Alagoas, esses dados foram coletados pelo GELLITE, grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU/UFAL) liderado pela professora doutora Adriana Cavalcanti dos Santos. Para tanto, a referida pesquisa fez um recorte dos dados coletados do estado de Alagoas, na proposição de investigar o *corpus* do município de Maceió de professores do ciclo de alfabetização.

Em face da composição dos dados ao qual se delimita esse estudo, a pesquisa possui uma abordagem quanti-qualitativa também entendido como pesquisa mista (Sampieri; Collado; Lúcio, 2013) por compor instrumentos de coleta de dados de cunho quantitativo (questionário *online*) e qualitativo (grupo focal). Dessa forma, a próxima seção faz uma discussão em torno de sua natureza enfatizando sua conceituação e aproximação com a referida pesquisa.

4.1 Pesquisa mista (quanti-qualitativa)

Entende-se que as pesquisas qualitativas e quantitativas possuem suas especificidades e tem contribuído para alavancar discussões nos mais diferentes âmbitos ao que se discute os estudos em torno das ciências humanas, de modo que Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p.551) defendem que “[...] nenhum é intrinsecamente melhor que o outro, que eles são apenas maneiras diferentes de abordar o estudo de um fenômeno, e que a controvérsia entre as duas visões tem sido desnecessária”. Dessa forma, considera-se que a utilização de ambos os métodos em uma pesquisa pode contribuir em diferentes perspectivas.

Os autores comentam que a partir do método misto o pesquisador pode: a) conseguir uma perspectiva mais ampla e profunda do fenômeno; b) elaborar a formulação do problema com maior clareza; c) produzir dados mais “ricos” e variados utilizando a multiplicidade de observações; d) potencializar a criatividade teórica com os procedimentos críticos de avaliação necessários; e) efetuar perguntas mais dinâmicas; f) apoiar de maneira mais sólida as inferências científicas, em vez de utilizá-las isoladamente; g) permitir que os dados sejam mais “explorados e aproveitados”; h) possibilidade de ter maior êxito ao apresentar os resultados para uma audiência hostil; i) oportunidade para desenvolver novas destrezas ou competências em matéria de pesquisa (Sampieri; Collado; Lúcio, 2013, p.553-554).

O que se expressa acerca da utilização da abordagem quanti-qualitativa é promover um olhar múltiplo sobre o objeto de pesquisa, o que torna capaz de explicá-lo em uma profundidade

metodológica diante das possibilidades e variedades de seus instrumentos. Essa exploração e atribuição de diferentes métodos garante uma validação científica em torno da criação de uma triangulação entre os dados, além de configurar a criação de dados estatísticos (gráficos, tabelas, quadros) capazes de sistematizar informações que permite o desenvolvimento de uma convergência em face dos dados qualitativos que imprimem uma discursividade em torno das respostas de seus participantes.

A integralização desses dois métodos, ocorre em face das etapas/percurso da pesquisa ao qual podem ser percebidas “na formulação do problema, no desenho de pesquisa, na amostragem, na coleta dos dados, nos procedimentos de análise dos dados e/ ou na interpretação dos dados (resultados)” (Sampieri; Collado; Lúcio, 2013, p.557). Por fazer parte de um desdobramento do projeto nacional do Coletivo Alfabetização em Rede, nota-se que essa integralização está presente desde a formulação do problema de pesquisa, de maneira que a problemática define todo o processo metodológico diante da busca de respostas, como também articula a escolha dos instrumentos de coleta de dados que contemplem ambos os métodos.

Os métodos definidos para a elaboração do projeto do Coletivo conduziram a utilização do questionário *online* destacando uma relação direta com a pesquisa de cunho quantitativa, tendo em vista que para a referida pesquisa foram focalizadas apenas suas questões fechadas; e a construção participativa de professores alfabetizadores de Maceió em um grupo focal que advém de uma pesquisa entrelaçada a uma abordagem qualitativa.

Com base no diálogo com os autores, a pesquisa se estrutura como quanti-qualitativa por utilizar na coleta de dados instrumentos de cada uma das abordagens possibilitando maior aprofundamento quanto à análise dos dados, além de promover a interlocução entre resultados sintetizados estatisticamente e o discurso das participantes. A seção seguinte irá explicitar o caminho desenvolvido para a coleta de dados a partir dos instrumentos citados anteriormente.

4.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados na pesquisa de doutoramento foram o questionário *online* e o grupo focal. A partir do questionário foi possível quantificar as respostas dos professores participantes em nível nacional, estadual e municipal. Com o grupo focal, obteve-se diálogos a partir da interação entre as professoras alfabetizadoras de Maceió, que em seguida foram transcritos e analisados por meio da análise textual discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2016).

4.2.1 Questionário (*survey*)

Por ser um instrumento de coleta de dados normalmente vinculado às pesquisas quantitativas, o questionário é normalmente utilizado em pesquisas *survey*, “que pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo” (Freitas *et al*, 2000, p. 105). Dessa forma, foi possível compreender a partir das respostas das professoras alfabetizadoras de Maceió a realidade vivida durante o ERE.

A *survey*, então se tratou de uma pesquisa em que se preocupou em descrever quantitativamente (Freitas *et al*, 2000) como ocorreu as práticas pedagógicas de alfabetização quando professores de Maceió lecionavam de forma remota devido à pandemia. A coleta de dados ocorreu em apenas um momento, através de um questionário *online* no *Google Forms* com questões de natureza objetiva e subjetiva, aplicado entre junho e setembro de 2020 em Alagoas, no entanto, apenas os resultados de Maceió serão discutidos e analisados¹¹.

Com isso, se tratou de uma amostra não probabilística por conveniência (Freitas *et al*, 2000) o que significou enviar o questionário ao maior número de professores possível, a partir do critério da facilidade de acesso a esse professor, que pode se dar por meio de contato eletrônico (número de telefone, *e-mail*, entre outros) e instituições como a UNDIME, (União dos Dirigentes Municipais de Educação) sindicatos e os gestores das escolas.

Da amostra em nível nacional foram totalizadas 14.730 respostas, em Alagoas 2.454 participantes responderam ao questionário. Em Maceió obteve-se um total de 167 respondentes. No entanto, consideramos os dados dos professores de Maceió que pertenceram ao ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) no período do ERE, totalizando 53 participantes. Para o envio do formulário do *Google Forms* sobre o ensino remoto foram elaboradas 13 (treze) questões¹², sendo 11 (onze) delas objetivas, isto é, questões fechadas e mais 2 (duas) questões abertas¹³.

¹¹ O grupo de estudo e pesquisa em didáticas da leitura, da literatura e da escrita (GELLITE/UFAL) tem se dedicado a produzir textos científicos (capítulos de livros, artigos, resumos expandidos, entre outros) provenientes dos resultados de Alagoas, a exemplo: Pinheiro, Galvão e Santos (2021); Santos, Santos e Santos (2021); Santos *et al* (2022a; 2022b), além da dissertação de mestrado de Érica Raiane de Santana Galvão e da tese de doutorado de Jânio Nunes Santos, ambos com ênfase para os resultados referentes à PNA.

¹² As questões acerca do perfil dos professores foram descritas na seção 3.3

¹³ Ver anexo A.

4.2.2 Grupo focal

Para a elaboração de um grupo focal é necessário pensar em alguns elementos que o compõem, que são: a) a composição do grupo; b) o local da sessão e o registro das interações; c) o moderador e o desenvolvimento do processo grupal; e d) o moderador e as interações grupais (Gatti, 2012). A organização do grupo, portanto, precisa estar pautada nos objetivos e intenções da pesquisa a fim de direcionar as perguntas de forma objetiva a entender ao que se propõe investigar.

O grupo de pesquisa GELLITE diante da participação no macroprojeto havia realizado no período de outubro e dezembro de 2020 um grupo focal com seis professores dos anos iniciais do ensino fundamental do estado de Alagoas sob dois focos: a) a alfabetização durante a pandemia da COVID-19; b) a recepção da PNA (Brasil, 2019), o que contribuiu de maneira basilar para compreender o processo em torno da preparação e organização de um grupo focal a partir de seus elementos.

Dessa forma, a composição do grupo além de estar relacionado diretamente com o objeto de estudo, existem alguns critérios a serem considerados. Um deles é a sua homogeneidade, ou seja, cada um dos participantes precisa ter uma característica em comum, podendo ser relacionada ao gênero, raça, idade, profissão, formação acadêmica, entre outros, e o outro critério é que embora semelhantes, possuam divergências para que a partir de seus relatos seja possível identificar o que os distanciam.

A partir da composição do grupo, a referida pesquisa utilizou como critério de inclusão ao que a autora menciona como a homogeneidade do grupo, que os sujeitos participantes fossem professores do município de Maceió que trabalharam no ciclo de alfabetização (1º, 2º ou 3º ano) durante a pandemia no ERE, o que resultou em três professoras alfabetizadoras. O elemento divergente das participantes se concentrou por atuarem em diferentes bairros.

Essa divergência possibilitou a reflexão sobre o desenvolvimento de suas práticas diante da realidade de suas escolas e de seus alunos enfatizando que o cotidiano escolar se modifica e se transforma pela constante interação entre/com a comunidade escolar. Destaca-se que as convergências entre as professoras fazem com que a comunicação entre elas flua melhor, favorecendo o diálogo e o levantamento de situações relevantes para a pesquisa.

Recomenda-se que para a composição do grupo focal os participantes não se conheçam e não tenham proximidade com o moderador, para evitar possíveis constrangimentos. Outra recomendação é acerca da quantidade de participantes, tendo em vista que não deva existir um

número que impossibilite o diálogo ou que alguém não consiga participar ativamente dele, para tanto, é indicado que tenha um mínimo de seis participantes e um máximo de doze.

Embora o número de professoras alfabetizadoras não tenha contemplado a indicação mínima, haja vista que o grupo focal possuiu um total de três participantes, esse fato não invalida a pesquisa. Por ela ter uma abordagem quanti-qualitativa, buscou-se apresentar as vivências dessas professoras durante o desenvolvimento de suas práticas de alfabetização no ensino remoto por meio das interações entre elas, relacionando com as respostas de 53 professores que responderam ao questionário *online* a partir das perguntas objetivas, de modo que seja possível compreender em face da discursividade desses dados, como alguns dos professores do município de Maceió alfabetizaram seus alunos nesse período.

Ao serem convidadas para participar do grupo focal, a pesquisadora criou um grupo no aplicativo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*) para que pudesse ser combinado o dia que estivessem disponíveis durante 1h/1h30. Encontrar o dia em que todas estivessem disponíveis acabou se tornando uma das dificuldades da pesquisa, tendo demorado cerca de dois meses para ser agendado, tendo em vista que as professoras possuem diferentes realidades e algumas delas eram professoras formadoras da rede municipal de ensino (SEMED/Maceió) no período que o grupo estava sendo organizado.

O grupo focal foi realizado no dia 30 de setembro de 2022 (sexta-feira), no período noturno, haja vista que era o período em que todas tinham disponibilidade e com a duração média de 1h30. A princípio, cinco professoras haviam confirmado a presença, no entanto, no dia em que a sessão ocorreu quatro participaram, mas apenas três delas atuavam na rede municipal de Maceió e no ciclo de alfabetização durante o período pandêmico.

Quanto ao local da sessão, ocorreu na plataforma de videoconferência (*Google Meet*). Com isso, o grupo focal passou a ter um ambiente diferente do proposto por Gatti (2012) em que as sessões deveriam ser realizadas presencialmente e em ambientes favoráveis para as interações entre os grupos, como: os participantes ao redor de uma mesa, lugares silenciosos e que todos os participantes pudessem se ver.

A proposta de grupo focal da referida pesquisa pode, então, ser entendida como um grupo focal *online* (Duarte, 2007), realizada através de uma sessão síncrona, em que as participantes estavam *online* e com as câmeras ligadas. Mesmo em lugares diferentes, o ambiente escolhido favorecia a interação entre elas e gerava maior conforto, tendo em vista que poderiam acessar a sessão de suas residências.

A escolha para a sessão ser realizada de forma *online* e síncrona visou garantir a presença de todas as participantes, tendo em vista a dificuldade em encontrar um dia viável e

pelo fato de que seria possível ter uma ampliação dos horários para a realização da sessão, por não precisarem se deslocar e nem gastarem dinheiro ao usar algum transporte para chegarem ao local.

No que diz respeito ao registro das interações, por ter ocorrido no *Google Meet* e com a autorização prévia das participantes através do termo de consentimento livre e esclarecido, foi possível realizar a gravação da sessão e transcrever com exatidão as práticas vivenciadas pelas professoras durante o ERE. Gatti (2012, p. 29) destaca sobre o moderador e o desenvolvimento do processo grupal, apontando que a abertura do grupo é a parte mais importante da sessão, compreendendo que é nela que

O moderador faz uma breve autoapresentação e pode solicitar aos demais participantes que façam o mesmo. [...] A garantia do sigilo dos registros e dos nomes dos participantes precisa ser dada e enfatizada. [...] deixa-se claro que todas as ideias e opiniões interessam, que não há certo ou errado, bom ou mau posicionamento [...]. Os participantes devem sentir-se livres para compartilhar seus pontos de vista, que não se está em busca de consensos.

Ao seguir o caminho proposto pela autora para dar início à sessão garante-se um ambiente de conforto por meio da troca entre as participantes, de reconhecimento que a presença delas é fundamental e que as ouvir é enriquecedor não só para a pesquisa no intuito de responder à pergunta e se os objetivos foram atendidos, mas no processo de doutoramento enquanto aprendiz da realidade vivida por elas.

Enquanto moderadora do grupo focal, ao iniciar a sessão realizei minha apresentação. Fiz um curto comentário sobre a minha formação acadêmica e enfatizei a importância da presença das professoras naquele momento, tendo em vista que seria uma oportunidade para que elas trocassem experiências de suas práticas durante o ERE e que era mais um momento para ouvir e aprender com elas. Por fim, evidenciei que seus nomes não seriam divulgados e toda a sessão respeitaria os termos éticos e morais.

Diante disso, é importante enfatizar que o grupo não se trata de um momento para perguntas e respostas entre o moderador (pesquisador) e as professoras, mas de diálogo e interação entre elas. Pelo objeto da pesquisa se tratar das práticas vivenciadas no ERE, percebeu-se ao longo da sessão que a troca entre as professoras contribuía para que resgassem memórias daquele período, como as experienciaram e que práticas divergiram por atuarem em escolas diferentes.

O papel do moderador deve ser o de garantir a fluidez do diálogo, propondo questionamentos a partir de um roteiro prévio, que façam com que os participantes reflitam e tragam para o debate novas possibilidades de interação, além de garantir que todos façam parte

da pergunta. Se o moderador perceber o esgotamento da temática, deve propor outras ou aproveitar alguma discussão que não foi aprofundada.

Para a realização do grupo focal foi elaborado previamente um roteiro pelo Coletivo Alfabetização em Rede para guiar as perguntas que seriam discutidas junto com as professoras alfabetizadoras de Maceió que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. O roteiro continha um total de dezesseis (16) questões abertas¹⁴ que discutiam acerca do período pandêmico vivenciado pelas professoras em que elas precisaram alfabetizar sua turma durante o ERE.

Por mais que exista um roteiro de perguntas a ser seguido, é necessário que o moderador observe o que os participantes responderam para que não sejam feitas perguntas repetidas, tendo em vista que o tempo precisa ser aproveitado e o debate deve suscitar questões pertinentes tanto para quem está participando do grupo focal quanto para a pesquisa. Dessa forma, o moderador se propõe a trazer para o debate o máximo de questões, de modo a permitir que os participantes sejam capazes de expor suas ideias com clareza e objetividade.

Sobre o moderador e as interações grupais, o último elemento que compõe o grupo focal, dá-se ênfase nas interações entre os participantes e em como o diálogo entre eles permeiam novos pensamentos, o sentimento de pertencimento entre o grupo, além de se reconhecer a partir da fala do outro, assim,

[...] é importante observar detalhada e cautelosamente o que os participantes contam uns aos outros, fatos, histórias e situações, porque esses relatos permitem ao pesquisador ter pistas de como eles se ancoram em um dado contexto social, de como estão mobilizados e em que sistema representacional se apoiam (Gatti, 2012, p. 40).

Ao observar, o moderador é capaz de compreender as relações que os participantes possuem com o que está sendo perguntado, entendendo quem são e o motivo que os fizeram ter aquela conclusão. Com isso, ao observar os relatos das professoras alfabetizadoras, foi possível notar que concepções de língua, linguagem e alfabetização possuem e como seus saberes docentes se (re)construíram com as aulas no ERE.

¹⁴ Ver anexo B.

4.3 Os participantes da pesquisa

A partir dos instrumentos de pesquisa utilizados na pesquisa (questionário e grupo focal)¹⁵ se obteve dois grupos de participantes, os respondentes do questionário *online* e as participantes do grupo focal. Nesta seção, serão descritos o perfil dos participantes que responderam ao questionário *online* a partir dos critérios: sexo¹⁶, raça, estado civil, escolaridade, tempo de experiência no magistério e turnos de trabalho.

4.3.1 Professores alfabetizadores participantes do questionário online

O perfil dos professores alfabetizadores de Maceió que responderam ao questionário *online* foi agrupado nas tabelas abaixo com o objetivo de comparar as informações à nível nacional, regional e local. Dessa forma, é possível definir as semelhanças e diferenças entre os respondentes e especificar quem são os professores que integraram a referida pesquisa. Na tabela 1 são observados os percentuais entre os sexos que responderam ao formulário:

Tabela 1: Dados referentes ao sexo

Sexo	Brasil (n=14.730)	Alagoas (n=2.454)	Maceió (n=167)	Maceió/ CA1-3 (n=53)
Feminino	85%	96%	96%	96%
Masculino	15%	4%	4%	4%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Com esses percentuais, é possível afirmar que existe uma predominância do sexo feminino nas etapas em que os pedagogos atuam (Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais), embora os resultados tenham apontado a participação de professores do sexo masculino nos níveis investigados, suas porcentagens apresentam valores irrelevantes, tendo em vista a predominância de professoras.

Com isso, as redes estadual e municipal contam com 96% de professoras, restando o índice de 4% para os professores. Ao especificar esses resultados para os professores alfabetizadores de Maceió, dos 53 respondentes, apenas 2 (dois) deles são homens. Na tabela 2 serão destacados os resultados acerca da raça dos participantes:

¹⁵ Ver seção 4.2.

¹⁶ A nomenclatura utilizada na tese refere-se ao mesmo termo utilizado no questionário elaborado pelo Coletivo. Compreendemos a importância da modificação para gênero social, mas com o intuito de manter a fidedignidade à pesquisa realizada pelo Coletivo, o título “sexo” será mantido.

Tabela 2: Dados referentes à raça

Raça	Brasil (n=14.730)	Alagoas (n=2.454)	Maceió (n=167)	Maceió/ CA1-3 (n=53)
Branca	35%	24%	29%	19%
Preta	9,28%	9%	11%	9%
Parda	53,82%	64%	57%	70%
Amarela	2%	3%	3%	2%
Indígena	0%	0%	0%	0%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os percentuais indicaram que a maioria dos professores se autodeclararam pardos possuindo resultados acima dos 50% para o nível nacional e de 70% dos professores que atuam nas turmas do ciclo de alfabetização, o que caracterizou um aumento considerável de quase 20% entre os dois índices. Os dados apresentados em níveis estadual e municipal também apontaram percentuais relevantes de professores autodeclarados brancos, tendo respectivamente 24% e 29%.

Os professores pretos atingiram quase 10% dos resultados no Brasil, em Alagoas e nos professores de Maceió que atuam do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Esse percentual subiu 2% quando se trata dos resultados do município. Os professores amarelos não atingiram percentuais relevantes contabilizando menos de 5% em todos os níveis pesquisados. E nenhum dos professores se autodeclarou ser indígena. Na tabela 3 a seguir serão evidenciados os resultados do estado civil dos professores.

Tabela 3: Dados referentes ao estado civil

Estado civil	Brasil (n=14.730)	Alagoas (n=2.454)	Maceió (n=167)	Maceió/ CA1-3 (n=53)
Casada(o)	56,5%	57%	50%	49%
Divorciada(o)	8,7%	9%	18%	17%
Solteira(o)	28,3%	29%	26%	26%
Outro	6,5%	5%	6%	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os percentuais que equivalem à resposta sobre o estado civil dos professores demonstraram que a maioria deles, em todos os níveis investigados são casados, acumulando um total igual ou maior que 50% nos níveis nacional, estadual e municipal e somando 49% dos professores alfabetizadores de Maceió.

Os dados que dizem respeito ao estado civil de solteiro/outra apresentaram valores aproximados nos quatro níveis pesquisados, entretanto, os resultados destoaram sobre os percentuais de professores divorciados de Maceió, o que faz com que o valor seja aproximado

para os professores alfabetizadores do município apontando os resultados respectivamente de 18% e 17%.

Tabela 4: Dados referentes à escolaridade

Escolaridade	Brasil (n=14.730)	Alagoas (n=2.454)	Maceió (n=167)	Maceió/ CA1-3 (n=53)
Ensino Fundamental	1%	1%	0%	0%
Ensino Médio (magistério)	5%	7%	4%	11%
Graduação	37%	42%	20%	23%
Especialização	54%	49%	66%	58%
Mestrado	3%	1%	7%	4%
Doutorado	0%	0%	3%	4%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os resultados apontados sobre a escolaridade dos professores apresentaram divergências sutis quanto aos quatro níveis pesquisados, no entanto, em todos eles o maior grau de escolaridade que grande parte dos professores participantes possui é a especialização e em seguida a graduação¹⁷. No nível nacional, os dados referentes aos professores graduados e especialista, são de 37% e 54% nessa ordem.

Os índices de Alagoas evidenciam uma aproximação entre os professores graduados (42%) e os que possuem especialização (49%), de modo que a diferença entre eles seja de apenas 7%, e o nível estadual detém um aumento de 2% quanto aos professores que concluíram o ensino médio (magistério) (7%) em comparação ao nível nacional. Sobre os índices de Maceió, a distância entre os professores graduados e especialistas aumentou com relação aos níveis nacional e estadual, dando uma ênfase maior aos cursos de especialização.

Os dados também se elevam quando relacionados aos graus de escolaridade de professores que possuem mestrado e doutorado. Enquanto os professores mestres de Maceió acumulam 7%, em nível nacional esse índice cai para 3% e no estadual aponta apenas 1%, o que somando esses dois valores equivale ao total de professores alfabetizadores com mestrado no município (4%). Os professores doutores do município totalizaram 3%, os professores alfabetizadores com doutorado possuem 4%, e enquanto isso, os professores em nível nacional e estadual não registraram percentuais. Na tabela 5 abaixo serão indicados os dados referentes ao tempo de atuação dos professores.

¹⁷ Uma das perguntas respondidas pelos professores participantes da pesquisa do Coletivo Alfabetização em Rede dizia respeito ao curso de graduação que possuíam, no entanto, como o objeto da pesquisa se trata especificamente de professores alfabetizadores que atuam no ciclo de alfabetização, sabe-se que é um cargo desempenhado por pedagogos, ou seja, que cursaram o curso de licenciatura em Pedagogia.

Tabela 5: Dados referentes ao tempo de atuação

Tempo de experiência no magistério	Brasil (n=14.730)	Alagoas (n=2.454)	Maceió (n=167)	Maceió/ CA1-3 (n=53)
0 a 5 anos	18%	22%	14%	11%
6 a 10 anos	21%	23%	11%	10%
11 a 15 anos	17%	15%	17%	17%
16 a 20 anos	16%	13%	21%	32%
Mais de 20 anos	28%	27%	37%	30%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Acerca do tempo de trabalho, a tabela 5 indicou algumas variações entre os níveis, no entanto, com exceção dos professores alfabetizadores de Maceió, os demais indicaram que o maior percentual são os de professores que lecionam há mais de 20 anos, esses resultados se ampliam, sobretudo no município em que equivale a 37% dos professores de Maceió, enquanto em nível nacional são totalizados 28% dos professores.

Em nível nacional, os percentuais apresentados são bem aproximados, possuindo índices maiores para os professores que possuem de 0 a 5 anos de experiência (18%) em comparação aos professores alfabetizadores de Maceió que estão iniciando na carreira ao qual somaram 11%, como também para os professores brasileiros que possuem de 6 a 10 anos que totalizaram 21%, sendo que os professores alfabetizadores do município obtiveram apenas 10% nesse mesmo tempo de trabalho.

Observando a tabela 5, os resultados em nível nacional e estadual estão mais alinhados, considerando que os resultados dos professores que possuem até 10 anos de experiência e mais de 20 anos possuem valores aproximados e se somados acumulam mais de 50% do total, detendo respectivamente, 67% e 72% dos professores, enquanto os valores correspondentes de 11 até 20 anos de experiência equivalem, em ordem, 33% e 28%.

Os resultados de Maceió apresentam um movimento crescente a partir dos 6 anos de tempo de profissão em que os índices vão aumentando em consideração ao avanço dos anos de experiência, isto é, quanto mais tempo de profissão, maior é o percentual de professores atuando, à exemplo, em que de 6 a 10 anos o percentual é 11%, de 11 a 15 anos é 17%, de 16 a 20 anos obtém 21% e mais de 20 anos contam com 32%.

Com os professores alfabetizadores de Maceió acontece quase a mesma organização nos dados, contudo os professores com mais de 20 anos de experiência possuem uma diminuição de 2% com relação aos participantes que afirmaram ter de 16 a 20 anos, totalizando assim 30%, o que faz com que os professores que possuem de 16 a 20 anos de experiência no magistério sejam a maioria entre os professores alfabetizadores do município.

Tabela 6: Dados referentes aos turnos de trabalho

Turnos de trabalho	Brasil (n=14.730)	Alagoas (n=2.454)	Maceió (n=167)	Maceió/ CA1-3 (n=53)
1 turno	49%	59%	37%	38%
2 turnos	49%	39%	61%	60%
3 turnos	2%	2%	2%	2%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No que concerne aos dados sobre os turnos de trabalho que os professores atuam, no Brasil, os percentuais dos professores que trabalham um turno ou dois turnos são iguais, somando um total de 49% nos dois casos, restando 2% para os professores brasileiros que trabalham manhã, tarde e noite.

Em Alagoas, os índices se modificam com relação ao nível nacional e passam a ser percebidos em uma escala decrescente, ou seja, os professores que possuem jornada de trabalho de um turno totalizam o maior percentual entre as demais opções, apresentando 59% dos professores, em seguida, aparece os participantes que trabalham em dois turnos com 39% e por último os que lecionam nos três turnos, com 2%.

Em Maceió, os resultados são bem parecidos em comparação com os professores do ciclo de alfabetização e os demais professores. A maioria deles trabalham em dois turnos, de maneira que os de Maceió somam 61% e os alfabetizadores totalizam 60%, entendendo que, por esses últimos lecionarem nas turmas do ciclo de alfabetização, trabalham no período da manhã e da tarde. Os que trabalham apenas um período totalizam em Maceió 37% e os professores alfabetizadores apresentam 38%. Se observa também que o percentual dos professores que trabalham três períodos foi igual em todos os níveis investigados, de maneira que apresentaram 2% do total pesquisado.

No que diz respeito aos participantes da pesquisa, os professores alfabetizadores de Maceió, são em sua maioria mulheres, o que pode ser observado nos demais níveis evidenciados; grande parte delas se consideram pardas; o estado civil exposto no período da coleta de dados foi de que quase metade delas estão casadas. Quanto à sua formação acadêmica e atuação, mais da metade é especialista e possuem mais de dezesseis anos de profissão; sendo que mais da metade atuam em dois turnos.

Com isso, observa-se que o perfil das participantes do questionário *online* constituiu-se de professoras que possuem formação acadêmica prevista pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), tendo em vista o foco para que os professores atuantes nas primeiras etapas da educação básica, inserindo-se o ciclo de alfabetização, devem ser graduados no curso de Pedagogia.

Dessa forma, pela maioria ter especialização, subentende-se que cursaram a graduação anteriormente, focalizando assim, na constituição de seus saberes profissionais. Para tanto, elenca-se os anos de atuação delas, de modo que carregam um vasto saber experiencial a partir de suas práticas pedagógicas. A próxima subseção vai especificar o perfil das professoras que participaram do grupo focal.

4.3.2 Professoras alfabetizadoras participantes do grupo focal

O grupo focal consistiu em um diálogo com as professoras alfabetizadoras de Maceió a partir de suas vivências durante a pandemia, tendo em vista a imposição para a substituição das aulas presenciais para as aulas remotas a partir do ERE. Sendo assim, elas aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, deixando claro no momento inicial do grupo focal que seus nomes seriam preservados considerando os critérios éticos da pesquisa e seriam substituídos por outros.

Com o intuito de destacar a relevância do fato das três participantes serem mulheres alagoanas e nascidas em Maceió, elas receberam o nome de três mulheres que fazem parte da minha família e contribuíram diretamente para a mulher que sou hoje. A partir desse momento as participantes passarão a ser chamadas de: Josefa, Suzana e Vilma.

Os perfis das participantes serão descritos a partir dos seguintes dados: sexo, escolaridade, tempo de atuação no magistério, turno de trabalho e a turma que atuou durante a pandemia e serão apresentados em síntese, no quadro 2, abaixo:

Quadro 2: Perfil das participantes do grupo focal

Nome	Maior grau de escolaridade	Tempo de atuação	Turno de trabalho	Turma que atuou no ERE
Josefa	Especialista em educação infantil e psicopedagogia institucional e clínica	7 anos	Um turno	2º ano
Suzana	Mestra em Educação	6 anos	Um turno	2º ano
Vilma	Doutora em Linguística	9 anos	Um turno	3º ano

Fonte: dados da pesquisa (2022).

A professora Josefa possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) desde 2016. A sua maior titulação é a de especialista em educação infantil e psicopedagogia institucional e clínica, no entanto, atualmente se encontra cursando o mestrado

em Educação (PPGE/UFAL). Atua no magistério desde o ano de 2017 totalizando sete anos de experiência e atuou em um único turno enquanto professora durante a pandemia. No período em que o grupo focal foi realizado estava atuando como professora formadora pela Secretária Municipal de Educação (SEMED/Maceió). É professora da rede municipal de Maceió desde 2020 e durante os anos de 2020 e 2021 em que estavam sendo realizadas as aulas por meio do ensino remoto lecionou em duas turmas do segundo ano.

A professora Suzana possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) desde 2015, é especialista em psicopedagogia institucional e a sua maior titulação acadêmica é o de mestrado em educação. Atualmente, está cursando o doutorado na UFAL. Sua atuação na docência começou por meio do programa de iniciação à docência (PIBID/UFAL), de 2016 até 2018 atuou na rede particular de Maceió e ainda em 2018 assumiu como professora da rede municipal de Maceió lecionando em turmas do segundo ano e atua em um turno. Durante a pandemia também atuou em uma turma de segundo ano.

A professora Vilma, é graduada no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) desde 2012, possui especialização em alfabetização e letramento, é mestra em educação pela mesma Universidade desde 2014, tendo o grau de doutora em linguística também pela UFAL no programa de pós-graduação em linguística e literatura (PPGLL) desde 2019. No período em que o grupo focal foi realizado estava cursando uma segunda graduação em letras pelo Centro Universitário Internacional.

Sua atuação no magistério iniciou em 2010 quando ainda estava cursando a graduação, após sua primeira formação continuou lecionando até 2013. No período de 2013 até 2018 interrompeu sua atuação docente para cursar o mestrado e o doutorado, retornando ao cargo de professora na rede municipal de Maceió em 2018, quando o grupo focal aconteceu também atuava enquanto professora formadora da SEMED/Maceió, mesmo trabalhando em um turno as atividades de formadora exigiam a disponibilidade de outro turno. No entanto, no período da pandemia todas as professoras trabalharam em apenas um turno. A turma que atuou durante o ensino remoto foi o terceiro ano.

O perfil das professoras alfabetizadoras indica que todas são mulheres, a maior titulação acadêmica entre elas é doutorado. A professora Suzana está em processo de conclusão de seu doutoramento e a professora Josefa iniciou o curso de mestrado, destacando a preocupação das participantes do grupo focal em continuar os estudos e promover a importância do professor enquanto pesquisador de sua prática e realidade vivida, reafirmando os resultados evidenciados nas respostas do questionário *online*, de maneira que mais da metade dos professores possuem especialização ou uma titulação maior (mestrado e/ou doutorado).

Cabe informar também, que todas as participantes possuem menos de 10 anos de atuação no magistério, sendo o menor tempo da professora Suzana com 5 anos de atuação. No período da pandemia, todas elas atuaram em um turno de trabalho, de maneira que em cada ano letivo possuíam apenas uma turma para lecionar. Sobre as turmas, duas delas afirmaram ter atuado no 2º ano, enquanto a professora Vilma disse ter lecionado em uma turma de 3º ano.

4.4 Análise dos dados¹⁸

Considerando o percurso metodológico traçado até o momento, tendo em vista a explicitação em torno da abordagem e do tipo de pesquisa que se caracteriza a referida tese, destaca-se o método para a análise dos dados como sendo o de análise textual discursiva (ATD) (Moraes; Galiuzzi, 2016) entendendo-a em um processo de diálogo com o objeto a partir de sua desorganização e reorganização.

Ao optar pelo exercício de análise da ATD, enfatiza-se que alinhado aos pressupostos teóricos, o pesquisador percebe o objeto diante de um processo em torno de quatro focos (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 33-34), sendo eles: a) desmontagem dos textos; b) estabelecimento de relações; c) captação do novo emergente e; d) processo auto-organizado.

Os quatro focos pontuados pelos autores definem o delineamento do processo do método de análise dos dados e evidenciam-se a partir de um destrinchamento dos dados coletados, os quais podem ser entendidos por meio da fragmentação em unidades de análise para a reconstrução em face dos critérios definidos *a priori* pelo pesquisador ou que emergiram do *corpus* analisado. Com isso, são enfatizados três processos, intitulados como: unitarização, categorização e a construção dos metatextos.

O processo compreendido como unitarização faz parte do primeiro ciclo de análise executado a partir da desmontagem dos textos. Nesse momento, o pesquisador fará a leitura inicial dos dados coletados, no entanto, é importante salientar que da leitura de um texto emanam múltiplas interpretações e por isso é necessário que o pesquisador esteja atento à finalidade do processo, de modo que esteja orientado e amparado pelos/nos objetivos e perguntas da pesquisa com o intuito de traçar um caminho para a leitura que será realizada, enfatizando que mesmo assim, diferentes sentidos podem surgir diante do diálogo entre o

¹⁸ Considerando que a referida tese se trata de um recorte da pesquisa do Coletivo AlfaRede, é necessário esclarecer a mudança acerca do método para a análise dos dados. A ATD foi escolhida para a análise dos dados da tese pela facilidade da pesquisadora em trabalhar com ela, tendo em vista que foi o método utilizado em sua dissertação e por conseguir triangular os dados através da construção dos metatextos.

corpus de análise e o pesquisador, tendo em vista que nos transformamos e nos reconhecemos a partir do outro (Bakhtin, 1997).

Nesse sentido, ler os dados coletados é resgatar suas próprias vivências, lembrar leituras e estudos realizados anteriormente. Sobre isso, Moraes e Galiuzzi (2016, p. 37) discutem que

Toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não. Ainda que se possa admitir o esforço em pôr entre parênteses essas teorias, qualquer leitura implica ou exige algum tipo de teoria para se concretizar. É impossível interpretar sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela. Diferentes teorias possibilitam diferentes sentidos de um texto. Como as interpretações das teorias podem sempre se modificar, um mesmo texto sempre pode dar origem a sentidos diversos.

Conforme posto, os pressupostos teóricos influenciam as possibilidades para a interpretação e análise dos dados. A organização da fundamentação teórica desse trabalho para a compreensão e análise do *corpus* coletado aconteceu orientada pelas falas das professoras alfabetizadoras de Maceió durante a participação no grupo focal, de modo que, no processo de leitura desses textos, pudesse ser direcionado o percurso teórico ao qual envolve a construção e elaboração dos metatextos. Com essa informação, para fazer a desmontagem dos textos ou do *corpus* de análise, primeiro foi realizada a transcrição do grupo focal.

Realizada a transcrição, a unitarização ocorreu a partir da definição das unidades de análise que de acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p.41) “são sempre identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa”, ao qual se constituem diante dos saberes docentes das professoras alfabetizadoras de Maceió que se (re)construíram durante as práticas pedagógicas no ERE. No quadro 3 abaixo, foi exemplificado o processo de unitarização diante da proposição das unidades de análise.

Quadro 3: Exemplo da unitarização dos dados

Fala da professora	Codificação e reescrita da unidade	Atribuição de um nome ou título
A gente enviava a atividade, explicava , eu fazia vídeo, fazia áudio, explicava da melhor forma, eles davam retorno , mas a gente não tinha como avaliar de fato se aquela habilidade tinha sido adquirida (VILMA).	Q4VUN3: Rotina no ERE	Organização e planejamento pedagógico no ERE

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Diante da exemplificação acima, observa-se que na desmontagem do *corpus* emerge a realidade vivida pelas professoras, de maneira que possam ser pontuados elementos de similaridade, com as respostas das outras professoras em face de leituras e releituras desses

textos. Com isso, a unitarização se propõe a executar uma percepção diante do que está sendo fragmentado.

A partir da fala das professoras propõem-se a codificação permeada pela reescrita da unidade, essa codificação permite localizar com facilidade as unidades de análise nos materiais em que foram (des)organizadas essa fragmentação dos dados. A codificação “Q4VUN3” exemplificada indica que a referida fala foi feita em relação à quarta questão do roteiro, tendo sido a professora Vilma que realizou o diálogo e fazendo parte da terceira unidade de análise.

A reescrita age regida pela busca de sentidos, de forma que possam expressar clareza sobre o que foi evidenciado pelos dados coletados, sendo definidas as unidades que se revelam a partir de uma leitura cautelosa e atenta. O passo final da unitarização propõe a atribuição de um nome ou título que reflita a ideia central da unidade de análise, mesmo que se relacionem com outras unidades encontradas anteriormente. O processo de unitarização se dá em um intenso diálogo e contato com o *corpus* pesquisado.

Sobre essa intensidade na relação dados-pesquisador Moraes e Galiazzi (2016, p. 43) discutem que “na análise exige-se uma leitura cuidadosa, aprofundada e pormenorizada dos materiais do corpus, garantindo-se no mesmo movimento a separação e o isolamento de cada fração significativa. Este trabalho pode ser entendido como levar o sistema ao limite do caos”. É nesse movimento caótico e de desorganização que acaba sendo possível reformular e encontrar diferentes formas de reorganizar os dados.

O próximo passo constitui-se na categorização das unidades de análise desenvolvidas mediante a fragmentação do *corpus*. Passa-se a realizar um estudo comparativo das unidades encontradas com a intenção de agrupá-las em suas semelhanças, denominando as categorias que emergiram da leitura aprofundada dos dados. Para tanto, o método de análise para a organização e definição das categorias se deu a partir do método indutivo compreendido por “[...] produzir as categorias a partir das unidades de análise construídas desde o *corpus*” (Moraes; Galiazzi, 2016, p.45), o que suscita em categorias emergentes, criadas na relação entre os dados e o pesquisador e complementam que

Assim como na identificação das unidades de análise os significados não são dados a serem extraídos dos textos, também as categorias não são encontradas prontas nos textos analisados. Categorias constituem conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador (Moraes; Galiazzi, 2016, p.50).

As categorias representam os conceitos emergidos das falas das professoras alfabetizadoras de Maceió. Com isso, o quadro 4 abaixo irá exemplificar como ocorreu tal

processo, tendo em vista que a categorização permite que tais conceitos possam ser compreendidos em sua inteireza, tendo em vista a sua fragmentação e posterior reorganização. Nesse processo verifica-se que cada vez mais o pesquisador complexifica e aprofunda sua relação com o *corpus* enfatizando um diálogo a partir da compreensão dos fenômenos emergidos. Para melhor entendimento do processo, observa-se o quadro 4:

Quadro 4: Exemplo da categorização dos dados

Fala da professora	Codificação e reescrita da unidade	Atribuição de um nome ou título	Categoria emergente
A gente enviava a atividade, explicava , eu fazia vídeo, fazia áudio, explicava da melhor forma, eles davam retorno , mas a gente não tinha como avaliar de fato se aquela habilidade tinha sido adquirida (Vilma).	Q4VUN3: Rotina no ERE	Organização e planejamento pedagógico no ERE	Planejamento didático-pedagógico no ERE
A gente tinha essa cultura de compartilhar muita coisa, desse planejamento compartilhado, então sempre estávamos conversando, enviando dicas , tudo isso (Josefa).	Q4JUN4: Compartilhamento do planejamento	Planejamento coletivo entre os professores	
Eu fazia bem parecido com o que as meninas colocaram porque eu utilizava vídeos , em alguns momentos vídeos produzidos por mim ou vídeos do <i>Youtube</i> mesmo, utilizava contação de histórias , no caso eu pegava história do <i>Youtube</i> , enviava para eles e pegava uma atividade relacionada ao vídeo e enviava um áudio explicando como seria a atividade (Suzana).	Q4SUN5: Recursos didático-pedagógicos	Estratégias para a prática pedagógica no ERE	

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Foram acrescentados ao quadro 4 do exemplo do processo de unitarização as falas das outras duas professoras participantes da pesquisa, ao qual foi construído o mesmo percurso. Coincidentemente as falas fizeram menção à mesma pergunta do roteiro, todavia não é uma regra. É possível perceber que a codificação e a reescrita da unidade se modificam tendo em vista as diferentes percepções das professoras acerca da pergunta e do movimento dialógico a partir da participação do grupo focal.

A constituição do título da unidade da análise também assumiu diferentes perspectivas, no entanto, ao serem consideradas as unidades de análise expressadas na leitura e releitura dos dados, é possível compreender a relação existente entre elas. Nesse percurso de reorganização do caos, destaca-se que todas elas mencionam explícita ou implicitamente sobre o planejamento durante o período do ERE, delimitando-se a categoria planejamento didático-pedagógico no ERE.

Seguindo o princípio de unitarização das unidades de análise e organização das categorias emergentes, obteve-se três categorias consideradas a partir da leitura dos dados coletados capazes de abranger e possibilitar a compreensão dos fenômenos quanto ao objeto de pesquisa, de forma que fossem elencadas subcategorias como pode ser identificado no quadro 5 abaixo:

Quadro 5: Categorias emergentes e subcategorias de análise

Categorias emergentes	Subcategorias
Uso das tecnologias digitais durante o ERE	Aplicativos/materiais usados durante o ERE
	Facilidade com as tecnologias
Planejamento didático-pedagógico no ERE	Estratégias didáticas para o ensino remoto
	Limitações do planejamento no ensino remoto
	Planejamento coletivo
Aprendizagem da língua escrita no ERE	Participação da família no ensino da língua escrita
	Avaliação durante o processo de ensino da língua escrita
	Desafios para alfabetizar no ERE
	Concepções de alfabetização

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Ao organizar as categorias e subcategorias observa-se a partir do exemplo de categorização mencionado no quadro 5, anteriormente, que as subcategorias possuem uma relação direta com as unidades de análise suscitadas através da leitura aprofundada do *corpus*, isso ocorre justamente pelo fato do processo de encontro das categorias se darem de forma emergente, de modo que as categorias surgem a partir da aglutinação das unidades de análise.

Acerca do encontro das categorias emergentes em face dos dados coletados, Moraes e Galiuzzi (2016, p. 50) mencionam que “toda categorização implica teoria. O conjunto de categorias é construído a partir desse referencial de abstração que o suporta. Esse olhar teórico pode estar explícito ou não, ainda que seja desejável sua explicitação” e ainda complementam que, pelo fato de as categorias serem emergentes, os pressupostos teóricos passam a ser definidos diante de sua explicitação. Com isso, o quadro 6 elenca a relação entre as categorias encontradas e a fundamentação teórica que conduzirá a construção dos argumentos de análise em função da elaboração dos metatextos.

Quadro 6: Relação entre as categorias e a fundamentação teórica

Teoria norteadora das categorias		Categorias emergentes	Subcategorias
Saberes docentes	Saberes profissionais; Saberes experienciais	Uso das tecnologias digitais durante o ERE	Aplicativos/materiais usados durante o ERE; Facilidade com as tecnologias

(TARDIF, 2014)	Saberes experienciais; Saberes curriculares	Planejamento didático-pedagógico no ERE	Estratégias didáticas para o ensino remoto; Limitações do ensino remoto; Planejamento coletivo
	Saberes profissionais; Saberes disciplinares; Saberes curriculares; Saberes experienciais	Aprendizagem da língua escrita no ERE	Participação da família no ensino da língua escrita; Avaliação durante o processo de alfabetização; Desafios para alfabetizar no ERE; Concepções de alfabetização

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A relação entre os saberes docentes (Tardif, 2014) e as categorias emergentes a partir da análise dos dados se revela no diálogo construído em torno da formação do professor enquanto profissional da educação atuante no ambiente escolar o que suscita conhecimentos aprendidos durante o magistério/graduação e que são reformulados durante sua prática pedagógica.

Compreende-se que em face desses saberes docentes, o professor se constitui de diferentes referenciais teóricos, tendo em vista que são eles que consolidam seus saberes profissionais e disciplinares. A relação entre o *corpus* e os pressupostos teóricos, a partir da construção dos metatextos, elenca uma construção dialógica em torno das categorias que emergiram em face da compreensão sobre os saberes que regem o fazer docente.

Sobre os metatextos, Moraes e Galiuzzi (2016, p. 54) evidenciam que eles são “constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados”. Dessa forma, entende-se que esses metatextos se organizam em um processo descritivo de suas informações, na proposição de uma análise descritiva a fim de interpretá-los à luz das categorias emergentes. Com isso, os autores entendem

[...] a descrição como esforço de exposição de sentidos e significados em sua aproximação mais direta com os textos analisados. Descrever, nesse sentido, constitui-se num movimento de produção textual mais próximo do empírico, sem envolver um exercício interpretativo mais aprofundado (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 57).

A proposição da descrição do *corpus* surge para evidenciar os fenômenos analisados em seus sentidos mais puros com o intuito de apresentar aos leitores as categorias e subcategorias pelo resgate dos dados em sua essência. Nesse passo, as descrições feitas passam a ser construídas para enfatizar a relação das categorias percebidas durante a fragmentação e reorganização dos dados, com isso, essa descrição das categorias passam a ser fundamentadas pelas próprias partes dos textos analisados. Nesse movimento, percebe-se uma aproximação

direta com as falas das professoras alfabetizadoras de Maceió, de modo que dê a impressão de que os leitores estão lendo a própria transcrição do grupo focal.

Ao passo que o pesquisador vai se afastando cada vez mais dessa descrição, segue avançando para o processo interpretativo desses dados. A interpretação é entendida como o diálogo do pesquisador com os pressupostos teóricos que fundamentam as categorias e subcategorias ampliando sua compreensão diante do fenômeno investigado, de modo que possam ser construídas relações entre o *corpus* coletado e as teorias basilares. Dessa maneira, é possível entender que

A produção de um metatexto, combinando descrição e interpretação, uma das formas de caracterizar a análise textual discursiva, constitui-se num esforço para expressar intuições e entendimentos atingidos a partir da impregnação intensa com o *corpus* da análise. É, portanto, um esforço construtivo no intuito de ampliar a compreensão dos fenômenos investigados. É um movimento sempre inacabado de procura de mais sentidos, de aprofundamento gradativo da compreensão dos fenômenos (Moraes; Galiazzi, 2016, p.59).

Dessa forma, expressa-se que a produção dos metatextos a partir do desenvolvimento da descrição e interpretação do *corpus* compõem um processo de teorização, ao qual o pesquisador expressa e produz um movimento de autoria com os dados e a teoria. Para tanto, os metatextos não podem expressar apenas o que já foi dito nos textos analisados, mas devem constituir um processo quase que exaustivo de análise para serem descobertas pelo pesquisador, tendo em vista o percurso de análise (unitarização e categorização).

Com isso, é possível compreender que a ATD se propõe, no percurso de desmontagem e reorganização dos textos, a motivar e desenvolver no pesquisador sua própria desmontagem e reorganização em face do (re)encontro de sua autoria a partir da análise do *corpus* coletado, na intenção de constituir o reconhecimento de suas percepções sobre a leitura aprofundada dos dados e da relação com a fundamentação teórica.

Nessa perspectiva, a ATD oferece subsídios para que o pesquisador seja confrontado com as leituras que o fenômeno investigado fornece e que nas idas e vindas da busca das unidades da análise, nos encontros das compreensões sobre os dados, entende-se que é um processo de descobrimento enquanto pesquisador que percebe os diferentes sentidos e significados que o *corpus* apresenta, e nesse percurso se assume enquanto autor de seus textos, provoca e amplia as construções dialógicas em torno dos dados, teorizando os resultados encontrados diante de uma tríade investigativa (*corpus*-pesquisador-teoria).

Diante disso, nas inúmeras tentativas de se encontrar e reencontrar enquanto autora de minhas produções e análises serão desenvolvidas no próximo capítulo a relação dialógica entre

os dados analisados a partir das falas das professoras alfabetizadoras de Maceió, os resultados do questionário *online*, a fundamentação teórica que se alinha aos saberes docentes construídos em torno da formação inicial, continuada e da prática pedagógica dos professores. A constante busca enquanto pesquisadora de teorizar o *corpus* dá-se na tentativa de mobilizar os dados tanto dos enunciados concretos quanto do questionário *online* em que pese o caráter discursivo que ambos carregam e se complementam, com o intuito de trazer contribuições para a alfabetização no município de Maceió.

5 SABER-FAZER DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O pesquisador precisa traduzir para si e para outros o que o texto diz. Nesta tradução ele coloca um pouco de si, suas vivências, seu contexto interpretativo. Ao traduzir, o texto não é mais somente do pesquisador ou dos demais sujeitos que participaram da investigação, nem mesmo dos teóricos trazidos para a análise, mas é um texto de todos trazidos no diálogo.
(Galiazzi e Sousa, 2022)

Neste capítulo serão desenvolvidas as análises acerca dos dados coletados em parceria com o Coletivo Alfabetização em Rede. Cabe expressar que as proposições de análise aqui referidas se ilustram na tentativa de realizar um diálogo discursivo entre as vozes das três professoras alfabetizadoras de Maceió em paralelo com as respostas ao questionário *online* de cinquenta e três professoras também do ciclo de alfabetização do município, dos autores que fundamentaram teoricamente essa pesquisa e da pesquisadora. Assim no contínuo movimento discursivo serão percebidas tais interações com o intuito de analisar os saberes docentes das professoras alfabetizadoras durante o ensino remoto.

Como foi destacado no capítulo metodológico os metatextos serão elaborados tendo em vista as categorias e subcategorias encontradas em face do processo de unitarização e categorização. As categorias exploradas na análise são: a) os usos das tecnologias digitais durante o ERE; b) planejamento didático-pedagógico no ERE; e c) a aprendizagem da língua escrita no ERE, partindo da compreensão que ambas as categorias mencionadas anteriormente estão alinhadas e se articulam diante da construção dos saberes docentes (re)construídos no período pandêmico.

Para tanto, foram encontradas as seguintes subcategorias: aa) Aplicativos/materiais usados durante o ERE; Facilidade com as tecnologias; bb) Estratégias didáticas para o ensino remoto; Limitações do planejamento durante o ensino remoto; Construção coletiva docente; cc) Participação da família no ensino da língua escrita; Avaliação durante o processo de alfabetização; Desafios para alfabetizar no ERE; Concepções de alfabetização.

Nas seções seguintes serão destacados o diálogo acerca das falas das professoras alfabetizadoras de Maceió e as respostas dos participantes do questionário *online* em níveis nacional, estadual e municipal analisados por meio das categorias e subcategorias apontadas.

5.1 Os usos das tecnologias digitais durante o ERE

Ao serem inseridas no contexto de trabalho docente no ensino remoto, as professoras alfabetizadoras passaram a fazer uso das TD como um recurso diretamente vinculado para mediar o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. As TD como uma ferramenta pedagógica possibilitou que o fazer docente continuasse ocorrendo, mesmo com a compreensão de que seria uma tentativa de diminuir os impactos do isolamento social d

a COVID-19 no processo de alfabetização.

Como Zabala (1998) discute, a prática pedagógica está associada a um “microssistema” que está envolto por diferentes elementos que constituem a ação docente. Com o ERE, o “microssistema” que antes era familiar para todos que dele participavam precisou ser transformado e readaptado, o que repercutiu não só na mudança do ambiente, mas nas interações provenientes delas e na utilização de suportes e recursos digitais.

O trabalho com as TD exigiu que os professores precisassem ter acesso à *internet* e aos suportes tecnológicos (computador, *notebook*, *smartphone*, *tablet*, entre outros), como também às ferramentas e aplicativos desse ambiente. Ante o exposto, os professores além de ter tais equipamentos deveriam saber usá-los e não fosse o bastante, teriam que ser capazes de adaptá-los a um princípio didático-pedagógico para interagir no contexto remoto com os alunos e produzir materiais impressos para quem não tivesse acesso à *internet*.

Na tabela 7, podem ser observados os resultados em nível nacional, estadual, municipal e especificamente das professoras alfabetizadoras de Maceió com relação ao acesso às tecnologias digitais e à *internet*.

Tabela 7: Acesso dos professores às tecnologias

Qual o seu acesso às tecnologias?	Brasil (n=14.730)	Alagoas (n=2.454)	Maceió (n=167)	Maceió/ CA1-3 (n=53)
Tenho acesso (computador ou notebook ou tablet ou smartphone ou kindle ou qualquer outro dispositivo com internet)	78%	83%	71%	75%
Não tenho acesso aos dispositivos citados nem tenho internet	1%	0%	0%	0%
Tenho os dispositivos, mas não tenho internet em casa	2%	1%	0%	0%
Tenho internet e não tenho dispositivos para meu uso	3%	3%	5%	8%
Tenho acesso, mas preciso aprender a usar essas ferramentas	16%	13%	24%	17%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Por meio dos resultados, foi possível fazer uma análise comparativa com os demais professores respondentes da pesquisa através do questionário *online*, além das percepções que as professoras alfabetizadoras de Maceió participantes do grupo focal tiveram acerca do acesso delas às tecnologias durante o período de ensino remoto.

As respostas apresentadas pelos professores brasileiros indicaram que 78% deles tinham acesso a algum dispositivo tecnológico (computador, *notebook*, *tablet*, *smartphone*, *kindle*, entre outros) com *internet*, o que garantiu a possibilidade de lecionarem respeitando o distanciamento social imposto pela pandemia. Compreende-se que não bastava estar conectado para conseguir acessar os recursos que a *internet* disponibiliza, era preciso conhecer os mecanismos para navegar e as ferramentas que possibilitaram o trabalho pedagógico.

Os professores em nível nacional que responderam aos índices que indicavam alguma dificuldade em lecionar no ensino remoto (“não tenho acesso aos dispositivos citados nem tenho internet”, “tenho os dispositivos, mas não tenho internet em casa” e “tenho internet e não tenho dispositivos para o meu uso”) representavam 6% deles, isso indica que apenas uma pequena parcela dos professores não tinha condições materiais ou recursos para ministrar aulas no ERE.

Em nível estadual, 83% dos professores afirmaram ter tanto os suportes quanto o acesso à *internet* os habilitando a realizar o trabalho docente de forma remota. Ao comparar os resultados, o estado de Alagoas apresentou o maior percentual de participantes com os recursos materiais necessários para o desenvolvimento do ERE. Não houve porcentagem para a resposta “não tenho acesso aos dispositivos citados nem tenho internet” e quanto ao índice “tenho os dispositivos, mas não tenho internet em casa”, obteve apenas 1%. Os professores que possuem acesso à *internet*, mas não tinham os dispositivos para as aulas remotas totalizaram 3%.

No município de Maceió, os professores com acesso aos dispositivos e à *internet* totalizaram 71% dos respondentes. Quanto aos participantes que não tinham acesso nem aos recursos, nem à *internet* e os que tinham tais suportes, mas não tinham *internet*, não apresentaram nenhum percentual. Os professores maceioenses com acesso à *internet*, mas sem os dispositivos para lecionar durante as aulas remotas indicavam 5% das respostas.

Das participantes alfabetizadoras de Maceió, 75% afirmaram que possuíam acesso aos suportes digitais com *internet* compreendendo que a maioria tinha os recursos necessários para lecionar durante o ERE. Os itens “não tenho acesso aos dispositivos citados nem tenho internet” e “tenho os dispositivos, mas não tenho internet em casa” assim como em Alagoas não obtiveram porcentagem nas respostas apontadas pelas participantes.

Observa-se que a maioria dos participantes afirmaram ter acesso a algum suporte seja computador, *notebook*, *tablet*, *smartphone*, *kindle* ou qualquer outro equipamento com acesso

à *internet*, o que indica a participação desses professores na cultura digital. Pimentel e Costa (2018) salientam que a presença do digital fez com que as pessoas passassem a ter acesso à informação em qualquer lugar do mundo e de forma mais acelerada.

Por esse fato, demonstra-se que o acesso desses suportes com *internet* faz com que os professores vivenciem um ambiente múltiplo, o que incorpora conhecimentos mais amplos, e difundem valores e crenças que são associados à ubiquidade. Santaella (2013) destaca que ter acesso aos dispositivos móveis permite que os sujeitos possam estar presentes mesmo que não estejam fisicamente em um lugar. Desse modo, reforça-se que a maioria dos professores indicaram possuir essa presencialidade mesmo que virtualmente.

5.1.1 Facilidade com as tecnologias

Os resultados apresentados referente ao primeiro item do questionário, colocam em destaque a subcategoria “facilidade com as tecnologias” de modo que garante que pelo fato da maioria dos professores tenham acesso a esses suportes compreenda-se que possuem habilidades e sabem utilizá-los em seu contexto social, no entanto, o questionário não evidencia se essas ferramentas foram utilizadas no contexto do ERE.

A fala da professora Vilma durante o grupo focal pode elucidar tal lacuna. Sobre a utilização dos suportes tecnológicos para que os professores desenvolvessem suas atividades durante o ERE ela retratou que:

Muitos professores só tinham o celular, eu tenho *notebook*, *tablet*, celular [...], mas por conta do meu outro trabalho, sou pesquisadora também, estava fazendo pesquisa. Por parte da secretaria a gente não recebeu nenhum recurso para fazer esse trabalho de produção de conteúdo pedagógico, então era o básico (Vilma).

A questão da falta de acesso aos suportes tecnológicos também foi levantada por ela enfatizando as respostas das professoras alfabetizadoras de Maceió ao questionário respondendo que cerca de 8% delas possuíam *internet*, mas não tinham acesso aos dispositivos para utilizarem em suas aulas. Afirmou que diferente dos professores que possuíam apenas seu celular para o trabalho docente, ela tinha outros dispositivos além dele (*notebook* e *tablet*) por ser pesquisadora e precisar deles para o desenvolvimento de seus estudos e pesquisas.

A fala da professora Vilma pressupõe que pelo fato de muitos professores terem apenas o celular como suporte tecnológico, dificilmente considerariam trabalhar em sua prática pedagógica com as TD, tendo em vista que seria para seu uso particular. Com isso, o que a

professora retratou em seu diálogo reitera a pesquisa do CGI (2020) em que apontou que no ano de 2019 menos de 50% dos professores tinham incorporado as TD ao menos uma vez na semana em suas aulas. Em Alagoas, essa situação também se confirmou, tendo em vista que Santos, Santos e Pinheiro (2020) observaram que 27,3% dos professores alfabetizadores afirmaram não utilizar nenhuma vez as TD em sala.

Essa afirmação revela que as professoras alfabetizadoras de Maceió lecionaram durante o ERE com os suportes tecnológicos que tinham antes da pandemia e que não estavam vinculados diretamente ao seu fazer docente, tendo em vista que “por parte da secretaria (SEMED/Maceió) a gente não recebeu nenhum recurso para fazer esse trabalho de produção de conteúdo pedagógica [...]”, o que revela também que os professores que investiram em equipamentos e suportes, utilizaram os próprios recursos financeiros para melhorar/facilitar sua prática pedagógica.

Um item que atingiu a segunda maior porcentagem em todos os níveis pesquisados (nacional, estadual, municipal e das professoras alfabetizadoras de Maceió) consistiu na alternativa “tenho acesso, mas preciso aprender a usar essas ferramentas”, tendo os respectivos percentuais: 16%, 13%, 24% e 17%, o que significa que mesmo com acesso aos suportes tecnológicos e à *internet*, os professores apresentavam dificuldade em utilizá-los. Isso implica entender que não basta ter acesso as TD, mas deve-se, sobretudo, saber utilizá-las para mediar as aprendizagens.

Santos *et al* (2022b, p.18) demonstraram que “a dificuldade dos professores com relação à proposição de aulas em meios digitais se encontra vinculada à falta de uso das tecnologias para o propósito pedagógico”. Além disso, cabe expressar que nas aulas presenciais (antes da pandemia), a maioria dos professores alagoanos investigados raramente incentivavam seus alunos a usarem o celular em sala como recurso pedagógico (Santos; Santos; Pinheiro, 2020). Essa ausência da cultura digital na escola reflete nas respostas analisadas na tabela 7, tendo em vista que por não considerarem as TD como recursos de aprendizagem, tiveram mais dificuldade em incorporá-las em suas práticas.

Corroborando com as respostas apresentadas pelos professores na tabela 7, todas as professoras alfabetizadoras de Maceió participantes do grupo focal afirmaram ter acesso aos dispositivos tecnológicos como também à *internet*, em complemento dão destaque à subcategoria “facilidade com as tecnologias”, como pode ser observado no diálogo da professora Vilma:

Eu já tinha facilidade, sabia usar editores de vídeo, de imagem. Fui professora de educação tecnológica para crianças, então, o básico eu tinha e outras coisas a gente foi aprendendo com os colegas, na *internet*, tutoriais, outras plataformas que surgiram na pandemia ou foram adaptadas pelos professores (Vilma).

A professora Vilma destacou que por ter sido professora de educação tecnológica antes da pandemia tinha facilidade com edição de vídeo e imagem e ainda afirmou que o saber editar vídeos e imagens seria um conhecimento básico. O conhecimento de edição desses recursos possibilitou que ela conseguisse adaptar materiais encontrados na *internet* para elaborar uma atividade a partir do conteúdo que seria explorado em sua aula. Dessa forma, essa adaptação também facilitaria o entendimento dos alunos nos momentos de interação *online* fosse ela síncrona ou assíncrona.

Essa facilidade por conta do seu trabalho está associada ao saber profissional desenvolvido por ela em articulação à instituição de ensino em que estava vinculada. Tardif (2014) coloca em evidência o diálogo com os conhecimentos científicos para a formação desse saber, de maneira que foram disponibilizados através de formação continuada. Também fica clara a relação com o saber experiencial de sua vivência enquanto professora de educação tecnológica, tendo em vista que a sua prática docente estava focada diretamente em ensinar seus alunos os usos das TD.

Vilma também afirmou que tinha conhecimento básico sobre os usos das TD e o que tinha dificuldade ela foi aprendendo ao longo do tempo, fosse com os colegas de profissão que também estavam enfrentando essa mesma realidade ou através da *internet* por meio de tutoriais que contribuíam para sanar alguma dúvida e com o uso de plataformas criadas durante o ensino remoto ou que foram adaptadas para os professores utilizarem em suas práticas docentes.

Através do seu relato entende-se que para lecionar durante o ERE foi preciso repensar suas práticas docentes por meio dos usos de diferentes artefatos tecnológicos que se apresentaram como possibilidades didáticas para esse período. Essa reflexão de sua prática pedagógica no contexto remoto indica a articulação do seu saber experiencial diante da realidade imposta pela pandemia. A partir dessa experiência, seus saberes puderam ser construídos diante das relações e interações com a comunidade escolar (Tardif, 2014).

A comunidade escolar não existia mais no contexto das aulas presenciais, o que fez com que as interações dela também passassem a ocorrer mediadas pelas TD. Nesse entendimento de que “[...] a gente foi aprendendo com os colegas, na *internet*, tutoriais, outras plataformas que surgiram na pandemia ou foram adaptadas pelos professores” eles iam ampliando seus saberes experienciais do ERE, tendo em vista, o contexto histórico específico em que estavam vivendo.

Destaca-se que o ERE articulou uma realidade própria e que coube aos professores a compreenderem. Nesse movimento, são os saberes experienciais que “[...] permite ao docente desenvolver o *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão” (Tardif, 2014, p. 49, grifo do autor). Dessa forma, a professora Vilma desenvolve seu *habitus* ao compreender que sua prática pedagógica no ERE deve estar permeada pelas TD e no diálogo com o outro.

Em continuidade, sobre o acesso às tecnologias, a professora Josefa falou que: “[...] eu não tive dificuldade quanto a isso, porque já é algo que faz parte da minha vida, pessoal e profissional”. Assim como a professora Vilma, Josefa informou que também não teve dificuldade quanto aos usos das TD durante o ERE por fazerem parte de sua vida tanto pessoal quanto profissionalmente.

Por essa assertiva, leva-se ao entendimento de que em suas práticas pedagógicas ela fazia uso de recursos tecnológicos para alfabetizar seus alunos, confirmando a premissa de Santos, Santos e Pinheiro (2020). Quando suas aulas passaram a acontecer no contexto do ERE, a adaptação quanto ao uso das tecnologias para o desenvolvimento da aprendizagem da língua escrita se deu de maneira menos impactante diante da sua prática no contexto das aulas presenciais, o que a inclui no percentual dos 16,4% de professores que se sentiam muito ou totalmente preparados para o ensino remoto (Península, 2020).

A professora Josefa, por ter tido facilidade quanto aos usos das tecnologias dialogou que em suas práticas nas aulas remotas procurou tentar utilizar estratégias de ensino diferentes das que conhecia:

Eu utilizei ainda o *Youtube*, ainda me aventurei, já tinha facilidade com edição de vídeo, foi algo que não tomou muito meu tempo porque tive que aprender. Utilizava nos dias que não fazia vídeo chamada pelo *meet* ou pelo *WhatsApp*. Enviava o *link* do vídeo, o vídeo era mais animação, eu não aparecia, não virei *youtuber* nesse nível [...]. Usei muito o *Wordwall*, lá tem muitos jogos prontos, quando não encontrava do jeito que precisava para aquela aula, fazia o jogo (Josefa).

Diante de sua fala percebeu-se a semelhança com a professora Vilma, tendo em vista que Josefa também dominava o uso de editores de vídeo. Ela considerou ser um ponto positivo essa facilidade com a edição por não ser algo que precisaria aprender para lecionar durante o ERE, dessa maneira, conseguiria desenvolver suas aulas usando recursos tecnológicos de forma mais ágil por estarem inseridos em seu cotidiano pré-pandêmico.

Por ter essa facilidade, a professora Josefa procurou utilizar diferentes recursos das TD. Ela comentou sobre a autoria na produção de vídeos e jogos, de modo que os recursos propostos

atingissem os objetivos esperados acerca da aprendizagem da língua escrita por parte dos seus alunos. A produção dos seus próprios recursos para o ensino possibilitou que a professora dialogasse a partir das TD com as necessidades de aprendizagem que a sua turma apresentava. Mesmo que o acesso à *internet* disponibilize diversos materiais prontos, como foi citado, ela buscava explorar e experimentar os diferentes recursos em face de sua própria aprendizagem, para saber fazer um jogo, para saber fazer um vídeo animado como parte de sua formação profissional.

Dessa maneira, é possível notar que a professora Josefa articulou os saberes profissionais que possuía antes do ERE para conseguir desenvolver as suas aulas durante a pandemia. Ficou evidente que ela buscou ir além desses saberes, explorando novas ferramentas e plataformas que estava habituada. Com essa atitude, ela possibilitou que seus alunos desenvolvessem a competência cinco da BNCC (Brasil, 2017, p.9) em que cabe

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Percebe-se, que a utilização das TD nas práticas pedagógicas na época das aulas presenciais forneceu para a turma da professora Josefa maior diálogo e interação com elas, de maneira que foram oportunizados a compreender e utilizá-las por meio de jogos interativos e vídeos produzidos exclusivamente por ela, o que coloca em destaque um ensino personalizado. Dessa maneira, “a aprendizagem centrada no aprendiz, personalizada, pode colaborar para uma maior autonomia do indivíduo” (Saccol; Schlemmer; Barbosa, 2011, p. 34).

Notou-se que com o ERE, o professor poderia desenvolver um ensino que se voltava para uma educação ubíqua, de forma que os alunos poderiam ter seus conhecimentos ampliados por meio dos multiletramentos através dos gêneros digitais. Os usos das TD antes da pandemia e com viés pedagógico proporcionou subsídios para que as professoras (Vilma e Josefa) se sentissem mais seguras para trabalhar durante o ERE, relacionando tal análise a subcategoria “facilidade com as tecnologias”.

No relato da professora Suzana, observou-se algumas diferenças em torno do acesso às tecnologias em comparação às outras professoras participantes do grupo focal. No entanto, mesmo com algumas dificuldades ela desenvolveu sua prática a partir dos conhecimentos que possuía sobre a TD, com isso, ela discutiu que:

O básico não tive dificuldade, até porque utilizava o próprio *google meet* para gravar vídeos, mas para utilizar outros aplicativos e editores de vídeo, tinha dificuldade, [...] porque as tecnologias mais complexas não tenho tanto domínio não, só mais o básico mesmo: a utilização do *google meet*, do *WhatsApp*, o fundo que eu colocava era do próprio *google meet* (Suzana).

A professora Suzana afirmou que tinha dificuldade em fazer uso de programas de edições de vídeo, o que caracteriza que os saberes construídos por ela e pelas outras duas professoras citadas em torno dos usos das tecnologias digitais são divergentes. Para as professoras Vilma e Josefa esses saberes estão vinculados a partir de seus saberes profissionais fosse por ter lecionado sobre educação tecnológica (professora Vilma) ou por ter integrado as TD em sua prática docente (professora Josefa) e para a professora Suzana eles são compreendidos em torno de seus saberes experienciais atribuídos ao conhecimento que ela adquiriu por fazer uso dessas tecnologias durante sua vida.

Percebe-se que sua prática durante o ERE estava ligada ao uso de recursos que tinha familiaridade antes da pandemia, mas que esses não estavam vinculados à sua ação docente. No que envolve o saber profissional constituído em sua formação inicial sobre a utilização das TD como ferramenta que contribui para a aprendizagem dos alunos, corroborou-se o que foi explicitado por Marfim e Pesce (2017). Os autores enfatizam que as universidades tendem a secundarizar o ensino das TD em suas matrizes curriculares, o que acarreta a dificuldade em inseri-las em suas práticas.

Desse modo, ao iniciar sua prática pedagógica no ambiente escolar, os saberes que tinha em torno da utilização das TD em seu convívio pessoal continuaram a não ser desenvolvidos na sala de aula, principalmente pela falta de formação, tendo em vista que “a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência” (Tardif, 2014, p. 53).

Nesse entendimento, o autor pondera que a prática do professor na sua vivência com a escola faz com que ele avalie os saberes que o constituem enquanto docente, pois, nem tudo que se aprende no contexto da formação inicial, é validado em sua prática ou diz respeito à etapa da educação básica que está atuando. Essa dificuldade mencionada pela professora Suzana indicam o ensino secundarizado das TD em sua graduação e no contexto da sua atuação profissional, a retradução impossibilitou que esse saber fosse associado ao viés pedagógico.

A professora Suzana também informou que conseguia realizar a gravação de vídeos para suas aulas remotas por meio da plataforma de videoconferências *Google meet*, um dos recursos utilizados por ela era a mudança do fundo de sua tela, de maneira que fosse possível acrescentar

um fundo temático mais apropriado para o momento da aula ou fazer com que seus alunos se engajassem com a gravação produzida por ela.

A dificuldade dessa professora estava situada em fazer uso de TD que envolvessem um conhecimento mais complexo em torno delas (outros aplicativos e editores de vídeo, por exemplo). No entanto, as plataformas e aplicativos que ela utilizava antes de se tornarem um recurso para a aprendizagem da língua escrita contribuíram para que tivesse mais facilidade por ter conhecimentos prévios acerca de seu uso, mesmo que não estivessem vinculados à propósitos pedagógicos anteriormente.

Pressupõe-se que mesmo que a professora Suzana estivesse integrada na cultura digital, essa participação lhe fornecia poucos subsídios para inseri-las, mas o pouco fazia com que ela pudesse desenvolver estratégias para ministrar suas aulas nesse período. Contudo, se os saberes profissionais durante a sua graduação tivessem sido voltados para a utilização das TD de forma mais específica, ela poderia abordar outros elementos em suas práticas, haja vista que não basta apenas conhecê-las, pois observa-se “[...] que a apropriação dessas tecnologias para fins pedagógicos requer um amplo conhecimento de suas especificidades tecnológicas e comunicacionais e que devem ser aliadas ao conhecimento profundo das metodologias de ensino e dos processos de aprendizagem” (Kenski, 2003, p.5), ou seja, compreender que a utilização das TD no processo pedagógico devem estar pautadas pelo conhecimento do professor acerca desses recursos e de como associá-lo aos objetivos e métodos de ensino.

A partir das falas das professoras sobre a facilidade do acesso e dos usos das TD para enfrentar o ERE é possível compreender que os professores que as dominavam eram capazes de realizar o planejamento/execução de suas aulas em um curto espaço de tempo, como foi observado nas falas das professoras Vilma e Josefa. Consequentemente, por dominar menos os usos das TD, a professora Suzana apresentou mais dificuldade na construção e desenvolvimento das suas aulas.

Em face disso, a vivência da professora Suzana no ERE e sua apropriação acerca dos artefatos tecnológicos e seus recursos puderam garantir que fossem desenvolvidos saberes experienciais durante a sua atuação nas aulas remotas, pois, “seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática” (Nunes, 2001, p. 30). Nesse contexto, ao utilizar as TD em uma perspectiva pedagógica mesmo que de forma imposta por causa da pandemia, a professora passou a relacionar sua contribuição no processo de aprendizagem dos alunos.

Sobre o tempo para o desenvolvimento dos recursos pedagógicos com os usos das TD, a professora Vilma disse: “Você sabe que para elaborar um jogo, um vídeo bem editado, um áudio, uma contação de história tem que ter um tempo e a gente não estava tendo essa

contrapartida, nem recebemos material para isso”. A professora Vilma compreende que os usos dos recursos tecnológicos para o desenvolvimento das atividades denotam uma logística temporal diferente, principalmente se considerar que os professores estavam realizando o trabalho fora do ambiente escolar.

A carga horária que tinham para planejar e organizar o trabalho pedagógico antes da pandemia passa a ocorrer condensada com suas atividades pessoais, tendo em vista que “[...] para elaborar um jogo, um vídeo bem editado, um áudio, uma contação de história tem que ter um tempo [...]” e é um tempo que dependendo das habilidades que os professores tivessem sobre as TD ultrapassaria sua jornada de trabalho diária. Observa-se que ter acesso às TD não garante que os professores tenham facilidade para inseri-las no contexto de suas práticas, principalmente ao que envolve o trabalho durante o ERE, pois, é preciso que se tenha um rigor científico e metodológico em torno dessa articulação.

Utilizar as TD na prática pedagógica é compreendê-las enquanto parte da construção e evolução da sociedade, como *logos* da técnica, em que “[...] dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tomando-a por objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo [...]” (Pinto, 2005, p. 220), de modo que enfatiza que sua contribuição no contexto educacional está alinhada na construção teórica e no desenvolvimento das ciências humanas diante da relação ensino-aprendizagem.

5.1.2 Aplicativos/materiais usados durante o ERE

Ao longo das falas das professoras participantes do grupo focal foi possível perceber no trabalho mediado pelas TD, as diversas ferramentas/aplicativos utilizados por elas durante as aulas remotas e que foram capazes de contribuir para garantir a continuidade da aprendizagem de uma parcela de alunos, de forma que permitisse uma melhor comunicação entre a turma e suas famílias. Inclusive, a professora Josefa comentou anteriormente que em suas aulas utilizou os *sites Youtube* e *Wordwall*, a plataforma *Google Meet* para videoconferência e o aplicativo *WhatsApp*, o que se estabelece uma relação direta com a subcategoria “aplicativos/materiais usados durante o ERE”, o que reforça a abertura de novas possibilidades quanto aos usos das TD. Como menciona Fagundes (2010, p.44) coloca “o mundo acessível à ponta dos dedos”.

Na tabela 8, serão apresentados o panorama dos recursos tecnológicos que foram mais utilizados pelos professores participantes do questionário durante o ERE. Dessa maneira, será possível estabelecer um diálogo entre as ferramentas que as professoras alfabetizadoras de

Maceió mais utilizaram para alfabetizar seus alunos, visando garantir a continuidade da aprendizagem mesmo em caráter emergencial.

Tabela 8: Ferramentas/materiais utilizados no trabalho remoto

Quais ferramentas/ materiais você mais utiliza para o trabalho remoto?	Brasil (n=14.730)	Alagoas (n=2.454)	Maceió (n=167)	Maceió/ CA1-3 (n=53)
Google, Classroom e Whatsapp	38,6%	45%	47%	54%
Email e Youtube	14,6%	16%	12%	8%
Plataforma da própria rede/ escola/ televisão	8,5%	6%	8%	5%
Facebook	4,7%	3%	11%	10%
Materiais impressos/ apostilas	30,1%	27%	8%	17%
Não se aplica	3,5%	3%	14%	6%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No ERE “os professores alfabetizadores precisaram recorrer a diferentes estratégias didático-pedagógicas em busca de promover práticas mais significativas” (Santos *et al*, 2022a, p. 212) observando que na maioria das vezes essas diferentes estratégias partiam dos próprios professores ou das orientações de suas escolas. Ao que se discute acerca da rede municipal de Maceió foi relatado que existia uma ausência por parte da SEMED em fornecer suporte quanto aos recursos ou à proposição de um guia que contribuísse para o trabalho de aprendizagem do SEA no período do ERE.

Com isso, a tabela 8, apresentou as ferramentas que foram adotadas no período pandêmico apontando para o *Google, Classroom e WhatsApp* como os recursos mais utilizados pelas professoras alfabetizadoras de Maceió totalizando 54% dos resultados. Comparado aos níveis nacional, estadual e municipal essas ferramentas também atingiram o maior percentual entre eles, tendo as respectivas porcentagens de 38,6%, 45% e 47%.

A concentração de participantes que afirmaram utilizar especificamente o *WhatsApp* repercute nos resultados da PNAD Contínua (Brasil, 2021) em que informou que no ano de 2019 o suporte mais utilizado pelos alunos para acessar a *internet* foi o dispositivo móvel celular, tendo um percentual quase majoritário de 97,4%. Os resultados apontados pelos professores no questionário *online* reverberaram que utilizar o *WhatsApp* poderia aumentar a participação dos alunos durante as aulas remotas.

Ao observar os valores dos índices indicados na questão, notou-se que apenas nas respostas das professoras alfabetizadoras de Maceió os recursos indicados anteriormente (*Google, Classroom e WhatsApp*) equivaleram a mais da metade das respondentes o que enfatiza a importância desses aplicativos/ferramentas no processo de alfabetização dos alunos

do município, como também para os demais professores ao redor do Brasil e da identificação deles na subcategoria “aplicativos/materiais usados durante o ERE”.

Enfatiza-se que o *Google Classroom* por ser um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) pode ser considerado também como um repositório para os RED, compreendendo que para ser considerado um RED, precisa ser um recurso digital que tenha como propósito a aprendizagem dos alunos conforme situa Churchill (2017). O autor ainda menciona que os RED mais eficazes possuíam a finalidade de mediar a relação entre professor e aluno, aluno e conteúdo.

Percebe-se que o *Google Classroom* possui tal função mesmo antes da implementação do ensino remoto, tendo em vista que é um ambiente em que o professor pode disponibilizar textos, vídeos, jogos, *links*, como também, consegue responder os comentários dos alunos, dar devolutivas de trabalhos e avaliações, entre outras funcionalidades. Contudo, diferente dele, o *WhatsApp* não possuía essa característica, mas com o ERE, ele foi adaptado em um AVA, se tornando um repositório para os RED e permitindo a interação síncrona e assíncrona entre professores e alunos.

É possível entender por meio dos relatos das professoras alfabetizadoras de Maceió, o motivo pelo qual as ferramentas mencionadas anteriormente com ênfase para o aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones WhatsApp* atingiram os maiores percentuais. Ao falar sobre a utilização dessas ferramentas, a professora Suzana citou que: “A gente foi orientada a utilizar aplicativos, *WhatsApp*, no primeiro momento, e em outros orientaram a utilizar até o *Google Meet* para dar aulas, também a entrega de atividade impressa para quem não tinha acesso à *internet*”.

Sobre os usos dos recursos tecnológicos com as maiores porcentagens em todo o Brasil, a professora Suzana indicou que a utilização deles aconteceu por meio de uma orientação, não deixa claro em sua fala por parte de quem, mas diante da análise anterior se entende que partiu da gestão escolar. Inicialmente fez uso do *WhatsApp*, mas a partir das orientações foi indicada a utilizar outros recursos como o *Google Meet* e para os alunos que não tinham acesso à *internet* elaboraram atividades para serem impressas e entregues a eles.

No que concerne ao uso dessas duas ferramentas, entendeu-se que passaram a ser adaptadas para atender uma função pedagógica com a finalidade de diminuir os impactos do não acesso aos conteúdos a serem aprendidos no contexto pandêmico e garantir a continuidade da relação entre professor e alunos de forma assíncrona (não ocorre em tempo real) e síncrona (simultânea) mesmo que artificialmente como mencionam Santos *et al* (2022b).

Acerca da impressão de atividades demonstra-se que foi “[...] a estratégia mais utilizada para garantir [...] que crianças “desconectadas” do WhatsApp e da internet pudessem ter um mínimo de vínculo com a escola [...]” (Macedo; Cardoso, 2022, p.27). Esse diálogo coloca em destaque que a utilização dos materiais impressos foram uma tentativa de diminuir as desigualdades sociais escancaradas com o ERE. Sobre isso, Veloso *et al* (2022, p.53) explicitam que

Na pandemia, as desigualdades sociais e a condição de exclusão relacionada ao acesso aos equipamentos digitais e à internet passaram a afetar o direito das crianças à educação. Ao se instituir o ensino remoto como alternativa para continuidade dos processos educativos, as redes e sistemas de ensino adotaram diferentes estratégias, nem sempre acessíveis a todas as crianças e suas famílias, o que também afetou os vínculos e parcerias escola-família.

Mesmo com a proposição de diferentes estratégias tanto nos resultados do questionário *online* quanto nos diálogos promovidos pelas professoras alfabetizadoras, eles não foram suficientes para garantir que todos os alunos matriculados na escola continuassem participando das aulas, o que representou o distanciamento deles e conseqüentemente de suas famílias.

Na tentativa de ampliar o acesso de sua turma durante as aulas remotas, a professora Vilma também comentou ter utilizado o aplicativo *WhatsApp* em suas aulas. No entanto, a decisão para o uso desse recurso não aconteceu da mesma forma que a professora Suzana. A respeito de sua utilização, enfatizou-se uma participação coletiva na tomada de decisão, como pode ser observado:

A gente não teve momentos de educação síncrona com os alunos, foi feito um levantamento pela gestão da escola e não teria como a gente fazer esses momentos síncronos, porque não atingiria a todos, então a gente resolveu fazer um ensino remoto mais assíncrono adaptando o *WhatsApp* para o ambiente de aprendizagem (Vilma).

Com a professora Vilma, a escolha dos recursos tecnológicos que seriam utilizados durante o ERE ocorreu de forma diferente, tendo em vista que houve um levantamento prévio por parte da gestão escolar para identificar a acessibilidade dos pais/responsáveis aos suportes digitais com *internet*. Diante disso, a escola optou para que as aulas fossem feitas por meio do *WhatsApp* para alcançar mais alunos, fazendo com que suas práticas pedagógicas fossem realizadas de maneira assíncrona. A professora e os alunos não precisavam estar *online* para a aula acontecer, a atividade era enviada no grupo da turma e ao longo do dia ia sendo respondida.

Foi possível perceber que em sua prática não houve momentos síncronos, de diálogo simultâneo com seus alunos, o que se diferiu da experiência vivida pela professora Suzana, em

que suas atividades foram desenvolvidas tanto de forma síncrona com o uso do *Google Meet* para realizar chamadas através de videoconferência com sua turma, quanto de forma assíncrona com o uso do *WhatsApp*. O que se assemelhou foi a utilização do aplicativo, de forma que conseguissem enviar e receber as atividades dos alunos.

A fala da professora Josefa também reiterou os resultados apontados pelo questionário *online* considerando que mais da metade das professoras alfabetizadoras de Maceió utilizaram o *Google*, sendo o *Google Meet* um dos recursos fornecidos pela empresa e o *WhatsApp*, pois, “[...] passamos a utilizar o *WhatsApp* e eu fazia ligações, utilizava o *Google Meet*, tinha crianças que o celular da mãe não tinha memória suficiente nem para ter o *Google Meet*, aí eu fazia ligação pelo *WhatsApp*”.

A prática pedagógica da professora Josefa foi parecida com a da professora Suzana quanto aos dispositivos digitais utilizados durante o ERE, no entanto, ela informou que muitas vezes acabava deixando de utilizar em suas aulas o *Google Meet* pelo fato dos dispositivos móveis dos familiares não possuírem memória suficiente para as aulas acontecerem por meio das videoconferências, fazendo com que ao invés dessas chamadas, ela realizasse ligações pelo *WhatsApp* para conseguir se comunicar simultaneamente com seus alunos.

Nesse sentido, sustenta-se a ideia de que os saberes experienciais dessas professoras foram se constituindo diante de suas realidades no ERE, mesmo que todas fossem servidoras da educação do município de Maceió, suas interações e vivências acerca da utilização das ferramentas aconteceram de maneira distintas, mesmo que se trate de recursos iguais. Assim, tem-se claro que o saber experiencial

[...] é um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc. Enquanto saber social, ele leva o ator a posicionar-se diante dos outros conhecimentos e a hierarquizar-los em função de seu trabalho (Tardif, 2014, p. 111).

Na constituição desse saber social, a professora Suzana orientada a utilizar o *WhatsApp* e o *Google Meet* desenvolvia práticas de forma síncrona e assíncrona, no entanto, em face de suas dificuldades quanto aos usos das TD como um viés pedagógico, não realizava a produção autoral na elaboração de outros recursos. Por dominar, o *Google Meet* conseguia utilizar o recurso para gravação de suas aulas nesse ambiente.

A professora Vilma, a partir de um levantamento prévio com a comunidade escolar, vivenciou o ERE por meio do *WhatsApp* através de aulas assíncronas. Ela afirmou dominar a edição de vídeos e imagens, de maneira que suas práticas poderiam estar associadas à produção

desses materiais por sua autoria, no entanto, não tinha uma interação simultânea e *online* da sua turma.

A professora Josefa embora tenha utilizado os dois recursos citados também pela professora Suzana, preferiu a partir da interação com os alunos e suas famílias o uso do *WhatsApp*, pois conseguia ter um contato maior próximo. Em suas práticas fez uso de vídeos e jogos criados por ela, garantindo à sua turma mais vivências com as TD.

Quando Tardif (2014, p. 111) destaca acerca do saber experiencial ser “[...] um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos [...]” compreende-se essa relação diretamente a partir da vivência de cada uma das professoras alfabetizadoras durante o ERE. As interações com suas próprias realidades, incorpora um entendimento sobre si mesmo, seus alunos, a comunidade escolar e o ambiente que passaram a ter aulas. De modo que se define a produção e constituição de seus saberes constituído por esse entrelaçamento de relações.

Na utilização desses aplicativos (*WhatsApp* e *Google Meet*) são apresentados alguns gêneros digitais, incorporados para ampliar a interatividade desses recursos com os usuários. Para Bakhtin (2003), é importante considerar que os gêneros precisam ser compreendidos e utilizados entendendo seu contexto histórico e seus usos na sociedade. Desse modo, na época da pandemia, o *WhatsApp* e *Google Meet* passaram a ter uma significação diferente do que tinham anteriormente, expressando que naquele contexto, eles eram a garantia da continuidade das aulas para os alunos.

Esses gêneros digitais rerepresentados nas práticas pedagógicas do ERE evidenciaram uma mudança na forma como as interações a partir deles aconteceram. Araújo-Júnior e Araújo (2013) expõem que essa diferenciação ocorre devido aos contextos que se situam. Antes da pandemia a utilização, principalmente dos gêneros digitais encontrados no *WhatsApp* estavam orientados por comunicações do cotidiano, trocas de mensagem no *chat*, envio de vídeos, imagens e áudios em grupos. Com o ERE, esses gêneros assumiram uma conotação pedagógica.

Sobre o *Google Classroom*, embora não tenha sido mencionado por nenhuma das três professoras participantes, é possível supor que deve ter sido por conta da faixa etária de seus alunos. Esse recurso demanda um conhecimento maior com relação aos recursos tecnológicos o que dificultaria a participação dos alunos nas aulas. Dessa forma, entende-se que pelo *WhatsApp* fazer parte do cotidiano das famílias seria mais fácil adaptá-lo como uma ferramenta pedagógica no ERE.

Os resultados apontados tanto pelo questionário quanto pelos relatos do grupo focal deixaram claro que os professores fizeram uso das ferramentas/materiais “como meios de

contactar os alunos e ensiná-los” (Santos *et al*, 2022a, p. 213). Salienta-se também, que a alternativa “materiais impressos/apostilas” teve o segundo maior percentual referente às professoras alfabetizadoras de Maceió somando 17%, em nível nacional atingiu 30,1%, no estado obteve 27%, o que reverbera a preocupação em garantir a participação da maioria dos alunos matriculados nas aulas/atividades disponibilizadas nesse período, destacando que na subcategoria “aplicativos/materiais usados durante o ERE” foram consideradas as ferramentas mais utilizadas, fossem digitais ou não.

Ao que se refere os resultados do município esse item não alcançou uma porcentagem relevante se comparado às professoras alfabetizadoras totalizando menos da metade (8%) do que foi indicado por elas. Esse índice pode ter sido menor em comparação aos resultados dos outros níveis, por se tratar da capital do estado Alagoano, tendo em vista que Macedo e Cardoso (2022) corroboram com essa afirmação por terem identificado que a maioria dos alunos sem acesso à *internet* eram residentes de áreas rurais.

Os resultados desses dados refletiram que nem todos os alunos tinham acesso à *internet* ou aos dispositivos tecnológicos para assistir/participar das aulas remotas e os professores, de modo geral, precisaram adaptar o planejamento para a construção de atividades impressas para atendê-los, como pode ser notado na fala da professora Suzana em que a escola disponibilizou “[...] a entrega de atividade impressa para quem não tinha acesso à *internet*”, no sentido de reduzir a desigualdade social em torno do acesso aos suportes digitais e à *internet*.

As ferramentas/aplicativos como o “*e-mail*, *Youtube*” obtiveram um percentual relevante nos resultados apontados, inclusive, pode ser entendido pelo relato da professora Josefa mencionado anteriormente em que comentou ter criado vídeos para seu canal do *Youtube*, para que seus alunos tivessem acesso através do *link* enviado no grupo do *WhatsApp* da turma. Sendo assim, 14,6% dos professores brasileiros utilizaram esses recursos, 16% dos professores alagoanos, 12% de maceioenses e 8% das professoras alfabetizadoras do município, contudo, entre o *e-mail* e o *Youtube* ficou evidente a preferência deste último nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras.

Com os resultados mencionados acima e a fala das professoras no grupo focal demonstrou-se que o *Youtube* era utilizado com um recurso para a socialização de vídeos sobre a temática trabalhada com os alunos o que exigia dos professores o conhecimento para navegar no *site* e conseguir realizar a busca do vídeo, além de fazer *upload* de seus próprios vídeos como foi mencionado pela professora Josefa para que a turma tivesse contato com um material exclusivo e autoral para a aula desenvolvida no dia.

Nesse propósito de uso dos recursos disponíveis nas TD, Kenski (2003, p.4) destaca que

Na atualidade, as tecnologias digitais oferecem novos desafios. As novas possibilidades de acesso à informação, interação e de comunicação, proporcionadas pelos computadores (e todos os seus periféricos, as redes virtuais e todas as mídias), dão origem a novas formas de aprendizagem. São comportamentos, valores e atitudes requeridas socialmente neste novo estágio de desenvolvimento da sociedade.

Ao inserir as TD no contexto pedagógico, esses desafios são refletidos na prática do professor, que precisam promover situações que garantam o engajamento e o protagonismo de seus alunos preconizados pela BNCC (Brasil, 2017). Nesse contexto, ao utilizar o *site Youtube* para socializar vídeos com propósitos didático-pedagógicos, os professores fornecem à sua turma a participação na cultura digital, pois, através deles vivenciam conhecimentos multisemióticos e se aproximam de gêneros que não costumam ser utilizados no contexto escolar com frequência.

Além da vivência com os gêneros digitais, os alunos se deparam com uma leitura mais dinâmica, possibilitando maior interatividade com o texto, pois

Quando o leitor parte para a tela e se depara com hiperlinks, imagens, áudios, infográficos e demais elementos comunicativos, os limites do texto são transcendidos, não existe mais início ou fim, o final de um texto e o início de outro são cada vez mais difíceis de se identificar (Pacheco, 2022, p. 228-229).

O aluno passa a explorar a multimodalidade desses gêneros ampliando sua compreensão sobre o assunto através da diversidade textual que se depara. Em continuidade, o item “plataforma da própria rede/escola/televisão” foi o terceiro recurso mais utilizado pelos professores brasileiros atingindo o percentual de 8,5% dos participantes, no entanto, nos demais níveis investigados não atingiu tanta popularidade, tendo em vista a preferência no uso do *WhatsApp* e *Google meet*, como foi observado anteriormente através do desenvolvimento das práticas das professoras alfabetizadoras.

Apenas 6% dos professores alagoanos optaram por uma dessas plataformas ou receberam orientações para utilizá-las, enquanto os professores de Maceió obtiveram 8% e 5% das professoras alfabetizadoras. O baixo índice fica evidente também pela falta de relatos por parte das professoras participantes do grupo focal. No entanto, a professora Josefa citou a utilização do rádio como um recurso tecnológico para a veiculação das aulas durante um momento do ERE, ela citou que: “[...] teve essa tentativa da rádio escola, que assim, uma mídia que convenhamos, atualmente está em desuso e principalmente para as crianças, [...] não é uma mídia que eu consuma mais, imagine uma criança em idade escolar”.

A professora comentou que existiu uma tentativa de realizar uma “rádio escola” para que os alunos ouvissem as aulas e realizassem as atividades a partir dela. Por meio de sua fala, revelou-se uma iniciativa que não teve aceitação por parte dos professores e muito menos dos alunos e suas famílias, tanto que não apareceu nas respostas do questionário *online* e nem na fala das outras professoras participantes. O motivo para não ter dado certo, de acordo com a professora Josefa foi o fato de ser um suporte pouco utilizado pelas crianças, inclusive a própria afirmou que também não tinha mais o costume de ouvir e era uma tecnologia que estava em desuso.

Esse desuso pode ser entendido pelo surgimento do digital. Para Pimentel (2017), a diferença entre tecnologias como o rádio e o computador está justamente pela presença do digital que fazem com que os sujeitos possam se conectar de forma virtual com outras pessoas, além de terem acesso à informação com mais agilidade. Essa característica da TD promove maior interatividade, de maneira que recursos como o rádio ou o telefone fixo acabem deixando de ser utilizados, principalmente pelas gerações mais novas.

Dessa forma, a iniciativa de uma “rádio escola” promoveu até certo espanto na professora Josefa, pois, como pode ser observado ela possuía contato com as TD em sua rotina, o que faz com que ela constata as contribuições dela para a sua prática pedagógica, desconsiderando o rádio enquanto um meio de comunicação que poderia ter sido utilizado para um propósito pedagógico com o intuito de garantir que os alunos continuassem a vivência didático-pedagógico mesmo com o distanciamento social.

A rede social “*Facebook*” também foi um dos itens citados no questionário *online*. A partir dos resultados se observa uma diferença em sua utilização nos quatro níveis investigados. Enquanto em nível nacional e estadual essa rede não obteve uma porcentagem relevante apontando respectivamente 4,7% e 3%, no município apresentou um percentual expressivo de 11% para os professores maceioenses e 10% das professoras alfabetizadoras de Maceió.

Esse aumento da utilização do *Facebook* como um recurso para o trabalho pedagógico durante o ERE em Maceió pode ser explicado na fala da professora Josefa em que essa rede social foi uma das tentativas para a realização das aulas remotas em sua escola, mas que acabou não tendo muita adesão, ela reiterou que: “A gente inicialmente tentou fazer uso do *Facebook*, com um grupo no *Facebook* em 2020, mas não estava tendo um alcance muito bom, mesmo que com o *WhatsApp* não tenha tido também, mas com o *Facebook* foi ainda pior [...]”.

Nota-se na fala das professoras e das respostas ao questionário *online* que os professores utilizaram diferentes recursos para conseguir ensinar nas aulas remotas. No entanto, a professora Josefa demonstrou que mesmo com a variação dessas ferramentas, elas nem sempre

eram eficazes para garantir o acesso dos alunos e sua efetiva participação. Com isso, ela relatou que a criação do grupo na rede social *Facebook* foi uma tentativa que não atingiu as famílias matriculadas em sua escola.

O diálogo também enfatizou que mesmo que o aplicativo *WhatsApp* tenha sido um dos recursos mais utilizados pelos professores do Brasil para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, em sua escola a professora Josefa destacou que não houve um bom alcance, ou seja, ainda que tenha sido um dos recursos que mais optaram/orientaram a fazer uso, não foi capaz de atingir a maioria dos alunos, o que reitera as considerações feitas por Santos *et al* (2022b, p.19), em que

Os enunciados dos professores indicam que as dificuldades inerentes à atuação profissional relacionavam-se às interações síncronas, à mediação didática dos pais, ao letramento digital dos envolvidos, ao planejamento didático, ao acesso às tecnologias, à disponibilidade de conectividade, à demanda de trabalho, entre outras. Essas dificuldades são subjacentes à artificialidade de um ensino, quando possível, mediado por uma tela de computador.

Essa falta de alcance dos recursos tecnológicos utilizados no ERE que foi mencionado pela professora Josefa reflete a artificialidade do ensino mediado pela tela de computador/celular discutido pelos autores. Assim, mesmo que os professores tenham desenvolvido seus trabalhos por meio das aulas remotas, não foram todos os alunos que conseguiram participar desse processo, dificultando a aprendizagem da língua escrita.

Outros aplicativos foram mencionados pela professora Vilma, fundamentados a partir da Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019) implementada durante o governo Bolsonaro, se tornou uma opção para a prática da professora numa tentativa de incentivar a participação das famílias na aprendizagem dos alunos. A professora Vilma citou: “A gente tem o aplicativo do Educar pra Valer e tem o *GraphoGame*, aí eu solicitei que os pais baixassem para ajudar, mas também não tive esse retorno”.

Salvaguardando as críticas quanto aos retrocessos no campo da alfabetização promovidos pela PNA e dos programas vinculados a ela, a professora comenta que sugeriu esses aplicativos na tentativa de ajudar o processo de alfabetização da sua turma, contudo, as famílias acabaram não baixando em seus dispositivos móveis e ela não teve o retorno esperado quanto às atividades propostas nos dois aplicativos citados.

Embora a iniciativa da professora não tenha dado certo, tendo em vista que não houve a participação das famílias para contribuir no processo de aprendizagem da língua escrita de

seus filhos, é importante salientar acerca do *GraphoGame* enquanto um jogo educativo que se classifica como um RED.

[...] um recurso digital cujos elementos permitam a modelação, a simulação, a animação, a combinação multimédia, a interatividade (que pode assumir formas diferentes), induz certamente estratégias de ensino e modos de aprendizagem diversificadas e que podem ser orientadas para a manipulação dos objetos, para a interação com os elementos do recurso, para a observação ou representação dos fenómenos, ou ainda para a aprendizagem de conceitos e teorias através da combinação de imagens, palavras e sons, etc. (Ramos; Teodoro; Ferreira, 2011, p. 15).

Como pode ser observado, a intenção da professora esteve norteadada em possibilitar que as famílias interagissem com os recursos que o jogo possui, de maneira que os alunos pudessem relacionar grafemas e fonemas por meio da interatividade, da manipulação dos objetos, entre outras possibilidades. Dessa forma, ao sugerir esse RED, a professora compreende que a inserção deles permitiria uma visão diferente em torno da aprendizagem, inserindo a família também nesse contexto, tendo em vista que passaram a mediar a relação dos alunos e dos professores.

É perceptível as inúmeras tentativas não só das professoras alfabetizadoras de Maceió, mas de todos os professores brasileiros participantes da pesquisa quanto aos usos dos mais diversos recursos tecnológicos para lecionar durante o ERE. Por esse fato, nota-se que muitas dessas ferramentas digitais ao serem adaptadas ao processo didático-pedagógico exigia um conhecimento mais amplo do que era utilizado antes de pandemia, no entanto, essa cobrança não estava alinhada às temáticas promovidas na formação continuada articulada pela rede municipal de ensino.

Sobre o desenvolvimento de formação continuada acerca das TD no período pré-pandêmico, destaca-se que

Dos participantes, 25,8% dizem que nenhuma formação continuada é realizada e reforçam a falta de saberes docentes sobre a temática abordada. Essa realidade suscita questões extremamente difíceis sobre a maneira como os professores vão inserir as TD em suas práticas pedagógicas tendo em vista as exigências das “novas” orientações curriculares [...] (Santos; Santos; Pinheiro, 2020, p. 442).

Comprova-se a partir da investigação dos autores que a dificuldade observada nos resultados do questionário *online* e pela professora Suzana acerca dos usos das TD com fins pedagógicos, diz respeito à falta de formação continuada sobre a temática ainda no período presencial. Desse modo, os saberes profissionais construídos nesses momentos de formação não aconteceram, de maneira que os professores se viram despreparados para atuar no contexto

do ERE. Mesmo com a necessidade emergente de formações sobre as TD, ainda assim não tiveram essa demanda atendida.

Essa situação pode ser observada no diálogo da professora Josefa que enfatizou que: “A questão da formação, [...] continuamos seguindo o cronograma que já estava estabelecido, matemática e português, não tinha nada realmente específico para tecnologias, [...] a gente teve que correr atrás”. Com o trabalho pedagógico voltado para as aulas remotas a necessidade de repensar as práticas pedagógicas de maneira que as TD fossem incorporadas nas aulas se dava em condições emergentes, entretanto, pela fala das professoras não foi o que ocorreu no município.

Segundo a professora Josefa, as temáticas da formação continuada seguiram a ordem de assuntos conforme o cronograma vigente do ano de 2020, o que acarretou a proposição de conteúdos que não estavam vinculados diretamente à realidade vivenciada pelos professores e que corroborou para a falta de suporte e direcionamento da SEMED.

Pinheiro, Galvão e Santos (2021, p.8) por meio de sua pesquisa informaram que ao contrário do que foi estabelecido pela Secretaria de Educação do município de Maceió, as professoras alfabetizadoras de Maceió necessitavam ter formações continuadas que evidenciassem “[...] como desenvolver a prática pedagógica do processo inicial (planejamento), contínuo (desenvolvimento didático para alfabetizar) e final (avaliação) e que acabam revelando que o ERE tem ampliado os desafios e dificuldades dos professores ao alfabetizar”.

As autoras também destacaram que essa demanda por formação em torno de toda a prática educativa dizia respeito às especificidades do ensino remoto e sobre isso, pressupõe-se a prática pedagógica mediada pelas TD. Dessa maneira, os resultados apontados antes e durante a pandemia, consolidados pelo questionário *online* e pela interação das professoras alfabetizadoras de Maceió destacaram que mesmo tendo acesso aos suportes tecnológicos e à *internet* ainda foi difícil para os professores relacionarem as TD em suas práticas.

O foco para as temáticas de ensino da matemática e do português comentado pela professora Josefa refletem uma preocupação da rede municipal acerca das avaliações em larga escala aplicadas nas escolas, à exemplo a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Durante a realização do grupo focal, as professoras comentaram que pouco tempo do retorno ao presencial foi realizada uma dessas avaliações em que uma das etapas era analisar a fluência leitora de alunos do segundo ano. Com isso, entende-se que o foco está nos resultados que o ensino promove e não no processo que estava sendo construído ao longo do ERE.

Mesmo que as formações estivessem desalinhadas com o que estava sendo vivido pelos professores de todo o Brasil, a professora Suzana comentou que o trabalho com as tecnologias

acabava sendo cobrado, ao afirmar que: “Foi cobrado também para a gente realizar esses tipos de atividades relacionados à tecnologia, mas não tivemos essa formação”. Desde o século passado, Mercado (1999, p.154) já destacava a necessidade de incorporar as TD, tendo em vista que “[...] é importante que se introduza gradualmente as novas tecnologias nas escolas, priorizando o trabalho com professores e reconhecendo a realidade de cada escola, com seu contexto particular [...]”.

Compreende-se que muito antes da pandemia, existia a necessidade de inserir as TD no cenário escolar mediante a relação ensino e aprendizagem. Por isso, não se justifica a imposição de atividades voltadas às tecnologias, tendo em vista que a interação entre alunos e professores estavam acontecendo mediadas por elas, fossem síncronas ou assíncronas. A falta de formação continuada em torno dessa temática também não contribuía para que os professores se motivassem a articular propostas que ampliassem a cultura digital dos alunos.

Essa cobrança fazia com que os professores tivessem ainda mais dificuldades no processo do ERE, pois sem o conhecimento acerca da utilização dos recursos tecnológicos não conseguiriam desenvolver práticas que dialogassem com os usos das TD tornando o trabalho pedagógico e o planejamento mais superficiais. No entanto, essa superficialidade é reflexo da falta de apoio dado pela SEMED que não articulou propostas que minimizassem as dificuldades que se apresentaram para as professoras durante o ERE.

Os resultados salientam que os usos das TD por parte das professoras alfabetizadoras de Maceió antes do período pandêmico não foram capazes de garantir por si só a familiaridade com esses recursos durante o ERE e a importância de uma formação continuada vinculada ao trabalho com as tecnologias enquanto uma ferramenta do ensino e aprendizagem contribuiria para que os professores participantes se sentissem mais preparados para o desenvolvimento das aulas em ambientes *online*.

No que concerne aos usos das TD no processo de ensino e aprendizagem durante as aulas remotas pelas professoras alfabetizadoras de Maceió ele ocorreu em caráter apenas emergencial, com o intuito de suprir uma necessidade que a pandemia da COVID-19 acarretou. Dessa forma, os saberes aprendidos ao longo desse período acabaram não sendo integralizados nas práticas docentes dessas professoras pela falta de infraestrutura das escolas.

Diante do acesso das TD e de seus usos ao longo do ERE, os professores precisaram (re)adaptar seus planejamentos para alfabetizar os alunos remotamente. Com isso, uma nova rotina também precisaria ser desenvolvida por elas, de modo que conseguissem motivar sua turma por meio de diferentes estratégias para ensinar a língua escrita. A seção a seguir analisa

de que forma as professoras alfabetizadoras de Maceió conseguiram planejar suas aulas em face de uma nova realidade ao qual a prática docente se inseria.

5.2 Planejamento didático-pedagógico no ERE

O planejamento pedagógico incide sobre a rotina, a realidade da sala de aula e a forma como os alunos e o professor se relacionam diante dos conceitos a serem aprendidos, que são permeados pelas diferentes vivências através do uso dos recursos pedagógicos. Dessa maneira, a partir da mudança do ambiente de ensino causada pela suspensão das aulas presenciais, os professores passaram a planejar em meio a um cenário que fugia da realidade de muitos deles.

O ato de planejar envolve uma objetividade pedagógica, uma intencionalidade diante da aprendizagem dos alunos que nas aulas presenciais já se mostrava bastante desafiadora, tendo em vista que se faz necessário compreender os conhecimentos prévios que a turma tinha para que novos pudessem ser provocados. Para tanto, defende-se a concepção de planejamento enquanto um processo de reflexão e ação (Vasconcellos, 2002). O percebendo enquanto um movimento da própria prática pedagógica em prever as necessidades desse contexto de aprendizagem. Assim, o professor compreende sobre a realidade vivida, considerando o ambiente e os sujeitos que o constituem e passa a definir objetivos que visem a percepção e a transformação dele.

Refletir sobre a realidade pressupõe uma percepção da situação. Nesse perceber, o professor se depara com diferentes interações permeadas por conflitos e relações de poder que definem e modificam as formas como esse ambiente é visto, entendendo que a reflexão diante do planejar se afasta de um posicionamento neutro.

Na ação, o professor, sustentado pela compreensão da realidade de seus conhecimentos sobre si, os alunos e o objeto de estudo, intervém baseado em objetivos que se constituem na previsão e superação das demandas. Entender o planejamento enquanto um processo indissociável à prática educativa que reflete e age na própria ação docente é enfatizar sua importância para promover um ensino que reconhece o protagonismo do aluno e se posiciona na intenção de emancipá-los.

No contexto da pandemia, o ano letivo de 2020 iniciou normalmente na maioria das escolas, tendo em vista que a maior parte delas começou em fevereiro. Sendo assim, alguns professores tiveram pouco mais de um mês para conhecer seus alunos, mas para outros, esse contato presencial não ocorreu, de modo que suas interações ocorreram apenas no contexto do

ERE, enfrentando mais dificuldades para realizar uma avaliação diagnóstica com a sua turma e compreender os conhecimentos que possuíam ao que envolve a língua escrita.

Diante das muitas realidades vivenciadas pelos professores do Brasil, cabe analisar como as professoras alfabetizadoras de Maceió desenvolveram seus planejamentos enfatizando o planejamento de suas aulas mediadas pelos suportes tecnológicos e fazendo uso de recursos digitais para ensinar seus alunos a ler e escrever. Como citado na seção anterior, não houve formação continuada para esse uso e algumas delas tiveram dificuldade para trabalhar por não dominar tais ferramentas.

Essa dificuldade esteve pautada pelo fato de que as formações continuadas mesmo antes da pandemia não focalizavam em desenvolver proposições que dialogassem com práticas para a aprendizagem da língua escrita voltadas ao trabalho com as TD, isto é, as formações continuadas não discutiam perspectivas para os usos das TD durante o ensino da leitura e da escrita.

Essa percepção pode ser comprovada pelos resultados da pesquisa de Santos, Santos e Pinheiro (2020) em que sessenta e seis professores alagoanos foram perguntados acerca de formações continuadas para os usos das TD. Nos resultados, 25,8% enfatizaram não haver formações e 40,9% afirmaram que essas formações aconteciam raramente.

Se no início da pandemia a falta de formação continuada sobre as TD levantava preocupações, durante o ERE se esclarece que os desafios e a falta de suporte dificultaram o trabalho dos professores quanto à utilização desses recursos para ensinar a língua escrita. Diante das dificuldades apresentadas na seção analisada anteriormente, a tabela 9 abaixo, destaca as alternativas utilizadas por eles para adequar e desenvolver seus planejamentos durante o ERE considerando o acesso e os usos das TD:

Tabela 9: Alternativas utilizadas na elaboração do planejamento durante o ERE

Quais alternativas são utilizadas na elaboração do seu planejamento em tempos de pandemia?	Brasil (n=14.730)	Alagoas (n=2.454)	Maceió (n=167)	Maceió/ CA1-3 (n=53)
Livros didáticos	22,2%	22%	13%	18%
Atividades prontas disponíveis na internet	16,7%	19%	16%	24%
Livros paradidáticos	10%	9%	13%	17%
Sites de internet que disponibilizem planos de aula	10,9%	12%	13%	15%
Materiais/documentos compartilhados produzidos para o trabalho à distância	15,4%	14%	17%	16%
Material específico para a educação remota elaborado pela rede de ensino	13,2%	13%	6%	6%
Outros	9,9%	9%	17%	4%
Não se aplica	1,7%	2%	5%	0%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Nos resultados apontados em nível nacional notou-se uma aproximação com as porcentagens apresentadas pelos participantes de Alagoas, tendo em vista que os itens ao qual tiveram os maiores resultados apareceram na mesma sequência em ambos, o que representa uma similaridade entre os dois níveis. Embora se apresentem os itens igualmente, a realidade de cada local impacta nos itens escolhidos, considerando que o nível nacional incorpora as cinco regiões (nordeste, norte, centro-oeste, sudeste e sul) em sua totalidade.

Os resultados que se referem ao município de Maceió, apresentaram algumas divergências em relação aos dois níveis citados anteriormente (nacional e estadual), o que indica que os professores de Maceió que atuam na Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais e professores que ocupam cargos de gestão possuem perspectivas e concepções diferentes do que as professoras alfabetizadoras do município, imprimindo a singularidade em torno do processo de alfabetizar.

5.2.1 Estratégias didáticas para o ensino remoto

Ao apontar sobre a subcategoria “estratégias didáticas para o ensino remoto”, a alternativa mais utilizada para a produção do planejamento dos professores em dois níveis (nacional e estadual) durante o ERE foi o livro didático obtendo o percentual de 22%, enquanto em Maceió teve o total de 13% de professores participantes sendo considerada uma das terceiras

alternativas para a elaboração do planejamento e pelas professoras alfabetizadoras do município alcançou o segundo recurso mais escolhido com 18%.

Dessa forma, o livro didático se tornou umas das alternativas que mais contribuíram para o processo de elaboração do planejamento principalmente para os participantes brasileiros, alagoanos e as professoras alfabetizadoras. No livro, teriam acesso ao manual do professor, os conteúdos e atividades propostas para o ano escolar, o que garantiria maior segurança durante o planejamento de suas aulas no formato remoto.

No entanto, cabe refletir que o livro didático era um recurso utilizado antes da pandemia e não foi pensado prioritariamente para o ERE, embora seus conteúdos precisem abordar uma linguagem voltada aos multiletramentos, tendo em vista as concepções em torno de língua e linguagem ao qual se apoia a BNCC (Brasil, 2017), a pesquisa realizada por Pinheiro (2021) destaca que mesmo a professora fazendo uso do livro didático em suas práticas durante três meses de observação da sala de aula, ela trabalhou com tecnologias apenas uma vez.

Essa percepção acaba enfatizando e expondo certa fragilidade sobre o uso do livro didático no contexto do ERE, tendo em vista que seria mais difícil conter propostas apropriadas para o ensino por meio de suportes e recursos tecnológicos com acesso à *internet* e que evidenciassem possibilidades para os participantes da pesquisa desenvolverem atividades em diálogo com a realidade ao qual cada aluno se encontrava.

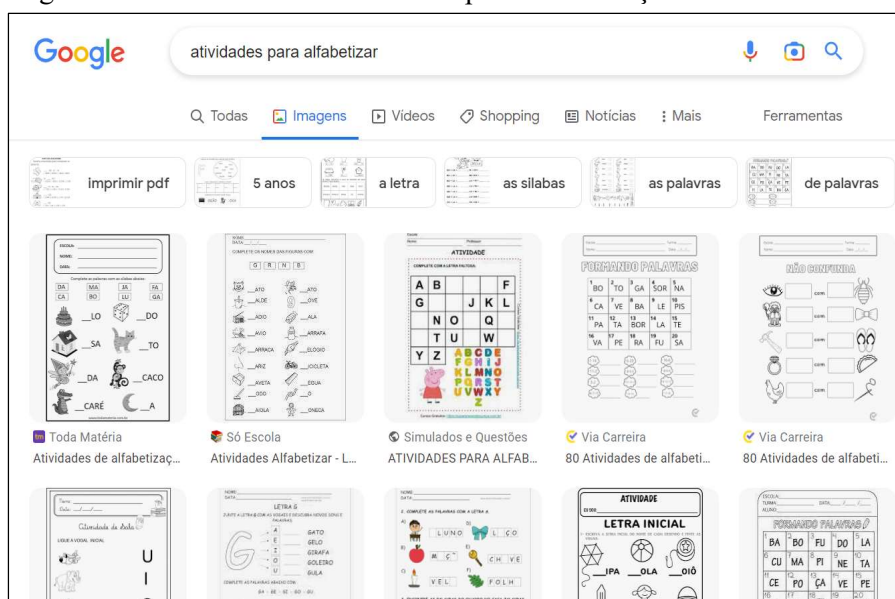
Diante da subcategoria “estratégias didáticas para o ensino remoto”, o uso do livro didático como recurso na elaboração do planejamento dos professores também pode ser entendido como uma tentativa de adaptação ao contexto do ERE, na intenção de utilizar um recurso familiar e que lhe garantiria uma continuidade tanto do processo de aprendizagem dos alunos quanto para a construção de suas aulas. Considera-se tal análise, pois, durante as aulas presenciais “[...] a quantidade de professores que não usam nenhuma vez as TD também apresentou um dado significativo, revelando que os usos das TD na sala de aula e na prática pedagógica do professor é uma realidade distante das escolas públicas” (Santos; Santos; Pinheiro, 2020, p.447).

Embora o planejamento seja construído levando em conta a realidade da comunidade escolar em sua totalidade (escola, alunos, professores, demais funcionários e família), o momento pandêmico vivido expressava muitas incertezas. Pelo fato do ensino remoto ter sido considerado como emergencial, tinha-se a impressão de que logo as aulas retornariam às atividades de forma presencial, o que não foi o caso. Nesse movimento, a inserção do livro didático como recurso para o planejamento se caracterizava como um esperar para a volta da normalidade das práticas pedagógicas.

O percentual que alcançou a segunda colocação entre os professores brasileiros, alagoanos e maceioenses corresponde ao item “atividades prontas disponíveis na *internet*” com 16,7%, 19% e 16% respectivamente enquanto para as professoras alfabetizadoras de Maceió representou a alternativa mais escolhida entre as opções disponibilizadas na questão, totalizando 24%, o que reafirma o acesso aos suportes tecnológicos e à *internet*, de maneira que possam realizar pesquisas para encontrar atividades pertinentes ao que se propõe em seus planejamentos.

No entanto, mesmo que o item mencionado não deixe claro quais atividades prontas seriam, é possível destacar a existência de atividades encontradas facilmente em pesquisa ao *Google*, que a depender do objetivo da aula, o professor possa trabalhar com diferentes propostas como pode ser identificado pelo exemplo da figura 1, a seguir:

Figura 1: *Print* de tela com atividades para alfabetização



Fonte: *Google* (2023).

Ao indicar na barra de pesquisa o termo “atividades para alfabetizar” foram encontrados 1.980.000 (um milhão novecentos e oitenta mil) resultados, propondo inúmeras possibilidades de atividades para o professor trabalhar a língua. Na figura 1, é possível identificar atividades de ordem alfabética, reconhecimento de vogais, letra inicial das palavras, separação silábica, formação de palavras a partir das sílabas e consciência lexical (rimas).

A utilização de atividades prontas da *internet* como as citadas anteriormente sem contextualização ou o apoio de um texto veiculado nas práticas sociais desses alunos implica em práticas tradicionalistas, o retorno aos métodos de alfabetização amplamente difundidos no período do Brasil república nas décadas finais do século XIX (Mortatti, 2006). Ao propor essas

atividades no planejamento verifica-se que é necessário considerá-las como propostas que possam avaliar o conhecimento que a turma tem sobre o assunto ou para identificar o que os alunos compreenderam.

Entende-se, que esse tipo de atividade faz parte do processo e precisar estar interligada ao trabalho com textos. Enfatiza-se o ensino da língua escrita a partir deles, pois, se defende que “a língua possibilita a *interação entre as pessoas no contexto social* em que vivem: sua função é, pois, *sociointerativa*. Essa função se concretiza por meio de **textos**: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos **textos**, ouvimos ou lemos **textos**” (Soares, 2020, p.34, grifos da autora), isto é, são parte fundante não só da alfabetização, mas de todas as situações comunicacionais que os sujeitos vivenciam.

Quanto ao item “*sites de internet* que disponibilizem planos de aula” verificou-se que 10,9% dos professores brasileiros o selecionaram, 12% dos professores alagoanos, 13% dos professores maceioenses e 15% das professoras alfabetizadoras. A partir dos resultados indicados para o uso de *sites* em que os professores podem pesquisar e ter acesso a planos de aula específicos, evidencia-se a mesma perspectiva do item anterior de que o planejamento não é desenvolvido pelo professor, mas por outras pessoas. Nesse caso, ao optar por utilizar planos de aula prontos durante o ERE, identifica-se certa dificuldade para planejar nesse contexto.

Esse item dialoga diretamente com os resultados encontrados acerca dos usos de recursos tecnológicos e acesso à *internet* pelos professores mencionados na seção anterior (4.1). Mesmo com acesso à *internet* e aos suportes digitais acabavam tendo dificuldade para realizar propostas de atividades que envolvessem as TD, o que resultava em práticas com recursos que tinham familiaridade antes do contexto pandêmico.

Na tentativa de se alinharem com o momento vivido optaram por planos de aula disponibilizados em *sites de internet* como reflexo da insegurança e da falta de preparo em ministrar aulas durante o ERE, analisados pela ausência de formação continuada tanto no período em que as aulas aconteciam presencialmente quanto no contexto das aulas remotas. Além de que as “[...] necessidades diárias de (re)organização, (re)configuração e (re)invenção do planejamento para a alfabetização no ensino remoto” (Ignácio; Michel (2021, p. 6), demandavam habilidades sobre as TD que muitos professores não tinham desenvolvidas.

Considerando os três itens do questionário *online* analisados até o momento “livros didáticos”, “*sites de internet* que disponibilizem planos de aula” e “atividades prontas disponíveis na *internet*”, é possível perceber que através deles, a subcategoria “estratégias didáticas para o ensino remoto” esteve voltada para a utilização de recursos que contribuíssem para a construção de um planejamento que amenizasse os desafios vividos, mas que não

recrutava seus saberes curriculares. Nesse sentido, o professor contava com atividades e planejamentos prontos encontrados nesses materiais, de forma que facilitassem esse processo.

No entanto, esses resultados não indicam apenas essa facilidade, ao somá-los em cada um dos níveis, temos: 49,8% dos professores brasileiros, 53% dos professores alagoanos, 42% dos professores maceioenses e 57% das professoras alfabetizadoras do município percebendo que quase metade ou mais da metade dos participantes do questionário *online* procuraram alternativas prontas para elaborar seus planejamentos durante o ERE, o que reflete na dificuldade em utilizar os recursos tecnológicos no processo de aprendizagem dos alunos demonstrados nos resultados acerca dos usos das tecnologias no ERE.

De certo modo, essa dificuldade resvala diretamente no processo de elaboração de seus planejamentos, pois, como citam Ignácio e Michel (2021, p.6), “teve que considerar, assim, a ausência de interações e intervenções síncronas das professoras no desenvolvimento dos processos cognitivos das crianças no que tange à aquisição da leitura e da escrita”. Ao planejar a partir dessas ausências, deixa-se de levar em conta os aprendizes dessa relação, elaborando um plano superficial e construído sem conseguir mensurar e prever as demandas de seus alunos acerca do objeto de conhecimento, a língua escrita.

Sobre as propostas de planejamento envolvendo os livros paradidáticos indicaram que os professores em nível nacional, estadual, municipal e das professoras alfabetizadoras atingiram respectivamente 10%, 9%, 13% e 17% dos resultados. A utilização desse item no contexto das aulas remotas indica que esses professores tomaram como ponto de partida o texto, diante disso, é possível associar com o que propôs Soares (2020, p. 34) ao afirmar que “o texto deve ser o eixo central do processo de alfabetização” e complementa que

Tal como seria artificial (e impossível!) pretender levar a criança a adquirir a fala ensinando-a a pronunciar fonemas e reuni-los em sílabas, estas em palavras, para enfim chegar a textos que a habilitassem a interagir no convívio social, também se torna artificial levar a criança a aprender a leitura e a escrita desligadas de seu uso, ensinando-a a reconhecer e traçar letras, relacioná-las a seu valor sonoro, juntá-las em sílabas, estas em palavras, para enfim ler e escrever textos, tornando-a capaz de inserir-se no mundo da escrita (Soares, 2020, p.35).

Ao realizar o trabalho com livros paradidáticos, o professor proporciona ao aluno a vivência com texto reais, com assuntos vividos no cotidiano e que retratem temáticas relevantes para serem abordadas se afastando de propostas que tenham o foco apenas no processo de codificação e decodificação do SEA que empregam a cópia, memorização e repetição de palavras ou textos artificiais, isto é que não possuem relação com os textos veiculados nas diferentes esferas sociais. Dessa forma, ao optarem por trabalhar com livros paradidáticos no

ERE em seus planejamentos, os professores promovem uma relação entre o gênero, sua estrutura e o trabalho com textos associados ao uso da língua em situações reais.

Acerca do item identificado como “outros” ele atingiu no nível nacional, estadual, municipal e das professoras alfabetizadoras de Maceió os respectivos percentuais: 9,9%, 9%, 17% e 4%. A professora Vilma destacou quais seriam algumas dessas “outras” alternativas utilizadas no planejamento em tempos de pandemia: “A gente enviava a atividade, explicava, eu fazia vídeo, áudio, explicava da melhor forma, eles davam retorno, mas a gente não tinha como avaliar de fato se aquela habilidade tinha sido adquirida”.

O planejamento da professora Vilma era guiado por uma atividade e a partir dela para que os alunos compreendessem melhor o que estava sendo proposto ela elaborava um vídeo e enviava um áudio. No entanto, mesmo trabalhando com diferentes recursos, não conseguia avaliar se os objetivos do seu planejamento tinham sido atendidos. Com isso, diante da subcategoria “estratégias didáticas para o ensino remoto”, identifica-se que o vídeo e o áudio foram alternativas utilizadas pela professora e que não foram mencionados nos demais itens do questionário *online*.

Nota-se, no que concerne à subcategoria “limitações do planejamento no ensino remoto” que a dificuldade do desenvolvimento do seu planejamento durante o ERE estava no processo de avaliação de seus alunos. Percebe-se que a vivência das aulas de forma assíncrona impossibilitava que a professora Vilma realizasse todas as etapas de seu planejamento, tendo em vista que “planejar, portanto, é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir” (Menegolla; Sant’anna, 1996, p.21). Sem conseguir avaliar os avanços de seus alunos, acaba-se tendo dificuldade em definir novos objetivos de aprendizagem da língua escrita.

Em seguida, a professora Vilma descreveu sua prática pedagógica na utilização do aplicativo *WhatsApp*, e especificou como ela foi construída após o desenvolvimento do seu planejamento, informando que:

Eu enviava um vídeo e enviava sempre um áudio, chamava de *podcast* da tia, porque o aluno que não tinha dados para abrir o vídeo, ouvia o áudio ao menos para fazer a atividade e quando era no *Wordwall* ficava salvo para mim. Eles mandavam o *printzinho* e quando era no caderno eles mandavam foto dele para fazer a correção (Vilma).

A professora Vilma tinha como eixo central a proposição de atividades numa tentativa de ampliar os conhecimentos de sua turma. Para a explicação da atividade, enviava dois recursos (vídeo e áudio) na tentativa de alcançar mais alunos, tendo em vista que caso a *internet*

do dispositivo móvel dos pais/responsáveis não tivesse dados suficiente para fazer o *download* do vídeo, poderiam ouvir o áudio, ao qual foi intitulado como “*Podcast* da tia”.

Esse *podcast* era entendido como um áudio mais longo, em que seria enviada a explicação da atividade para que esses alunos conseguissem realizar a atividade mesmo que não assistissem ao vídeo. Dessa forma, compreende-se que através da interação, a professora percebeu a necessidade de planejar uma estratégia didática que garantisse a participação deles, suscitando na construção de seu saber experiencial.

O vídeo e o *podcast* entendidos como gêneros digitais permitem a interatividade dos sujeitos com eles. Marcuschi (2002, p.16) explicita que essa característica “[...] lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala e escrita” porque promove maiores possibilidades de comunicação.

Além dessas “outras” alternativas inseridas na elaboração do seu planejamento como o vídeo e o áudio, a professora também comentou sobre o *site Wordwall* em que podem ser encontrados diferentes jogos interativos prontos ou criados pelo professor com base em seu objetivo de ensino. Esse *site* pode ser considerado como uma das opções usadas pelos professores ao optarem pelo item “atividades prontas disponíveis na internet” no questionário *online*, enfatizando que as atividades prontas podem ser jogos ou outras ferramentas encontradas na *internet* que possuam o caráter pedagógico ou tenham sido adaptadas para o momento do ERE.

Nesse processo de construção do planejamento do ERE, a professora comenta sobre a criação de um “*podcast*” e da utilização do *site Wordwall*, de forma que podem ser classificados como RED. Hitzschky (2019, p. 24) esclarece que eles “vêm apresentando diferentes aplicações em contextos pedagógicos, incluindo o estudo de conteúdos específicos, a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem e o ensino a distância [...]”, incluindo a utilização deles durante as aulas remotas, recurso também utilizado no planejamento da professora Josefa citado anteriormente.

O uso dos RED no contexto pandêmico, possibilitou que os professores inserissem em seus planejamentos recursos com uma finalidade pedagógica encontrados no ambiente digital. No diálogo com a subcategoria “estratégias didáticas para o ensino remoto”, o *podcast* além de garantir o acesso às atividades e aos assuntos que estavam sendo vivenciados para os alunos que os dispositivos de seus familiares não possuíam tanta memória, também incentivou o ensino da língua escrita por meio do trabalho com o gênero oral, os aproximando de uma multiplicidade de linguagens (Marcuschi, 2002) através do *WhatsApp*. E os jogos inseridos no

Wordwall puderam ser utilizados para promover os usos das TD pelos alunos e motivá-los a participar de forma mais ativa das aulas.

Pode-se considerar então, a relação entre o planejamento dos professores e os saberes que possuem acerca dos usos de recursos tecnológicos como ferramentas que auxiliam o processo pedagógico, de maneira que o conhecimento sobre os recursos digitais favoreceu a elaboração de um planejamento voltado para as TD considerando as mudanças didático-metodológicas do ERE no processo de alfabetização e na relação entre professor e aluno, tendo em vista que passaram a se comunicar por meio de telas.

Além das alternativas vinculadas diretamente às TD, a professora comentou que costumava realizar atividades para serem feitas no caderno e ao concluírem a atividade fotografavam e enviavam para que ela avaliasse o que havia sido feito por eles. Propostas como essa se alinham à subcategoria “estratégias didáticas para o ensino remoto” e fazem com que a professora consiga observar a grafia das letras, como as palavras estão formadas e a organização do texto feito pelos alunos, a partir disso ela pode propor novas estratégias e planejar a partir das dificuldades encontradas.

Nesse movimento, o professor delimita os objetivos levando em conta os que já foram atendidos ou os que precisam ser reconfigurados a partir da reflexão sobre a prática. Entende-se que “[...] os fins da educação são o produto de um determinado momento, mas um produto que expressa todo um processo, e que tem validade não só como produto [...], mas sobretudo como elemento dinâmico que sustenta e desafia a caminhada da escola” (Vasconcellos, 2002, p.110). Ao planejar no ERE, entende-se que os objetivos definidos dialogam com a realidade concreta, podendo observar que a professora Vilma utilizou recursos impressos e digitais para conseguir ensinar seus alunos durante as aulas remotas.

A professora Josefa também destacou algumas alternativas para o seu planejamento além das expostas na tabela 9:

No *online* ficava bem limitado o planejamento, não tinha como aprofundar, nesse sentido o planejamento acabava ficando superficial [...]. Eu organizava o planejamento, na manhã tinha duas atividades, sempre antes acompanhada de um vídeo. Mandava o *link* do vídeo e a orientação da atividade, depois pedia que eles enviassem. Fazia figurinha no *WhatsApp*, figurinha com o meu rosto para ver quem estava presente. No meio da manhã, às 9h mandava mais uma atividade, um vídeo, uma música ou uma contação de história e uma atividade para que eles fizessem no caderno ou uma orientação a partir da atividade que foi entregue na escola (Josefa).

Sobre o planejamento no ERE, a professora Josefa comentou que era limitado, explicando que não era possível aprofundar o que estava sendo trabalhado. Nas aulas

assíncronas por meio do *WhatsApp*, ela postava os encaminhamentos da atividade e ficava aguardando a resposta da turma e as aulas síncronas por meio do *Google meet* eram mais rápidas por dependerem da participação e motivação dos alunos em frente às telas.

A superficialidade do planejamento também ocorria devido à dificuldade em avaliar o desempenho dos alunos ao longo do período de ERE, como foi discutido pela professora Vilma. Dessa maneira, as professoras acabavam desenvolvendo um planejamento mais geral, se baseando nas poucas informações fornecidas pelos alunos ao devolverem as atividades, o que tornava o processo de aprendizagem do SEA mais complexo.

O fato de a professora Josefa não ter conseguido aprofundar seu planejamento durante o ERE representa o que discute Vasconcellos (2002) ao enfatizar que embora seja uma atividade docente está permeada pelos múltiplos encontros da prática pedagógica. Nesse sentido, ao planejar não basta definir objetivos que expressem as ações do professor, mas de que forma esse plano possibilita novas interações entre os alunos e os conteúdos considerando seus contextos sociais. Observa-se, que a superficialidade do planejamento também estava atrelada ao pouco contato que os professores acabaram tendo com seus alunos.

Mesmo com os desafios para planejar, a professora Josefa propunha para sua turma duas atividades, seguidas de um vídeo, uma música, uma contação de história ou uma outra estratégia que havia sido planejada para ser trabalhada junto com a atividade enviada. Percebe-se que a partir de sua fala o uso da música, da contação de história podem ser apontados como “outras” alternativas e elencadas na subcategoria “estratégias didáticas para o ensino remoto”.

A professora também comentou ter feito uso de figurinhas do *WhatsApp* para dialogar com a sua turma de forma mais interativa, observa-se em sua fala que a professora Vilma fazia uso dessa mesma estratégia: “O meu planejamento era bem parecido com o de Josefa, também eram duas atividades diárias [...]. 7h eu dava bom dia com bastante figurinha, mandava um áudio falando do dia de hoje e enviava a primeira atividade [...]”.

É interessante salientar nas falas de ambas as professoras que mesmo trabalhando em diferentes escolas a rotina do planejamento delas indicava algumas semelhanças, sendo elas: a proposição de duas atividades durante o período de aula, envio de áudio explicando como os alunos deveriam realizá-la e o uso de figurinhas, fosse para dar bom dia à turma ou perguntar quem estava presente no momento que a professora estava *online* enviando a primeira atividade do dia. Na figura 2, podem ser exemplificadas algumas figurinhas utilizadas pela professora Josefa durante as aulas assíncronas no *WhatsApp*:

Figura 2: Figurinhas do *WhatsApp*

Fonte: Professora Josefa (2023).

As figurinhas exemplificadas demonstraram uma preocupação em introduzir no *chat* do *WhatsApp*, espaço esse adaptado para fins pedagógicos, linguagens verbais e não verbais. Dessa maneira, os alunos em processo de aprendizagem da língua escrita poderiam “ler” a mensagem por meio dos desenhos, dos símbolos e do reconhecimento das palavras e textos curtos apresentados, favorecendo a comunicação por meio das figurinhas. Percebe-se que o processo de alfabetização não se vincula apenas em ler e escrever letras, mas de interpretar e compreender a língua escrita nas mais diferentes situações comunicacionais. Assim, discute-se que

[...] o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita [...] (Soares, 2016, p. 21)

Ao criar as figurinhas para promover um diálogo mais próximo com seus alunos, a professora Josefa também proporcionou o reconhecimento de uma leitura orientada por múltiplas linguagens e que fazem parte das interações que ocorrem nesse aplicativo. Dessa forma, a professora possibilitou que seus alunos fizessem uso de textos em contextos reais de comunicação e que incentivassem a aprendizagem da língua escrita.

Outro aspecto que pode ser observado a partir da proposição dessas figurinhas no contexto de aulas assíncronas, foi a disposição da professora em criá-las a partir de suas vivências com a turma e de seus conhecimentos das TD através da utilização de aplicativos capazes de elaborá-las. Por meio delas, os alunos iam acompanhando a rotina pedagógica e a

professora conseguia delimitar os acontecimentos através da inserção desses elementos nos diálogos do *chat*, de forma que o seu planejamento era construído tendo a utilização deles como um meio de facilitar a compreensão e a aprendizagem dos alunos sobre o que estava sendo discutido, relacionando a coerência do planejamento com sua ação docente, como foi discutido por Libâneo (2006).

Percebe-se que a utilização do vídeo foi uma alternativa constante nas práticas pedagógicas das professoras, inclusive, a professora Suzana comenta sobre essa semelhança entre suas práticas.

Eu fazia bem parecido com o que as meninas colocaram porque eu utilizava vídeos, em alguns momentos produzidos por mim ou do *Youtube* mesmo, utilizava contação de histórias, no caso eu pegava história do *Youtube*, enviava para eles e pegava uma atividade relacionada ao vídeo e enviava um áudio explicando como seria a atividade (Suzana).

Quanto ao relato da professora Suzana foi observado que o eixo central de seu planejamento, assim como das outras professoras alfabetizadoras de Maceió, foi uma atividade e que a partir dela, seria enviado um áudio explicando como a turma a responderia. Notou-se também que o uso de vídeos era uma prática recorrente nos planejamentos das professoras e que eram alternativas didáticas compartilhadas por outros colegas de profissão como foi citado pela professora Vilma. Ainda sobre o trabalho com os vídeos, a professora Josefa comentou que:

Eu tentei deixar o mais lúdico possível, com o vídeo eu trazia o conteúdo de uma forma bem simples, um vídeo curto porque para idade deles. Então, um vídeo que eu fazia tinha no máximo quatro minutos estourando, entre quatro e cinco minutos, eu acho, e sempre ao final eu lançava a proposta de uma atividade [...] (Josefa).

Para ela, a utilização do vídeo permitia que as aulas fossem mais lúdicas, de maneira que os alunos se sentissem mais motivados, haja vista a interatividade causada pela mediação do suporte tecnológico. O tempo do vídeo que era produzido por ela ou encontrado no *Youtube* também foi um fator relevante durante a sua fala, de modo que não poderia passar de cinco minutos para que conseguissem manter a atenção durante todo o tempo e serem capazes de realizar a atividade proposta logo em seguida ao vídeo.

O vídeo fosse ele elaborado pelos professores ou do *Youtube*, foi considerado uma alternativa essencial para o desenvolvimento do planejamento durante o período de ERE, de maneira que por meio da multimodalidade presente nele era possível apresentar o assunto tendo a opção de repetir quantas vezes fosse possível ampliando o entendimento da turma. Nesse

contexto, esse gênero permitiu que mesmo os professores com mais dificuldade nos usos das TD incorporassem em suas práticas recursos que envolvessem seus alunos na cultura digital, pois,

[...] também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (Brasil, 2017, p. 61).

É possível notar diante dos resultados encontrados que esse desvendamento de possibilidades de comunicação diante dos usos das TD através dos suportes tecnológicos com acesso à *internet* aconteceu pela imposição do ERE nas práticas desses professores, o que acarretou muitos desafios para planejar os inserindo enquanto recursos com fins pedagógicos, mas permitiu vislumbrar as contribuições de sua utilização nesse contexto.

Outro tipo de alternativa que não havia sido comentada foi a atividade de pesquisa por parte dos alunos, de modo que pudessem aproveitar o espaço doméstico que se inseriu como um ambiente de aprendizagem durante o ERE utilizando-o em seus planejamentos e propostas didáticas, à exemplo, a professora Josefa relata que: “Eu fazia atividades bem simples, porque eles ainda não conseguiam copiar, não tinha ninguém que copiasse, então eu planejava sempre assim, atividades mais simples de pesquisa, pesquise alguma coisa em casa mesmo [...]”.

Através do trecho pontuado pela professora Josefa ao dialogar que “não tinha ninguém que copiasse” é relacionado o papel da família nesse processo de aprendizagem durante o ERE. Sobre isso, Mainente (2022) comenta que mesmo tendo sido identificado uma aproximação maior da família, os desafios expostos a partir dessa relação trouxe certo prejuízo para que os conteúdos fossem compreendidos. Na fala da professora, percebe-se que em sua turma a família não tinha uma participação ativa, refletindo que esse prejuízo na aprendizagem, como foi comentado pela autora, pode ter acontecido em sua turma pela falta de acompanhamento dos familiares.

No processo de aprendizagem de língua escrita em que os alunos ainda não conseguem realizar a cópia das atividades planejadas pela professora diante da dificuldade em reconhecer as letras ou da segmentação das sílabas, a professora organizava atividades pensando nas possibilidades que o ambiente de suas casas poderia proporcionar de maneira que reconhecessem que as letras fazem parte do cotidiano e do lugar em que vivem realizando atividades que dialogassem com textos reais presentes na rotina desses alunos para ampliar as relações entre o ensino sistematizado do SEA e suas vivências.

Com isso, notou-se uma preocupação por parte da professora em organizar um planejamento que estivesse apropriado à realidade dos alunos com poucos recursos. Diante dos desafios em planejar no contexto do ERE foi possível construir atividades contextualizadas com o seu meio e capazes de ampliar o conhecimento dos alunos diante da língua escrita. É possível desenvolver a “capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória, etc.” (Soares, 2020, p. 27), na intenção de desvincular a leitura e a escrita como processos que ocorrem apenas no cenário escolar.

Ao planejar no ERE percebeu-se que foi preciso saber utilizar os recursos tecnológicos com uma finalidade pedagógica, entender quais as ferramentas que seriam mais eficazes na garantia da comunicação entre escola e família, identificar o que os alunos sabiam sobre o SEA e pensar em estratégias capazes de garantir que a maioria dos alunos matriculados conseguissem participar das atividades e das aulas planejadas, tendo em vista a aprendizagem da língua escrita em um ambiente diferente do que a escola em tempos de aulas presenciais promovia.

5.2.2 Planejamento coletivo

O processo de planejar diz respeito à uma reflexão em torno dos alunos, da sala de aula e da escola como um todo, representando um fazer coletivo. O outro me nomeia e contribui para o meu fazer/ser docente, entendendo assim, que os outros professores também constroem os saberes docentes de seus pares, por isso a importância de um planejar coletivo.

Em continuidade, o item “materiais/documentos compartilhados produzidos para o trabalho à distância” apresentou 15,4% de respostas em nível nacional e em Alagoas atingiu cerca de 14%. A prática em torno do compartilhamento de informações entre os professores para a articulação do planejamento durante o ERE contribuiu para minimizar as dificuldades de alguns deles diante do trabalho com os recursos tecnológicos constatada anteriormente e suscitou na subcategoria “planejamento coletivo”.

Sobre isso, Tardif (2014, p. 53) discute que “cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc.”, percebe-se que mesmo no ERE os professores continuaram desenvolvendo esse saber da experiência enfatizando a profissão docente não apenas na construção de uma prática pedagógica, mas do profissional formador de outros professores.

Em Maceió, a referida alternativa atingiu o maior percentual entre os professores, obtendo 17% o que caracteriza uma priorização no planejamento dos professores em compartilhar materiais que estejam incorporados às TD. Dessa forma, é possível perceber que essa estratégia foi aderida por alguns dos participantes da pesquisa favorecendo propostas didáticas com o momento vivido.

As professoras alfabetizadoras de Maceió totalizaram 16% no item mencionado acima. Acerca desse compartilhamento, a professora Josefa o compreendeu como uma cultura desse período: “A gente tinha essa cultura de compartilhar muita coisa, desse planejamento compartilhado, então sempre estávamos conversando, enviando dicas, tudo isso”.

Em sua fala, a professora destacou que não se tratava apenas do envio de materiais (atividades, vídeos, entre outros) para os colegas, mas de um planejamento compartilhado em que os professores estavam em constante diálogo para planejar aulas que fossem possíveis de serem realizadas coletivamente, tendo em vista possíveis dificuldades e que garantissem o aprendizado dos alunos que acompanhavam as aulas remotas fossem síncronas ou assíncronas.

Diante desse apoio com o compartilhamento de informações e as interações entre os professores, a professora Vilma afirmou em uma fala citada anteriormente que “outras coisas a gente foi aprendendo com os colegas”, assim, compreende-se que a troca entre eles também gerou aprendizagem sobre o que não conheciam/sabiam acerca das tecnologias e passaram a entender e incorporar em suas práticas através da fala e da participação dos outros professores em prol de um planejamento que envolvesse as TD.

A professora Vilma também mencionou sobre a ideia de um planejamento compartilhado ao utilizar o termo “a gente” em seu relato: “[...] as atividades sempre eram acompanhadas de algum recurso ou um vídeo gravado por mim ou um vídeo que a gente pegava, que eu pegava do *Youtube*, porque as colegas também compartilharam muita coisa [...]”.

Quando a professora fala “um vídeo que a gente pegava” nota-se que existia um movimento coletivo de pesquisar materiais (no caso relatado, um vídeo) para que os professores pudessem utilizar em suas turmas. Vilma também destacou a quantidade de atividades compartilhadas pelos colegas, o que fez com que se tornasse uma prática comum na rotina durante o ERE, diminuindo a insegurança durante a elaboração do planejamento frente às possíveis dificuldades.

Outra forma de compartilhamento que a professora Josefa mencionou foi a produção de um material didático pelas professoras do mesmo ano e que era impresso pelas coordenadoras da escola e disponibilizado para os alunos. Tardif (2014, p. 53) menciona que esse tipo de colaboração entre os professores “[...] também fazem parte da prática de partilha dos saberes

entre os professores” o que envolve o desenvolvimento dos saberes experienciais entre a professora Josefa e seus colegas, sobre isso ela relata que:

Junto com as colegas produzimos cadernos de atividades, a gente adiantava um mês de planejamento, produzia os cadernos de atividades, na escola imprimiam e a coordenação entregava. Algumas colegas que não estavam em isolamento como eu, também ia e entregava para a minha turma, havia essa ajuda (Josefa).

A produção deste caderno de atividades acontecia em parceria com as professoras do mesmo ano em que Josefa lecionava no período de ERE. Com o planejamento compartilhado, elas conseguiam adiantar os planos de aula e as atividades correspondentes ao período de um mês. Dessa forma, atendiam aos alunos que não possuíam acesso à *internet* e conseqüentemente não participavam das aulas síncronas e assíncronas.

Sobre a entrega desses cadernos, por ter um familiar no grupo de risco da COVID-19, a professora Josefa manteve o isolamento social o que ocasionou sua ausência nesse momento. Sendo assim, para que sua turma pudesse ser assistida ela contou com a parceria de suas colegas de escola, compreendendo que a produção de um caderno de atividades em que se adiantava um mês do planejamento incorporava nas relações entre as professoras da escola atitudes de parceria e apoio diante do que estava sendo vivido e do reconhecimento das dificuldades apresentadas por alguns deles.

Ao longo dos diálogos promovidos pelas professoras Josefa e Vilma acerca do compartilhamento do planejamento, percebeu-se que diante do caráter emergencial que estavam vivenciando, foi construída uma “cultura de compartilhar”, pois, “ao olharmos para o fazer docente em um contexto de ensino remoto, percebemos que esta mudança de planejamento, [...] realizado em conjunto, foi positiva para que o grupo de professoras pudesse encontrar apoio pedagógico e pessoal entre si” (Rosa; Freitas; Bahia, 2021, p.160).

Esse encontro de um “apoio pedagógico e pessoal entre si” discutido pelas autoras reforçam a análise de que os saberes docentes aos quais constituem o professor são sempre sociais e construídos justamente pelas interações e relações deles com os outros, entendidos pelos sujeitos que perpassam o percurso desses professores, seja no âmbito pessoal ou profissional.

Nesse diálogo, Tardif (2014, p.14) comenta que “[...] esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” permeado pelas

interações que o validam enquanto docente e que ocorre diariamente sendo modificado e transformado na rotina de sua profissão.

Na subcategoria “planejamento coletivo” notou-se um trabalho em conjunto entre os professores. No processo de planejamento do ERE, socializaram diferentes recursos para que fosse possível ampliar o trabalho com as TD, pois, entre eles estavam vídeos, atividades e dicas. Além de planejar com os professores da mesma turma e realizar coletivamente um caderno de atividades para os alunos sem acesso à *internet*.

5.2.3 Limitações do planejamento no ensino remoto

O planejamento contribuiu para que os professores conseguissem lecionar no ERE. No entanto, sabe-se que esse foi um período de muitos desafios que impactaram na ação docente e limitaram o desenvolvimento de suas práticas. Com isso, no item “material específico para a educação remota elaborada pela rede de ensino” sendo contemplado por 13,2% de professores brasileiros para a construção de seus planejamentos e 13% de professores alagoanos, o que representa um percentual relevante. Observa-se que pelo fato de o material ter sido criado pela rede de ensino para o ERE existe um afastamento de uma das funções do professor, a retirada de sua autonomia enquanto profissional que planeja, executa e replaneja suas ações diante da realidade em que se situa.

Ao excluir a participação do professor nesse processo, a rede de ensino impossibilita que eles reflitam sobre suas ações durante o ERE, que desenvolvam seus saberes experienciais, que investiguem, que se apropriem de saberes adquiridos em meio à observação de um novo cenário de ensino e de recursos desconhecidos que precisariam ser explorados. Disponibilizar um material pronto é retornar à um ensino mecanizado que não considera as interações entre professor e aluno como novas possibilidades de aprendizagem.

Ao observar os resultados do item “material específico para a educação remota elaborada pela rede de ensino”, percebe-se que essas redes de ensino ao qual os professores participantes fazem parte, distanciam a possibilidade de eles construírem seus saberes através de uma totalidade entrelaçada pelos saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais. Com isso,

[...] os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente

através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos. Nessa perspectiva, os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes (Tardif, 2014, p.41).

Compreende-se que o currículo escolar não é definido pelos professores, mas cabe a eles a partir da didática de ensino desenvolver um planejamento para que esses conteúdos sejam aprendidos levando-se em conta os contextos e as realidades implicadas na relação de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, a disponibilização de um material pronto restringe a elaboração de um planejamento específico, voltado para as demandas da turma em relação aos objetos de conhecimento e como o autor destaca, torna os professores meros técnicos e transmissores de saberes.

Em Maceió, o referido item alcançou apenas 6% tanto pelos professores do município quanto pelas professoras alfabetizadoras, o que representa pouca participação da SEMED na tomada de decisão com relação à materiais que contribuíssem para o planejamento dos professores do município, o que foi informado anteriormente pela professora Vilma sobre a falta de fornecimento de recursos tecnológicos para o trabalho no ERE pela SEMED, tendo dito que “[...] por parte da secretaria a gente não recebeu nenhum recurso para fazer esse trabalho de produção de conteúdo pedagógico, então era o básico”.

A falta de orientação promovida pela SEMED, salienta a subcategoria “limitações do planejamento no ensino remoto” ao identificar que essa ausência dificultou a continuidade do ensino e limitou a ação docente. Sobre essa falta de suporte, a professora também comentou que:

Em 2021, não houve um direcionamento por parte da SEMED, uma direção, cada escola ficou mais ou menos livre para fazer como achar melhor, [...] acaba gerando uma desigualdade na rede. Começamos a nos organizar na escola mesmo, como é que a gente faria de acordo com as possibilidades da escola, de acordo com as possibilidades das famílias (Vilma).

No ano de 2021, a professora Vilma relatou que a SEMED não havia apontado nenhum direcionamento com relação ao planejamento que deveria ser trabalhado nesse período de isolamento social e de aulas remotas, o que constata um abandono das escolas e principalmente dos professores diante dos desafios impostos em sua prática docente, o que fez com que cada escola tomasse decisões acerca da realidade em que estavam vivendo. A professora compreendeu que tal situação causaria uma desigualdade em toda a rede.

Esse diálogo da professora Vilma faz menção aos seus saberes experienciais e de seus outros colegas de profissão, tendo em vista que a partir da falta de um direcionamento acerca

do que seria desenvolvido durante as aulas pela SEMED, diante de suas práticas vividas (pré-pandemia), procuraram se organizar com o que seria pertinente para seus alunos, mesmo que muitos desconhecessem o ambiente em que as aulas iriam acontecer.

É possível entender que “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (Tardif, 2014, p. 54), o que faz com que os professores tendo como base a prática pedagógica construída durante o tempo de atuação conseguissem refletir sobre estratégias considerando os saberes (profissionais, disciplinas e curriculares) mais relevantes para o período do ERE.

Diante das desigualdades em torno da falta de acesso por parte dos alunos no período das aulas remotas e da falta de suporte pela SEMED, a escola ao qual a professora faz parte preferiu se organizar observando as possibilidades e recursos que tinham e que seriam capazes de minimizar o distanciamento que a pandemia causou na relação de ensino e aprendizagem. A partir dessa decisão, a professora descreveu o seu planejamento: “Diariamente nós postávamos as atividades lá e os alunos iam dando retorno ao longo do dia e a gente ia dando os *feedbacks* de acordo com o que eles postavam, a gente seguia o currículo prioritário da rede para montar as atividades”.

Como foi mencionado anteriormente, para a realização das suas aulas a professora Vilma utilizava o aplicativo *WhatsApp* tendo sido escolhido a partir de uma pesquisa feita com as famílias. Todos os dias não só a professora participante do grupo focal, mas os demais colegas de sua escola postavam as atividades nos grupos de suas respectivas turmas e durante o dia os alunos iam respondendo, tendo em vista que o dispositivo em que realizavam as atividades era de seus responsáveis e muitos deles só retornavam do trabalho à noite e poderiam ter mais de um filho para entregar a atividade solicitada, o que causava certa demora na devolutiva do que havia sido solicitado.

Acerca do currículo prioritário mencionado, através da portaria nº12, de 02 de fevereiro de 2021, a SEMED “institui, em caráter excepcional, a organização e o funcionamento da oferta do ensino fundamental e suas modalidades, reunindo em um Ciclo Emergencial *Continuum* Curricular” levando em conta “os objetivos, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, competências e habilidades não alcançados no ano de 2020”, isto é, o ano letivo de 2021 equivaleria há dois anos (2020 - 2021).

Em seu artigo 6º inciso II informa que essa proposta deverá considerar “o desenvolvimento das aprendizagens prioritárias de acordo com as competências e habilidades, conforme o Referencial Curricular de Maceió (RCM)”. Embora o RCM (Maceió, 2020)

considere necessário os aspectos sociais que representam a língua escrita ele está alinhado com os pressupostos teóricos que evidenciam o processo de aprendizagem do SEA do ponto de vista prioritariamente linguístico destacando sua aproximação com a BNCC (Brasil, 2017), o que reforça o processo de alfabetização enquanto uma relação voltada para o decodificar e codificar das letras.

Quanto ao índice “não se aplica” não serão mencionados os resultados, tendo em vista a suposição de que são participantes que não elaboram planejamentos em suas funções. Para tanto, a próxima seção de análise terá como foco o desdobramento em torno da aprendizagem da língua escrita durante o ERE e como as professoras alfabetizadoras de Maceió desenvolveram estratégias para alfabetizar suas turmas diante de tantos desafios elencados durante as análises anteriores.

5.3 A aprendizagem da língua escrita no ERE

Alicerçado pelas três facetas da alfabetização (linguística, interativa e sociocultural) (Soares, 2018), a aprendizagem da leitura e da escrita acontece permeada pelos textos, pela interação entre o professor e alunos, os recursos pedagógicos que a envolvem e pelo ambiente em que essas relações ocorrem. Com a pandemia, a configuração do ensino e aprendizagem em torno da língua escrita foi modificada, o que resultou na ampliação de desafios que o professor alfabetizador precisou lidar para conseguir dar continuidade no processo de alfabetização.

5.3.1 Desafios para alfabetizar no ERE

A tabela 10 apresenta quais foram os maiores desafios experienciados pelos professores durante o ERE no processo de aprendizagem da língua escrita, de maneira que sejam percebidos os reflexos e desafios nas práticas pedagógicas, por meio dos relatos das professoras alfabetizadoras de Maceió.

Tabela 10: Maiores desafios do ERE na alfabetização

Para você quais os maiores desafios do ensino remoto na alfabetização?	Brasil (n=14.730)	Alagoas (n=2.454)	Maceió (n=167)	Maceió/ CA1-3 (n=53)
Conseguir que os alunos realizem as atividades propostas	26,3%	29%	15%	17%
A falta de suporte material e pedagógico da sua rede	7%	6%	10%	12%
Tenho pouco retorno dos alunos com relação às atividades que proponho	15,3%	18%	19%	19%
Os alunos apresentam dificuldade de acesso aos materiais disponibilizados	10,7%	9%	11%	13%
Os alunos apresentam dificuldades com as atividades que demandam apoio dos pais	17,2%	15%	12%	14%
Os alunos não dispõem dos equipamentos necessários para realizar as aulas	16,1%	16%	19%	20%
Tenho dificuldades de planejar atividades, de modo que atinjam os objetivos esperados	3,7%	3%	5%	5%
Não se aplica	3,7%	4%	9%	0%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O item “conseguir que os alunos realizem as atividades propostas” atingiu o maior percentual em dois níveis investigados (nacional e estadual), sendo assim, foram 26,3% dos professores brasileiros e 29% dos professores alagoanos. Quanto aos professores do município esse item totalizou 15% deles, alcançando a segunda maior porcentagem, enquanto para as professoras alfabetizadoras de Maceió, ele ocupou a terceira colocação obtendo o total de 17% dos participantes.

Esse item apontado como desafio, reverberou na dificuldade de alguns alunos estarem presentes na aula de forma virtual, considerando a falta de acesso à *internet* e aos suportes tecnológicos. Para Schmidlin e Joye (2015) a ideia que se tem sobre presença física e virtual é algo subjetivo, no entanto, fica claro que em alguns contextos a intenção do sujeito em se fazer presente, principalmente no contexto do ERE lhe foi negada pelas tantas faltas que foram observadas durante o ERE. Nessas faltas, muitos alunos foram impedidos de vivenciar essa presencialidade virtual, de interagir com seus pares e professores através dos recursos tecnológicos.

No contexto da subcategoria “desafios para alfabetizar no ERE”, pode ser integrado ao fato de os alunos não conseguirem realizar as atividades propostas, pois, para o aluno ser alfabetizado é preciso que ele esteja inserido em práticas de leitura e escrita. Essas práticas não envolvem apenas a leitura e a convivência com textos, mas a reflexão e os usos da própria

língua (Soares, 2020) que estão permeados nessas propostas de atividades elaboradas pelas professoras. Assim, se o aluno não está presente nas aulas, não é possível alfabetizá-lo, resta apenas a preocupação para conseguir inseri-lo no contexto de aprendizagem novamente.

Sobre o item “a falta de suporte material e pedagógico da sua rede” houve um crescimento ao longo dos níveis investigados. Os índices entre os professores brasileiros e alagoanos tiveram pouca alteração, totalizando respectivamente 7% e 6%. No município de Maceió os resultados tiveram um aumento considerável, de modo que esse item alcançou 10% dos professores do município e cresceu um pouco mais a porcentagem quando especificamos para as professoras alfabetizadoras respondentes de Maceió totalizando 12% delas.

Além da falta de suporte material e pedagógico da rede, as professoras alfabetizadoras de Maceió também sentiram uma falta de segurança e uma cobrança excessiva por parte da gestão. A professora Vilma apontou essa insegurança, principalmente ao sentimento de vigilância, ela relata que sentiu

[...] muita insegurança em relação a como passar da melhor forma o conteúdo, como fazer com que as crianças tivessem acesso, de forma mais igualitária e assim, eu não me senti acolhida em nenhum momento pelas famílias, pelo contrário, eu me senti vigiada. [...] Eu tive que privar todas as minhas redes, eu mudei de número, tudo para me proteger, mas eu estava o dia inteiro naquela sala de aula porque eu deixava o grupo aberto para os pais poderem postar quando chegassem do trabalho, eu fechava o grupo as nove horas da noite (Vilma).

No primeiro momento de seu discurso, a professora Vilma comentou sobre a insegurança do ponto de vista profissional, tentando compreender qual seria a melhor forma de alfabetizar seus alunos dado o contexto daquele período e todas as tensões que estavam sendo vivenciadas. Sobre isso, Tardif (2014) menciona sobre as características dos saberes profissionais, que podem ser: temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados. No discurso da professora Vilma, a temporalidade desses saberes foi colocada em destaque, pois era um momento nunca vivido e a sensação de não saber o que fazer acabou permeando todas as ações docentes.

Com isso, a temporalidade que Tardif (2014) discute, remete ao tempo. Os saberes profissionais vão sendo desenvolvidos com o passar do tempo, identificando as especificidades do ambiente, dos seus alunos, dos conteúdos e daquilo que ainda precisa ser aprendido. Dessa forma, o que a professora Vilma estava vivendo se esclarece pelo que discute o autor. O domínio técnico-científico e teórico não pode ser utilizado sem que os contextos sejam reconhecidos. Na pandemia, além das percepções sobre os espaços, os recursos e os alunos, as professoras também precisariam rever suas identidades, ressignificar o ser docente.

Outro ponto refletido por ela, foi acerca do acesso às aulas por parte de sua turma e o que ela poderia fazer para ampliar tal acesso. Nota-se após toda a discussão teórica e dos dados apresentados que essa problemática não é algo que a escola ou os professores conseguiriam resolver, pois a desigualdade social está enraizada em nossa cultura e não será um ou outro que irão resolver, tendo em vista que o problema está no sistema capitalista. Contudo, este debate, embora necessário, não cabe nesta pesquisa devido ao seu objeto de trabalho.

Essa tensão inicial vivida pela professora quanto ao trabalho no ERE, refletiu uma preocupação em torno de seus saberes profissionais e disciplinares e com a subcategoria “desafios para alfabetizar no ERE”, tendo em vista que em sua formação ela não teve o preparo para vivenciar essa realidade. Considerando também, que grande parte dos seus alunos devido às muitas faltas relatadas em outros momentos, seriam forçados a não assistir e participar das aulas. Devido a essas questões iniciais, ela esperou que por ser um momento de (re)descoberta da ação docente ela teria certo acolhimento pelas famílias, por entender que era um período complicado para todos.

No entanto, o sentimento foi contrário, ao invés de se sentir acolhida, ela teve a sensação de que estava sendo vigiada. Com o ERE, as famílias tiveram acesso ao número de telefone das professoras e suas redes sociais. Pela câmera podiam observar a configuração de suas casas, o que gerou grande desconforto para a professora, como foi citado. Uma alternativa que ela utilizou foi o bloqueio de suas redes sociais para que as famílias não tivessem acesso à sua vida pessoal e a mudança do número de telefone, ações entendidas por ela como uma forma de proteção, tendo em vista que o ERE obrigou que as professoras utilizassem o espaço de suas residências para que as aulas acontecessem.

Essas estratégias de proteção acabaram sendo pouco eficazes para a professora Vilma, pois a sensação de vigilância e sobrecarga não cessou. Pelo fato da maior parte dos responsáveis das crianças trabalharem os dois horários, ela permitia o envio de mensagens até o período da noite, para que todos os alunos conseguissem enviar as atividades. Com isso, ela ficava em alerta aguardando as respostas, gerando uma carga horária de trabalho muito maior do que era realizado no presencial.

Essa sensação de vigilância apontada pela professora Vilma, salienta duas subcategorias: “participação da família no ensino da língua escrita” e “desafios para alfabetizar no ERE”. Nas aulas presenciais, a participação da família se restringia a se responsabilizar pela frequência dos alunos; estar presente nas reuniões escolares, fazer parte dos conselhos escolares e acompanhar o desenvolvimento e as aprendizagens de seus filhos. Nesse contexto, os pais não assistiam às aulas dos professores. Com o ERE, passaram a ter uma relação diferente com a

escola e a aprendizagem de seus filhos, pois as aulas aconteciam dentro de suas casas, mediadas pelos suportes tecnológicos.

Essa mudança de perspectiva, fez com que os responsáveis assistissem às aulas juntos com seus filhos, participassem dos grupos de *WhatsApp* da turma, o que gerou esse impacto para a professora Vilma, a sensação de estar sendo vigiada, de ter que ponderar o uso de algumas palavras com a tensão de que os pais não compreendessem o contexto que estava sendo utilizada. Destaca-se que quanto à essa subcategoria, a presença das famílias acabou atrapalhando a forma como a professora iria conduzir sua aula.

No entanto, os responsáveis não possuem os saberes necessários para ensinar, pois, para ensinar, os professores precisam englobar “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes [...]”, entendendo que os saberes docentes se constituem pela própria existência do professor (Tardif, 2014, p. 255). Envolve muito mais do que acompanhar as atividades para casa ou participar das reuniões, pois, o professor estabelece metas e objetivos, avalia as aprendizagens, utiliza diferentes estratégias para que os alunos avancem, entre outras demandas.

A própria relação entre professor e aluno possui suas especificidades, conforme Tardif e Lessard (2005, p.254) apontam

[...] o professor imerso na ação desenvolve interações significativas com os alunos conforme uma tarefa: 1) de interpretação do que acontece à medida que acontece; 2) de imposição constante de significações; 3) que envolve um processo de comunicação complexa com os alunos.

Professor e aluno aprendem juntos, por isso, na interação entre eles, os discursos, as ações, sempre apontam para os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a participação da família estava influenciando a forma como a professora Vilma interagiu com seus alunos, impactando no processo de aprendizagem da língua escrita, remetendo ao desafio de alfabetizar no ERE, tendo em vista a presença das famílias durante as aulas. Em seu discurso, a professora Suzana também concordou com a fala da professora Vilma e comentou que se sentiu da mesma forma, afirmando que

Também aconteceu comigo esse sentimento de se sentir vigiada, porque no grupo do *WhatsApp*, além dos pais, dos responsáveis, ainda tinha a gestão da escola. Havia esse olhar sobre o nosso trabalho, nas reuniões, nos HTPC comentavam quando o professor deixava de fazer certas coisas no grupo ou alguma coisa do tipo (Suzana).

A sensação de se sentir vigiada também esteve presente nas práticas da professora Suzana, contudo ela complementou afirmando que não foi apenas com os responsáveis que ela

teve esse sentimento. A gestão de sua escola também estava presente nos grupos das turmas, o que fazia com que elas observassem as aulas das professoras. Esse acompanhamento por parte da coordenação acaba sendo uma prática também no contexto presencial, não no sentido de criticar ou cobrar uma postura diferente, mas de fornecer um diálogo para a melhoria do trabalho e das estratégias com os alunos, em um movimento de orientação para o trabalho docente.

Sabe-se que as cobranças muitas vezes são necessárias para manter a continuidade dos trabalhos, entretanto é preciso observar quando essa cobrança se torna excessiva e se distancia da ética profissional. Ao comentar sobre a postura de sua gestão, a professora Suzana comentou que além da presença nos grupos, durante as reuniões eram feitos comentários sobre o que os professores deixaram de fazer, o que evidencia a falta de ética em expor para o grupo de professores e demais funcionários informações que deveriam ser feitas apenas aos interessados.

Observa-se que ao que diz respeito à falta de material e suporte pedagógico da rede, o que faltou, para além dos recursos e suportes pedagógicos foi o que as professoras alfabetizadoras comentaram em seus discursos, o acolhimento por parte daqueles que estavam a frente, em compreender o momento que estava sendo vivido, entendendo que os professores por estarem atuando diretamente com os alunos, passariam por situações que demandavam uma parceria consolidada para lidarem juntos, enquanto equipe.

Sabe-se que os saberes curriculares estão alinhados à organização dos programas escolares (Tardif, 2014) e que estes são desenvolvidos e organizados pela gestão escolar em articulação com a Secretária de Educação. Entretanto, a autonomia do professor deve ser priorizada, principalmente ao considerar o que estava sendo vivido naquele momento, os desafios para que seus alunos participassem das aulas, e o desenvolvimento de seu planejamento considerando esse contexto. Batista (2005) menciona acerca da importância da rotina no processo de aprendizagem da língua escrita, assim seria necessário que a gestão escolar compreendesse as especificidades de cada turma, entendendo que nem sempre será possível realizar todas as demandas exigidas por ela.

5.3.2 Avaliação durante o processo de alfabetização

Parte desses desafios estiveram presentes nos processos avaliativos das professoras. Para tanto, embora com tantas dificuldades, cabe identificar as estratégias utilizadas por elas para avaliar seus alunos. Desse modo, quanto ao item “tenho pouco retorno dos alunos com relação às atividades que proponho” cerca de 15,3% das professoras brasileiras afirmaram

vivenciar essa situação, enquanto no estado de Alagoas foram totalizados 18% das professoras alagoanas o que representou o segundo item mais escolhido por eles.

Sobre os resultados do município, a porcentagem foi semelhante, no entanto, foi considerado o item com maior percentual entre as professoras de Maceió e o segundo mais optado pelas professoras alfabetizadoras. Mesmo com a diferença entre as opções mais escolhidas, ambos os níveis atingiram o percentual de 19% dos resultados.

Com relação a participação dos alunos nas atividades, as professoras alfabetizadoras apontaram que foram realizadas algumas estratégias, tendo em vista que alguns dos alunos não as realizavam ou não entraram nos grupos de *WhatsApp* que foram criados. Sobre essa participação, a professora Vilma comentou que

Em 2020, a gente não reprovou, então foi só avaliação processual. Em 2021, a gente dava aula diariamente, eu postava atividade, ficava presente, disponível para tirar dúvidas, para avaliar, todas as manhãs no meu horário de trabalho. Por conta disso, a gente começou a fazer uma avaliação mais de acordo com a participação dos alunos, então os alunos que participavam tinham uma pontuação e os que nunca participaram, que nunca entraram no grupo, que não tinha esse contato, foram reprovados [...] (Vilma).

Com o discurso da professora Vilma, constatou-se que nos dois anos vividos com o ERE, em cada um deles houve mudanças com relação à forma que os alunos seriam avaliados para avançar, fazendo menção à subcategoria “avaliação durante o processo de alfabetização”. Em 2020, tendo em vista as diferentes estratégias apontadas para garantir que os alunos finalizassem o ano letivo, não houve reprovação, pautadas principalmente pela reorganização didático-pedagógica que tinha sido feita. Enquanto em 2021, a reprovação dos alunos aconteceu para aqueles que não frequentaram as aulas ou realizaram as atividades, considerando o tempo de readequação para as aulas no ERE.

Com relação à falta de acesso de alguns alunos, sabe-se que não estava diretamente relacionada à falta de interesse, mas à falta de recursos e acesso à *internet*. Pela fala da professora Vilma, demonstrou-se que em 2021 estabeleceu-se uma rotina e um currículo a ser seguido, demonstrando a adaptação didático-pedagógica que estavam vivenciando. Expressa-se que o retorno dos alunos nesse segundo ano de ERE quanto às atividades no grupo de *WhatsApp*, foi determinante para a aprovação e reprovação dos alunos.

Sobre as propostas de avaliação ao longo dos dois anos de ERE, Cunha (2007, p.34) evidencia que é uma ação da profissão docente, um ciclo que ocorre durante todo o ano letivo. É o exercício que organiza os saberes docentes diante da prática pedagógica, considerando que “os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam

condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, [...] e constroem os instrumentos de avaliação”. Nessa construção dos instrumentos de avaliação, o professor analisa e investiga diariamente os avanços deles.

Nesse contexto de acompanhamento, notou-se a sobrecarga de trabalho, os suportes tecnológicos das professoras que não eram apropriados para o ERE e o armazenamento de dados que não era suficiente para as aulas, o que dificultou o processo de avaliação das turmas, apontando para as subcategorias “desafios para alfabetizar no ERE” e “avaliação durante o processo de alfabetização”. Sobre isso, a professora Suzana comentou que

Essa questão das tecnologias e dos materiais, o celular ficava sem memória. A sobrecarga de trabalho aumentou porque a gente recebia mensagem o tempo todo, até tarde da noite. A sensação era que o trabalho estava dobrado, e sem falar nessa questão do processo de aprendizagem como as meninas colocaram, dessa avaliação e desse processo de aprendizagem, [...] porque a aprendizagem dessas crianças ficou muito comprometida nesse período tanto na questão de aprendizagem de conteúdos, aprendizagem de conceitos, saber fazer, aprender a ser, mas também a questão emocional de nós enquanto professores e das crianças (Suzana).

Para ter o retorno dos alunos, era necessário que a professora tivesse um suporte tecnológico (no caso da professora Suzana, era o celular) em plenas condições e com um armazenamento de dados suficiente para conseguir baixar e carregar os arquivos das atividades enviadas pelos seus alunos. Entretanto, por não terem sido oferecidos equipamentos necessários, como foi comentado nos tópicos anteriores, acabaram sentindo dificuldades para trabalhar.

O retorno dos alunos também não era nos momentos de aula, as professoras precisavam esperar períodos fora do seu tempo de trabalho para que enviassem as atividades pedidas. Como a professora Vilma comentou anteriormente, muitas vezes era preciso esperar os responsáveis voltarem do trabalho para que os alunos tivessem acesso ao celular. Para além desses desafios mencionados, ainda era preciso considerar como as aprendizagens acerca da língua escrita estavam acontecendo e como avaliar os alunos, tendo em vista a presencialidade virtual. Com isso, é possível relacionar que

Essas dificuldades são subjacentes à artificialidade de um ensino, [...], mediado por uma tela de computador. Em contexto presencial, os alunos podem tirar dúvidas e interagir com o professor e com os colegas. As relações que se estabelecem na interação presencial são importantes no processo de aprendizagem da língua escrita. Os professores podem, por exemplo, identificar as dificuldades que os alunos apresentam e, desse modo, planejar estratégias de intervenção (Santos *et al.*, 2022a, p.19).

Essas dificuldades apontadas pela artificialidade do ensino, reverbera na atuação da professora Suzana, ao enfatizar a sobrecarga de trabalho, o dispositivo móvel sem memória, e o desafio em avaliar sua turma. Os autores ainda expõem a importância da presença física para o processo de aprendizagem da língua escrita, de maneira que a interação face a face e o processo de mediação da leitura e da escrita de forma simultânea garantem ao professor o desenvolvimento de estratégias e avaliações mais apropriadas às necessidades de sua turma.

O foco para a aprendizagem dos alunos, na fala da professora Suzana enfatizou uma preocupação, considerando que mesmo com todo o trabalho que tiveram ao longo desse período, ainda não seria o suficiente para os alunos aprenderem, pois a complexidade do processo, a presença virtual, a adaptação dos recursos pedagógicos para o ambiente digital, as desigualdades e as incertezas do momento afetaram diretamente o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Na interpretação de Kenski (2003, p.5)

[...] a apropriação dessas tecnologias para fins pedagógicos requer um amplo conhecimento de suas especificidades tecnológicas e comunicacionais e que devem ser aliadas ao conhecimento profundo das metodologias de ensino e dos processos de aprendizagem (Kenski, 2003, p.5).

Observa-se que pela necessidade de imposição do ERE, esse amplo conhecimento das especificidades deveria fazer parte dos saberes docentes ainda durante as aulas presenciais para que fosse possível alinhar com as propostas didático-pedagógicas de seu trabalho. A urgência impediu que a professora Suzana, por exemplo, se preparasse e organizasse suas aulas pautada por esses conhecimentos. Um dos indícios de que mesmo antes da pandemia, não existia uma preocupação em desenvolver formações pedagógicas que explorassem o trabalho pedagógico de aprendizagem da língua escrita com os usos das TD, foi confirmado pelas pesquisas de Santos, Santos, Pinheiro (2020) e Pinheiro (2021).

Outro ponto mencionado por ela, destacou questões envolvendo o saber fazer e aprender a ser. Tais pontos elencam questões alinhadas à autonomia dos alunos, de se reconhecerem enquanto aprendizes e seres críticos, que opinam, possuem vontades e voz. Fazer com que o aluno desenvolvesse sua oralidade exigia momentos de interação simultânea, como no *Google Meet* e uma boa conexão com a *internet*, só que nem todas as professoras conseguiram o utilizar. Fica claro que muitas habilidades que envolvem o ensino da língua escrita precisaram ser reajustadas ou deixaram de acontecer por causa da limitação que existia naquele momento.

Sobre o emocional das professoras e dos alunos, como a professora Suzana citou, ficou evidente que este foi o principal fator que determinou a forma como professores iriam ensinar,

pois não existia uma perspectiva de quando a pandemia iria acabar ou se todos conseguiriam ser vacinados. Essas incertezas acabaram afetando o rendimento de todos, adicionando um elemento a mais na complexidade que envolve o processo de alfabetização, ou seja, ter conhecimento sobre os saberes profissionais, curriculares e disciplinares não iria garantir a alfabetização de seus alunos por causa das variáveis existentes.

Nesse entendimento, Soares (2016) discute sobre as facetas da alfabetização (linguística, interativa e sociocultural) entendendo que não deve existir a sobreposição de uma sobre a outra e sim uma relação de indissociabilidade, a saber que o processo de aquisição e utilização da língua escrita não acontece apenas pela aprendizagem dos elementos linguísticos, mas leva em consideração todos os processos e habilidades diante do processo de alfabetização, isso implica a utilização de recursos pedagógicos, o envolvimento dos alunos com a língua escrita e os sentimentos que esse processo revela.

Na fala de Soares (1999, p.64) é importante considerar que

[...] aprender a escrever não é um processo de etapas sucessivas, em que, numa primeira etapa, instrumentaliza-se o aprendiz (para que se aproprie do sistema de escrita), e só numa segunda etapa se passa a desenvolver o uso efetivo da escrita.

A professora Suzana também compreende que a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre apenas pelo processo de decodificar e codificar e que não é preciso ensinar primeiro um para depois apresentar as situações em que a língua escrita é utilizada, mas que todo o contexto importa. Na pandemia, os sentimentos aflorados causavam angústia e ansiedade, dificultando a concentração nas atividades; a falta de recursos limitava as estratégias a serem elaboradas. Observa-se, que a alfabetização no ERE, para além das complexidades em torno da aquisição e utilização da língua era necessário considerar outros aspectos, como as questões emocionais; a disponibilidade dos recursos e da *internet*, entre outros aspectos.

No que concerne ao item “os alunos apresentam dificuldade de acesso aos materiais disponibilizados” foram identificados que 10,7% dos professores em nível nacional escolheram essa opção, 9% dos professores alagoanos informaram a existência dessa dificuldade por parte de seus alunos. Aos professores do município o percentual foi de 11% dos respondentes e quanto às professoras alfabetizadoras de Maceió obtiveram um total de 13%, de maneira que foi identificado um pequeno aumento no percentual em comparação aos outros níveis investigados, levando em conta que essa dificuldade de acesso aos materiais, diz respeito ao acesso dos suportes tecnológicos, da *internet* e de um tempo hábil para a realização das atividades propostas.

É necessário fazer um recorte quanto à questão da dificuldade de acesso aos recursos/materiais utilizados, pois, os alunos que conseguiam participar ativamente das aulas durante o ERE possuíam acesso ao que estava sendo disponibilizado pelas professoras. O que se reflete sobre essa dificuldade é a questão da adaptação desses materiais para a continuidade das aulas. As professoras alfabetizadoras, como foi observado nos tópicos de análise anteriores, tentaram utilizar diferentes recursos para garantir que a aprendizagem fosse possível nesse período. Contudo, pela necessidade de adaptação o processo de alfabetização e avaliação da língua escrita não ocorreu de forma satisfatória como mencionou a professora Vilma, ao relatar que

A gente utilizou vários recursos, não tínhamos como avaliar de perto o desempenho do aluno, se foi realmente ele que fez aquela atividade, [...] eu até cheguei a fazer ligações pelo *WhatsApp*, individual, para fazer uma avaliação, mas sabemos que não é o suficiente, então, avaliar e fazer com que ele avançasse de acordo com as demandas individuais como a gente faz em sala de aula foi muito difícil, a gente não tinha como fazer esse acompanhamento (Vilma).

Esse discurso da professora Vilma, aproxima para a subcategoria “avaliação durante o processo de alfabetização”, com isso, uma preocupação apontada pela professora Vilma foi o fato de não conseguir avaliar seus alunos, principalmente por não ter a certeza que havia sido seu aluno que realizou a atividade. Com isso, para ser capaz de identificar os níveis de aprendizagem deles, ela utilizou as ligações via *Whatsapp* para que eles realizassem leituras de texto e fosse possível ter uma veracidade quanto à fluência leitora deles.

A diversidade de recursos utilizados durante as aulas contribuía para que a professora conseguisse motivar mais seus alunos, tendo em vista que a utilização apenas do livro didático no contexto do ERE provocaria falta de interesse por conta da pouca interatividade que ele possui. As avaliações individuais pela ligação no *Whatsapp* ainda assim não foram suficientes, como expressou a professora, considerando que não tinha como identificar de forma clara e objetiva estando afastada fisicamente de sua turma.

O processo de avaliação ocorre como uma etapa crucial na ação docente, é a partir dela que o professor consegue identificar se os objetivos e metas estão sendo alcançados, e ainda estabelecer novas estratégias. Nesse sentido, a avaliação está diretamente relacionada ao ato de planejar, pois, não existe a possibilidade de desenvolver uma aula, sem que se tenha avaliado, a partir de instrumentos, os avanços e dificuldades dos alunos. Quando a professora Vilma mencionou que avaliava individualmente por meio de ligações no *WhatsApp*, observou-se uma

tentativa de definir critérios para seus próximos planejamentos, no entanto, ela não conseguiu avaliá-los de forma significativa.

Para Padilha (2001, p.45) o planejamento “[...] deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação”, de maneira que sejam definidos caminhos para serem trilhados no percurso da prática docente. Mas, no contexto da pandemia, essa previsibilidade não acontecia, pois, a *internet* poderia não funcionar no momento da aula ou seus alunos estarem sem o dispositivo móvel para o acesso à aula. Percebe-se, que para as professoras participantes o processo de avaliação de suas turmas se tornou inviável pela falta de recursos ou pela falta de disponibilidade das famílias para sua realização no período de aula, isto é, no período do ERE elas não conseguiram desenvolver seus planejamentos de forma efetiva para propor estratégias de ensino para a língua escrita.

Em todo o momento de sua fala, a professora Vilma comentou sobre a necessidade de fazer uma avaliação individual com os alunos, para que dessa forma fosse possível compreender suas necessidades de aprendizagem e planejar visando seus avanços. Isso demonstrou que para o processo de alfabetização de sua turma, a presença física era necessária para mediar a relação deles com os conteúdos e acompanhar suas evoluções quanto à aprendizagem da leitura e da escrita.

Sobre esse desafio em avaliar os alunos, percebe-se a discussão acerca da presença física e virtual e ainda o papel da mediação no processo de alfabetização. Entende-se que para ser alfabetizado, é necessário que o aluno compreenda as múltiplas facetas da língua escrita e com ela seus conjuntos de habilidades que dizem respeito à aprendizagem de uma técnica e de seus usos nas diferentes práticas sociais (Soares, 2003). No papel de avaliar os avanços de seus alunos, as professoras alfabetizadoras observaram que o tempo para realizar essa atividade docente no ERE seria diferente do que na época das aulas presenciais.

Essa diferença ocorre pela presencialidade. Sales (2013, p.119) comentou que a “[...] a presencialidade física é uma perspectiva restrita à medida que concebemos a interação humana a partir do potencial de mediação telemática [...]”, contudo, no ERE, o movimento foi o contrário. A presença virtual restringiu as professoras alfabetizadoras a avaliarem seus alunos, considerando que nesse espaço, os contextos externos, à exemplo da falta de conectividade, impactaram na interação entre os sujeitos. Enquanto no contexto das aulas presenciais, as professoras avaliam seus alunos de forma simultânea, para que possam, em seguida, redefinir e replanejar suas práticas.

5.3.3 Concepções de alfabetização

Demonstra-se, que o acesso aos materiais disponibilizados ocorreu de forma significativa, tendo em vista o comentário da professora Vilma ao afirmar que utilizou vários recursos, mas que a principal dificuldade desse processo foi a avaliação de seus alunos. Sobre essa disponibilidade quanto aos acessos dos materiais, a professora Josefa também mencionou uma variedade de recursos trabalhados com sua turma, destacando o empenho em diversificar suas atividades para conseguir ensiná-la, suscitando em seus saberes profissionais e disciplinares.

A professora Josefa destacou que

Trabalhava com o rótulo, mande foto do rótulo de um produto, aí vamos trabalhar aqui o nome do produto [...]. Pelo meet conseguia trabalhar consciência silábica, consciência fonêmica, consciência fonológica, princípio alfabético, dava para direcionar melhor o trabalho, fazer uma intervenção mais de perto, através de jogos (Josefa).

A professora Josefa apontou um exemplo de uma atividade que trabalhou com os alunos e expôs as habilidades que contemplam a consciência fonológica, além do princípio alfabético. O trabalho com o gênero rótulo por conta da sua multimodalidade promove a percepção de diferentes linguagens (Jewitt, 2008), de modo que os alunos que estão no processo de aprendizagem da língua escrita conseguem compreender alguns elementos linguísticos que contribuem para a leitura do texto. Nessa proposição, a fala da professora Josefa faz menção à subcategoria “concepções de alfabetização”, alinhando sua perspectiva de trabalho para a concepção do “Alfaetrar”, com o gênero (rótulo) como eixo norteador de suas práticas para o ensino da língua.

O trabalho com o rótulo expressa um olhar múltiplo para o gênero, entendendo, que “[...] as práticas de leitura voltadas para textos multimodais sejam impressos ou digitais, promovem o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos dos alunos [...]” (Pinheiro, 2021, p.130). Conhecimentos linguísticos que não estão expressos apenas pela língua escrita, mas todas as linguagens sejam elas verbais e não verbais que se apresentam no texto.

Explorar esse tipo de atividade para trabalhar no ERE, oportuniza que seus alunos possam fazer parte da aula, tendo em vista os rótulos dos alimentos encontrados em suas casas, evidenciando a participação deles com a aula, de maneira que investiguem as possíveis leituras apresentadas pelo gênero.

Nessa discussão proposta por Pinheiro (2021), é possível perceber sua relação com a multimodalidade nos textos digitais, pois a professora Josefa pediu para que sua turma tirasse foto do rótulo. Com a foto, seria possível manipular as imagens através dos recursos digitais, tendo uma nova perspectiva sobre o gênero trabalhado, além de que a professora estava explorando seus saberes experienciais ao transformar o trabalho com o gênero rótulo em uma perspectiva voltada para o digital.

Pelo *Google Meet*, ela conseguia trabalhar a faceta linguística da língua escrita (Soares, 2016). De forma inicial, ao desenvolver o princípio alfabético, os alunos são apresentados às letras, sua ordem e seu som. A partir do sistema alfabético de escrita, os alunos passam a identificar que é possível se comunicar utilizando outros tipos de linguagem, como a escrita. As possibilidades de interação são ampliadas, tendo em vista que os gêneros permitem novas formas de diálogo entre os sujeitos (Soares (2003).

Nesse discurso em torno do sistema de escrita alfabética e as possibilidades de comunicação, demonstra-se que o principal desafio no processo de alfabetizar alguém, é fazer com que ele compreenda que se escreve os sons da fala e por isso, a necessidade de voltar-se o foco para o trabalho com a consciência fonológica. O fato da professora Josefa ter comentado sobre algumas das habilidades que o envolvem, indica uma preocupação para além da memorização, cópia e repetição das palavras.

A fala da professora Josefa reitera sua concepção de alfabetização, ao considerar o trabalho com a consciência fonológica, de maneira que distancia o foco apenas para os métodos de alfabetização. Com isso, a discussão sobre os métodos expressos por Mortatti (2006) e Soares (2016), não se torna uma questão nas práticas pedagógicas da professora, pois ela consegue alinhar a teoria de aprendizagem com os caminhos que são trilhados nesse percurso do ensino da leitura e da escrita.

Ao promover estratégias voltadas para a consciência fonológica durante o processo de alfabetização, a professora Josefa oportunizou que seus alunos desenvolvessem “[...] a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas” (Soares, 2020, p.77). Nesse sentido, a consciência fonológica e todo o seu conjunto de habilidades permite que o aluno compreenda que a escrita representa os sons da fala.

Trabalhar no contexto do ERE cada uma das habilidades da consciência fonológica, como: consciência fonêmica, consciência silábica (citadas pela professora), consciência lexical e consciência de palavra, diz respeito ao ensino da segmentação e reorganização das palavras, compreendendo que é possível uma mesma sílaba estar presente em diferentes palavras,

representando diferentes significados. O aluno percebe que a construção das palavras, frases e textos, pode ocorrer mesmo com a repetição das sílabas e fonemas.

Nesse movimento didático-pedagógico, a professora Josefa afirmou que desenvolvia essas habilidades da consciência fonológica através dos jogos, contribuindo para um maior engajamento e participação dos alunos. Ao brincar, os alunos conseguem perceber as familiaridades entre as letras, sílabas e palavras, vão errando, tentando novamente até conseguir perceber a finalidade e objetivo do jogo.

Pela discussão dos tópicos anteriores, pode-se apontar o *site Wordwall* como um local para que a professora criasse jogos sobre o que estava sendo trabalhado com a turma ou pesquisar um jogo disponível na plataforma. Essas possibilidades de recursos que as professoras encontraram na *internet* promoveu durante o ERE uma maior conexão com os alunos. A presença virtual mesmo os afastando de forma física, guiou alguns caminhos para que fosse possível a interação simultânea por meio do *Google Meet*.

Demonstra-se que mesmo com as limitações da presença virtual ao que tange a interação entre professores e alunos, houve uma ampliação das possibilidades de interatividade a partir dos gêneros digitais, pois com o ERE, os alunos passaram a ter acesso à multimodalidade voltada às múltiplas linguagens presentes nos vídeos, nas imagens, nas redes sociais, e no caso da professora Josefa, tiveram acesso às linguagens apresentadas nos jogos digitais. Dessa forma,

Quando o leitor parte para a tela e se depara com hiperlinks, imagens, áudios, infográficos e demais elementos comunicativos, os limites do texto são transcendidos, não existe mais início ou fim, o final de um texto e o início de outro são cada vez mais difíceis de se identificar (Pacheco, 2022, p. 228-229).

O uso dos jogos digitais para trabalhar a consciência fonológica permitiu que os alunos, através da interatividade com esse gênero, explorassem diferentes linguagens em um único ambiente e possibilitou que através de um clique mudassem de jogo exercitando outras habilidades, como foi mencionado pela professora Josefa. Essa perspectiva de transcendência dos limites do texto como foi discutido pela autora, enfatizou a dinamicidade do espaço virtual, tendo em vista que os jogos digitais articulam habilidades da própria interatividade com o recurso, como: o raciocínio lógico, a motivação, o engajamento pela competição entre os alunos e a percepção visual acerca do trabalho com a consciência fonológica.

Essa prática da professora Josefa com os gêneros digitais através dos jogos, além de favorecer a alfabetização de seus alunos, oportuniza um diálogo mais aproximado com a própria transformação da sociedade, considerando que

[...] a escola precisa estar aberta para as novas configurações do uso da linguagem que agora adentra o universo digital, então o trabalho pedagógico deve estar organizado de modo que as crianças sejam alfabetizadas ao mesmo tempo em que se tornem letradas, inclusive, digitalmente (Araújo, 2007, p.80-81).

Esse discurso sobre o letramento digital dos alunos, está ancorado em um diálogo de democratização do acesso. No período pandêmico, observou-se que as aulas no ERE favoreceram esse debate, mesmo considerando que grande parte dos alunos não conseguiram acessar e participar das aulas, pois promoveu a apresentação de diferentes gêneros e oportunidades de comunicação através dessa multiplicidade de interações, fosse nos grupos do *WhatsApp*, nas aulas no *Google Meet* ou outro ambiente.

A realidade para a professora Vilma não foi parecida com a da professora Josefa no que diz respeito ao trabalho com a consciência fonológica. Como a sua turma interagiu apenas pelo grupo do *WhatsApp*, ela acabou tendo dificuldade em trabalhar com a consciência fonológica. Reflete-se, que a realidade vivida durante a pandemia foi diferente para cada um dos professores, principalmente ao considerar a familiaridade com os recursos e os formatos em que as aulas estavam ocorrendo. Desse modo, a professora Vilma relatou que

O trabalho com a consciência fonológica foi muito difícil porque a gente só tinha momentos assíncronos, mas a gente utilizava bastante o recurso do áudio no *WhatsApp* e dos vídeos pra isso, então todos os dias eu mandava vídeos para eles praticarem os sons das letras, os sons das sílabas, pedia pra eles fazerem leitura e enviarem pra mim, eu fazia leitura exemplificativa e assim ia, [...] a gente não podia cobrar, por exemplo, uma organização de caderno porque até a correção da atividade era complicada, porque era difícil para as famílias tirarem uma hora do dia pra sentar com a criança fazer a atividade [...]. Alguns alunos que tinham mais dificuldade e alunos que são do atendimento especializado eu mandava algumas atividades extra de alfabetização (Vilma).

A professora Vilma em sua prática identificou a falta que a presencialidade fez para trabalhar com a consciência fonológica, tendo em vista que sem a observação face a face de como seus alunos estavam pronunciando os sons das sílabas e palavras, ela precisou repensar as estratégias e propor atividades que se adequassem à realidade que estava sendo vivida. A estratégia de utilizar vídeos para que sua turma observasse como o som das letras e das sílabas estava sendo pronunciada, criou um ritmo de treino, de repetição para que fossem decoradas, identificando os sons que estavam sendo pronunciados.

Compreende-se que esse tipo de estratégia utilizada pela professora, de praticar os sons das palavras através dos vídeos, direciona para um caminho voltado aos métodos tradicionais

de ensino da língua escrita (Mortatti, 2006). No entanto, é preciso considerar os contextos que essa estratégia está sendo desenvolvida, principalmente a impossibilidade da professora realizar uma contação de histórias com seus alunos, tendo em vista a falta de aulas síncronas com eles.

Para inserir o texto, ela teria que realizar sua leitura e enviar o vídeo no grupo. Contudo, são muitos os fatores que inviabilizam esse tipo de estratégia, pois, se nos aparelhos móveis dos responsáveis não tivesse memória suficiente não tinha como baixar o arquivo ou se a *internet* não tivesse dados suficientes; outro ponto é a própria gravação; pode ser que os alunos não conseguissem visualizar o que estava escrito ou as imagens devido à resolução do vídeo. Em outro momento, a professora Vilma comentou que fez um *podcast* através do áudio do *WhatsApp*, então esclarece-se que ela evitava a utilização do recurso de gravação de vídeo em suas aulas.

Essa estratégia de desenvolver o treino dos sons das palavras mesmo representando uma atividade repetitiva, associada aos métodos tradicionais de alfabetização, não exclui sua significação para o processo de alfabetização, pois, ao ouvirem os sons das letras e sílabas, com o tempo eles começam a identificar as semelhanças sonoras nas palavras compreendendo que as sílabas podem ser reorganizadas para formar palavras com diferentes significações. Outra questão em torno dessa atividade é que ela não foi a única estratégia utilizada por ela, o que faz com que se identifique que para alfabetizar é necessário conhecer uma diversidade de métodos tendo uma teoria de aprendizagem bem definida para alinhar o percurso que será seguido para ensinar sua turma a ler e escrever.

Nesse sentido, essa diversidade de atividades apenas salienta a subcategoria “concepções de alfabetização”, tendo em vista que na concepção do “Alfalettrar” não existe a sobreposição da alfabetização em torno do letramento ou vice e versa. Existe uma complementaridade entre os processos, de maneira que para alfabetizar é necessário pensar tanto em sua aquisição quanto na sua utilização,

[...] cabe também considerar as várias facetas e suas relações, de modo a desenvolver harmonicamente a aprendizagem do todo, não só com uma estratégia de ensino, mas sobretudo em respeito aos processos reais de leitura e escrita, em que as diferentes competências não atuam separadamente nem em sequência, mas simultaneamente (Soares, 2016, p. 34).

É necessário enfatizar que as estratégias pedagógicas desenvolvidas para alfabetizar os alunos quando fundamentadas com objetivos e metas bem definidos, contribuem diretamente para a aprendizagem da língua escrita desses alunos, tendo em vista que ao exigir diferentes habilidades, promovem a simultaneidade dos processos, como foi discutida por Soares (2016).

Nesse contexto, é possível explorar atividades como a que a professora Vilma apontou em sua ação docente, como: o treino do som das palavras e sílabas, vídeos, jogos, áudios, pois, essa variedade está preconizando justamente o que foi apontado pela autora. Esse desenvolvimento harmônico da aprendizagem do todo ocorre quando a professora tem definido e consolidado seus saberes disciplinares (Tardif, 2014) destacando os saberes que sua turma precisa aprender para que a aprendizagem da língua escrita ocorra.

A professora Suzana também comentou que utilizou alguns vídeos durante suas aulas, notando ter sido um recurso utilizado pelas demais participantes para desenvolver a aprendizagem da língua escrita de seus alunos. Com isso, afirmou que procurava usar

Vídeos relacionado a esse processo de alfabetização e letramento sempre articulando também com a história ou outra questão do cotidiano e para acompanhar esse processo deles seria pela devolutiva dessas atividades, eu solicitava em alguns momentos que eles fizessem a leitura por meio de áudio, eles enviavam os áudios aqueles que conseguiam ler ou estavam nesse processo (Suzana).

No discurso da professora Suzana, ela apontou algumas estratégias utilizadas com sua turma para alfabetizá-los. A utilização do vídeo articulado à uma história promove uma relação direta do texto enquanto o eixo central desse processo, de maneira que o discurso da professora dialoga com a subcategoria “concepções de alfabetização”. Soares (2020) discute que a partir dessa perspectiva, os professores acabam desenvolvendo uma proposta metodológica voltada para o “Alfaletrar”, enfatizando que é importante ensinar os aspectos linguísticos da língua, como também seus usos nos contextos sociais de comunicação.

Sobre essa questão do trabalho com a história ou algo do cotidiano, nota-se o diálogo da professora com a alfabetização e o letramento, entendendo que são processos complementares ao ensino da leitura e da escrita. Nesse passo, ela prosseguiu afirmando que depois dessas ações, acompanhava sua turma por meio de atividades que explorassem o que foi discutido anteriormente, como uma estratégia de avaliação e acompanhamento de seus alunos através de leituras por áudios até mesmo daqueles que ainda não sabiam ler de forma fluente.

Desse modo, a fala da professora Suzana expõe o que Soares (2004b, p. 100) compreende acerca dessa relação entre alfabetização e letramento, enfatizando que

[...] os conhecimentos que atualmente esclarecem tanto os processos de aprendizagem quanto os objetos da aprendizagem da língua escrita, e as relações entre aqueles e estes, evidenciam que privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial.

Entende-se, que as três participantes do grupo focal tinham concepções de alfabetização alinhadas com os estudos de Magda Soares percebendo que o caminho a ser trilhado no processo de alfabetização de suas turmas está voltado ao trabalho com os textos, em uma perspectiva que procura articular diferentes estratégias e métodos de ensino, com o intuito de desenvolver neles as habilidades das múltiplas facetas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Quanto aos seus saberes experienciais, curriculares e disciplinares, estes estão conduzidos por uma concepção discursiva e social de alfabetização, entendendo que o ensino e aprendizagem da língua escrita não estão associados apenas ao trabalho com a faceta linguística, mas que considera a faceta interativa e sociocultural como elementos relevantes para que o aluno aprenda a ler e escrever de forma crítica e significativa, sabendo usá-la nas diferentes situações comunicacionais que lhes são apresentadas (Soares, 2016).

5.3.4 Participação da família no ensino da língua escrita

Sobre o item “os alunos apresentam dificuldades com as atividades que demandam apoio dos pais” foi a opção que obteve o segundo maior percentual entre os professores brasileiros indicando cerca de 17,2% dos resultados, enquanto nos demais níveis foram percebidos algumas diferenças, de modo que por parte dos professores alagoanos houve uma queda de mais de 2% em comparação ao nível nacional obtendo 15%. No índice em nível municipal esse decréscimo foi maior que 5% o que resultou na porcentagem de 12% e ao que aborda os resultados das professoras alfabetizadoras de Maceió, o índice caiu cerca de 3% apontando o percentual de 14% delas.

Em comparação aos demais percentuais apresentados na tabela 10, do ponto de vista dos resultados de Maceió, verificou-se que esse item acerca das atividades com o acompanhamento dos pais, foi a quarta maior porcentagem, o que indica que existem outras situações mais desafiadoras quanto ao trabalho de ensino e aprendizagem da língua escrita no ERE. Tal perspectiva pode ser validada através das falas das professoras alfabetizadoras, pois, alguns dos fatores apontados quanto à dificuldade em atividades com o apoio dos pais refletiu-se pela falta de tempo deles; ou por não serem alfabetizados.

A professora Josefa antes de comentar sobre sua percepção diante da participação dos pais durante o processo de aprendizagem da língua escrita de seus filhos, mencionou sobre sua visão acerca de como seria alfabetizar no contexto do ERE e que a ideia inicial seria adaptar o que havia sido construído no presencial. Ela anunciou que

Essa questão de trabalhar remoto, alfabetizar remoto, o sentimento que tive foi que seria impossível. Eu pensei: como é que eu vou fazer isso? E assim, foi um processo de tentar adaptar ao máximo o que a gente faz em sala de aula, tentar procurar outras formas de alcançar as crianças [...]. Alguns pais não são alfabetizados então não tem como dar um suporte melhor, porque a gente precisou muito da família nesse momento (Josefa).

Com o surgimento da pandemia, a professora Josefa se preocupou, pois era uma situação que nunca havia vivido, e que mesmo sem a certeza do que fazer, deveria desenvolver alguma estratégia de ensino, tendo em vista que as aulas deveriam continuar a acontecer. Esse pensamento de impossibilidade, de despreparo foi um sentimento que grande parte dos professores participantes sentiram, como foi observado no tópico 5.1 deste capítulo e que impactou a forma como o seu trabalho seria realizado.

Ao adaptar a rotina da sala de aula presencial para a virtual, a professora conseguiu resgatar elementos que fazem com que os alunos compreendam o que será trabalhado mesmo em um ambiente diferente do que estavam acostumados. Contudo, Josefa compreende que apenas a adaptação não seria suficiente para aquele cenário e comentou que para além do que havia pensado em fazer, seria necessário organizar e planejar outras atividades, outras formas de explicar o conteúdo para que seus alunos se sentissem motivados.

Verifica-se que os saberes curriculares e disciplinares da professora Josefa foram necessários para fazer com que ela realizasse a adaptação das atividades existentes para o ERE, entendendo que esses saberes

[...] que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (Tardif, 2014, p.41).

Na posição de exterioridade que esses produtos se apresentam, é necessário que o professor tenha clareza, pois, são eles que irão guiar seu trabalho e as estratégias que serão definidas para que seus alunos os aprendam. A professora Josefa, na continuidade de seu trabalho no ERE, procurou redefinir novas percepções de trabalho dos conteúdos sistematizados socialmente na tentativa de minimizar o impacto da mudança do formato das aulas.

Nesse sentido, além da readaptação dos conteúdos das aulas presenciais para as remotas, para que esses alunos se sentissem mais motivados e engajados durante as atividades do ERE, era preciso observar a conexão com a *internet* e o acesso ao grupo do *WhatsApp* ou aos *links* de

acesso ao *Google Meet* e para isso acontecer, a presença da família se fazia necessária, tendo em vista que seria o suporte tecnológico dos pais a ser utilizado para a continuidade das aulas.

No entanto, a professora Josefa salientou um ponto importante do acesso aos suportes e da *internet*. Alguns pais não eram alfabetizados e com isso, o acompanhamento nas atividades ficava mais difícil, mesmo sendo um momento que a presença da família fosse necessária, essas desigualdades sociais afetaram diretamente o trabalho pedagógico e o processo de alfabetização, enfatizando a subcategoria “participação da família no ensino da língua escrita”. Nesse discurso, a professora Suzana reitera a fala de Josefa e complementa que

Ao conversar com os pais, tinham pais que ajudavam, familiares que ajudavam muito nesse processo de alfabetização de estar junto também com a criança. Tinha outros, como as meninas colocaram que não eram alfabetizados. Outros falavam que não tinham tempo suficiente porque chegava do trabalho cansado. Foi um pouco complicado. Mas tiveram alguns alunos que ainda iniciaram a leitura pela parceria da família e por cobrarem da criança e auxiliá-la em casa [...] (Suzana).

A professora Suzana deixou claro em sua fala que para o processo de alfabetização nesse contexto de ERE acontecer de forma significativa, a participação da família foi essencial. Contudo, evidenciou que também existiam familiares que não eram alfabetizados, o que impossibilitava esse acompanhamento contínuo dos alunos durante a aprendizagem da leitura e da escrita. Outro fator que dificultava essa mediação, era o cansaço dos pais após o trabalho, de maneira que quando chegavam em casa não conseguiam fazer as atividades e os estudos necessários com seus filhos, também relatado na pesquisa de Veloso *et al* (2022).

Constata-se, que o perfil das famílias acabou influenciando o rendimento escolar dos filhos. Barros-Mendes *et al* (2022) identificou a mesma situação com as professoras do Amapá. Embora tenham relatado que a participação das famílias durante o ERE foi essencial para a continuidade das aulas e que houve um estreitamento na relação entre elas, enfatizaram que existiram momentos difíceis nesse processo de interação. Momento difícil que também foi relatado pelas professoras participantes através da sensação de vigilância por parte dos responsáveis.

A professora Suzana finalizou sua fala destacando que essa participação mais ativa da família conseguiu fazer com que alguns de seus alunos comessem a ler, o que revela o quanto essa parceria entre família e escola é necessária, reiterando a discussão feita por Veloso *et al* (2022), ao informar que as professoras das escolas estaduais de Minas Gerais afirmaram que a presença das famílias potencializou a relação dessa díade, causando um maior vínculo entre eles.

Nesse movimento, com relação às famílias participativas, a professora comentou que essa colaboração com o ensino dos filhos, às vezes podia prejudicar seu rendimento. À exemplo, ela citou que “as atividades que mandavam, eram atividades perfeitas e não era a realidade quando retornou ao presencial, não era aquela realidade presente na devolutiva da atividade por meio do *WhatsApp*” (Suzana).

Essa entrega de “atividades perfeitas” pelos alunos fez com que no contexto das aulas virtuais, a professora o avaliasse de forma equivocada, criando uma falsa percepção sobre o conhecimento que ele tem acerca da língua escrita. Essa participação da família, ignora quem é o aprendiz, o impede de criar estratégias sobre o que está sendo ensinado e invalida o percurso que ainda precisa percorrer. Quando a família faz a atividade pelo aluno, também passam a ser compreendidos que o suporte dela nesse processo é o de enfatizar uma criança que não erra, que sabe tudo, mas que só tende a prejudicar seu processo de alfabetização.

Soares (1999) aponta que essa ideia em torno do erro da criança, tem a ver com o processo de compreensão acerca de sua aprendizagem. A ideia que se tem que o aluno não pode errar, remete ao contexto dos métodos de alfabetização, em que o erro era visto como uma falta de conhecimento e que era necessário que o aluno repetisse até memorizar. Com isso, essa concepção traduz um conhecimento desatualizado quanto ao processo de aprendizagem da língua escrita por parte da família e que durante o ERE, acabou conduzindo a mediação das famílias durante as aulas de seus filhos.

Sobre esse comportamento da família, a professora Josefa informou que essa postura também acontecia em sua turma e explicitou que “até quando eu fazia uma ligação para tentar fazer uma avaliação, eu ouvia a mãe do lado falando a resposta e eu sempre explicava antes: “Olha, não responda, não dê a resposta, eu quero saber o que ele conhece”” (Josefa). Demonstra-se assim, que a falta de saberes profissionais (Tardif, 2014) acerca do processo de ensino e aprendizagem fazem com que a família não perceba a importância dos momentos de sondagem para a continuidade do processo de alfabetização seja para o planejamento ou avaliação do aluno.

Conforme destaca Soares (2020), a complexidade em torno do processo de alfabetização evoca a compreensão de um conjunto de habilidades e por ser um agrupamento de conhecimentos sobre a língua escrita é necessário a realização de sondagens para identificar se os objetivos e metas definidos até aquele momento foram alcançados ou não, e a partir dessa percepção redefinir estratégias e planos que consolidam tais habilidades. Ao utilizar esse tipo de estratégia para mediar o ensino, a família faz com que as ações didático-pedagógicas para

aquele aluno não representem a sua real necessidade, ou seja, a resposta dita em voz baixa para “ajudar” acaba invalidando todo o processo.

Entende-se que essa postura mencionada anteriormente, não ocorre com todos os familiares que participam da vida escolar dos alunos, são situações que acabam extrapolando e chamam a atenção. O processo em torno da mediação dos alunos com as TD para assistir as aulas virtuais e participar dos grupos no *WhatsApp* por parte da família evidenciou certas percepções que haviam sido feitas na época das aulas presenciais pela professora Vilma, expondo que

As famílias que participaram no remoto são aquelas que participavam no presencial, que vão às reuniões de pais, que estão atentos. Quando são chamados na escola, vão, conversam, querem saber dos alunos. Então assim, eu não senti que houve uma melhora, porque sempre tem os pais que são participativos, e vão fazer as atividades (Vilma).

No relato da professora Vilma, tem-se uma visão de que em relação às aulas no ERE não houve diferenças marcantes quanto à participação das famílias, pois os responsáveis que estiveram presentes nesse período tinham a mesma preocupação no presencial. A professora apontou que esses pais realmente faziam parte da comunidade escolar e estavam atentos aos seus filhos. Com isso, através da vivência da professora Vilma, notou-se que em sua escola não houve uma mudança evidente no comportamento das famílias em torno da participação no processo de alfabetização dos alunos de sua turma.

Verifica-se, que essa presença das famílias durante o ERE não foi condicionada pela mudança de formato das aulas, mas que os responsáveis antes da pandemia tinham a compreensão sobre a importância de sua participação para a aprendizagem dos filhos, entendendo que o trabalho do professor e da escola, não é suficiente se eles não acompanham e não discutem sobre essas aprendizagens. Reforça-se, principalmente pela fala das professoras, que a educação dos alunos não é um processo isolado, mas que envolve toda a comunidade escolar.

O discurso da professora Vilma confronta o que Mainente (2022) discutiu em sua pesquisa ao considerar que ocorreu um maior estreitamento entre as famílias com a professora, pois, para a participante do grupo focal essa relação existia antes do período pandêmico e que por isso, acabou percebendo que não teve uma melhora. Nesse sentido, ocorreu apenas a manutenção e a continuidade da parceria entre eles. Observa-se, que a subjetividade das interações sociais e os contextos, promovem diferentes percepções sobre a realidade vivida.

Ao que apresenta os resultados do item “os alunos não dispõem dos equipamentos necessários para realizar as aulas” notou-se um percentual elevado nos dois níveis municipais, no entanto, cabe destacar que nos níveis nacional e estadual as porcentagens também se apresentaram de forma bastante representativa, atingindo os resultados de 16,1% e 16%, respectivamente. Tanto no que concerne aos professores de Maceió quanto às professoras alfabetizadoras do município, esse item ocupou o maior percentual entre os demais itens da questão analisada, equivalente a 19% e 20% em sequência.

Esses dados corroboram com a discussão de Macedo e Cardoso (2022, p. 29) ao enfatizarem que

[...] apenas 7% das professoras indicam que todos os alunos realizam as atividades, índice baixíssimo de acesso integral às atividades desenvolvidas remotamente, não se configurando uma alternativa democrática e acessível — como deveria ser — à maioria dos alunos, [...]. Esse dado aponta para um agravamento da situação de ensino e aprendizagem das crianças em seu processo de alfabetização, quando se constata nesta pesquisa que 93% dos alunos não acessam ou não realizam de forma integral a alfabetização proposta remotamente pelas escolas.

Esses percentuais representam que a falta de acesso aos equipamentos necessários para que os alunos participassem das aulas ocorreu em todo o cenário brasileiro, afetando a relação entre o ensino e a aprendizagem. Com isso, os dados revelaram que parte dos desafios em minimizar os impactos da pandemia no processo educacional, aconteceu na execução inicial do ERE, pois, não foram oferecidas condições para que os alunos pudessem participar de forma efetiva dessas aulas.

De acordo com o resultado apontado pelo item “tenho dificuldades de planejar atividades, de modo que atinjam os objetivos esperados” não foram observados percentuais relevantes em face dos itens analisados anteriormente. Ao que envolve os níveis nacional, estadual, municipal e das professoras alfabetizadoras de Maceió, alcançaram as respectivas porcentagens: 3,7%, 3%, 5% e 5%, confirmando que as professoras alfabetizadoras não sentiram dificuldade no planejamento e na produção das atividades em si, mas em como eles seriam adaptados ao ERE.

Acerca do item “não se aplica” a premissa que pode ser pensada para os participantes terem optado por ele é a de que os respondentes não ocupavam a função docente ou não trabalhavam com turmas que pertenciam ao ciclo de alfabetização e por isso não poderiam respondê-la, tendo em vista que não faz parte de sua realidade profissional. Ela pode ser afirmada pelo fato dos resultados das professoras alfabetizadoras de Maceió não terem obtido

valor de referência, o que comprova que era uma pergunta pertinente para ser feita a esse grupo em específico por se tratar de docentes que atuam com turmas de alfabetização.

Depois da discussão sobre o processo de alfabetização no período do ERE constatou-se que mesmo com um momento de tantas incertezas, as professoras alfabetizadoras de Maceió conseguiram utilizar uma variedade de recursos e estratégias na tentativa de motivar a participação de seus alunos mesmo com a mudança no formato das aulas. Contudo, ao observar as inúmeras tentativas de engajamento em suas turmas, notou-se que o processo de avaliação dos alunos teve muitos desafios, principalmente com relação à leitura.

As faltas mencionadas ao longo de toda a pesquisa (falta de acesso à *internet*; de dispositivos móveis com bom armazenamento; de familiares para acompanhar as aulas, entre outros) tornou esse processo de avaliação da aprendizagem de suas turmas quase impossível, considerando a sobrecarga de trabalho dos professores e o aumento da carga horária de trabalho para conseguir acompanhar as respostas das atividades e dar a devolutiva. Sem conseguir avaliá-los, as atividades acabavam sendo mais uma revisão das habilidades que possuíam antes do período pandêmico.

Com isso, ao serem perguntadas se seus alunos tinham conseguido ser alfabetizados, a resposta foi uníssona, não. Percebendo, que com a complexidade em torno das facetas de alfabetização encontraram ainda mais desafios e obstáculos e que o grande culpado (se é que existe apenas um) está no modelo de sistema que se vive hoje, um sistema que oprime e impede que todas as pessoas sejam capazes de ter condições básicas de acesso à saúde, educação e segurança.

Nesse sentido, a professora Suzana afirmou que “[...] uma grande parte não conseguiu se alfabetizar” mesmo que sua turma estivesse no 2º ano, compreende-se os desafios enfrentados por ela e seus alunos, de modo que a continuidade das aulas nesse período acabou sendo um ganho para aqueles que conseguiram participar, tendo em vista que se não fosse o ERE, esses alunos estariam sem estudar, pelo menos durante dois anos de suas vidas escolares.

Entende-se, que o período pandêmico evidenciou as desigualdades e a complexidade que é o processo de alfabetização. Dessa forma, a professora Josefa comentou que no que diz respeito ao processo de aprendizagem da língua escrita, que “se alfabetizar, não, que a gente sabe que a alfabetização é um processo bem complexo. Eu tinha só uns cinco alunos que participavam das aulas *online* de uma turma de 25”. Sua fala expõe as desigualdades manifestadas ao longo desse período e alinha-se com a fala da professora Vilma sobre a participação das famílias. Esses cinco alunos presentes representavam também uma família

preocupada em acompanhar sua aprendizagem e com condições básicas de acesso aos recursos necessários para o ERE.

A professora Vilma também comentou sobre sua turma e se seus alunos haviam conseguido ser alfabetizados durante o ERE e sua resposta denota algumas reflexões sobre a importância das avaliações face a face, enfatizando a subcategoria “avaliação durante o processo de alfabetização”. Com isso, ela mencionou que

Eu tinha cinco alunos que eram alfabetizados, já tinham chego alfabetizados para mim, então foi mais fácil desenvolver as atividades com eles, mas o restante não era alfabetizado e não conseguiu se alfabetizar ao final, eu tinha alunos que faziam as atividades, mas não dá pra dizer que eles se alfabetizaram, eles aprenderam os conteúdos, [...] porque a gente fazia bastante atividade, tinha bastante vídeo, bastante coisa, agora ler de forma fluente, escrever com autonomia de forma espontânea, não, na verdade, eu não consegui avaliar isso, se eles realmente estavam alfabetizados, mas eu acredito que não (Vilma).

A professora Vilma relatou que ao iniciar as aulas remotas, identificou que existiam alguns alunos que estavam alfabetizados, então, para esses, o acompanhamento das atividades era mais fácil, tendo em vista que o trabalho de utilização da língua escrita estava focado em discutir e apresentar diferentes gêneros e suas estruturas para eles. Ao longo de sua experiência, a professora comentou que os alunos que participavam do grupo de *WhatsApp* da turma conseguiam entregar as atividades e responder o que lhe era solicitado, mas pela dificuldade de uma sondagem simultânea com eles, ela não conseguiu identificar se estavam alfabetizados ou não.

Por mais que houvesse uma variedade de atividades desenvolvidas em sua turma, ela não tinha a certeza de que havia sido os alunos que as tinham realizado. Demonstra-se assim, que por mais que existisse uma diversidade sobre o que estava sendo aprendido, a professora não conseguia estabelecer objetivos específicos para as dificuldades de aprendizagem que sua turma estava tendo, o que a impediu de definir metas e estratégias para que seus alunos avançassem de acordo com o que estivessem precisando, apontado como um dos desafios enfrentados pelos professores nesse contexto.

Ao que discute a subcategoria “desafios para alfabetizar no ERE”, notou-se que o fato de os alunos não terem se alfabetizado, tinha relação com as dificuldades de avaliar seus avanços nesse contexto e por essa situação, as professoras participantes não conseguiram planejar de forma significativa considerando as reais necessidades de aprendizagem dos seus alunos. Com isso, reflete-se que o processo de “planejar, portanto, é pensar sobre aquilo que

existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir” (Menegolla; Sant’anna, 1996, p.21).

Sem a realização da avaliação de suas turmas, as participantes acabaram desenvolvendo em seus planejamentos atividades mais generalizadas que acabavam não refletindo na real necessidade de seus alunos. No entanto, tal ação foi realizada pela falta de condições para sua atuação docente e pela necessidade de minimizar os impactos que estavam sendo vividos na época. Planejar e trabalhar a partir da concepção do “Alfaletrar” apontou um norte sobre o desconhecido e oportunizou a vivência de práticas alinhadas ao texto e aos usos sociais de seus alunos.

De acordo com o que foi discutido ao longo do tópico, observou-se que as professoras alfabetizadoras de Maceió durante o ERE desenvolveram estratégias para o ensino da língua escrita guiando atividades que envolviam elementos necessários para a apropriação e a utilização da língua escrita, de maneira que percebessem que a necessidade de incorporar os gêneros digitais para a continuidade do trabalho. Com isso, ao considerar os desafios e a complexidade em torno do processo de alfabetização notou-se que as professoras conseguiram estabelecer uma rotina e uma dinâmica própria para esse período, de maneira que foram capazes de explorar a diversidade dos gêneros propondo atividades relevantes para minimizar os impactos da pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da pesquisa alinhada aos saberes docentes das professoras alfabetizadoras de Maceió apontou estratégias que as (re)construíram e constituíram novas percepções para as suas práticas ao retorno para as aulas presenciais. A pandemia foi um marco histórico para o mundo e o ERE foi um marco histórico para a educação, enfatizando as desigualdades sociais das regiões brasileiras e demonstrando o papel fundamental dos professores para a continuidade da relação entre o ensino e a aprendizagem.

As professoras continuaram cumprindo diariamente seu trabalho mesmo com tantos desafios do ponto de vista tecnológico, pedagógico, didático-metodológico e das relações interpessoais. A sala de aula assumiu o ambiente de suas residências, o desgaste físico e emocional, fez com que esse período se tornasse uma jornada de redescobrimto da profissão docente.

Notou-se que a rotina da sala de aula readaptada ao ERE permitiu que em meio ao caos, alunos, professores, família e gestão percebessem que as aulas não iriam parar e que era algo que podiam ter a certeza de sua continuidade, deixando claro que o ambiente escolar transmitia essa sensação, de continuidade da vida. Embora a pandemia causasse uma sensação contrária, na interação com as professoras durante as aulas, as crianças e as famílias podiam ser acolhidas.

Como forma de sintetizar as análises e conclusões deste estudo, cabe fazer um retorno à problemática da pesquisa e seus objetivos, de modo que posteriormente serão apresentadas as dificuldades para a realização do trabalho e perspectivas futuras de estudo. Nesse sentido, a pesquisa analisou os saberes docentes mobilizados nas práticas pedagógicas das participantes durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) representando suas identidades até o presente que foram atravessadas pelos desafios de interagir por meio das telas.

Retomando a problemática desta pesquisa, tem-se: Como as professoras alfabetizadoras de Maceió desenvolveram seu planejamento e as práticas pedagógicas ao que se refere os usos das tecnologias digitais e como foram mobilizados os saberes docentes durante o ensino remoto? Explora-se a discussão em torno de duas categorias, entendendo que a terceira (a aprendizagem da língua escrita) é construída no próprio movimento de suas práticas.

No desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras de Maceió no que se refere aos usos das tecnologias, os resultados da pesquisa evidenciaram que a maioria delas tinham acesso aos suportes tecnológicos com *internet*, implicando na possibilidade de participarem e atuarem durante o ERE. Mesmo com acesso a esses recursos, demonstraram certa dificuldade para incorporá-los em suas práticas tanto por não saberem fazer

uso desses suportes e dos recursos digitais provenientes deles, quanto em compreendê-los enquanto ferramentas com uma finalidade pedagógica.

Durante a fala das participantes, foi perceptível que o aplicativo *WhatsApp* foi o recurso mais utilizado pelas professoras, no entanto, antes do ERE ele não possuía uma finalidade pedagógica, o que representou a sua adaptação para atender as necessidades que professores, alunos e famílias tinham para interagir durante o isolamento social. Sobre o planejamento das professoras, percebeu-se uma ênfase na utilização do livro didático e de materiais prontos, o que reafirma a dificuldade das professoras em desenvolver práticas que dialogassem com os usos das TD.

Outro fator sobre o planejamento, foi o envolvimento com os demais professores da escola para elaborar um planejamento coletivo ou compartilhar atividades para compor o plano dos demais colegas. Nesse sentido, notou-se uma aproximação das professoras alfabetizadoras para planejar práticas que fossem relevantes para as aulas remotas. No desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no ERE, os saberes docentes foram ressignificados para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne ao objetivo geral que consistiu em analisar os saberes docentes mobilizados no planejamento e nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras de Maceió referentes aos usos das tecnologias digitais durante o ensino remoto, notou-se uma ênfase maior para os saberes experienciais, tendo em vista que as professoras alfabetizadoras de Maceió, assim como os demais professores, nunca haviam vivenciado uma pandemia e muito menos o ensino remoto. Dado o seu caráter emergencial, as professoras precisaram experienciar, para que diante dessa realidade fossem capazes de suscitar estratégias para refletir e agir em um contexto desconhecido, que ocorreu de forma tão abrupta e sem o mínimo preparo dos professores.

No atendimento dos objetivos específicos, propôs-se identificar os saberes profissionais e experienciais em torno dos usos das tecnologias/recursos digitais durante o ERE. Destacou-se, principalmente nos resultados do questionário *online*, que seus saberes profissionais (formação inicial e continuada) não contribuíram para que desenvolvessem práticas alinhadas aos usos das TD, de forma que as práticas pedagógicas dessas professoras estiveram orientadas na constituição de seus saberes experienciais.

Essa falta de contribuição foi entendida ao considerar que os cursos de graduação de Pedagogia tendem a inseri-las de forma secundarizada e, durante sua atuação nas escolas, as formações continuadas não possuem propostas direcionadas ao trabalho das TD no contexto pedagógico. Essa realidade, corrobora para a compreensão de que os saberes experienciais

constituídos pela vivência durante o ERE a partir de suas práticas e da interação com os alunos, a família, a gestão da escola e os professores é que puderam garantir a minimização dos impactos da pandemia na aprendizagem.

No caso das professoras alfabetizadoras que participaram do grupo focal, a subcategoria “facilidade com as tecnologias” se mostrou mais presente, pois, duas delas indicaram possuir conhecimentos sobre as TD por conta de suas experiências profissionais, ou seja, durante a prática pedagógica, o que suscita novamente o foco nos saberes experienciais para o desenvolvimento de aulas no ERE que estivessem guiadas para o trabalho com os recursos digitais.

A subcategoria “aplicativos/materiais usados durante o ERE” como foi citado teve a predominância do uso do *WhatsApp*, mas também podem ser mencionados: o *Google Meet*, o *Youtube* através da veiculação/produção de vídeos nesse *site* e em linhas gerais, os RED. Nota-se, então, que as professoras alfabetizadoras fizeram uso de recursos digitais que possuíam uma finalidade pedagógica desde a sua elaboração (*Wordwall*, *Graphogame*, *vídeos*, *podcast*, entre outros), como também contemplaram a utilização de materiais impressos para que os alunos sem acesso à *internet* pudessem acompanhar as atividades desse período.

No que envolve conhecer as estratégias didático-pedagógicas utilizadas no planejamento das professoras para alfabetizar no contexto do ERE diante dos saberes curriculares e experienciais foram percebidos em seus discursos que a Secretaria Municipal de Maceió (SEMED/Maceió), no que tange os saberes curriculares, não forneceu orientações didático-metodológicas para que pudessem elaborar seus planejamentos, resultando em pouca contribuição para a minimização dos efeitos do isolamento social da COVID-19 no processo de alfabetização dos alunos.

Em face dessa ausência por parte da SEMED de Maceió, a tomada de decisão partiu das próprias instituições de ensino às quais as professoras alfabetizadoras faziam parte, desvelando seus saberes experienciais para articular um planejamento que previsse as demandas reais de seus alunos e da compreensão que tinham sobre o ERE e como ensinar, o que configura na subcategoria “limitações do planejamento no ensino remoto”.

Outra limitação foi a construção de um planejamento “superficial” por não conseguir avaliar e interagir com os alunos. Isso ocorreu por dois fatores: a) as atividades assíncronas não eram respondidas simultaneamente, muitas vezes os alunos demoravam para responder, o que dificultava o *feedback* das professoras; e b) a falta de acompanhamento das famílias distanciava a interação e participação entre os alunos e as professoras.

Quanto à subcategoria “estratégias didáticas para o ensino remoto”, estiveram norteadas pela diversidade que as professoras alfabetizadoras procuraram fazer uso, tendo em vista que em seus planejamentos procuraram inserir vídeos, áudios, imagens, jogos para garantir que seus alunos conseguissem aprender. No desenvolvimento dessas estratégias, elas consideravam as famílias que não tinham acesso à *internet*, que não tinham armazenamento suficiente no celular para fazer *download* das atividades ou participar das chamadas do *Google Meet*. Nessa perspectiva, o planejamento esteve voltado em compreender a realidade que emergia diariamente da relação ensino e aprendizagem mediada por telas.

Em relação ao “planejamento coletivo” enfatizou-se a constituição dos saberes experienciais entre os professores. Por meio da interação entre eles, planejavam aulas, elaboravam caderno de atividades, compartilhavam vídeos e outros materiais que se mostrassem relevantes para as práticas pedagógicas. Percebeu-se uma ênfase no trabalho coletivo durante o planejamento delas, de forma que as professoras com mais facilidade nos usos das TD no contexto pedagógico pudessem contribuir para o desenvolvimento do planejamento das que tinham mais dificuldade.

Ao discutir os possíveis desafios encontrados pelas professoras alfabetizadoras para desenvolver seus saberes disciplinares em torno da aprendizagem da língua escrita no ERE, através da investigação do processo de alfabetização em suas múltiplas facetas e do aprofundamento da relação entre teoria e prática acerca dos saberes docentes das professoras alfabetizadoras, enfatizou-se o fortalecimento da discussão em torno da necessidade de inserir as TD no contexto educacional, de permitir que professores e alunos façam parte da cultura digital permeados por suas diferentes linguagens e situações comunicacionais, oportunizando esses sujeitos a se reconhecerem enquanto integrantes desses espaços.

Sobre os saberes disciplinares desenvolvidos pelas professoras evidenciou-se o trabalho com o princípio do sistema alfabético através do reconhecimento das letras, sílabas e palavras; o foco para a discussão das habilidades da consciência fonológica (consciência, silábica, fonêmica, lexical (rimas e aliterações)), elementos necessários para a apropriação da língua escrita. Contudo, alguns desafios foram apresentados durante esse período, por causa dos recursos que estavam sendo utilizados e da falta de instrumentos para avaliar simultaneamente a aprendizagem desses alunos.

Para a professora Vilma, que lecionou apenas pelo grupo de *WhatsApp*, não foi possível trabalhar de forma efetiva com a consciência fonológica, pois sua turma não a respondia de forma síncrona. Para resolver essa situação, ela usou os vídeos como estratégia para que vivenciassem tais habilidades. Contudo, a professora Josefa através do *Google Meet* conseguiu

trabalhar com todas as habilidades utilizando jogos para que os alunos se sentissem mais motivados. A professora Suzana trabalhou com atividades que explorassem tanto a alfabetização quanto o letramento, utilizando textos e diferentes gêneros para isso.

Na discussão em torno da subcategoria “desafios para alfabetizar no ERE”, as professoras comentaram que a sensação de insegurança e de estar sendo vigiada foram questões que geraram certa preocupação, tendo em vista que com o ERE suas vidas pessoais ficaram mais expostas (números de telefone; partes de suas casas; redes sociais, entre outros), como também a sua didática em sala de aula. Essa vigilância que foi relatada pela professora Vilma e Suzana aconteceu tanto pelos responsáveis de seus alunos quanto pela gestão da escola que cobravam para além de suas funções.

Essas cobranças (família e escola) foram apontadas pelas três professoras participantes que afirmaram que nesse período se sentiram sobrecarregadas, pois, tinham que ficar atentas aos grupos de *WhatsApp* para responder quando os alunos enviassem as atividades ou outra demanda que haviam pedido. Assim, ao invés da carga horária ser de 25h semanais, ela se estendeu para dois horários, muitas vezes três, extrapolando o que estava previsto em seus editais.

A sobrecarga de trabalho, o sentimento de vigilância e insegurança se tornaram um desafio para o processo de aprendizagem da língua escrita devido à falta de tempo das participantes e o cuidado redobrado que tinham que ter em seus planejamentos para definir quais atividades seriam relevantes para as especificidades da turma e do momento que estava sendo vivenciado, entendendo que cada um deles teria um tempo diferente de resposta do que estava sendo exigido e ainda a interferência/participação da família nessas atividades.

No que diz respeito à subcategoria “participação da família no ensino da língua escrita” verificou-se a sua importância para garantir que os alunos frequentassem as aulas no ERE, como também foram percebidas algumas atitudes que acabavam atrapalhando o processo de aprendizagem de seus filhos. É necessário enfatizar que as famílias que estiveram presentes durante as aulas remotas eram os mesmos responsáveis que antes da pandemia estavam sempre na escola.

Com as aulas presenciais, se tem a compreensão e a certeza de que a participação das famílias de forma ativa na aprendizagem dos alunos contribui significativamente para os seus avanços, tendo em vista que o acompanhamento das leituras e das atividades para casa permitem que o aluno revise os assuntos e os compreenda. Com a parceria entre família e escola, eles passam a assumir responsabilidades, seguir rotinas e desenvolvem habilidades cognitivas e sociais. Sem essa presencialidade, o aluno se torna o único responsável pelos seus

compromissos, deveres escolares e sua aprendizagem, o que gera diversos desafios, que não cabe apontá-los no momento.

A presença dos responsáveis faz parte do processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, essa participação está associada a um processo de mediação, de apoiar e ajudar quando for preciso. O que se identificou nos discursos das professoras, foi que muitas vezes os pais faziam a atividade por eles, ou falavam as respostas certas para que seus filhos repetissem. Esse tipo de postura inviabiliza a ideia que se tem de participação, pois impede que o aluno reflita, desenvolva estratégias para solucionar os conflitos que estiver tendo durante o seu processo de apropriação e utilização da língua escrita e ainda dificulta a avaliação do professor.

Sobre a subcategoria “avaliação durante o processo de alfabetização”, as professoras alfabetizadoras afirmaram que sentiram muitas dificuldades nesse processo, por não terem os recursos necessários para identificar e mensurar os avanços de seus alunos. Parte dessa dificuldade, teve relação com a participação da família em não permitir que os alunos fizessem as atividades da forma como estavam entendendo e outra pela falta de simultaneidade, de conseguir um tempo para avaliá-los de forma individual.

Na tentativa de conseguir avaliar seus alunos, a professora Josefa comentou que realizava algumas ligações pelo *WhatsApp* e pedia que seus alunos lessem algumas palavras e frases para que fosse possível fazer a sondagem com eles, mas que mesmo dessa forma não era com todos que dava certo. Para a professora Vilma e Suzana, as avaliações foram feitas por meio de atividades e a participação nos grupos, mas que não tinham certeza se eram seus alunos que faziam. Essas incertezas, fragilizaram o processo de alfabetização dos alunos pela dificuldade em identificar os níveis de escrita de suas turmas.

De acordo com a subcategoria “concepções de alfabetização”, ficou claro que as três professoras participantes adotavam uma concepção de alfabetização voltada para o “alfaletrar”, entendendo que a apropriação da língua escrita ocorre permeada por sua utilização e que é necessário ter o texto enquanto eixo central da aprendizagem da leitura e da escrita, pois assim, os alunos conseguem identificar os usos das habilidades que estão sendo desenvolvidas e aprendidas. Contudo, cabe expressar que mesmo com a concepção de alfabetização definida, nem sempre as professoras conseguiram trabalhar nessa perspectiva, pois, a falta de recursos limitava suas ações pedagógicas.

As dificuldades encontradas durante a pesquisa estiveram pautadas exclusivamente no encontro de uma data em que todas as professoras pudessem participar do grupo focal. Levou dois meses para que fosse possível definir uma data e um horário em que todas pudessem. Sem levar em consideração as inúmeras tentativas de contato com possíveis participantes. Foram

diversos e-mails enviados, mensagens no *WhatsApp* e em outras redes sociais para encontrar professores que se disponibilizassem.

Para além das dificuldades apresentadas no parágrafo anterior, é necessário pontuar as contribuições da pesquisa para a educação do estado de Alagoas, para o município de Maceió, para a Universidade Federal de Alagoas, para o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/CEDU/UFAL) e para o Grupo de Pesquisa em Escrita, Leitura e Literatura (GELLITE), entendendo que a pesquisa perpassa por diferentes cenários, sujeitos e democratiza conhecimentos e informações sobre um determinado objeto de estudo.

A contribuição da tese para a educação do estado de Alagoas e do município de Maceió, se concentra na divulgação e disseminação de informações acerca das estratégias desenvolvidas pelas professoras participantes do questionário *online* e do grupo focal durante o ERE. Essa contribuição evidencia duas vias: uma em torno da valorização desses profissionais, em dar voz para aquelas que nesse período ficaram isoladas fisicamente e constantemente permeadas pela sensação de solidão e abandono. E outra para apresentar o trabalho com as TD a partir da utilização de diferentes recursos pedagógicos e os que foram adaptados para esse momento.

A contribuição da pesquisa para a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e para o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/CEDU/UFAL) está na apresentação e devolução de um estudo para a sociedade brasileira e alagoana que se propôs a democratizar sua linguagem e torná-la acessível aos seus leitores, principalmente os professores da Educação Básica. Contribuiu também para evidenciar o prestígio da Universidade e do Programa em fornecer meios e recursos para a continuidade e finalização da pesquisa.

Por fim, a tese contribuiu para colocar em destaque o Grupo de Pesquisa em Escrita, Leitura e Literatura (GELLITE) em mais uma relevante discussão acerca do processo de alfabetização em sua complexidade e múltiplas facetas, revelando a necessidade de se continuar pesquisando sobre o tema. E evidencia a importância de um grupo que se propõe, de forma incansável, a debater e fornecer elementos para que o processo de leitura e escrita aconteça de forma respeitosa através da relação entre professores e alunos, considerando a necessidade de enfatizar o texto enquanto eixo central de todo esse processo.

Com isso, por mais que esta pesquisa se finde, conforme sua construção, outros objetos e questionamentos vão surgindo e reorganizando novos caminhos e estudos para seguir. Através da investigação acerca dos saberes docentes (re)construídos diante das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras durante a pandemia de COVID-19 é possível refletir sobre outras intenções de pesquisa que orientam novas ações didáticas e revelam a importância e necessidade de continuar com o trabalho das TD após o retorno das aulas presenciais.

Desse modo, podem ser pensadas em algumas pesquisas a partir desta que foi desenvolvida. Assim, tem-se: o desenvolvimento de uma pesquisa ação através da utilização de estratégias utilizadas no ERE com os usos das TD e de gêneros digitais nas aulas presenciais; um estudo comparativo entre as práticas pedagógicas durante o ERE e as depois do retorno ao presencial; uma pesquisa intervenção de acompanhamento docente através de uma formação continuada sobre o uso de jogos digitais durante o processo de alfabetização; um estudo de caso acerca da análise dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Maceió para o trabalho pedagógico. São muitas as possibilidades de trabalho que podem ser organizadas, tendo em vista o processo de alfabetização através da utilização das TD e sua utilização durante o ERE.

Em linhas gerais, entende-se que esses dados reverberaram uma realidade única, vivida pelas professoras alfabetizadoras do município de Maceió e retrataram a busca constante para garantir que seus alunos continuassem tendo um ensino de qualidade diante de um cenário devastador. Reflete-se também sobre o descaso da secretaria de educação e nas desigualdades sociais que ecoaram continuamente na ausência e no esvaziamento da turma em meio às aulas remotas.

Os resultados da investigação conduzem a defesa da tese de que os saberes docentes das professoras alfabetizadoras sobre o planejamento e os usos das tecnologias digitais evidenciados durante o ensino remoto emergencial estiveram associados diretamente aos conhecimentos que possuíam antes da pandemia, e que foram ressignificados conforme os saberes experienciais desenvolvidos com a prática no ERE, e que os usos das tecnologias digitais contribuiu como uma das ferramentas que garantiram a continuidade das aulas, embora a utilização voltada para a aprendizagem da língua escrita não seja suficiente para alfabetizar os alunos, em virtude desse processo ser complexo e multifacetado.

REFERÊNCIAS

- ALLY, Mohamed. **Mobile learning**: Transforming the delivery of education and training, Edmonton: Athabasca University Press. 2009. Disponível em: http://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=pt-BR&publication_year=2009&issue=%285%29&author=M.+Ally&title=+Mobile+learning%3A+Transforming+the+delivery+of+education+and+training+&. Acesso: 13 jun. 2023.
- ARAÚJO, Júlio César. **Os chats**: uma constelação de gêneros na internet. 2006. 341 f. Tese (Doutorado em linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- ARAÚJO, Júlio César. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 46(1): 79-92, Jan./Jun. 2007.
- ARAÚJO, Luciane Dias Lopes. **Desafios e possibilidades no ensino remoto em tempos de pandemia**: um estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental de Votorantim – SP. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2021.
- ARAÚJO-JÚNIOR, João da Silva; ARAÚJO, Júlio César. Da internet para os livros didáticos: uma análise da didatização de gêneros textuais digitais. **Hipertextus Revista Digital**, v.11, dez., 2013.
- ÁVILA, Ana Cláudia Ângelo. **Alfabetização na pandemia da COVID-19**: um estudo netnográfico em uma turma de 1º ano durante o ensino remoto. 2021. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais, 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**: Escritos sobre filosofia, ética e literatura. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BARROS-MENDES, Adelma; SOUZA, Adriana Carvalho; SILVA, Dilene Kátia Costa da; CASTRO, Juliana da Costa; RODRIGUES, Sandra Mota; PINHEIRO, Eliana; SILVA, Lane Patrícia Almeida da; SENA, Sílvia Aurora da Silva; TAVARES, Tânila Carolini Trindade. Alfabetização em tempos de pandemia no estado do Amapá: marcas do trabalho de alfabetizadoras, famílias e crianças. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. 1ed. São Paulo: Parábola, 2022, v. 1, p. 352-374.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Planejamento da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- BELASCO, Angélica Gonçalves Silva; FONSECA, Cassiane Dezoti da. Coronavírus 2020. **Rev. Bras. Enferm.** 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reben/v73n2/pt_0034-7167-reben-73-02-e2020n2.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.
- BEZERRA, Benedito. **Gêneros digitais**: apresentando livros na internet. Revista Signos 2010.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL, MEC. **CNE/CP nº 1/2006**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL, MEC. **Lei n. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL, MEC. **CNE/CP nº 15/2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pecp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal - 2019**. PNAD Contínua. Informativo. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3jxEmm3>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Escalas de proficiência do SAEB. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL, INEP. **Relatório de resultados do Saeb 2019**: volume 2: 2o ano do ensino fundamental [recurso eletrônico]. 2. ed. rev. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Organizando as classes de alfabetização: processos e métodos. IN: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CARVALHO, Jairo Dias. Tecnologia, política e filosofia em Álvaro Vieira Pinto. **Pensando - Revista de Filosofia**. 8 V., nº 15, 2017.

CHURCHILL, Daniel. **Digital Resources for Learning**. Singapore: Springer, 2017.

COLELLO, Sílvia de Mattos Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35, jan-abr, 2021.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI). **TIC Educação**: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: 2019. São Paulo:

Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3ulTQ2v>. Acesso em: 19 fev. 2023.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**. v.1. n. 2, 2007.

DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal. Grupo focal online e offline como técnica de coleta de dados. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.17, n.1, p.75-85, jan./abr., 2007.

DUTERCQ, Yves. Pluralidade dos mundos e cultura comum: professores e alunos à procura de normas consensuais. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, Vozes, 2008.

FAGUNDES, Léa da Cruz. **Linguagem, educação e recursos midiáticos**: Quem mexeu na minha escola? Minicurso, VCINFE, 2010.

FARINA, Victoria. Escuelas y nuevas tecnologías: revalorizar la profesión docente. **Revista EFI**, v.6, n. 10, 2020.

FERREIRA, Marinalva da Silva; NOGUEIRA, Edilma Bandeira de Araújo; MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. O ensino remoto: percepções de professores e famílias de crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Imperatriz/MA. In: LACERDA, Tiago Eurico de; GRECO JÚNIOR, Raul (Orgs). **Educação remota em tempos de pandemia**: ensinar, aprender e ressignificar a educação. 1. ed. [livro eletrônico], Curitiba: Editora Bagai, 2021.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mírian; SACCOL, Amarolinda Zanela; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração**, São Paulo, v.35, julho/setembro, p. 105-112, 2000.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplício de. **Análise textual discursiva: uma ampliação de horizontes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2022, p.192.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

HITZSCHKY, Rayssa Araújo. **Desenvolvimento de um Recurso Educacional Digital (RED) de Língua Portuguesa fundamentado na Base Nacional Comum Curricular**. 2019. 142 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb, TRUST, Torrey; BOND, Aaron. (2020). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 09 jul. 2023.

IGNÁCIO, Patrícia; MICHEL, Caroline Braga. O planejamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Dialogia**, São Paulo, n. 39, 2021, p. 1-18.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**: março de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3vf4M1p>. Acesso em: 30 mar. 2021.

JEWITT, Carey. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, v. 32, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **Hipertexto e construção de sentido**. Alfa, São Paulo, 51 (1), 2007.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, Vozes, 2008.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2022.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; CARDOSO, André Luís Janzkovski. Alfabetização de crianças na pandemia da COVID-19 no Brasil: uma análise estatístico-descritiva. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2022.

MACEIÓ. **Referencial curricular de Maceió para educação fundamental**. Maceió: Editora Viva, 2020.

MACEIÓ. **Decreto nº 8.846, Maceió/AL, 16 de março de 2020**. Disponível em: <http://www.procuradoria.al.gov.br/legislacao/boletim-informativo/legislacao-municipal/DECRETO%208846.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023.

MACEIÓ, SEMED. **Portaria nº12, de 02 de fevereiro de 2021**. Diário oficial. Ano XXIV, nº 6133.

MAINENTE, Maria Jozelma Barbosa. **Relação da família com o processo de escolarização durante a pandemia: dificuldades encontradas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARFIM, Lucas; PESCE, Lucila. Formação do pedagogo para o uso educacional das tecnologias digitais de informação e comunicação: uma revisão de literatura (2006-2014). **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.2, mai.-ago. 2017, p.9-23.

MENDES, Luciana. **O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia**. 2021. 213 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: PPGE/CEDU : EDUFAL, 1999.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; GOMES, Joyce; GOUVEIA, Sergio. As tecnologias digitais na formação inicial do pedagogo. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 214 – 234, jan./abr. 2015.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Ministério da Educação (MEC), 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 09 mar. 2023.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Editorial Presença, 1991.

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

OLIVEIRA, Ana Clara da Silva. **Saberes docentes: professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental em Nova Serrana no contexto da pandemia de COVID-19**. 2022. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais, 2022.

PACHECO, Leticia Priscila. Os gêneros do discurso e a leitura em meio digital: o texto e o leitor em movimento. **Lingu@ Nostr@**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 211-232, nov/dez. 2022.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo, Cortez, 2001.

PIGATTO, Fernanda Rodrigues. **Ensino e tecnologias no ensino fundamental**: investigação de práticas de alfabetização em escola de Nova Palma – RS no contexto da pandemia. 2021. 76 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens), Santa Maria: Universidade Franciscana – UFN, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, V. III, 1997.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. **A aprendizagem das crianças na cultura digital**. 2ª ed. rev e ampl. Maceió: Edufal, 2017.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. A cultura digital no cotidiano das crianças: apropriação, reflexos e descompassos na educação formal. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, V.6, nº 3, 2018, p. 135-146.

PINHEIRO, Viviane Caline de Souza; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. Avaliação Nacional da Alfabetização: proficiência em leitura em Alagoas. **Revista Educação e Linguagens**, v. 7, p. 34-49, 2018.

PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. **Práticas de leitura na perspectiva dos multiletramentos**: rotação por estações no ciclo de alfabetização. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

PINHEIRO, Viviane Caline de Souza; GALVÃO, Érica Raiane de Santana; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. **Formação de professores alfabetizadores no ensino emergencial remoto**: (des)encontro e (re)invenção da prática. In: Anais do V CONBALF. Itacorubi: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2021. v. 5. p. 1-9.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. São Paulo: Contraponto, 2005.

RAMOS, José Luís; TEODORO, Vítor Duarte; FERREIRA, Francisco Melo. **Recursos educativos digitais**: reflexões sobre a prática. Universidade de Évora: Portugal, 2011. p. 11-34.

RANGEL, Debora Thomaz de Oliveira. **Práticas educativas de professores alfabetizadores**: um estudo sobre o período de ensino remoto emergencial. 2023. 118 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2023.

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

RIBEIRO, Andréa Lourdes. Jogos online no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSA, Gabriela Leote; FREITAS, Juliana Veiga de; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. A coformação como possibilidade do planejamento coletivo em tempos de pandemia. In: TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; SPERRHAKE, Renata (Orgs.). **Pesquisar com a escola: currículo e inclusão em foco**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA Jorge. **M-learning e u-learning – novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearson, 2011.

SALES, Kathia Marise Borges. **Cognição em ambientes com mediação telemática: uma proposta metodológica para análise cognitiva e da difusão social do conhecimento**. 241f. Tese (Doutorado em difusão do conhecimento). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Adriana Cavalcanti; SANTOS, Nádson Araújo dos; PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. Educação e tecnologias: (reverber)ações de professores alfabetizadores. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, 2020, p. 430-451.

SANTOS, Adriana Cavalcanti; GALVÃO, Érica Raiane de Santana; SANTOS, Jânio Nunes; SANTOS, Nádson Araújo; PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. Alfabetização no ensino remoto emergencial em Alagoas: cotejo de um tempo e espaço praticado. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2022a, v. 1, p. 200-219.

SANTOS, Adriana Cavalcanti; GALVÃO, Érica Raiane de Santana; SANTOS, Jânio Nunes; SANTOS, Nádson Araújo; PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. Alfabetização e docência em tempos de pandemia: palavras em diálogo. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 66, 2022b, p. 1-23.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020.

SAVIAN, Márcia Regina de Oliveira; OMETO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. A alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**, v.1, n.3, 2016.

SCHMIDLIN, Iraci De Oliveira Moraes Schmidlin; JOYE, Cassandra Ribeiro. Significado de presença na educação a distância. **Conex. Ci. e Tecnol.** Fortaleza/CE, v. 9, n. 2, p. 95 - 103, jul. 2015.

SILVA, Ananias Agostinho da. Gêneros digitais e alfabetização: propostas com as histórias em quadrinho. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, vol. 14, n. 3, jul. – set., 2020.

SILVA, Virginia Renata Vilar da; BONA, Viviane de. **Tecnologias digitais na formação do pedagogo**: uma análise das matrizes curriculares vigentes em um curso de pedagogia. E-book VII CONEDU (Conedu em Casa) - Vol 03. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 1758-1774.

SILVA, Tânia Turene Gomes da. **Letramentos em tempos de pandemia**: as significações de professoras do município de Mossoró/RN. 2022. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2022.

SILVEIRA, Juliano. O teletrabalho coletivo durante a pandemia da COVID-19: um relato de experiência na educação infantil de Florianópolis. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 316-332, jan./jan., 2021.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cad. Pes.**, n. 52, p. 19-24, fev., 1985.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 59-75.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez., 2002.

SOARES, Magda. A Reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.9, n.52, jul/ago 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reive_ncao_alfabetizacao.pdf Acesso em: 28 set. 2024.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan-Abr, n. 25, 2004a.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio – Revista Pedagógica**, fev, 2004b.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

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

SOUZA, Simone de; GUIETTI, Silvana Aparecida. O conceito de tecnologia e suas implicações para a educação. In: COSTA, Maria Luisa Furlan; SANTOS, Annie Rose dos (Orgs.). **Educação e novas tecnologias**: questões teóricas, políticas e práticas. Maringá: Eduem, 2017.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. Planejamento escolar: um guia da prática docente. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 15, 2019.

SOUZA, Leandra Aparecida de. **Alfabetização no ensino remoto**: percepções docentes sobre o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita. 2023. 116 f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia, licenciatura**. 2019. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/graduacao/pedagogia/institucional/projeto-pedagogico/2019/view>. Acesso em: 10 abr. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertad, 2002.

VELOSO, Geisa Magela; VELLOSO, Maria Jacy Maia; MORAES, Emilia Murta; LOPES, Dirce Efigênia Brito; BRITO, Denice do Socorro Lopes; MACHADO, Claudia Aparecida Ferreira. Ensino remoto emergencial em Minas Gerais: novas configurações na relação família-escola?. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. 1ed. São Paulo: Parábola, 2022, v. 1, p. 48-68.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

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

ANEXOS

ANEXO A – Perguntas do questionário *online*

1. Você trabalha com ensino remoto?
2. Com base na sua experiência como avalia o ensino remoto?
3. Como você avalia a preparação para o trabalho com as aulas remotas na sua rede?
4. Quais ferramentas/ materiais você mais utiliza para o trabalho remoto?
5. Para você quais os maiores desafios do ensino remoto na alfabetização?
6. Quais alternativas são utilizadas na elaboração do seu planejamento em tempos de pandemia?
7. Como você avalia a participação de seus alunos no ensino remoto?
8. Qual o seu acesso às tecnologias?
9. Considerando as suas necessidades de formação, você entende ser importante uma formação continuada nesse momento?
10. Caso sim, que temáticas essenciais devem ser discutidas?
11. Qual formato considera mais adequado para uma formação continuada remota?
12. Em sua opinião, o que deveria ser feito por sua escola ou sua rede para minimizar o impacto da pandemia em seu trabalho docente?
13. Quais as suas expectativas para a volta às aulas presenciais?

ANEXO B – Roteiro de perguntas para o grupo focal

1. Como os gestores da sua rede de ensino e da sua escola estão orientando o trabalho remoto e qual sua avaliação?
2. Que tipo de sentimento aflorou em vocês quando se depararam com a urgência de trabalhar o processo de alfabetização remotamente?
3. Como vocês organizam e planejam o trabalho remoto na alfabetização?
4. Quais ferramentas digitais (ou não) estão sendo utilizadas? Como se deu a escolha dessas ferramentas?
5. Quais os maiores desafios do ensino remoto na alfabetização?
6. que vocês consideram que os alunos estão aprendendo nesse contexto?
7. Vocês consideram que o ensino remoto trouxe alguma vantagem ou ganho ao trabalho neste momento?
8. Como vocês avaliam o aprendizado das crianças/jovens ou adultos no ensino remoto? Há alguma avaliação formal? Se há, quem propõe? Vocês ou a secretaria de educação? Como é realizada?
9. Como vocês avaliam a recepção do ensino remoto pelas crianças?
10. Quais estratégias têm sido usadas com as crianças que não têm acesso à internet e aos dispositivos digitais?
11. Existe controle de presença e registro de conteúdo? De que forma?
12. Vocês estão conseguindo acompanhar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos? Como? Quais encaminhamentos estão sendo pensados/realizados no caso das crianças que estão com dificuldade de acompanhamento e aprendizagem?
13. Quais as principais mudanças percebidas por vocês na relação com a escola (direção, coordenação, orientadores, etc.) seus alunos, os familiares?
14. Na compreensão de vocês, a partir da vivência com os recursos tecnológicos, qual seria o papel deles no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização? Pretendem manter alguns desses recursos com o retorno às aulas presenciais? Por quê?
15. Como as crianças especiais têm sido acompanhadas no processo de alfabetização?
16. Vocês tiram dúvidas sobre as questões relacionadas ao trabalho remoto com seus pares/alguém? Quem?