

Tecnologias digitais de informação e comunicação na escola: silenciamento e evidências no pós-pandemia

Digital information and communication technologies at school: silence and evidence in post-pandemic

Tecnologías digitales de la información y comunicación en la escuela: sileciamiento y evidencias em el pospandemía

*Érica Raiane de Santana Galvão¹
Adriana Cavalcanti dos Santos²
Jânio Nunes dos Santos³*



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe18014>

Resumo: Este artigo objetiva compreender quais estratégias pedagógicas estão sendo adotadas pelas professoras alfabetizadoras no enfrentamento das dificuldades relacionadas ao acesso e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto pós-pandemia em Alagoas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa (Sampieri; Collado; Lucio, 2013), desenvolvida pelo coletivo AlfaRede, a qual articulou dados de um *survey* com o material coletado no evento discursivo de grupo focal (Gatti, 2005). Utilizou-se a análise de conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (2011). O *corpus* de análise, delimitado nesse texto, consiste nos enunciados representativos de um grupo focal realizado em Alagoas. Os resultados indicam que, apesar do silenciamento das redes de ensino, dos desafios enfrentados referentes ao não acesso na escola a uma rede de internet, da disponibilidade precária de recursos tecnológicos, no contexto pós-pandemia, as professoras alfabetizadoras demonstraram de certo modo conhecimento relacionado à usabilidade de recursos digitais e enunciaram tentativas de proporem atividades com o uso das tecnologias. A investigação evidencia também tentativas de produção de materiais, que implica na mobilização de conhecimentos relacionados ao letramento digital das professoras alfabetizadoras.

Palavras-chave: Escola. Tecnologia Digital. Prática docente.

¹ Universidade Federal de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9209581505212782>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4507-0283>. Contato: ericaraiane7@gmail.com

² Universidade Federal de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6659666517367641>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4556-282X>. Contato: adricavalcanty@hotmail.com

³ Universidade Federal de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8376735649742184>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2385-1986>. Contato: jnio.nunes@gmail.com



Abstract: This article aims to understand which pedagogical strategies are being adopted by literacy teachers in facing difficulties related to access and use of Digital Information and Communication Technologies (DIT) in the post-pandemic context in Alagoas. Methodologically, it is a quantitative-qualitative research (Sampieri; Collado; Lucio, 2013), developed by the AlfaRede collective, which articulated data from a survey with the material collected in the discursive focus group event (Gatti, 2005). Content analysis was used, according to the assumptions of Bardin (2011). The corpus of analysis, delimited in this text, consists of representative statements from a focus group carried out in Alagoas. The results indicate that, despite the silencing of education networks, the challenges faced regarding the school's lack of access to an internet network, the precarious availability of technological resources, in the post-pandemic context, literacy teachers demonstrated, in a certain way, related knowledge to the usability of digital resources and expressed attempts to propose activities using technologies. The investigation also highlights attempts to produce materials, which implies the mobilization of knowledge related to digital literacy from literacy teachers.

Keywords: School. Digital Technology. Teaching practice.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo comprender qué estrategias pedagógicas están adoptando las alfabetizadoras para enfrentar las dificultades relacionadas con el acceso y el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDIC) en el contexto pospandemia en Alagoas. Metodológicamente, se trata de una investigación cuantitativa-cualitativa (Sampieri; Collado; Lucio, 2013), desarrollada por el colectivo AlfaRede, que articuló datos de una encuesta con el material recolectado en el evento de grupo focal discursivo (Gatti, 2005). Se utilizó el análisis de contenido, según los supuestos de Bardin (2011). El corpus de análisis, delimitado en este texto, está compuesto por declaraciones representativas de un grupo focal realizado en Alagoas. Los resultados indican que, a pesar del silenciamiento de las redes educativas, los desafíos enfrentados respecto de la falta de acceso de la escuela a una red de internet, la precaria disponibilidad de recursos tecnológicos, en el contexto pospandemia, los alfabetizadores demostraron, de cierta manera, relaciones relacionadas conocimiento a la usabilidad de los recursos digitales y expresó intentos de proponer actividades utilizando tecnologías. La investigación también destaca los intentos de producir materiales, lo que implica la movilización de conocimientos relacionados con la alfabetización digital por parte de las profesoras alfabetizadoras.

Palabras clave: Escuela. Tecnología digital. Práctica docente.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia direcionou o trabalho dos professores para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), de modo que os estudantes pudessem assistir às aulas em suas casas (Veloso *et al.*, 2022). Nesse contexto, os professores usaram algumas plataformas digitais de web conferência, entre elas: *Google meet*, *Microsoft Teams*, *Zoom meet*, entre outras. Essas plataformas foram utilizadas como salas de aulas virtuais improvisadas e, em muitas realidades, eram a única forma de interação entre professores e estudantes.

O uso dos referidos artefatos digitais possibilitou, parcialmente, o acontecimento da relação entre professor e estudante durante o ERE (Ribeiro, 2020a, 2020b), tendo em conta que, nem sempre, foram vivenciados momentos dialógicos e interativos, considerando também os limites de uma aula remota em que sujeitos se reúnem em salas virtuais.

Essas tecnologias são instrumentos de linguagem que demandam, para seu acesso e uso, diferentes e novas práticas de leitura e escrita (Freitas, 2010), contudo, há que se



construir habilidades linguística que favoreçam a produção de gêneros digitais, que produzem sentidos por meio da utilização de diferentes recursos semióticos (sons, imagens, movimentos, entre outros) na construção do letramento crítico (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), em que as culturas populares e as culturas emergentes têm convivido com as novas mídias e formas diversas de significar o mundo.

Assim, com os desafios impostos pela pandemia e pelo ERE, em face de uma educação que, na urgência da situação atípica, necessitava continuar atuante, os professores alfabetizadores precisaram recorrer às TDIC em suas práticas pedagógicas, visto que, havia a necessidade de elaborar materiais didáticos digitais, produzir videoaulas e fazer uso das salas de aula em ambientes virtuais. Nesse contexto, o professor alfabetizador viu-se diante da necessidade de usar os conhecimentos acerca das TDIC, buscando ampliar o seu letramento digital na prática em curso. Rezende (2016) destaca que, ao refletir sobre o letramento na atualidade, verifica-se a necessidade de considerar a presença das TDIC nas atividades cotidianas, cujo uso é fruto de demandas sociais. Essas demandas da sociedade vinculam-se a uma nova mentalidade a qual se forma e determina o que se tem denominado letramento digital: um novo letramento que se utiliza de uma nova tecnologia.

Neste contexto, esta pesquisa nasce dos diálogos estabelecidos pelo Coletivo Alfabetização em Rede - AlfaRede (2020). Este coletivo surgiu no período da pandemia da Covid-19 e foi constituído por pesquisadores da área que se dedicaram a estudar a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) e o ERE, tendo por título: “Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na Pandemia Covid-19 e da recepção da Política Nacional de Alfabetização pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (AlfaRede, 2020). O projeto é coordenado pela professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João Del-Rei e possui a participação de outras universidades como a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que participa por meio dos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (Gellite/UFAL).

O Coletivo Alfabetização em Rede tem dado continuidade às pesquisas com foco no retorno à presencialidade. Entre outras problematizações, tem sido investigado se os docentes têm feito diagnósticos da aprendizagem dos estudantes em relação à leitura, à escrita, às propostas pedagógicas que estão sendo implementadas, às estratégias que estão sendo propostas para o enfrentamento dos desafios, ao uso das ferramentas digitais, entre outras questões.



Em vista do exposto, este artigo objetiva compreender quais estratégias pedagógicas estão sendo adotadas pelas professoras alfabetizadoras no enfrentamento das dificuldades relacionadas ao acesso e ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto pós-pandemia em Alagoas. Para tanto, o presente artigo organiza-se em três seções: A primeira, versa sobre as tecnologias digitais no contexto escolar; a segunda, apresenta o desenho e método da pesquisa; e a terceira, analisa discursos de professoras alfabetizadoras sobre as dificuldades e o uso das tecnologias após o contexto do ERE. Por fim, são tecidas as considerações finais.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

As tecnologias digitais se popularizaram no Brasil nos anos 1990. Nesse contexto, ocorreu um movimento direcionado à pesquisa e ao ensino mediado pelas tecnologias, tendo em vista os impactos da chegada de computadores e *softwares* que vinham modificar e/ou substituir práticas próprias da cultura do impresso, por exemplo, de leitura e escrita em suporte de papel. Nessa “transição”, ou entrecruzamento das duas culturas, quando não substituíam o impresso pelo digital, reposicionaram-se elementos importantes do letramento digital e lidavam com questões relacionadas à cultura impressa — mas não à cultura escrita em seus fundamentos (Ribeiro, 2016). Acerca dessa questão, Soares (2021a), em uma de suas últimas aparições em vida, na live intitulada “Alfabetização e letramento na cultura do papel e na cultura das telas”, proferida no cronotopo da Pandemia da Covid-19 pelo Canal do Gellite na plataforma *YouTube*, advogava sobre a importância de se compreender a relação entre as práticas de leitura e escrita em ambas as culturas, com suas especificidades, mas considerando o diálogo entre a tradição e a novidade.

Pensar a cultura do escrito no entrelaçamento com a cultura das telas conduz a reflexões também sobre escolas e professores que tinha até 2019, e aqueles que passou a ter no pós-pandemia com todos os atravessamentos ocasionados pelo ERE. Alarcão (2011), quando se propõe a discutir sobre professores reflexivos e escolas reflexivas, no atual cronotopo, convida-nos ao diálogo para se pensar as demandas insurgentes que direcionam o fazer institucional e profissional na educação (e não seria diferente com a alfabetização).

Para a autora escola é um espaço formativo do professor e, por extensão, entende-se que o período, em que se desenvolveu o ERE, também se constitui como espaço-tempo formativo na perspectiva do diálogo: “[...] um diálogo consigo próprio, um diálogo com os



outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação [...]” (Alarcão, 2011, p. 49).

Retomando o conceito de letramento crítico abordado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), nessa relação com a formação do professor crítico-reflexivo, importa considerá-lo como processo em que os sujeitos constroem, progressivamente, a compreensão de como sentidos “[...] são construídos no mundo pelos valores e ações das pessoas [...]” (p. 141), e pelas necessidades sociais. Desse modo, as TDIC refletem uma construção social a partir das demandas também sociais que tiveram papel determinante durante o ERE. Dos sites às redes sociais, chats e plataformas de ensino à distância, mergulha-se em uma relação explícita e/ou implícita com as TDIC. A questão que produz este diálogo em câmera lenta entre escola e TDIC reside em aspectos sociais e humanos, na interação entre professor, escola e estudante, em políticas de formação e em políticas de trabalho (Ribeiro, 2016).

Não obstante ao letramento crítico, mas em caráter extensivo, considera-se o letramento digital como saber necessário ao fazer docente, no tempo presente. Freitas (2010) compreende o letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que o indivíduo utilize a informação de modo crítico e estratégico, em diversas formas, oriundas de variadas fontes e apresentada por meio da internet, atingindo os objetivos, que muitas vezes são compartilhados social e culturalmente.

Nesse sentido, o letramento digital, capacidade básica para a interação com os multiletramentos, é condição essencial para a atuação docente em seu contexto educacional, tendo em vista que a tela do computador, celulares e *tablets*, contém estruturas textuais que fazem parte da dinâmica de leitura dos estudantes (Anecleto; Oliveira, 2019), no entrelaçamento da cultura do impresso e da cultura digital. Soares (2021b) afirma que o letramento tem assumido um sentido plural, tendo em vista que o conceito é ampliado para designar diferentes sistemas de representação, não só do sistema linguístico, mas também do letramento digital. Nessa ampliação do conceito de alfabetização, há essa polissemia do termo letramento, relacionando-se com a cultura das telas. Configurando-se, assim, com os letramentos emergentes.

É fundamental que os espaços escolares estejam inseridos no contexto da cultura digital, estando abertos aos costumes da sociedade, que lida cotidianamente com as TDIC no desenvolvimento dos processos humanos sociais (Nonato; Sales, 2019). Integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar as tecnologias no contexto escolar, é reconhecer as repercussões que os novos modos de ser, de agir e de pensar implicam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores (Nóvoa; Alvim, 2021).



A educação é, devido ao seu caráter prático e intencional, uma ação que tem como base formar os sujeitos através de uma intervenção social. Por conta desse caráter prático histórico-social, uma nova delimitação de conhecimento precisa ser abordada no intuito de formar estudantes pesquisadores, que atuarão de forma criativa e crítica frente a um novo conceito de sociedade: a sociedade do conhecimento e da informação (Hetkowski; Menezes, 2019). Assim, a escola não pode manter-se à distância da cultura da conectividade (Alves *et al.*, 2019). Desse modo, torna-se fundamental a inclusão das TDIC no contexto escolar.

3 DESENHO E MÉTODO: O CAMINHO DA PESQUISA

A pesquisa da AlfaRede enquadra-se em uma investigação quanti-qualitativa (Sampieri; Collado; Lucio, 2013) por articular resultados de um *survey* aliados aos dados produzidos a partir de grupos focais. O grupo focal, conforme apontado por Gatti (2005), é indicado para pesquisas propiciadas pela própria experiência, desenvolvendo-se a partir de inquietações levantadas coletivamente, compartilhadas, discutidas e que são aprofundadas nas comunidades de investigação.

Nesta investigação, cujo *corpus* foi coletado em Alagoas, foram analisados os discursos de professoras a partir de um grupo focal (Gatti, 2005) que tratou, entre outras temáticas, sobre como tem sido o uso dos recursos tecnológicos no contexto pós-pandemia nas escolas em Alagoas. O discurso é entendido como “orientado para outra pessoa, para sua compreensão e resposta real ou possível”. Essa orientação para o “outro”, para o ouvinte, pressupõe inevitavelmente a consideração da inter-relação sócio hierárquica que existe entre os interlocutores” (Volóchinov, 2019, p. 280).

O referido grupo focal foi mediado por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (Gellite/UFAL), integrantes do Coletivo Nacional Alfabetização em Rede (AlfaRede) e ocorreu em abril de 2023. Organizou-se o material colhido de forma a se obter um *corpus* detalhado e confiável do processo vivenciado pelo grupo e foram feitas transcrições das enunciações das participantes da pesquisa (Gatti, 2005).

Atualmente, o projeto, que está em andamento no AlfaRede, intitula-se “Retratos da alfabetização no pós-pandemia: uma pesquisa em rede”. O foco do projeto é a alfabetização presencial após a reabertura das escolas. Assim, a problemática é identificar e compreender as condições da alfabetização na volta ao presencial após o ERE. Parte-se



da hipótese de que a volta ao presencial tem implicado em enormes desafios aos professores alfabetizadores (AlfaRede, 2022).

A abordagem metodológica se justifica pelo alinhamento das pesquisas desenvolvidas nas universidades que compõem a AlfaRede (2020) ao seu desenho. Para que este trabalho pudesse ser feito, o macro projeto da AlfaRede foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) sendo aprovado pelo Parecer Consubstanciado de nº 4. 237.062.

Os dados foram coletados em duas fases: I) Na primeira, por meio de um questionário *online* do *Google Forms* — que continha vinte e sete questões abertas e uma fechada. II) Na segunda fase, realizou-se um grupo focal.

Nesse texto, foca-se na análise das vozes representativas de professoras alfabetizadoras participantes do grupo focal. O referido grupo contou com a participação de seis docentes dos anos iniciais do ensino fundamental que atuavam, na época da investigação, em diferentes redes municipais do estado de Alagoas. Um dos participantes não respondeu à pergunta selecionada para a análise nesse artigo. Assim, serão postas para o diálogo enunciados representativos de cinco docentes. Visando manter o anonimato e preservar as questões éticas da pesquisa, optou-se por identificar os participantes como: Alfabetizadora 1, Alfabetizadora 2, Alfabetizadora 3, Alfabetizadora 4 e Alfabetizadora 5.

O grupo focal problematizou oito questões sobre o retorno ao presencial relacionadas à continuidade do trabalho docente, entre elas: quais as expectativas de uso de ferramentas digitais do ensino remoto agora na volta ao presencial? Por quê? O foco da pergunta residiu em saber se as professoras continuam usando as tecnologias após o contexto do ERE e como tem sido essa inclusão.

Utilizou-se a análise de conteúdo conforme os pressupostos de Bardin (2011). Essa técnica possibilita a apresentação de categorias definidas *a priori* e as categorias emergentes *a posteriori* do *corpus* coletado. A análise de conteúdo constitui-se em três fases: a) pré-análise, b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A partir da análise das vozes representativas das professoras, emergiram duas categorias: 1. Disponibilidade de recursos tecnológicos na escola e 2. Práticas docentes. Ressalta-se que essas categorias, que são analisadas na continuidade do texto, serão analisadas conjuntamente, de modo a ficar mais explícita a primeira.



4 RECURSOS TECNOLÓGICOS NA ESCOLA E PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE

Os usos de recursos tecnológicos na escola e sua inclusão na prática docente com o propósito de mediar as aprendizagens e de permitir a vivência de práticas sociais de leitura e escrita no processo de alfabetização no pós-pandemia têm sido defendidos. Contudo, nota-se uma grande exclusão social. Apesar disso, nas escolas públicas, os desafios de acesso aos referidos recursos e os processos de formação de professores para o uso das tecnologias não continuam silenciados.

No contexto escolar, no cenário do retorno ao presencial, ainda há dificuldades quanto à disponibilidade de recursos tecnológicos e acesso à internet. Essa realidade, em grande parte das escolas públicas de Alagoas, emerge do enunciado da Alfabetizadora 1, ao ser questionada sobre quais as expectativas de uso de ferramentas digitais do ensino remoto agora na volta ao presencial:

Hoje, nessa escola que eu estou, a internet não é muito boa. É um problema que nós estamos enfrentando porque na minha sala mesmo, [a internet] não [funciona], cai o tempo todo. [...] Então os recursos ainda estão chegando. Tem um computador na secretaria. Tem um computador da sala da coordenação que a gente pode usar, mas a sala mesmo de computadores no laboratório não tem. O datashow também, no momento, a escola não disponibiliza. Mas, na escola em que eu estava, em outros anos, tinha esses recursos, eram bem utilizados e a internet também [funcionava] em todos os locais da escola. Mas, nessa [escola], estou encontrando essa dificuldade (Alfabetizadora 1).

As dificuldades no que se refere ao acesso à internet ainda é apontada, no retorno ao presencial, como principal questão para a continuidade de utilização de recursos tecnológicos. Vislumbrando, assim, a permanência de poucas possibilidades da entrada na escola da cultura digital e da possibilidade da mediação de práticas docentes mais dinâmicas do ponto de vista dos usos dos recursos multimodais. Ressalta-se que o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) dispõe, em sua meta 7, sobre o recurso da internet na escola e objetiva universalizar, até o quinto ano de vigência do PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade. Além disso, também objetiva triplicar a relação computador/estudantes nas escolas da rede pública de educação básica, possibilitando a utilização pedagógica das TDIC. Assim, apesar do disposto no PNE, as dificuldades quanto ao acesso à internet nas escolas permanecem.

As dificuldades de acesso à cultura digital na escola vão de encontro à concepção de letramento crítico, na medida em que os recursos materiais não são minimamente adequados para que se trabalhe as/com TDIC nas escolas. Cabe considerar que “[...] o



mundo da comunicação e da construção de significados mudou [...]. Novos tipos de ambiente escolar e de *designers* de aprendizagem de leitura e de escrita, que se pretendem catalisadores para a próxima geração de aprendizes, estão emergindo [...]" (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 26-27)

Nessa direção, Alarcão (2011, p. 47), acerca da escola como agente de formação do professor e como espaço com devidas condições para a sua atuação, advoga: "[...] a escola, tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas [...]". Em outras palavras, é necessário que a atuação docente do professor alfabetizador no processo de letramento crítico e digital, após o ERE, ocorra com as devidas condições físico-materiais.

Na continuidade discursiva, a Alfabetizadora 2 enuncia:

Lá na escola, a internet do governo não funciona bem. Então, [...] nós dividimos a internet. A cada três meses, um grupo de professoras contribui com dez reais para essa internet na escola. [...] A gente não tem uma sala de vídeo, por exemplo, um espaço diferente. A gente tem duas televisões que podemos levar para sala. Tem *datashow*, mas não tem *notebook*. Então, quem quiser usar o *datashow* tem que levar o seu *notebook*. Eu, normalmente, uso só a mesma televisão. Baixo em casa os vídeos. Se for imagens, alguma apresentação, algum joguinho que dê para adaptar e levar para colocar na televisão. Essa é a situação da escola, o espaço é bem limitado e os recursos [também] (Alfabetizadora 2).

Conforme se observa, o discurso da Alfabetizadora 2 converge com o discurso enunciado pela Alfabetizadora 1, na medida em que também indica dificuldades no que se refere ao acesso à internet e a limitação dos recursos tecnológicos disponíveis na escola. Além disso, aponta o esforço coletivo que as professoras fazem para que tenha internet na escola, indicando, assim, uma das estratégias adotadas na tentativa de superar os desafios postos pelo sistema educacional, reforçando a precarização das escolas.

Sobre essa questão, observa-se esforços paliativos que os professores executam no contexto de prática para realizar atividades que envolvam TDIC, quando possível. Considerando a internet nas escolas como política pública para a qualidade do ensino, como previsto na Lei nº 14.180, de 01 de julho de 2021, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica, o inciso VI do Art. 3º da referida lei propõe o "acesso à internet com qualidade e velocidade compatíveis com as necessidades de uso pedagógico dos professores e dos alunos", o que não configura realidade conforme os enunciados das Alfabetizadoras 1 e 2, mesmo passados 3 anos de implementação da Lei em diálogo com o PNE (2014-2024), com quase 10 anos. Tal qual Ball (2001, p. 102), "a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar".



Nesse contexto de prática docente, cabe ainda considerar questões de ordem discursiva e oficial que revelam a fragilidade do processo implementador. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), enquanto documento nacional orientador dos currículos da educação básica no Brasil e atravessador das práticas docentes, dadas a sua extensão e abrangência — a BNCC é categoria bastante presente no discurso do cotidiano de professores da educação básica —, defende a inclusão das TDIC no processo formativo dos estudantes, sobretudo em 3 das 10 competências gerais.

As competências 1 e 4, respectivamente, tratam da valorização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo, sendo o conhecimento digital um deles e da utilização de diferentes linguagens, dentre elas a linguagem digital para se expressar e produzir sentidos que levam ao entendimento mútuo. Por vez, é a competência geral 5 que enfatiza a questão do conhecimento digital no ensino e na aprendizagem no ensino fundamental, na perspectiva do sujeito integral, apontando que o estudante deve ter uma formação que propicie: “utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas” (Brasil, 2017, p. 18).

Diante do exposto, na prática, há a recontextualização de tais discursos na medida em que a internet que as alfabetizadoras dispõem não é suficientemente adequada para o trabalho efetivo com as TDIC em sala de aula. A Alfabetizadora 2 ressalta como mobiliza as TDIC em sua prática, no processo de recontextualização, conforme destacado a seguir:

A questão das tecnologias, eu utilizo muito. Não [utilizo] na sala de aula, eu uso mais para confecção de material. Eu gosto muito de confeccionar jogos, então, eu utilizo bastante para isso. Na sala de aula [...], eu gostaria muito de utilizar, mas a gente esbarra nessa questão tecnológica que a escola não tem estrutura para isso (Alfabetizadora 2).

A estratégia didática do uso de jogos para serem utilizados na sala de aula da Alfabetizadora 2 tem sua produção mediada pela TDIC, sendo essa uma alternativa que a cultura digital lhe proporciona, considerando as limitações para o uso na escola. Alves *et al.* (2019) enfatizam que os jogos digitais podem se constituir em espaços de aprendizagem que resgatam o lúdico, o protagonismo dos professores e estudantes, a estimulação de habilidades cognitivas, assim como a construção de narrativas transmidiáticas, ampliando o letramento digital dos estudantes. Nessa perspectiva, observa-se que a adoção das TDIC na prática da Alfabetizadora 2 também demonstra o seu letramento digital refletido e



refratado nos/pelos atravessamentos das práticas pedagógicas executadas e vivenciadas durante o ERE.

Nessa interlocução, a Alfabetizadora 3 também relata dificuldades de acesso à internet:

[...] Na época que eu trabalhava via contrato, eu não recebi o *chromebook*, mas todos os profissionais do quadro receberam. Na escola existia como se fosse um equipamento, uma caixa enorme de metal e existiam vários *chromebook* para todas as crianças utilizarem, inclusive, eu utilizei na minha turma que era segundo ano. [...] Em Alagoas, [...] são municípios pequenos, mas tem uma discrepância enorme. Porque em Pilar eu vejo que o aluno tem acesso à internet em casa. Quando estava na pandemia, o aluno tinha acesso ao computador dentro da escola. O professor pode ir lá pegar o computador, deixar cada aluno com um computador e fazer um jogo ou mostrar alguma ferramenta, por exemplo, como o *GraphoGame*. Lá na escola e em Joaquim Gomes não tem esse acesso à internet, até para colocar um vídeo, é uma burocracia, porque a internet cai ou então tem que baixar em casa, levar no pendrive e colocar na televisão. No ano passado, a gente solicitou que a gestão comprasse um *datashow*, eles compraram e chegou também um *notebook*, mas quem utiliza é o pessoal da gestão, raramente a gente usa, só se for para passar algum vídeo. [Para o] planejamento, a gente utiliza o telefone para pesquisar, quando a internet funciona (Alfabetizadora 3).

A Alfabetizadora 3 aponta as diferenças de acesso à internet entre os municípios de Alagoas nos quais atua, o que dificulta o trabalho com as TDIC nas práticas pedagógicas em contextos diferentes. A Alfabetizadora 3, no município de Pilar, utilizava o *GraphoGame*. Esse jogo foi lançado no Brasil enquanto uma ação do Ministério da Educação – MEC, no âmbito da Política Nacional de Alfabetização e do programa Tempo de Aprender, com o propósito de desenvolver habilidades linguísticas das crianças em processo de alfabetização, por exemplo, a ortografia e as habilidades de leitura. Segundo a professora, na atual escola em que trabalha, o acesso à internet e aos recursos tecnológicos são limitados. Apesar disso, faz uso das TDIC, através do celular particular, para realização de pesquisas para fazer os seus planejamentos. Esse é mais um ponto no enunciado da Alfabetizadora 3 que revela distanciamento do discurso oficial acerca da democratização da *internet* nas escolas, pois, como posto na Lei nº 14.180/2021, no Art. 2º, acerca da Política de Inovação Educação Conectada “visa a conjugar esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil para assegurar as condições necessárias à inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica” para uso no cotidiano das escolas públicas de educação básica no Brasil.

Sorj e Guedes (2005) comentam que a universalização do acesso à internet é um instrumento para diminuir os danos sociais do ponto de vista da luta contra a desigualdade. Não ocorrerá universalização de acesso às TDIC sem a propagação de outros bens sociais, a exemplo da internet e dos recursos tecnológicos. Em vista disso, é necessário pensar na



efetivação de outras políticas públicas para que os estudantes e professores tenham acesso à internet nas escolas em vista daquela(s) que não deu(deram) conta dos objetivos traçados para a última década.

A Alfabetizadora 4, como as demais professoras participantes do grupo focal, coloca em evidência as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, reforçando os enunciados anteriores:

A escola dispõe de dois televisores também, que a gente pode levar para sala, só precisa ter o pendrive. Se você precisar da internet, a internet não chega na sala. Tem uma sala de vídeo também, tem um datashow, um projetor, só que a internet realmente é um problema porque ela oscila muito (Alfabetizadora 4).

Observa-se que os enunciados das participantes convergem no que se referem aos enfrentamentos acerca do acesso à internet, demonstrando que, em grande parte das escolas, esse acesso ainda não foi democratizado. Grossi *et al.* (2013) afirmam que as TDIC precisam ser apropriadas como mecanismos que permitam aos usuários melhorias de vida, transformação social, desenvolvimento econômico cultural e formação de uma cidadania consciente, crítica e reflexiva. Desse modo, incluir digitalmente também significa incluir socialmente. É fundamental uma inclusão social e digital nas escolas, sendo necessário que a escola projete os processos formativos com TDIC, considerando de modo mais realista as habilidades dos estudantes relacionadas à cultura digital (Nonato; Sales, 2019). Também se torna necessário a proposição de políticas para formação de professores que abordem temáticas como: o uso dos recursos tecnológicos no processo de alfabetização; trânsitos entre a cultura do papel e a cultura das telas (Soares, 2021a), quando se pensa o ensino e a aprendizagem inicial da escrita.

Questões dessa natureza, como o não acesso à internet de qualidade nas escolas públicas, revelam o problema que é recorrente inclusive em escolas novas, com estruturas mais modernas, como menciona a Alfabetizadora 5:

A nossa escola é nova, [...] é uma escola grande. [...] Ela tem algumas coisas que nos ajudam. Tem ar-condicionado em todas as salas, auditório e biblioteca. Tem essa questão da internet, realmente é complicado para assistir filme. [Para] mostrar [vídeo], a gente precisa baixar em casa, passar para o *pendrive*. Em relação ao *WhatsApp*, eu costumo postar as atividades que eu faço em sala, vou colocando no grupo de pais (Alfabetizadora 5).

As dificuldades ou o não acesso à internet, devido às fragilidades estruturais da escola são recorrentes nas falas representativas do grupo focal, sejam essas escolas com estrutura física mais precária ou nova. O unísono discurso acerca do não acesso emerge nos enunciados, revelando a necessidade de políticas efetivas de universalização da

internet nas escolas públicas para se pensar a relação mais direta entre o discurso de escolas que forma pela pedagogia dos letramentos e dos multiletramentos, considerando as linguagens na multiplicidade do tempo presente, tempo da cultura do impresso imbricada a cultura das telas. A Alfabetizadora 5 indica que utiliza o *WhatsApp* para contato com os pais e postagem de atividades. Essa prática foi recorrente durante a pandemia da Covid-19, demonstrando, assim, uma possibilidade da incorporação dessa prática para a mediação do diálogo com os pais e com os alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ancorada no intuito de compreender quais estratégias pedagógicas estão sendo adotadas pelas professoras alfabetizadoras no enfrentamento das dificuldades relacionadas ao acesso e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto pós-pandemia em Alagoas, a investigação aponta poucos avanços referentes à inclusão dessas tecnologias na escola e a persistência de dificuldades relacionadas ao acesso. Os dados indicam os desafios que as professoras participantes da pesquisa enfrentam no que se refere ao acesso à internet e à disponibilidade de computador, *pendrive*, *datashow*, entre outros.

No retorno ao presencial, as exclusões sociais continuam acontecendo, sobretudo pela falta de acesso à cultura digital na escola. Este cenário dificulta a adoção das TDIC nas práticas pedagógicas no que se refere às possibilidades de planejar e mediar estratégias didáticas multimodais. Apesar desse contexto, a investigação demonstra que as professoras alfabetizadoras buscam alternativas didáticas para superação dos obstáculos referentes ao acesso e ao uso das TDIC na escola.

Dentre as diferentes possibilidades de uso das TDIC para produção de recursos didáticos, uma das participantes do grupo focal compartilhou que produziu jogos digitais como possibilidade de promover um processo de alfabetização mais interativo e, de certo modo, ampliação do letramento digital das crianças. Contudo, não há evidência da inclusão, de fato, de práticas sociais de leitura e de escrita em ambientes virtuais.

Em últimas palavras, os resultados indicam que, apesar do silenciamento das redes de ensino no que diz respeito a garantir que na escola haja a possibilidade de práticas pedagógicas que garantam a entrada da cultura digital, dos desafios enfrentados referentes ao não acesso na escola a uma rede de internet, da disponibilidade precária de recursos tecnológicos, no contexto pós-pandemia, as professoras alfabetizadoras demonstraram de



certo modo conhecimento relacionado à usabilidade de recursos digitais e enunciaram as tentativas de proporem atividades com o uso das tecnologias. A investigação evidencia também tentativas de produção de materiais, que implica na mobilização de conhecimentos relacionados ao letramento digital das professoras alfabetizadoras.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 – Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, dez. 2020.

ALVES, L. *et al.* Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente. *In*: FERRAZ, O. (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.

ANECLETO, U. C.; OLIVEIRA, M. C. N. Tecnologias digitais, pedagogia dos multiletramentos e formação de professor: caminhos da pesquisa colaborativa. *In*: FERRAZ, O. (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, 2001, p. 99-116.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021**. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 06 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.



GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GROSSI, M. G. R. *et al.* A exclusão digital: o reflexo da desigualdade social no Brasil. **Nuances**, v. 24, n. 2, maio/ago., 2013, p. 68-85.

HETKOWSKI, T. M.; MENEZES, C. N. Práticas de multiletramentos e tecnologias digitais: múltiplas aprendizagens potencializadas pelas tecnologias digitais. *In*: FERRAZ, O. (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

NONATO, E. R. S.; SALES, M. V. S. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. *In*: FERRAZ, O. (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, v. 42, 2021, p. 1-16.

REZENDE, M. V. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto livre: linguagem e tecnologia**, v. 9, n. 1, 2016, p. 94-107.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Linguagem & Ensino, Pelotas**, v. 19, n. 2, p. 91-111, jul./dez. 2016.

RIBEIRO, A. E. **Letramento digital e ensino remoto**: reflexões sobre práticas. [s.l., s.n], 2020a. 1 vídeo (1h 24min 11seg). Publicado pelo canal do Gellite Ufal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XqaTuaZH800>.

RIBEIRO, A. E. **Educação e tecnologias digitais**: ciclos de precariedade diante da pandemia. [s.l., s.n], 2020b. 1 vídeo (1h 33min 25seg). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_-lFTZT7oFI.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, 2002, p. 143-160.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**: na cultura do papel e na cultura das telas. [s.l., s.n.], 2021a. 1 vídeo (2h 27min 58seg). Publicado pelo canal Gellite UFAL. Disponível em: <https://youtu.be/okVYiJPNqe8>. Acesso em: 06 ago. 2024.

SOARES, M. B. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021b.



SORJ, B.; GUEDES, L. E. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos Estudos**, n. 72, jul., 2005, p. 101-117.

VELOSO, G. M. *et al.* Ensino Remoto Emergencial em Minas Gerais: novas configurações na relação família-escola? *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da Alfabetização na pandemia da Covid-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022, recurso digital, p. 48-68.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019.

