

O uso das tecnologias digitais em contexto pandêmico: a experiência de duas professoras alfabetizadoras

Julio Luis Haag¹
Caroline Braga Michel²
Janaína Soares Martins Lapuente³

Resumo

O presente artigo objetiva analisar os impactos do ensino remoto na prática pedagógica alfabetizadora, especialmente no que tange ao uso das tecnologias digitais. Para tanto, foram entrevistadas duas professoras que atuavam com o 1º ano, no ano de 2020, sendo uma da rede pública e outra da rede privada. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo principal instrumento de produção de dados foi a entrevista semiestruturada. As análises possibilitaram concluir que o ensino remoto revela uma disparidade entre as redes de ensino no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem. Além do mais, evidenciam que as professoras reorganizaram seus planejamentos e estratégias pedagógicas tendo como principais recursos o *WhatsApp* e o *Google Classroom*. Todavia, esse processo não tem sido desenvolvido da mesma maneira, ele se mostra excludente para as crianças que não possuem acesso às redes de *internet* de qualidade, especialmente as integrantes da rede pública.

Palavras-chave

Alfabetização; Tecnologias digitais; Ensino remoto.

Recebido em: 19/10/2021
Aprovado em: 23/05/2022

¹ Professor da rede básica de ensino no Município de Eldorado do Sul/RS. Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
e-mail: juliohaag87@gmail.com

² Professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).
e-mail: caroli_brga@yahoo.com.br

³ Professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).
e-mail: jajalapuente@gmail.com

The use of digital technologies in a pandemic context: the experience of two literacy teachers

Abstract

The present article aims at analyzing the impacts of distant teaching in the literacy pedagogical practice, mainly concerning the use of digital technologies. For this purpose, two teachers working with 1st grade, in the year of 2020, were interviewed, one from a public school and the other from a private one. This is a qualitative research, whose main tool of data production was the semi-structured interview. The analyses enabled concluding that distant learning reveals a disparity between the teaching networks concerning the teaching processes and learning. Besides that, it highlighted that the teachers reorganized their plans and pedagogical strategies having as the main resources WhatsApp and Google Classroom. However, this process has not been developed similarly and it is somehow exclusionary for those children who do not have access to internet networks of good quality, especially the ones attending the public school.

Keywords

Literacy; Digital technologies; Remote learning.

Introdução

Na atualidade, o ensino remoto vem sendo desenvolvido na Educação Básica brasileira, devido à pandemia da Covid-19, desde março de 2020. O ensino, que antes era presencial, teve que se adaptar, em caráter emergencial, a uma nova dinâmica, na qual professoras, estudantes e familiares distantes fisicamente, deram continuidade às atividades escolares, em suas residências, especialmente por meio das tecnologias digitais. O ensino remoto, portanto, tem se mostrado como um agente que aproxima os estudantes do processo educativo, por meio da conectividade em um período de insegurança e desesperança.

Nesse cenário, diferentes questionamentos vêm sendo levantados pela comunidade escolar envolvida neste processo: professores e professoras, familiares, crianças e equipes diretivas. Dentre eles, destaca-se, por exemplo, o fato de muitos pais e/ou responsáveis não conseguirem acompanhar as crianças no ensino virtual, a falta de acesso à *internet* e aos suportes tecnológicos adequados (*tablets*, computadores e/ou celulares) por parte das famílias, os custos em relação ao ensino desenvolvido nas casas, as adequações realizadas nas rotinas das famílias, das crianças e das professoras e, ainda, as reorganizações nos planejamentos das docentes tendo em vista que o tempo e o espaço para as aprendizagens é outro, ou seja, a casa e não a escola (ARAÚJO, 2020; DIAS; SMOLKA, 2020; FERREIRA; BARBOSA, 2020; IGNÁCIO; MICHEL, 2020).

Essas pesquisas também evidenciam os aspectos sociais, políticos e econômicos como dificuldades a serem vencidas quando se trata da qualidade do ensino e do combate às ineficiências nos sistemas educacionais, fundamentalmente, nas ações pedagógicas neste período da pandemia. Conforme Araújo (2020, p. 1), este momento é extremamente delicado, pois nenhum país teve tempo suficiente para se organizar. O que se tem hoje “é uma possibilidade em alguns estados, em alguns locais, de um ensino remoto [...]”. Desse modo, o que se observa é uma discrepância nas estratégias e nas dinâmicas adotadas pelas redes de ensino, as quais são circunscritas às condições sociais e econômicas das comunidades escolares. Assim, aqueles que possuem equipamentos, *internet*, um local adequado e estruturado para o ensino, bem como o apoio de um adulto alfabetizado para acompanhar o desenvolvimento

das atividades tiveram oportunidades de aprendizagens completamente distintas daqueles que não possuem os recursos tecnológicos necessários para o ensino remoto, e tão pouco condições de acesso às redes de *internet* adequadas ou condições financeiras para contratar estes serviços (COSCARRELLI, 2020; EM REDE, 2020).

Tendo em vista, portanto, os elementos mencionados, o presente artigo objetiva analisar os impactos do ensino remoto na prática pedagógica alfabetizadora, especialmente no que tange ao uso das tecnologias digitais. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras que atuavam, no ano de 2020, com turmas de 1º ano, sendo uma na rede pública de ensino e outra na rede privada da região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul (RS).

O presente artigo está organizado em três seções. Na primeira são apresentados os elementos teóricos acerca dos desafios impostos para o ensino remoto, especialmente tendo em vista o uso das tecnologias digitais. Na segunda, os aspectos metodológicos e os instrumentos de produção de dados para a configuração da pesquisa que resultou neste artigo⁴. Na terceira, são expostas as análises dos dados a fim de entrelaçar reflexões pertinentes ao uso das tecnologias digitais que se apresentaram como possibilidades nos fazeres docentes das duas professoras alfabetizadoras investigadas.

O ensino remoto e o uso das tecnologias digitais

No ano de 2020, milhares de escolas públicas e privadas no mundo tiveram que se adaptar, em virtude de uma pandemia, para atender as crianças e suas famílias. Em alguns casos isso ocorreu por meio do envio de atividades via aplicativos e redes sociais, por materiais impressos retirados na escola pelos familiares ou entregues na própria casa do aluno pelas docentes e/ou, ainda, em plantões organizados pelas escolas.

⁴ Trata-se de uma pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia à Distância, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, essa realidade não foi diferente. O Decreto nº 55.118, de 16 de março, em seu Art. 5º, indicou a suspensão, a contar de 19 de março de 2020, pelo prazo de quinze dias, prorrogáveis, as aulas presenciais no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, devendo a Secretaria da Educação estabelecer plano de ensino e adotar as medidas necessárias para o cumprimento das ações de prevenção da transmissão da Covid-19 determinadas no mesmo. Logo, tanto a rede estadual quanto às redes municipais e privadas de ensino tiveram que criar estratégias para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, a dinâmica adotada pelas instituições escolares, o ensino remoto, fez emergir inúmeras realidades frente ao modo como foi sendo desenvolvido, haja vista que nem todas as crianças apresentam as mesmas condições de conectividade e de suportes tecnológicos. O que se observou, em linhas gerais, foi que não houve uma discussão ampla com os agentes que deveriam gerenciar os processos de ensino, nem a definição clara de objetivos e políticas articuladas com os estados e municípios, o que evidencia o papel secundário do Ministério da Educação (MEC) neste processo. Como reafirmado por Jacomini, Santos, Barros (2019, p. 119) nas políticas públicas para a educação se observa

[...] uma crescente regulamentação de processos de planejamento ligados à qualidade da educação frente à descontinuidade de propostas e de garantia de planos que ultrapassem os tempos de governos e tornem-se políticas de Estado, de forma a contemplar um ciclo de políticas que envolve os processos de formulação, implementação e avaliação.

A ausência do MEC frente à coordenação de ações de combate às desigualdades sociais dos estudantes e às propostas que viabilizassem a melhoria na infraestrutura tecnológica e na conectividade, por exemplo, reforçam as críticas ao governo federal. Isso se dá uma vez que ações como estas são de responsabilidade desta pasta e estão previstas e garantidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a saber, “cabe à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, LDB, Art. 8º, 1996).

Em meio as distintas realidades, a precariedade e desigualdade de acesso à educação, e tendo em vista a necessidade de atender as singularidades dos estudantes, de oferecer procedimentos diferenciados, e também suprir a distância existente entre docente e alunos no ensino remoto, foi necessário reorganizar as propostas pedagógicas para o processo de alfabetização e criar estratégias para que o vínculo criado com os estudantes e as famílias, presencialmente, por meio de poucos dias letivos não fosse perdido. Nesse contexto, as tecnologias digitais e, especialmente, algumas redes sociais, ferramentas e aplicativos foram fundamentais: *WhatsApp*, *Google Classroom*, *Facebook*, entre outros, oportunizaram a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem em meio a uma pandemia.

Todavia, se por um lado, o uso de tecnologias digitais possibilitou que, inicialmente, o ensino remoto cumprisse aquela que foi identificada como sua principal função, “ser socializadora” (ARAÚJO, 2020, p. 1), por outro lado, há de se considerar que “O digital não é apenas mais uma “tecnologia”; ele instaura uma nova relação com o conhecimento e, por isso mesmo, uma nova relação pedagógica, redefinindo o lugar e o trabalho dos professores.” (NÓVOA; ALVIM, 2020, p. 12).

Adequar a proposta pedagógica, integrá-la e efetivá-la por meio das tecnologias digitais “é mais do que incorporar uma “tecnologia”, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento” dos docentes (NÓVOA; ALVIM, 2020, p. 12). Desse modo, implementar o ensino remoto na prática, exigiu que professores e professoras identificassem as condições de conectividade das crianças, a disponibilidade dos pais e/ou responsáveis para auxiliá-las, haja visto que crianças em fase de alfabetização nem sempre manejam sozinhas os suportes tecnológicos, além de precisarem conhecer e se apropriar das possibilidades das tecnologias e ferramentas digitais para usos pedagógicos e, ainda, auxiliar as famílias neste processo. Ou seja, a necessidade de suspender as aulas presenciais impossibilitou, dentre outros fatores, a “instrumentalização e a formação docente para o uso de outras ferramentas ou, ainda, em relação ao oferecimento de suporte técnico, de equipamentos e de infraestrutura operacional aos alunos e aos seus familiares” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 2-3). Assim, professores e professoras tiveram que, ao mesmo tempo,

pesquisar, estudar, conhecer e adaptar as tecnologias digitais para utilizarem no processo de alfabetização. Isso demandou, além de investimento financeiro, dedicação por parte dos docentes, que foram tendo suas rotinas e carga horária de trabalho estendidas e intensificadas em virtude das necessárias adaptações a serem realizadas.

Cabe destacar, contudo, que no Brasil, a educação digital ganhou força nos anos 2000 e já se tem muitas ações e projetos nos quais estudantes, docentes e gestores estão inseridos. No entanto, nas escolas do país, muito se discute sobre a relevância e as contribuições das tecnologias digitais no processo de ensino, mas pouco tem se visto em termos de infraestrutura, de investimento e de formação de professores nesse sentido. Diante disso, reafirma-se a perspectiva de Ribeiro (2020) ao indicar que se os docentes enfrentam hoje este desafio em relação aos usos das tecnologias digitais é porque há uma lacuna enorme no que se refere às suas formações.

Se as instituições de ensino e a formação de professores apresentam fragilidades nesse quesito, maiores ainda são as carências das residências das crianças, especialmente as das classes mais vulneráveis. Com o ensino remoto, muitas crianças estão à mercê de uma atenção e acompanhamento sistemático no seu processo de alfabetização, estão impossibilitadas de refletir sobre aquilo que veem e aprendem, sobre os usos da leitura e escrita. Se anteriormente à pandemia “O fracasso escolar nas aprendizagens iniciais é fato constatável por qualquer observador” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 18), com o ensino remoto essa probabilidade certamente aumentará. As entrevistas realizadas com as professoras investigadas, como se mostrará na análise dos dados, corroboram para evidenciar o impacto dessas mazelas e diferenças sociais no processo de ensino e aprendizagem das crianças em fase de alfabetização.

Caminhos para o desenvolvimento da pesquisa

Os dados apresentados neste artigo resultam de uma pesquisa que teve como *corpus* de análise duas entrevistas semiestruturadas, as quais foram realizadas com professoras alfabetizadoras. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho qualitativo (OLIVEIRA, 2008) que teve como base os objetos sociais, os agentes culturais e os

espaços, neste caso, os escolares. Contudo, tendo em vista a suspensão das aulas presenciais, a pesquisa por ora apresentada foi realizada no âmbito das novas dinâmicas em que as aprendizagens do processo de alfabetização têm ocorrido, ou seja, a partir das experiências de ensino das crianças e das professoras no espaço e tempo de suas casas, mediadas pelo uso das tecnologias.

Cabe mencionar que foram selecionadas duas instituições de ensino para a realização da pesquisa, as quais são situadas na área central da cidade, são tidas como referência e são próximas geograficamente. A da rede privada atende aproximadamente 250 estudantes (do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio) e a da rede pública em torno de 500 alunos (Ensino Fundamental). Posteriormente, foi feito o convite às professoras com regência em turmas de alfabetização que tivessem interesse em participar da investigação, resultando, então, em duas participantes, uma de cada escola.

Sobre as entrevistas semiestruturadas, vale destacar que elas permitem ao entrevistado retratar com mais ênfase, e de forma ativa, suas vivências e experiências (MANZINI, 1990/1991). Sendo assim, todos os pontos levantados são investigados e esclarecidos com o intuito de determinar razões imediatas ou mediadas do fenômeno social em questão. Desse modo, as entrevistas semiestruturadas foram previamente elaboradas e conduzidas por um roteiro organizado em quatro blocos, a saber: (i) organização dos espaços e tempos para adequação das novas práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem desenvolvidas no período do isolamento social; (ii) o planejamento das docentes no formato do ensino remoto; (iii) as diferentes ferramentas digitais de trabalho implementadas nas rotinas diárias para o atendimento síncrono e assíncrono, e ainda, (iv) os desafios enfrentados no ensino remoto para trabalhar o processo de alfabetização. Para o caso deste artigo, serão consideradas as informações referentes aos usos das tecnologias digitais e os impactos nas práticas das professoras alfabetizadoras.

Cada entrevista foi agendada previamente, tendo em vista a disponibilidade das docentes e a modalidade (presencial ou *on-line*) de preferência das entrevistadas. As duas docentes investigadas lecionavam com turmas de 1º ano do Ensino

Fundamental no ano de 2020. A primeira entrevista (P1)⁵ ocorreu ao ar livre, em um parque, respeitando os protocolos sanitários previstos para a bandeira vermelha, imposta pelo Governo do estado do Rio Grande do Sul e vigente no dia 03 do mês março de 2021, período em que foi realizada. A entrevista com a segunda professora, (P2), ocorreu via *Google Meet* no dia 13 de março.

Ambas as entrevistadas são formadas em Pedagogia e atuam na região metropolitana de Porto Alegre/RS, sendo que a P1 trabalha como estatutária na rede pública, há mais de 15 anos, sempre com as classes de alfabetização, e a P2 há mais de 10 anos como docente na Educação Infantil, e nos dois últimos anos como professora alfabetizadora em uma escola privada. A P1 possui especialização em Alfabetização e Letramento e Educação Especial Inclusiva e a P2 está cursando três especializações (Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia e Supervisão Educacional).

Mesmo tendo ampla experiência como docente e, especialmente com classes de alfabetização, pode-se dizer que a reorganização das práticas pedagógicas foi uma demanda necessária neste tempo de pandemia. Assim, as professoras tiveram que rever seus planejamentos, reinventar ações e recursos para desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem, bem como buscar novas formas de comunicação com a comunidade escolar, as quais serão apresentadas a seguir.

O uso das tecnologias digitais no processo de alfabetização

Quando indagada sobre como ocorreu o momento da suspensão das aulas presenciais na rede privada em que atua e quais as reorganizações realizadas, a P2 citou que na sua escola, desde os primeiros dias, foi assumida a dinâmica das aulas remotas, sendo enviados vídeos e sugestões de atividades para os pais e/ou responsáveis, com a intenção de manter o vínculo com as crianças. Havia, nesse momento, a crença de que seriam 15 dias de suspensão das aulas, no máximo.

Como as informações foram se fortalecendo, de que a instituição não retornaria com aulas presenciais naquela semana, a direção da escola se organizou e indicou que as professoras formassem grupos no *WhatsApp* com as famílias dos estudantes. Para

⁵ Salienta-se que no decorrer do texto as professoras serão identificadas como P1 e P2.

tanto, a equipe diretiva orientou aos professores como deveriam proceder neste momento, quais as plataformas que deveriam ser usadas para manter o contato com os alunos e as famílias. Como exemplo, foram indicados o *Google Meet* e o *Google Classroom*.

A partir desse momento, as professoras e professores da escola começaram um planejamento adaptado para as aulas *online*, que seriam realizadas diariamente com duração de 1h e 30 min, e para a comunicação via grupos de *WhatsApp*. Conforme a P2 ainda destacou, essa dinâmica foi adotada por haver uma preocupação em relação ao ensino das crianças, e pela necessidade em atender as exigências das famílias, haja vista ser uma escola privada.

Por outra perspectiva, a P1, que atua na escola pública, relatou que não houve orientações e uma proposta específica do município e da escola para a continuidade das atividades por meio de encontros virtuais. Do mesmo modo, menciona não ter sido indicado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) a necessidade de realização de encontros síncronos durante todo o ano letivo de 2020. Segundo a entrevistada, inicialmente poucas professoras se preocuparam em enviar atividades para os estudantes realizarem em casa, pois ainda existia a expectativa do retorno das aulas presenciais. Todavia, sentindo a necessidade de ver e conversar com as crianças, assim como acompanhar o processo de aprendizagem delas, especialmente por estarem em fase de alfabetização, a P1 decidiu, por conta própria, marcar encontros virtuais com sua turma, com auxílio da supervisora educacional da escola, quinzenalmente, no turno da noite, aproximadamente por 1 hora, quando os pais dos estudantes estivessem em casa para auxiliar.

Diferentemente da escola privada em que a P2 atua, que quase de forma simultânea à suspensão das aulas buscou organizar uma nova rotina de estudo para seus estudantes junto às plataformas digitais, a P1 lembra que somente depois de um tempo, no mês de abril aproximadamente, o município passou a usar a plataforma *Google Classroom*, a qual foi utilizada até o dia 19 de dezembro, quando finalizou o ano letivo.

É possível identificar, ainda, a partir desses relatos, algumas similaridades e diferenças no que tange ao uso das tecnologias digitais. Como se observa, ambas as professoras adotaram o *WhatsApp* e o *Google Classroom* como ferramentas para a comunicação e para o envio de atividades às crianças. Dados estes também observados no Relatório Parcial da pesquisa nacional Alfabetização em rede (2020, p. 192) sobre o ensino remoto que indicam “[...] o *WhatsApp* como a principal ferramenta utilizada nos últimos meses” para a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem das crianças, o que revela que “a sala de aula remota, nesta pandemia, reduz-se à tela do celular conectado ao aplicativo *WhatsApp* [...] o que é indício da precariedade de condições de conectividade virtual das docentes e dos alunos” (EM REDE, 2020, p. 192). Além disso, assim como as Professoras 1 e 2, a referida pesquisa evidencia que as professoras alfabetizadoras brasileiras também utilizaram o aplicativo *Google Classroom* de forma simultânea ao *WhatsApp*.

Quanto às diferenças observadas, essas fazem referência às políticas e à infraestrutura oferecida aos estudantes das redes públicas, que se mostraram mais lentas em relação às ações e práticas das redes privadas, permitindo inferir, assim, que algumas instituições migraram para o ensino remoto com mais facilidade e com melhores condições estruturais do que outras. Cabe destacar que não é improvável que parte desta facilidade de reorganização e uso das tecnologias esteja vinculada ao fato de muitas escolas privadas já utilizarem, anteriormente à pandemia como diferencial ou como estratégia de *marketing*, algumas tecnologias, recursos e ferramentas digitais (FETTERMANN e TAMARIZ, 2021). Todavia, por certo, as duas experiências relatadas pelas professoras entrevistadas denotam que a pandemia tem trazido à tona e intensificado as disparidades existentes entre a rede pública e a privada no que diz respeito à oferta e à qualidade do ensino (BERTONI, 2021).

Do mesmo modo, nota-se essa desigualdade entre as instituições da mesma rede de ensino, uma vez que várias escolas da rede privada também demoraram a ter iniciativas quanto ao ensino remoto, assim como entre as turmas de uma mesma escola ou ainda, entre as crianças de uma mesma turma, haja vista que possuem condições distintas para o acompanhamento do/no ensino remoto. É elucidativo a esse respeito a fala da P1 ao destacar que os estudantes que integravam os encontros síncronos apresentaram melhores resultados do que aqueles que não participavam.

No que diz respeito às estratégias e ferramentas digitais utilizadas pelas professoras em seus planejamentos em tempos de pandemia, bem como o envolvimento das turmas com a dinâmica do ensino remoto adotada pelas escolas em que as professoras atuam, algumas observações são relevantes.

Conforme relata a P1, as estratégias utilizadas no seu planejamento estiveram circunscritas a ação de realizar, por conta própria, encontros virtuais quinzenais mediante a necessidade de ver e conversar com as crianças para acompanhar seus processos de aprendizagens. Do mesmo modo, salienta-se a opção pelo uso do *WhatsApp* para interação entre professor, família e estudante e, ainda, para envio e retorno das atividades. Ferramenta esta de fácil acesso e que a maioria dos alunos e pais dispõe e usam em suas rotinas. Corrobora essa afirmativa o dado da pesquisa nacional em alfabetização no ensino remoto de que o aplicativo *WhatsApp* está presente na maioria dos lares brasileiros, tendo seu uso uma porcentagem acima de 70% nos meses da pesquisa (EM REDE, 2020).

Todavia, segundo destaca a P1, mesmo lecionando em uma escola pública na região central da cidade, que atende famílias com mais condições econômicas, em sua turma de 25 alunos matriculados, houve o envolvimento de somente três famílias. A maior parte das crianças não participava dos encontros síncronos pelo fato de não ter acesso à *internet*, aos suportes tecnológicos adequados ou, ainda, não ter a disponibilidade de um responsável para acompanhá-las nas atividades *online* ou enviadas via *WhatsApp* devido às demandas de trabalho. Isso trouxe muitas implicações e desafios para o seu planejamento e para a efetivação de seu trabalho pedagógico, pois não havia um retorno das atividades propostas e tão pouco um vínculo afetivo com os estudantes, elemento este importante no processo de alfabetização.

Já para a P2, mesmo o momento de suspensão das aulas presenciais ter necessitado adaptação e o envolvimento dos pais e/ou responsáveis, visto que agora a sala de aula era a casa de cada um deles, de forma geral, o grupo conseguiu se adaptar, sendo possível que a professora desenvolvesse o seu trabalho no que tange ao processo de alfabetização. Inclusive, a professora indicou que a maior parte de seus alunos sempre esteve acompanhada por um responsável durante as aulas *online*, os quais, de

certa maneira, faziam de forma paralela, cobranças sobre a participação e a atenção das crianças na aula e também a respeito do seu trabalho. Os encontros síncronos realizados aconteciam diariamente, como já mencionado, pela plataforma *Google Meet* e os materiais eram disponibilizados pelo *Google Classroom* e pelos grupos no *WhatsApp*, evidenciando, portanto, uma realidade distinta da P1, uma vez que a maior parte das famílias da turma da P2 acompanhavam o processo de aprendizagem das crianças, retornavam as atividades propostas e tinham acesso aos suportes e tecnologias digitais.

Sobre este aspecto, a P2 ressalta que tem consciência que muitos professores não conseguiram desenvolver um trabalho efetivo neste momento, por vários motivos. Dentre eles, destaca-se, como referido, a falta de acesso à *internet* e aos suportes tecnológicos como computadores, celulares e/ou *tablets*. Nesta perspectiva, Paz (2020) salienta que se, por um lado, o isolamento e o distanciamento social, têm sido utilizados como uma das formas de prevenção da expansão do vírus, por outro lado, essa ação tem reforçado a exclusão, a injustiça e o aumento das desigualdades, visto que nas classes mais populares poucos têm acesso às ferramentas tecnológicas propícias para o ensino remoto, sinal de *internet* adequado e desconhecem vários aplicativos de ensino.

Sobre o acesso à *internet*, a pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2018), aponta que apenas 67% da população têm acesso à *internet* em seus domicílios. Observando que a população brasileira está estimada em mais de 213 milhões (IBGE, 2021), a porcentagem é relativamente significativa e indica o estado alarmante e desigual no acesso às redes de *internet*, neste momento em que milhares de estudantes vivenciam o ensino remoto em suas comunidades.

Somado às dificuldades em manter o contato com os estudantes, observa-se, em linhas gerais, a ausência de um projeto articulado entre as três esferas públicas que viabilizasse e incluísse mais os estudantes nas demandas do ensino remoto. Neste caso, o gerenciamento, por exemplo, da distribuição de suportes tecnológicos, de acesso às ferramentas tecnológicas e digitais para famílias de localidades rurais e em estado de vulnerabilidade social. Dificuldade esta principalmente identificada na rede

pública investigada, como relatado pela P1 anteriormente, ao mencionar que a maior parte de sua turma não participava das aulas síncronas por falta de uma boa conexão.

Sobre este aspecto, Araújo (2020, p. 1) destaca que este modelo de ensino é um norteador para todos os agentes educacionais e as famílias.

Nós descobrimos, enquanto sociedade, que muita gente tem celular, mas não tem Internet. Às vezes têm um celular de boa qualidade e de última geração, porque ele é um instrumento de ostentação e de poder na sociedade, mas não têm Internet. Nesse contexto, o que nós estamos presenciando é uma solução tecnológica paliativa para manter os alunos conectados.

Essa desigualdade existente em nossa sociedade tem sido exacerbada pela pandemia da Covid-19 e corroborada por meio do ensino remoto. Sobre isso, Santos (2020) aponta que é impossível fechar os olhos para a situação percebida hoje, tamanha desigualdade que a sociedade brasileira vive. A educação deveria ser inclusiva e o que se nota na atualidade, por meio do ensino remoto, é fortemente o contrário, ou seja, a exclusão em diferentes aspectos.

É importante ressaltar, desse modo, que essa realidade de desigualdade não foi observada somente entre os estudantes, mas também entre muitos profissionais. Sobre isso, a P1 relata que um dos desafios enfrentados por ela foi, justamente, o seu próprio acesso a um suporte tecnológico de qualidade, sendo que ela teve que comprar um aparelho celular de melhor qualidade, pois como trabalha com alfabetização e os seus alunos na maioria ainda não leem, ela precisava fazer vídeos, trabalhar com músicas e muita contação de história. Revela, ainda, que não recebeu nenhum incentivo do município para aquisição de tal recurso, necessitando arcar com os custos.

Especificamente acerca dos desafios relativos ao uso das tecnologias nos planejamentos das professoras, foi possível evidenciar que, para a P2, o momento inicial das suspensões das aulas presenciais foi estarrecedor, uma vez que, de uma hora para outra, ela teve que “virar professora *youtuber*” (PROFESSORA 2, 13/03/2021), tendo que aprender a editar vídeos, resolver problemas técnicos, atentar para a conexão que “trava ou cai e o aluno perde uma explicação” (Idem), dentre outros elementos. Conforme relata, diante das exigências urgentes causadas

pela suspensão das aulas presenciais, não houve uma formação específica da escola para os professores:

[...] contamos com a ajuda da nossa orientadora, que tem muitas habilidades na área tecnológica [...] a escola te dá um suporte, mas quando tu está li com a turma, tu tem mais ou menos que entender como funciona aquela plataforma para tranquilizar os pais que estão em casa. Uma realidade bastante desgastante no início para centenas de educadoras no país [...] (PROFESSORA 2, 13/03/2021).

A P1, além de ter que adquirir um novo aparelho celular, também relata ter sentido a necessidade de realizar cursos de gravação e edição de vídeos, buscando a melhor forma de explicar o conteúdo e orientar as crianças e as famílias no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, o que se observou a partir das narrativas é que as tecnologias digitais foram utilizadas pelas professoras entrevistadas muito mais com o intuito de mediar o processo de ensino e de aprendizagem e de estabelecer uma comunicação com pais e alunos do que efetivamente enquanto recurso pedagógico. Conforme menciona a P1, por exemplo, “os jogos online (de aplicativos) não foram utilizados nas aulas. Disponibilizei, mas como um suporte, um reforço.” (PROFESSORA 1, 03/03/2021). Na mesma direção a P2 comenta ter inserido em seu planejamento muitas atividades lúdicas, “porque se é cansativo para o aluno ficar sentado em uma sala de aula, é mais cansativo ficar na frente de um computador ou na frente de um celular”. (PROFESSORA 2, 13/03/2021).

Sobre essa necessidade de aprimorar os conhecimentos acerca das ferramentas digitais, as duas entrevistadas relatam uma sobrecarga de trabalho neste período, já que as aulas necessitavam de um tempo maior de planejamento e preparação dos vídeos e recursos audiovisuais que deveriam ser mais atraentes, além das adequações necessárias tendo em vista as singularidades das crianças e os diferentes contextos familiares. Conforme Santos (2020), com a pandemia acompanhamos uma sobrecarga de atividades de trabalho docente, ou seja, trabalho com ferramentas online, reformulação dos planos e ações pedagógicas, adaptação de um perfil de trabalho presencial para um modelo remoto, que ocasiona também, a precarização do trabalho docente.

Sem dúvida, a pandemia deixará como legado para as futuras gerações uma amplitude maior acerca do conhecimento de aplicativos e propostas vinculadas às

plataformas e ferramentas digitais. Contudo, caberá também este diálogo sobre a apropriação dos docentes e seus possíveis usos nas práticas pedagógicas presenciais. São válidas a esse respeito as palavras da P2, da rede privada, ao salientar que:

[...] eu nunca fui assim uma professora que usou de muitas tecnologias, eu sempre gostei muito de recursos, mas nunca usei em si a tecnologia, então o lado bom dessa tecnologia foi que assim como eu, muitos professores usarão isso a seu favor e quando tudo isso passar eles também poderão continuar usando a tecnologia a seu favor (PROFESSORA 2, 13/03/2021).

Assim como mencionou a P2, é impossível pensar as novas dinâmicas de ensino pós-pandemia sem o uso das ferramentas digitais. É mister que os educadores serão peças-chaves nesse processo de inserção de recursos e ferramentas digitais no espaço e tempo da escola. Entretanto, é necessário que a ação docente seja acompanhada de formação, de políticas públicas e de infraestrutura adequadas às instituições de ensino, realidade esta que não tem sido observada mesmo antes da pandemia, especialmente em relação à apropriação das tecnologias digitais para usos pedagógicos (RIBEIRO, 2020).

Como ressaltam Nóvoa e Alvim (2020, p. 3), há de se ter muita acuidade com os discursos atraentes e inovadores que negam as conquistas históricas das instituições e que procuram fomentar uma educação “pautada pelo ritmo do consumismo pedagógico e do solucionismo tecnológico”.

O que se observa pelo exposto pelas duas professoras entrevistadas é que não há dúvidas que as tecnologias e ferramentas digitais contribuíram sobremaneira para que os processos de ensino e aprendizagem tivessem continuidade em meio à pandemia. Todavia, não é possível reafirmar um discurso de que elas “trazem soluções “prontas-a-usar”” (Idem) e que, portanto, por si só, repousa sobre elas certa responsabilidade e a esperança de uma educação com mais qualidade. Como frisaram os autores supracitados, é necessário “reforçar a esfera pública digital, desenvolver respostas públicas na organização e na “curadoria” do digital, criar alternativas sólidas ao “modelo de negócios” que domina a Internet, e promover formas de acesso aberto e de uso colaborativo.” (NÓVOA; ALVIM, 2020, p. 3). Somente assim, é possível pensar e efetivar o uso do digital, com qualidade e equidade, nas instituições de ensino, com espaço e tempo para o protagonismo docente, na criação e na produção de planejamentos e artefatos pedagógicos e tecnológicos.

Considerações finais

Este artigo tratou de analisar os impactos do ensino remoto na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras, especialmente no que tange ao uso das tecnologias digitais. A metodologia de cunho qualitativo teve como principal instrumento de coleta e produção de dados a entrevista semiestruturada, a qual foi realizada com duas alfabetizadoras que atuam na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

No caso, este artigo mostra claramente, a partir das experiências das duas alfabetizadoras, as mazelas sociais em que milhares de crianças e jovens estão neste momento da pandemia. Como se evidencia pelos relatos das professoras entrevistadas, inúmeras crianças não possuem acesso às redes de *internet* de qualidade, especialmente as que frequentam a rede pública de ensino, o que revela que no ensino remoto não há uma paridade de condições para acesso às aulas síncronas, para o acesso ao material disponibilizado pelas professoras por meios digitais, assim como no que faz referência ao uso dos suportes tecnológicos e das diferentes ferramentas digitais de trabalho implementadas nas rotinas diárias para o atendimento síncrono e assíncrono.

Esse cenário indica, mais uma vez, a extrema desigualdade no atendimento de milhares de crianças no país, isto é, uma diferença significativa entre o ensino remoto desenvolvido na rede pública e na rede privada. A escola da rede pública, no ano de 2020, mostrou uma enorme dificuldade em manter o vínculo com os estudantes devido, especialmente, aos problemas de conectividade. Por sua vez, a escola da rede privada, conseguiu avançar no uso das estratégias das aulas síncronas e desenvolver uma proposta mais efetiva com auxílio das famílias. Em suma, entende-se que o cenário atual é angustiante especialmente no que se refere ao atendimento dos estudantes da rede pública. Ainda mais tendo em vista a ausência dos agentes políticos da esfera federal, a fragilidade na mediação e no suporte oferecido aos estudantes e aos professores neste momento de pandemia.

Os dados expostos mostram, ainda, que foi estarrecedor esse momento inicial do ensino remoto, pois não houve formação específica para as professoras das duas

redes investigadas. Para reorganizar suas estratégias e efetivar suas propostas pedagógicas, as docentes tiveram que fazer, por conta própria, cursos de edição de vídeos, conhecer e se apropriar de diferentes plataformas, ferramentas e aplicativos digitais, além de muitas vezes, auxiliar as famílias nos usos tecnológicos. O que, não raras vezes, demandou uma sobrecarga de trabalho. Além disso, a pesquisa mostra que, na prática, as duas alfabetizadoras utilizaram-se das ferramentas digitais muito mais para mediação do processo de ensino e de aprendizagem e comunicação com os familiares e estudantes do que efetivamente como recurso pedagógico. Por certo, esta realidade não foi vivenciada somente por estas professoras, mas por muitas profissionais.

Ressalta-se, desse modo, que a formação do docente na atualidade, necessita com urgência um olhar mais amplo e sensível, desde os cursos de formação de professores até a formação continuada ofertada pelas redes de ensino, em relação aos usos pedagógicos das tecnologias digitais nos ambientes escolares, articulada à manutenção e à ampliação da conectividade e dos equipamentos eletrônicos nas escolas.

A importância de pesquisas deste tipo vem ao encontro do momento de transformação que a sociedade e as escolas estão vivenciando, especialmente no que tange aos discursos de relevância do uso das tecnologias digitais. Assim, acompanhar as experiências das professoras, os desafios e as possibilidades encontradas neste processo, as adaptações realizadas nas propostas pedagógicas alfabetizadoras é fundamental para identificar as reestruturações efetivadas pelas professoras e pelas escolas, bem como para pensar a organização dos espaços e tempos para adequação das práticas pedagógicas no retorno das atividades presenciais no que tange ao uso das tecnologias digitais.

Referências

ARAÚJO, D. L. Entrevista: Os desafios do ensino remoto na educação básica. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 20, n. 1, 2020.

BERTONI, E. O quadro da volta às aulas no atual estágio da pandemia. *Jornal Nexo*, São Paulo, 02 ago. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 17 mai. 2021.

CETIC. Domicílios com acesso à internet. Disponível em: <https://www.cetic.br/tics/domicilios/2018/domicilios/A4/>. Acesso em: 17 mai. 2021.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, A. E. ; MATTOS VECCHIO, P. de (Org.) *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15–20.

DIAS, D. P.; SMOLKA, A. L. B. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. *Revista Brasileira de Alfabetização*. nº 14, p. 228-244. 2021.

EM REDE - RELATÓRIO PARCIAL: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia do COVID-19. *Revista Brasileira de Alfabetização*. n. 13, p. 185-201, 2020.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1 - 24, 2020.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FETTERMANN, J. V; TAMARIZ, A. D. R. Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. *Linguagem e Tecnologia*. Belo Horizonte. v. 14, n. 1, p. 1-10, 2021.

IBGE, Projeção da população do Brasil e Unidades Federativas. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em 1 abr. 2021.

IGNÁCIO, P.; MICHEL, C. B. Os desafios e as possibilidades do planejamento para alfabetização a distância em tempos de pandemia. In: XIII REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED SUL. Online. 2020. *Anais*. 2020, p. 1-6. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6160-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

JACOMINI, M. A.; SANTOS, N. F.; BARROS, P. M. de. Alfabetização, PNE e BNCC. In: CÁSSIO, F.; JUNIOR, R. (Orgs.). *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 1-32.

MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa social*. Didática: São Paulo, v. 26-27, p. 149-158, 1990-1991.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y.C. Os professores depois da pandemia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, p. 01-16, 2021.

OLIVEIRA, C. L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Revista Travessias*, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2008.

PAZ, H. As desigualdades sociais que a pandemia da covid-19 nos mostra. *Brasil de Fato*. Rio de Janeiro (RJ), 04 de Abril de 2020. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2020/04/04/artigo-as-desigualdades-sociais-que-a-pandemia-da-covid-19-nos-mostra>. Acesso em: 16 mai. 2020.

RIBEIRO, A. E. *Educação e tecnologias digitais: ciclos da precariedade diante da pandemia*. Conferência apresentada por Elisa Ribeiro. [s. 1, s.n], 2020. Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-lTzT7oFI>. 2020.

SANTOS, B de S. *A cruel Pedagogia do Vírus*. Almedina: Coimbra, 2020.