

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO DO ENSINO REMOTO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NAS PRÁTICAS DOCENTES

Francisca Edilma Braga Soares Aureliano, Damiana Eulinia de Queiroz

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3851>

Submetido em: 2022-03-25

Postado em: 2022-04-01 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO DO ENSINO REMOTO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NAS PRÁTICAS DOCENTES

FRANCISCA EDILMA BRAGA SOARES AURELIANO¹

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

DAMIANA EULINIA DE QUEIROZ²

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

RESUMO: A presente pesquisa emerge de inquietações sobre os impasses que transpassam a experiência do Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a Pandemia da COVID-19 desencadeada entre 2020 e 2021. Este artigo relata uma pesquisa cujo o objetivo foi de analisar as implicações do uso das tecnologias digitais no processo de formação continuada e nas práticas dos professores alfabetizadores durante o Ensino Remoto em 2020 na Escola Municipal Francisco Francelino de Moura. O estudo desenvolveu-se mediante revisão bibliográfica dos principais conceitos que fundamentam o processo de alfabetização como a mediação pedagógica, a prática docente e o ERE, e dos documentos normativos desse tipo de ensino e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outros. Realizou-se uma pesquisa de campo de cunho qualitativo com duas professoras alfabetizadoras do 1º e 2º ano (Ciclo de Alfabetização). Utilizou-se como procedimento de tratamento dos dados a Análise de Conteúdo. Constatou-se que às professoras desenvolveram novas práticas, principalmente, com o uso das tecnologias digitais e, apesar das dificuldades encontradas, buscaram conhecer e apropriarem-se desses recursos, resultando em uma prática reflexiva, de constante pesquisa e aperfeiçoamento, concernente à formação continuada.

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

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

ABSTRACT: The present research emerges from inquietudes about the impasses that go through the experience of Emergency Remote Education (ERE) during the COVID-19 Pandemic unleashed between 2020 and 2021. This article reports on a research that had as objective to analyze the implications of the use of digital technologies in the continuing education process and in the practices of literacy teachers during the Remote Teaching in 2020 in the Francisco Francelino de Moura Municipal School. The study was developed through a literature review of the main concepts that underpin the literacy process as pedagogical mediation, teaching practice and the RES, and the normative documents of the RES and the Common National Curriculum Base (BNCC), among others. A qualitative field research was conducted with two literacy teachers of 1st and 2nd year (Literacy Cycle). The analysis of the interviews occurred using the Content Analysis procedure. The results show that the teachers developed new practices, especially with the use of digital technologies and, despite the difficulties encountered, sought to know and appropriate these resources, resulting in a reflective practice, of constant search and improvement, concerning continuing education.

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

¹ Professora Dra. do Curso de Pedagogia do Centro de Educação Superior do Seridó (CERES) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Caicó – Rio Grande do Norte (RN), Brasil. <edilma.braga@ufrn.br>

² Pós-graduanda do Curso de Especialização em Neuropsicopedagogia clínica e institucional e educação especial e inclusiva da Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Governador Valadares – Minas Gerais (MG), Brasil. <euliniapedagogia@gmail.com>

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

RESUMEN: La presente investigación emerge de inquietudes sobre los puntos muertos que traspasan la experiencia de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) a lo largo de la Pandemia del COVID-19 desencadenada entre 2020 y 2021. Este artículo relata una investigación cuyo objetivo fue analizar las implicaciones del uso de las tecnologías digitales en el proceso de formación continuada y en las prácticas de los profesores alfabetizadores a lo largo de la Enseñanza Remota en 2020 en la Escuela Municipal Francisco Francelino de Moura. El estudio se desarrolló a partir de una revisión bibliográfica de los principales conceptos que fundamentan el proceso de alfabetización como la mediación pedagógica, la práctica docente y la ERE, y de los documentos normativos de la ERE y la Base Nacional Común Curricular (BNCC), entre otros. Se ha realizado una investigación de campo de cuño cualitativo con dos profesoras alfabetizadoras del 1º y 2º año (Ciclo de Alfabetización). El análisis de las entrevistas ocurrió mediante la utilización del procedimiento del Análisis de Contenidos en el cual las profesoras desarrollaron nuevas prácticas, sobre todo, con el uso de las tecnologías digitales y, aunque se han encontrado dificultades, buscaron conocer y apropiarse de esos recursos, lo que resultó en una práctica reflexiva, de constante búsqueda y mejora, en lo que se refiere a la formación continuada.

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

INTRODUÇÃO

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

Por conseguinte, podemos distinguir que o trabalho efetivo com a alfabetização depende de vários aspectos que exige, principalmente, qualificação profissional. Tal habilidade deve-se ao professor. Para isso, este profissional precisa estar preparado e conhecendo as ações necessárias para realizar uma prática significativa. Assim, o contato diário dos alunos com o docente faz-se relevante, tendo em vista que o educador busca metodologias que desenvolvem as habilidades e contemplam as necessidades de cada criança.

No entanto, mediante o isolamento social, com as aulas acontecendo de forma remota, esse contato físico foi perdido, o que dificultava ainda mais o trabalho do profissional docente, por vezes, sem saber os impedimentos que cada criança encontra em sua casa para participar desse tipo de metodologia como por exemplo: ausência de apoio familiar, más condições de moradia, falta de acesso ao uso de planos de internet e dispositivos eletrônicos, dentre outras especificidades, uma vez que vivemos num país inteiramente desigual e plural.

Acerca destas e de tantas outras questões apontadas, nos despertou o interesse em realizar a presente investigação, a partir da seguinte problemática: Quais as implicações do uso das tecnologias

digitais no processo de formação continuada e nas práticas dos professores alfabetizadores durante o Ensino Remoto em 2020 desenvolvido na Escola Municipal Francisco Francelino de Moura.

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

O locus da pesquisa foi a Escola Municipal Francisco Francelino de Moura, localizada no município de Patu - Rio Grande do Norte. Para tal fim, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental dos principais conceitos que fundamentam o processo de alfabetização como formação continuada, prática docente e o ERE, uso das tecnologias digitais nas práticas docentes e alfabetização de letramento a partir dos estudos de Soares (2020), Mortatti (2004), Morais (2005), Ferreiro (2011), Oliveira et al. (2020), Kenski (2013), documentos normativos do ERE e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outros.

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

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

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

ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: REFLEXÕES LEGAIS E PERSPECTIVAS

Considerando os princípios e atribuições que envolvem a Educação Básica no Brasil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), o Estado deve garantir uma educação de qualidade, uma vez que se trata de um direito de toda a população, sendo algo indispensável para a formação integral do sujeito. Ressalta, ainda, a importância de tornar o ensino democrático, visando que todos possam ter acesso a educação, de maneira constante e efetiva.

Nesta premissa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2020, p. 18) assenta, em seu Art. 22, que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Para tal fim, a LDB (2020) expõe, no Art. 32, pontos necessários para esta formação plena do indivíduo, em particular, no Ensino Fundamental, sendo um deles, a aprendizagem do aluno, tocante a compreensão da leitura e escrita.

Contudo, em meio à pandemia do novo Coronavírus que foi anunciada no Brasil em março de 2020, esse direito a uma educação de eficiência foi contestado, tendo em vista que, com o ensino não-

presencial, tornou-se difícil realizar uma prática com a interação e métodos necessários para a aquisição da aprendizagem das crianças, sobretudo, no que diz respeito, ao processo de alfabetização.

Com base nas medidas de distanciamento social solicitadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que buscavam conter o contágio da COVID-19, orientavam as instituições de saúde a estabelecerem leis, decretos, portarias, dentre outros documentos oficiais, determinaram o fechamento das escolas e, conseqüentemente a implantação do ensino remoto. Em 11 de março de 2020, foi publicado pelo Diário Oficial da União a Portaria nº 356, apresentando em seu Art. 3º a necessidade do isolamento social para controlar a transmissão do vírus. Em decorrência disto, o estado do Rio Grande do Norte, assim como os demais estados brasileiros, notificou o Decreto nº 29.541, em 17 de março do mesmo ano, firmando no Art. 2º a emergência da paralisação das aulas presenciais em todas as etapas, nos espaços públicos e privados.

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

Devido à grande proporção tomada pela pandemia do novo Coronavírus, o período de suspensão das atividades escolares presenciais tornou-se completamente incerto. À vista disso, houve a necessidade de se pensar em uma maneira de efetuar essas atividades de forma segura pensando no bem-estar de toda a comunidade escolar e, ainda, no cumprimento do direito a uma educação pública e de qualidade para todos. Em 28 de abril de 2020, foi apresentado o Parecer CNE/CP nº 05, declarando a possibilidade de um ensino não presencial como forma de cumprir a carga horária mínima anual, ao assentar que:

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

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

Reconhecemos que, com a dimensão e o agravamento da pandemia, as aulas não presenciais tornaram-se o único recurso viável neste cenário previamente desconhecido. Diante disso, o uso das tecnologias digitais foi essencial e assíduo na realização das aulas remotas. O ensino remoto consiste em uma experiência emergencial, não sendo considerado uma metodologia ou modalidade de ensino, diferente da Educação a Distância (EaD). Tendo em vista que apresentam diferenças, Silva, Andrade e Brinatti (2020) discutem sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) - termo que surgiu formalmente na busca por constituir uma diferenciação dos outros modelos de ensino *on-line*. Assim, referente a essa dissemelhança, os autores assentam que:

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

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

A experiência do ensino remoto - assim como as outras práxis - possui suas especificidades, sendo uma prática excepcional e, portanto, gerou inquietações e equívocos em toda a comunidade escolar. Nesta lógica, Colello (2021) discorre sobre a confusão existente entre o ensino remoto e as demais modalidades de ensino, em que pais e professores desconsideram as diferenças, particularidades e funcionamento específico de cada tipo de atividade. Assim, a citada autora (2021) argumenta sobre a existência de uma confusão entre ensino remoto e ensino presencial, no qual alguns pais e educadores julgavam, imprecisamente, que a primeira atividade seria apenas uma alteração das ações, antes realizadas na escola, para serem desenvolvidas em casa e, conseqüentemente, as crianças deveriam passar horas em frente aos aparelhos eletrônicos. Constatando que este pensamento é equivocado, segundo Oliveira et al. (2020, p. 12):

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

Há, portanto, a necessidade de se pensar o ERE em sua singularidade, uma vez que, processasse de forma diferente de qualquer outra modalidade educacional. Assim, essa realidade exige do educador um proceder reflexivo, adequável, compreensivo e pesquisador, tendo em vista, sobretudo, a efetividade da aprendizagem.

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

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

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ASSOCIADA ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O professor é o profissional responsável pela mediação do conhecimento, é importante que a ação reflexiva perpassasse sua prática. Para discutir sobre o professor reflexivo, Pimenta (2006) reflete nas contribuições de Schön, defendendo o entendimento de que a formação inicial não oferece o suporte necessário à prática docente, tendo em vista os contratempos e situações inesperadas que surgem no cotidiano da sala de aula. Portanto, nesta perspectiva:

Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. E mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse

conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. (PIMENTA, 2006, p. 19-20).

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

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

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

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

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

Ainda de acordo com Silva (2019) cabe ao educador pensar e intervir sobre a sua ação pedagógica, sempre que necessário, tendo em vista, a formação docente como um “continuum”, que está em constante construção. E, portanto, o mundo globalizado demanda desse professor reflexivo, estando preparado para lidar com as exigências do contexto educacional de ensino. Concernente a esta qualificação, Kenski (2007, p. 43-44) ressalta que “[...] não basta adquirir a máquina, é preciso aprender a utilizá-la, [...]”, isto é, para utilizar as inovações tecnológicas, faz-se necessário que o professor tenha domínio dessas ferramentas, visando a realização de uma ação pedagógica eficiente.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Hodiernamente, vivemos em uma sociedade interconectada, em que os recursos tecnológicos fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas. Logo, muitas crianças têm contato desde cedo com as

ferramentas digitais. Em virtude dessa realidade, a escola, sendo o principal espaço de formação do sujeito/cidadão, também precisou avançar, buscando acompanhar o ritmo do aluno conectado. Reconhecendo a importância dessa mudança, segundo Moran (2000, p. 11) “Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Tanto professores como alunos tem a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas.”. De fato, nos dias hoje, os métodos tradicionais não apresentam êxito e, portanto, faz-se necessário evoluir, intentando um processo de ensino mais contextualizado em harmonia com a realidade e suas transformações sociais.

A vista disso, muito se discute sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação. Nas palavras de Kenski (2007), o surgimento dessa terminologia, deu-se mediante o aparecimento da tecnologia de inteligência, que não se trata de algo material, mas sim de uma linguagem. Assim, as TICs compõem os diversos meios de comunicação que conhecemos atualmente, (TV, rádio, telefone, jornais, revistas) empregando diferentes tipos de linguagens: oral, escrita, digital e audiovisual.

Compreendendo que a relação entre tecnologia e educação é importante, torna-se oportuno pensar e discutir de que maneira a utilização dessa ferramenta, pode contribuir para o processo de alfabetização das crianças. Em relação a isso, Costa, Cassimiro e Silva (2021, p. 108) asseguram que:

A utilização desses recursos tecnológicos tem impacto positivo em todo o processo de aprendizagem em sala de aula, com melhores índices de aprendizagem, maior atenção e motivação dos alunos pelo conteúdo ensinado, potencializando o desenvolvimento da leitura e escrita.

Assim, no que diz respeito ao ensino da leitura/escrita, de acordo com Kenski (2013), por muito tempo, de maneira tradicional, a escola, trabalhava o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), de forma descontextualizada, focando na decodificação de fonemas e grafemas. Nota-se que, o ensino era técnico e aplicado como um código. Esse método é criticado por autores como Moraes (2005), Soares (2020) e Ferreiro (2011), que defendem o SEA como representação e notação da fala. Contudo, segundo Kenski (2013) com o auxílio das tecnologias digitais isso mudou, pois, o aluno deixou de ser mero receptor das informações. Sobre o fim dessa educação passiva, concordantemente, Freire (2013) nos diz que não há um dono do saber, que os sujeitos se educam entre si, a partir das experiências compartilhadas.

Diante disso, percebemos que o acesso às tecnologias digitais possibilita o desenvolvimento da autonomia das crianças, uma vez que, dispõem da informação mais próxima delas. Esta informação não se restringe ao interior dos “muros da escola”, a qual, o educador deve considerar, tendo em vista, que os conhecimentos prévios e as vivências dos alunos são tão importantes quanto os componentes curriculares. Logo, no processo de alfabetização, é relevante que o alfabetizador valorize os saberes externos ao ambiente escolar, compreendendo que este não é o único lugar de aprendizagem. Nessa perspectiva, sobre o processo de aquisição da leitura/escrita por parte das crianças, Ferreiro (2011, p. 64) assenta que:

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

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

No processo de alfabetização, é indispensável que o educador realize atividades diagnósticas, especialmente, no início do ano letivo, para identificar em qual nível de escrita cada criança está. Referente aos níveis de escrita, Ferreiro (2011) aborda as três fases que caracteriza como hipóteses construtivas: pré-silábica – níveis 1 e 2, silábica, silábico-alfabética e alfabética. A primeira, refere-se às escritas iniciais

das crianças, representadas por desenhos de linhas com ondulações, riscos ou “bolinhas”, bem como pelo interesse em apresentar diferenciações nas suas escritas, diversificando o repertório das letras e a quantidade, onde não há valor sonoro. A segunda, é caracterizada pelo início da compreensão sonora e a percepção de que as letras podem corresponder as sílabas. A terceira, constitui-se pela transição entre a hipótese silábica e alfabética, iniciando uma relação fonema-grafema. A quarta e última fase, é o momento em que a criança reconhece e interpreta os valores sonoros, onde a partir de agora, irá enfrentar e solucionar questões que envolvem a ortografia.

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

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

Logo, na condição do ensino não presencial, tendo como auxílio os recursos tecnológicos, era possível desenvolver atividades lúdicas que sejam agradáveis para os educandos, nas quais podiam movimentar-se, evitando ao máximo a monotonia. Assim, durante as aulas síncronas, o alfabetizador poderia falar uma sílaba e solicitar que as crianças procurassem em suas casas algum objeto que comesçassem o nome com ela. Para exemplificar melhor, ao citar a sílaba “PA”, a criança poderia encontrar uma “panela” e, em seguida, escrever essa palavra. Desse modo, o educando compreenderia também o que a escrita representa e, conseqüentemente, a função social dela. Mas, para aprofundar o trabalho com o letramento, poderia ser utilizado o gênero textual “receita” solicitando opções simples para os alunos pudessem realizar as atividades de casa. Essa ação é interessante, pois além de desenvolver a compreensão da leitura/escrita como objeto pertencente às práticas sociais, propicia um momento de maior interação das crianças com a família.

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

ALFABETIZAR E LETRAR: CONCEITOS QUE SE ENTRELAÇAM

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

De forma implícita, esse caráter multifacetado da alfabetização já apresentava uma ideia de letramento, antes mesmo da criação deste conceito. Mas, de acordo com Soares (2020), em 1980, de modo simultâneo, surgiu no Brasil o termo letramento, na França o *illettrisme* e em Portugal a *literacia*. Tais denominações surgiram na busca de dar nome aos fenômenos existentes dentro do processo de

conhecimento da língua escrita e que eram distintos do conceito alfabetização. No Brasil, a invenção do termo letramento deu-se a partir do termo alfabetismo que é o antônimo de analfabetismo e que, nem sempre, se configurava como o uso com eficiência da leitura e da escrita nas práticas sociais. Comumente, os conceitos de alfabetização e letramento no país, andam juntos se sucedem e, por muitas vezes, são confundidos.

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

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

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

Isto posto, a partir dessas novas concepções, houve a necessidade de ampliar o conceito de alfabetização. Assim, segundo Mortatti (2004), os documentos oficiais de educação incluíram as visões construtivistas e interacionistas, no que diz respeito ao ensino e aquisição da leitura e escrita, no Brasil. Portanto, alfabetizar e letrar são procedimentos e concepções distintas, mas que devem andar em conjunto. Assim como a alfabetização, o letramento apresenta um caráter multifacetado, em que conforme Mortatti (2004), traz diferentes definições, em especial, de forma particular e social, e ainda, referente à sua correlação com o processo de alfabetização e educação, no contexto escolar.

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

O aspecto técnico do processo de alfabetização ganha uma nova caracterização com o ERE que se apoia no uso das tecnologias digitais para facilitar o acesso do aluno às práticas escolares e funciona como recurso pedagógico utilizado pelo professor para mediar os processos de alfabetização das crianças. Essa realidade se configura como desafiadora para as professoras e interfere em seu desenvolvimento profissional, demandando necessidade de formação continuada para atender as exigências do momento pandêmico para alfabetizar e letrar.

O ENSINO REMOTO E O USO DAS TECNOLOGIA DIGITAIS: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NAS PRÁTICAS DOCENTES

O distanciamento social foi um grande obstáculo no processo de ensino-aprendizagem dificultando, sobretudo, o trabalho com a mediação pedagógica. Assim, sabendo da complexidade do processo de alfabetização, suas especificidades e substancialidade, bem como a importância da mediação

pedagógica nesta fase, houve a necessidade de compreendermos como os professores se apropriaram das novas tecnologias para a efetivação de suas práticas, e verificar as implicações nas demandas formativas.

Nesta seção do texto, apresentamos duas categorias construídas a partir do procedimento da Análise de Conteúdos (BARDIN, 1997) com base nos dados das entrevistas realizadas com as professoras Ágata e Safira que lecionam o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, respectivamente, na Escola Municipal Francisco Francelino de Moura. A primeira categoria é a Formação continuada de professores; e a segunda é o uso das tecnologias digitais. Essas categorias que são analisadas nas subseções a seguir estão relacionadas as impressões e opiniões das professoras pesquisadas quanto o Ensino Remoto Emergência (ERE).

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

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

Sendo assim, com a chegada da pandemia da COVID 19 e, conseqüentemente, do ERE, inovar tornou-se mais que uma necessidade, mas sim uma obrigação. A indispensabilidade do uso das tecnologias digitais, nesse contexto, fez com que os educadores refletissem e modificassem, imediatamente, suas maneiras de ensinar. Todavia, uma prática com princípios inovadores, pressupõe uma ação reflexiva por parte do professor, pois conforme Pimenta (2006), o processo reflexivo faz parte de nós seres humanos. Assim, o educador sendo mediador das ações educativas e vivenciando diferentes situações diariamente, em sala de aula, deve refletir, buscar e pesquisar, com vistas ao aprimoramento da sua práxis e, sobretudo, da efetivação da aprendizagem.

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

QUADRO 1 – CATEGORIA I

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

Fonte: Autoria própria, 2021.

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

Tal reinvenção também aparece na subcategoria “Pesquisa e autonomia”, pois a docente Safira afirma que sua práxis pedagógica teve que passar por muitas mudanças e, assim, precisou empenhar-se ao máximo para compreender as novas ferramentas de ensino e ser capaz de ensinar aos seus alunos. Deste modo, Safira diz ter precisado pesquisar e estudar bastante, tendo em vista que não dominava as tecnologias digitais. Então, buscou aprimorar-se para desenvolver um trabalho significativo. Isto posto, é importante destacarmos que essa necessidade de se refazer foi dada pelo pouco uso e domínio das novas tecnologias digitais que o ensino remoto exige fazendo com que essas mudanças ocorram de maneira forçosa e indispensável. Assim, essas novas maneiras de ensinar, se deram mediante uma obrigação, contudo, esse processo foi essencial para o desenvolvimento de novas habilidades e experiências na prática pedagógica das professoras do Ciclo de Alfabetização, uma vez que Ágata e Safira não mediram esforços para a efetivação de uma ação mais eficiente possível, através de investigação, empenho e reflexão, mesmo diante de inúmeros impasses e situações previamente desconhecidas.

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

Assim, vemos as dificuldades enfrentadas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização passando por um processo reflexivo e, conseqüentemente, de formação contínua. Ágata e Safira não citaram a participação em cursos de capacitação. Contudo, esse “*continuum*” se processa também com a busca pessoal e formativa do educador, visando, proporcionar o melhor para seus alunos. Logo, Sacristán (2006) comunga dessa ideia enfatizando que o conhecimento científico não é tudo, pois o educador se aprimora, a partir das inquietações e necessidades que lhes são impostas em sala de aula. Semelhantemente, Pimenta (2006) considera que a formação continuada transcende os meios de capacitações constituindo-se pela reflexão através da realidade.

À vista disso, compreendemos que a experiência abrupta do ERE impactou nas práticas das alfabetizadoras, em diversos aspectos. Esses desafios e imposições por elas enfrentados possibilitaram o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício do ensino, buscando o domínio dos novos recursos e o aprimoramento da ação, por meio da autonomia, reflexão, pesquisa e compromisso com a aprendizagem das crianças em processo de alfabetização.

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

Vivemos num mundo interconectado, o que implica na necessidade de novas formas de ensinar e aprender. Sabendo disso, Moran (2000) afirma que algumas metodologias de ensino estão ultrapassadas havendo, assim, a necessidade de inovar. Por muito tempo, algumas escolas e educadores resistiram a essas mudanças utilizando as práticas mais “tradicionais”. Todavia, com a determinação do ERE, as tecnologias digitais surgiram vigorosamente nas práticas educativas e não houve outra opção senão empregá-las, buscando conhecer esses recursos e adaptá-los a cada realidade.

A discussão sobre o uso dessas ferramentas digitais no ensino não é muito recente. Segundo Kenski (2007), as TICs podem ser compreendidas enquanto uma linguagem, tendo em vista que possibilitam os processos de comunicação na sociedade. No contexto pandêmico, essa concepção tornou-se ainda mais evidente, pois as comunicações/interações sucederam massivamente, através da

utilização dessas tecnologias. Evidentemente, no âmbito educativo não foi diferente, e a presença assídua dos recursos digitais na prática das professoras alfabetizadoras, nos levou a formular a categoria “*Uso das tecnologias digitais*”:

QUADRO 2 – CATEGORIA II

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

Fonte: Autoria própria, 2021.

Considerando os indicadores desenvolvemos a subcategoria “O uso prevalente dos recursos digitais, no ensino da alfabetização”, em consequência do destaque que ambas as professoras exprimem sobre o uso dessas ferramentas. Embora Ágata e Safira expressem a utilização do livro didático, o prevalecimento das tecnologias digitais nas práticas das alfabetizadoras é evidente, principalmente, o uso de aplicativos como *Google Meet* e *WhatsApp*. Assim, as educadoras buscam realizar aulas, de maneira síncrona e assíncrona, de modo que as crianças não fiquem desassistidas, além de possibilitar uma prática mais diversificada, com diferentes tipos de atividades.

Ambas as educadoras utilizaram os recursos tecnológicos para realizar as atividades pedagógicas, tendo em vista que em virtude da experiência do ensino remoto, essas ferramentas tornaram-se indispensáveis e, portanto, assíduas nas ações educativas. Todavia, essa vivência abria espaço para refletirmos acerca de aspectos que envolvem a desigualdade social, considerando-se que o acesso irrestrito às tecnologias no país ainda é uma realidade amplamente distante, implicando em um processo de ensino-aprendizagem mais fechado, mesmo que involuntariamente, privando alguns estudantes pertencentes às classes sociais menos favorecidas de terem direito de aprender efetivamente.

As discussões sobre o uso das tecnologias digitais, trazidas neste trabalho, indicam que esse recurso pode auxiliar na aprendizagem das crianças, especialmente, durante o processo de alfabetização. Assim como assentam Costa, Cassimiro e Silva (2021), esses recursos motivam e chamam a atenção dos alfabetizandos, auxiliando na aprendizagem deles. Enquanto Kenski (2013) registra que o uso das tecnologias digitais possibilita uma inovação no processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita, tornando o aluno mais autônomo.

Nesse sentido, vemos que as tecnologias digitais podem colaborar nesse ensino, contudo, essa contribuição pode depender de diversos fatores, dentre eles, a forma como esse conteúdo é trabalhado e como o aluno está alcançando-o. Isso porque o acesso aos recursos digitais ainda não é uma realidade de todos podendo deixar uma lacuna na aprendizagem do alfabetizando que não os tem disponíveis devido às suas insuficientes condições financeiras de adquirir as ferramentas tecnológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, observamos que a experiência do ERE tem dificultado o processo de alfabetização das crianças, pois embora as professoras alfabetizadoras tenham buscado desenvolver uma prática mais adequada possível, as limitações presentes, naquele contexto incomum, podiam ser um entrave na efetivação da aprendizagem. Logo, ao utilizar a técnica de Análise de Conteúdo, foi possível atingirmos o objetivo geral de analisar as implicações do uso das tecnologias digitais durante o Ensino Remoto no processo de formação continuada e nas práticas dos professores alfabetizadores.

Constatamos que as professoras desenvolveram novas práticas, principalmente, com o uso das tecnologias digitais e, apesar das dificuldades encontradas, buscaram conhecer e apropriarem-se desses recursos, resultando em uma prática reflexiva, de constante pesquisa e aperfeiçoamento, concernente à formação continuada. Além disso, as metodologias adotadas pelas alfabetizadoras viabilizam a aprendizagem dos alunos, pois era notável o cuidado das professoras em priorizar conteúdos mais essenciais para as crianças no processo de alfabetização, enfatizando o trabalho com as especificidades do Sistema de Escrita Alfabética.

Desse modo, a metodologia utilizada processou-se de forma suficiente para a obtenção das respostas necessárias a este estudo. Tendo em vista que a pesquisa de caráter qualitativo, associada à técnica de Análise de Conteúdo, com a elaboração de categorias, nos permitiu compreender as informações da pesquisa com complexidade e aprofundamento, através de impressões, interpretações e perspectivas.

A pesquisa buscou realizar uma discussão inicial sobre o processo de alfabetização em tempos de pandemia. As questões que envolvem o contexto pandêmico e, conseqüentemente, o ERE são bastante recentes, mesmo estando encerrando o ciclo da pandemia com o aparecimento da vacina. Em vista disso, inferimos que esta temática pode fomentar pesquisas futuras que busquem também compreender os aspectos que perpassam o ensino da alfabetização, no modelo não presencial, bem como estudos que visem discutir a experiência do ERE de maneira mais abrangente, suas inquietações, possibilidades, desafios e resultantes. Mesmo com o retorno ao ensino presencial, muitas técnicas do ensino remoto irão permanecer fazendo parte das práticas docentes, principalmente as atividades que exigem a aproximação de sujeitos que estão em longas distância e que o uso das tecnologias facilitam a sua presença virtual.

Em síntese, compreendemos que o ERE não é e nem foi a melhor opção. No entanto, foi a única prática viável diante da necessidade do distanciamento social, em defesa da vida. Portanto, o contexto remoto não teve bom resultado, e deixou muitas lacunas no processo de alfabetização das crianças. Vale ressaltar que mesmo diante das inúmeras dificuldades, é preciso esperar, no sentido de não nos acomodarmos diante do cenário de fragilidade e dos déficit que a pandemia deixou na aprendizagem dos alunos. Neste momento é preciso prosseguir na certeza de que dias melhores irão chegar, sem ignorar os diversos desafios vivenciados durante o ERE, mas enxergando-os enquanto aprendizado para a efetivação de uma educação diferente de antes, constituindo-se ainda mais exitosa, inovadora e emancipatória no retorno do ensino presencial que jamais será como antes.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 8 out. 2021.

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

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

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

BRASIL. Portaria n.º 356, de 11 de Março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). *Diário Oficial da União*. Publicado em: 12/03/2022, Edição: 49, Seção: 1, p. 185.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES NA ELABORAÇÃO DO ARTIGO

O artigo “As tecnologias digitais como recurso pedagógico do ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docente”, é resultante de um estudo desenvolvido no Grupo de Pesquisa Formação, Currículo e Ensino (FORMACE) vinculado ao Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte realizado entre 2019-2020 que deu origem a um trabalho monográfico. Os autores apresentaram as seguintes contribuições:

Autora: Francisca Edilma Braga Soares Aureliano

Realizou a orientação da pesquisa monográfica que deu origem ao artigo e contribuiu na elaboração de sua construção, fazendo o recorte da monografia para transformar em artigo científico, aprofundando a análise dos dados e os fundamentos teóricos, bem como a síntese das categorias da

pesquisa escolhidas para serem inseridas no texto. A autora também fez a revisão de todas as etapas da pesquisa e da construção do seu relato, respeitando a fidedignidade dos dados.

Autora: Damiana Eulínia de Queiroz

Realizou a pesquisa bibliográfica e empírica que deu origem aos dados que foram apresentados nas categorias analisadas. A autora seguiu as etapas da pesquisa orientadas e colaborou na análise preliminar dos dados. Organizou todo o texto quanto as normas exigidas em um trabalho acadêmico.

Declaro que as informações acima citadas são verdades referentes à contribuição de cada autor na elaboração do artigo. Para tanto, dou fé e concordo com esse documento.

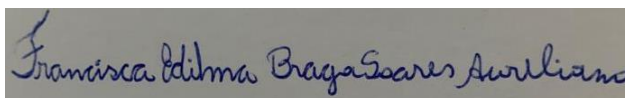
DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Eu, Francisca Edilma Braga Soares Aureliano, autor responsável pela submissão do manuscrito intitulado “As tecnologias digitais como recurso pedagógico do ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docente” e todos os coautores que aqui se apresentam, declaramos que “NÃO POSSUÍMOS”, CONFLITO DE INTERESSES.

Declaramos, também, que todas as informações que poderiam levar a um conflito de interesses, já foram requeridas e manifestadas durante o processo de submissão do manuscrito supracitado, em anexo como “Documento Suplementar” ou em marcações de concordância durante o processo de submissão.

28 de março de 2022.

Os autores



Francisca Edilma Braga Soares Aureliano



Damiana Eulínia de Queiroz

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.