



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

MARIA CRISTINA PARNAIBA DANTAS SILVA

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LETRAMENTO DIGITAL: SIGNIFICAÇÕES
CONSTITUÍDAS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES DE CRIANÇA NO
PERÍODO PÓS-PANDEMIA

MOSSORÓ- RN

2024

MARIA CRISTINA PARNAIBA DANTAS SILVA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LETRAMENTO DIGITAL: SIGNIFICAÇÕES
CONSTITUÍDAS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES DE CRIANÇA NO
PERÍODO PÓS-PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Formação humana, docência e currículo.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares

MOSSORÓ- RN

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Pág. 256p Parnaíba Dantas Silva, Maria Cristina

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LETRAMENTO
DIGITAL: SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS POR
PROFESSORES ALFABETIZADORES DE CRIANÇA NO
PERÍODO PÓS-PANDEMIA. / Maria Cristina Parnaíba
Dantas Silva. - Mossoró-RN, 2024.

282pág.

Orientador(a): Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares. Dissertação
(Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Letramento digital. 2. Prática pedagógica. 3.
Alfabetização de crianças. 4. Pós-pandemia. I. Ribeiro Soares,
Júlio. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III.
Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

MARIA CRISTINA PARNAIBA DANTAS SILVA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LETRAMENTO DIGITAL: SIGNIFICAÇÕES
CONSTITUÍDAS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES DE CRIANÇA NO
PERÍODO PÓS-PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____.

Banca examinadora

Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares (Orientador)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Prof. Dra. Marly Krüger de Pesce

Universidade da Região de Joinville- UNIVILLE

Prof^a. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira

Universidade Federal do Piauí- UFPI

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa primeiramente a Deus, que sempre foi minha fortaleza e que, com sua infinita bondade e sabedoria, me guiou durante todo esse processo.

Aos meus pais, Maria Edileuza (Lela) e Geraldo Honorato.

Ao meu esposo Francisco Stenio, que sempre me apoia em todas as decisões de minha vida.

A todos os professores que fizeram parte de minha trajetória formativa de estudos, em especial aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC).

Ao meu querido orientador, Júlio Ribeiro Soares, por todas as contribuições e incentivos durante todo esse processo.

A todos que contribuíram de forma direta em indireta para a construção deste trabalho.

E a todos os professores que contribuem para o processo de alfabetização e letramento digital nas escolas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter semeado a paz no meu coração e me sustentado diariamente esses dois anos de Mestrado. Mesmo sendo falha e fraquejando em alguns momentos, o Senhor Deus me sustentou e me fez forte, alimentando a minha fé até nas situações mais difíceis vivenciadas longe de casa quando tive que deixar minha família na Paraíba para ir buscar um sonho em outro estado, no Rio Grande do Norte-RN. E hoje, diante de sua divina misericórdia, consegui vencer e ressignificar todas as situações vivenciadas, transformando-as em motivação para minha aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional docente, que hoje pela graça divina está sendo concretizado.

À minha amada Mãe, Maria Edileuza Parnaíba Dantas, pelo seu amor, dedicação, conselho e apoio incondicional em tudo na minha vida, principalmente na trajetória de formação educacional.

Ao meu amado Pai, Geraldo Dantas Honorato, que, mesmo com seu jeito mais retraído para demonstrar seu apoio e afeto, sempre me ajudou em todos os momentos de minha trajetória de vida pessoal e profissional.

Ao meu amor, amigo e companheiro de vida, Francisco Stenio Ferreira Silva, que sempre dedicou seu apoio incondicional em todos os meus projetos, principalmente na realização desse tão desejado sonho de tornar-me professora e pesquisadora universitária, o qual estou caminhado pelo processo, ao concretizar uma das etapas, a conclusão do Mestrado em Educação. Obrigado por tudo, te amo, essa vitória também é sua.

Ao meu irmão e filho de coração, José Rafael Parnaíba Dantas, que me deu força, coragem e motivo para sempre buscar o melhor que a vida tem a nos oferecer, mesmo nos momentos mais difíceis vivenciados em nossas vidas.

À minha sogra, amiga e mãe de coração, Maria Das Neves Dantas Ferreira de Albuquerque, que sempre apoiou e me incentivou a buscar meus sonhos. Agradeço pelo acolhimento em sua família, por cada conselho e palavra de carinho, eles foram importantes combustíveis que me motivaram a seguir em busca dos meus projetos de vida.

Aos meus familiares e amigos de forma geral e aos que construí ao longo desse processo de estudos e pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação-POSEDUC e que continuarão presentes em minha vida de forma direta e indireta transformando nossos encontros em momentos únicos de muita felicidade, descontração e afeto, obrigado pelo companheirismo

e as energias positivas dedicadas para que eu pudesse prosseguir de forma mais leve essa jornada de formação e construção de conhecimento.

Ao meu querido orientador e amigo Júlio Ribeiro Soares, a quem admiro muito não só como professor, pesquisador e excelente profissional que és, mas acima de tudo pela pessoa humana e sensível que tive a oportunidade de conhecer e que já faz parte de minha trajetória de vida. Obrigado por ter me acolhido e fornecido o suporte necessário para a construção de minha aprendizagem e o desenvolvimento desse processo de formação para nossa pesquisa e docência. É com o coração cheio de alegria que agradeço pela paciência, compromisso, tempo disponibilizado e conhecimentos direcionados não só para a construção dessa pesquisa, como também para minha formação e desenvolvimento acadêmico profissional docente como um todo.

A construção dessa pesquisa e da minha formação como docente pesquisadora só foi possível graças à sua dedicação e companheirismo, pois mesmo nos momentos de angústias e anseios pelo desconhecido você me fez acreditar que seria possível, depositando toda a sua confiança em mim, o que veio a tornar esse processo de construção do conhecimento uma experiência prazerosa de deleite. É com o coração transbordando de felicidade e ao mesmo tempo de saudade que agradeço a Deus por sua vida e por ele ter colocado você como meu orientador e amigo. Que Deus possa te retribuir em dobro tudo que fizeste por mim, a palavra sempre será gratidão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação-POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central de Mossoró, pelo acolhimento, ambiente afável, cordial, inovador e profícuo para aprendizagem de qualidade e construção de conhecimentos significativos.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação-POSEDUC, por todos os ensinamentos filosóficos, teóricos, práticos e experiências pessoais vivenciadas durante este processo de construção do conhecimento científico no Mestrado, o qual propiciou-me uma formação profissional e humanizada do saber científico e ético na pesquisa e atuação docente.

Aos docentes integrantes da banca examinadora de qualificação, por aceitarem o convite para participarem desse processo de construção de conhecimentos disponibilizando seu tempo, compromisso e dedicação com importantes contribuições apresentadas para a melhoria não só desta pesquisa, como também de minha formação docente.

À banca examinadora de defesa da dissertação pelo aceite do convite para participar deste tão importante momento de formação em minha trajetória profissional docente e pessoal.

Agradeço pelas valiosas contribuições e observações direcionadas a este estudo e pelo compromisso e responsabilidade dedicados à concreta realização desta pesquisa.

Ao prefeito constitucional da minha cidade, São João do Rio do Peixe-PB, Luiz Claudino Carvalho de Florença, e à Secretária Municipal de Educação, Maria Oliveira, por acreditarem no meu potencial e terem me incentivado a buscar a realização desse tão sonhado mestrado. Obrigada pelo apoio, paciência, parceria, compreensão. A palavra de agradecimento sempre será gratidão por tudo.

À escola campo de pesquisa, equipe de gestão escolar, coordenação pedagógica e todos que compõem a instituição de ensino na qual realizamos nosso estudo. Obrigada pela calorosa recepção e por se disponibilizarem sempre solícitos com nossas visitas durante os momentos de investigação dessa pesquisa.

Aos docentes participantes e colaboradores da pesquisa, por terem aceitado o convite para participarem desse estudo. Agradeço pela confiança depositada e por estarem sempre dispostos a cooperar com nossas investigações. Vocês foram essenciais para que a escrita desta pesquisa pudesse existir.

Por fim, quero expressar os mais sinceros votos de agradecimento a todos que de forma direta e indireta, fizeram parte desse processo formativo e torceram pela realização dessa etapa em minha vida. Gratidão, e que Deus abençoe a todos.

Obrigada.

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”
(Cris Pizzimenti, 2021. 2min02s)

RESUMO

O evento da pandemia da Covid-19 foi um fenômeno que afetou e desafiou todos os segmentos da sociedade, inclusive a educação e, de modo muito singular, o processo de ensino-aprendizagem de professores e crianças que, naquele período, estavam vivenciando as complexas relações da vida escolar na alfabetização. É nesse contexto de crise sanitária com implicações no campo social e educacional que surge a necessidade de pesquisar a problemática da qual se origina a presente pesquisa “Que significações são atribuídas por professores alfabetizadores de criança de uma escola pública municipal no estado da Paraíba à sua prática pedagógica de letramento digital no período pós-pandemia?”. A fim de atender a este problema de pesquisa, foi necessário desenvolvermos outros objetivos específicos baseados em explorar os conceitos e as relações entre alfabetização e letramento digital; refletir sobre as concepções e os desafios enfrentados pelos docentes em prol da efetivação da prática de letramento digital na escola, considerando a realidade da instituição em que atuam; discutir o uso e a função das ferramentas tecnológicas no desenvolvimento da prática pedagógica na alfabetização de criança; prospectar sobre como o letramento digital poderá ressignificar as estratégias pedagógicas de alfabetização de crianças. Para desenvolvermos esta pesquisa, buscamos apoio nos fundamentos teóricos e metodológicos da Psicologia Sócio-histórica. E para o processo de construção de dados, utilizamos a entrevista reflexiva com dois professores alfabetizadores de criança de uma escola pública municipal, localizada na zona rural de uma comunidade de pescadores e agricultores do alto sertão do Estado da Paraíba, no município de São João do Rio do Peixe. Os dados foram apreendidos com base no procedimento metodológico dos núcleos de significação. Os achados desta pesquisa revelaram que as dificuldades do ensino remoto emergencial suscitaram uma gravidade de problemas educacionais que já existiam mesmo antes da pandemia da Covid-19. A ausência de políticas públicas e a falta de estrutura tecnológica e formação para o letramento digital geraram precárias condições de trabalho docente, prejudicando diretamente o ensino e a aprendizagem escolar de muitas crianças em processo de alfabetização e letramento. Outros problemas biopsicossociais, econômicos e geográficos também afetaram professores, estudantes e seu pais/responsáveis durante o pós-pandemia, impactando na melhoria da qualidade de ensino no país, principalmente nas escolas públicas localizadas em regiões da zona rural do alto sertão do estado da Paraíba.

Palavras-chave: Letramento digital. Prática pedagógica. Alfabetização de crianças. Pós-pandemia.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic event was a phenomenon that affected and challenged all segments of society, including education and, in a very unique way, the teaching-learning process of teachers and children who, at that time, were experiencing the complex relationships of school life in literacy. In this context of health crisis with implications in the social and educational field, the need to research the problem that gives rise to this research emerges: “What meanings are attributed by children's literacy teachers from a municipal public school in the state of Paraíba to their pedagogical practice of digital literacy in the post-pandemic period?”. In order to meet this research problem, it was necessary to develop other specific objectives based on exploring the concepts and relationships between literacy and digital literacy; reflect on the conceptions and challenges faced by teachers in favor of implementing the practice of digital literacy at school, considering the reality of the institution in which they work; discuss the use and function of technological tools in the development of pedagogical practice in children's literacy; prospect about how digital literacy can give new meaning to pedagogical literacy strategies for children. To develop this research, we sought support in the theoretical and methodological foundations of Socio-historical Psychology. And for the data construction process, we used reflective interviews with two children's literacy teachers from a municipal public school, located in the rural area of a fishermen and farmers' community in the upper backlands of the State of Paraíba, in the municipality of São João do Rio do Peixe. Data analysis was based on the methodological procedure of meaning cores. The findings of this research revealed that the difficulties of emergency remote teaching raised serious educational problems already existing before the Covid-19 pandemic. The lack of public policies, technological structure and training for digital literacy generated precarious teaching working conditions, directly harming the school learning of many children in the literacy process. Other biopsychosocial, economic and geographic problems also affected teachers, students and their parents/guardians during the post-pandemic period, impacting the improvement of the education quality in the country, mainly in public schools located in rural areas of the upper backlands of the state of Paraíba.

Keywords: Digital literacy. Pedagogical practice. Children's literacy. Post-pandemic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Etapas de investigação para o mapeamento da pesquisa.....	43
Gráfico 1- Teses e dissertações produzidas na pós-graduação sobre letramento digital no Brasil (2020 a 2022).....	43
Gráfico 2- Quantidade de teses e dissertações, por ano de produção.....	44
Gráfico 3- Teses e dissertações com o título sobre “letramento digital”.....	45
Quadro 2- Descrição do quantitativo de dissertações e teses, por instituição de ensino.....	46
Quadro 3- Quantitativo de dissertações produzidas por área do conhecimento.....	47
Quadro 4- Quantitativo de Teses produzidas por áreas do conhecimento.....	47
Quadro 5- Quantitativo de teses, dissertações e áreas do conhecimento por Universidade e Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado).....	48
Quadro 6- Trabalhos (teses e dissertações), por universidade.....	49
Gráfico 4- Síntese das principais categorias de análise do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Sócio-Histórica utilizadas para construção e intervenção analítica-reflexiva de pesquisa.....	89
Gráfico 5- Princípios do movimento de análise dos fenômenos psicológicos.....	102
Gráfico 6- Domínios genéticos do desenvolvimento humano.....	105
Gráfico 7- Movimento para construção dos dados, a entrevista reflexiva.....	113
Quadro 7- Exemplo do contato inicial com os docentes <i>Cacto</i> e <i>Palma</i>	114
Quadro 8- Exemplo do <i>aquecimento</i> da entrevista reflexiva com a docente <i>Palma</i>	115
Quadro 9- Exemplo do <i>aquecimento</i> da entrevista reflexiva com o docente <i>Cacto</i>	116
Quadro 10-Exemplo da questão desencadeadora utilizada na entrevista reflexiva de <i>Palma</i>	117
Quadro 11-Exemplo da questão desencadeadora utilizada na entrevista reflexiva de <i>Cacto</i>	118
Quadro 12- Recursos da entrevista reflexiva: expressão de compreensão (sínteses) realizada com a docente <i>Palma</i>	120
Quadro 13- Recursos da entrevista reflexiva: expressão de compreensão (sínteses) realizada com o docente <i>Cacto</i>	121
Quadro 14- Recursos da entrevista reflexiva: questão de esclarecimento.....	122
Quadro 15- Recursos da entrevista reflexiva: questões focalizadoras.....	123
Quadro 16- Recursos da entrevista reflexiva: questões de aprofundamento.....	124
Gráfico 8- Procedimentos para construção dos núcleos de significação.....	128

Quadro 17- Processo de levantamento de pré-indicadores.....	130
Quadro18-Exemplo de indicador sistematizado a partir da aglutinação de pré-indicador.	132
Quadro 19- Exemplo de sistematização de um núcleo de significação.....	133
Quadro 20- Quantitativo das turmas por modalidade de ensino.....	135

LISTA DE ABREVIATURA DE SIGLAS

ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicação Pesquisa
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos – EJA
FAFIC	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras
FGD	Faculdade Geremário Dantas
GNL	Grupo de Nova Londres
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEC	Instituto de Ensino Superior de Cajazeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SARS-Cov2	Vírus da Covid-19
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UEG	Universidade Estadual de Goiás

UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFN	Universidade Franciscana
UEPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

SEÇÃO I – O CAMINHO: MEMÓRIAS, SONHOS E DESAFIOS DE UMA PROFESSORA.....	19
1.1 O constituir-se docente no processo de formação educacional.....	19
1.2 O ensino médio.....	26
1.3 O início de um sonho: ingressar na vida acadêmica e tornar-se docente.....	26
1.4 Da experiência formativa na educação ao encontro do objeto de pesquisa.....	30
SEÇÃO II- PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LETRAMENTO DIGITAL NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA: ESTADO DO CONHECIMENTO (2020-2022)...	41
2.1 Explorando os caminhos para a construção do estado do conhecimento.....	43
2.2 O letramento digital na alfabetização de criança durante a pandemia da Covid-19 no Brasil	51
2.3 Quais temáticas essas produções discutem?.....	51
2.4 Quais metodologias foram utilizadas para o desenvolvimento dessas pesquisas?.....	53
2.5 Que contribuições trouxeram essas pesquisas para o entendimento do letramento digital na alfabetização de crianças, durante a pandemia?.....	53
2.6 Síntese reflexiva.....	54
SEÇÃO III - O LETRAMENTO DIGITAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA: REPENSANDO CONCEITOS E RELAÇÕES....	58
3.1 Alfabetização e Letramento: conceitos e relações.....	59
3.2 Multiletramentos e letramento digital.....	56
3.3 O letramento digital e suas implicações na prática pedagógica da alfabetização de criança.....	72
SEÇÃO IV- DIALOGANDO COM A ABORDAGEM TEÓRICA DE PESQUISA.....	79
4.1 O sujeito na Psicologia Sócio-Histórica.....	84
4.2 Categorias de análise da Psicologia Sócio-Histórica.....	89
4.3 Totalidade.....	90
4.4 Historicidade.....	93
4.5 Mediação.....	96
4.5 Significações (sentidos/significado).....	98
SEÇÃO V- ABORDAGEM METODOLÓGICA DE PESQUISA.....	102
5.1 Domínios genéticos do desenvolvimento humano.....	104
5.2 Enfoque metodológico.....	109
5.3 Procedimento metodológico de construção de dados: Entrevista reflexiva.....	111
5.4 Procedimento metodológico de análise de dados: núcleo de significação.....	126

5.5 Caracterização do campo de pesquisa.....	135
5.6 Caracterização dos docentes colaboradores da pesquisa.....	138

SEÇÃO VI- EXPLORANDO OS DADOS: PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....143

6.1 Núcleo de significação I: Sobrecarga de trabalho docente e resistência pedagógica como obstáculo que dificulta o aprimoramento formativo docente para a prática de letramento digital em sala de aula.....	144
--	-----

6.2 Núcleo de significação II: Ausência de políticas públicas voltadas para implementação das tecnologias digitais nas escolas de educação básica: desafios e dificuldades enfrentadas pela prática pedagógica docente de letramento digital na alfabetização de crianças.....	162
--	-----

6.3 Núcleo de Significação III: Implicações do ensino remoto emergencial na prática pedagógica docente e os seus impactos, dificuldades e mudanças na aprendizagem das crianças em processo de alfabetização	181
--	-----

SEÇÃO VII- CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS198

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	205
--	------------

APÊNDICE A.....	220
------------------------	------------

APÊNDICE B.....	222
------------------------	------------

APÊNDICE C.....	249
------------------------	------------

APÊNDICE D.....	270/282
------------------------	----------------

A bailarina

*Esta menina
tão pequenina
que ser bailarina.
Não conhece nem dó nem ré
Mas sabe ficar na ponta do pé.*

*Não conhece nem mi nem fá
Mas inclina o corpo para cá e para lá.*

*Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.*

*Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.*

*Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.*

*Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.
Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças.
(Cecília Meireles, 1990, s/n.)*



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Canva (2023).

SEÇÃO I – O CAMINHO: MEMÓRIAS, SONHOS E DESAFIOS DE UMA PROFESSORA

Começo os escritos desta seção com a licença poética de “*A bailarina*”, poema escrito por Cecília Meireles. No contraste da dança de minha trajetória de vida, a melodia do poema “*A bailarina*” ecoa nas entrelinhas de minhas vivências e experiências com a educação, assumindo um protagonismo gracioso de autorreflexão que entrelaça os fios de inspiração e autoconhecimento do tecido de minha história docente. Essa bailarina, essa menina tão pequenina, apesar de nada saber, embala na dança da vida e transforma os sonhos em motivações para vencer os desafios da vida docente.

É nessa sutil dança da bailarina que me permito mergulhar nas experiências da vida buscando compreender a nostalgia contida nas relações de minhas vivências educativas. Assim, convido você, leitor, a conhecer um pouco do caminho trilhado, vivido e sentido ao longo do meu processo formativo com a educação.

1.1 O constituir-se docente no processo de formação educacional

“[...] a nossa identidade social é a consciência-de-si-mesmo” (Lane, 2006, p. 16).

Iniciamos os escritos desta seção com o desígnio de apresentar o campo de interesse investigado nesta dissertação de mestrado em educação nos contextos locais. Desta forma, descrevo meu interesse com relação à familiaridade e finalidade almejada com a temática a qual investigamos, referente às significações atribuídas por professores alfabetizadores de criança à sua prática pedagógica de letramento digital no período pós-pandemia, a partir da retomada das aulas presenciais na cidade de São João do Rio do Peixe- PB e como está área de pesquisa se relacionou às minhas motivações pessoais e profissionais.

Antes de nos determos a este fim, realizamos uma viagem no tempo para resgatar algumas memórias e informações sobre minhas vivências e experiências formativas no campo educacional que foram importantes para a minha formação profissional. Durante este percurso, tecemos algumas reflexões sobre os contextos históricos e sociais pelos quais caminhei durante minha trajetória formativa de estudos, que levaram ao encontro do objeto de estudo desta dissertação do mestrado. A saber, as significações atribuídas por professores à sua prática

pedagógica de letramento digital na alfabetização de criança no período pós-pandemia.

Segundo Ronca (2007, p.17) a construção da identidade implica:

O resgate da própria história permite compreender os sentidos atribuídos às experiências vividas, lembrando situações e pessoas que contribuíram para a construção de nossa identidade, de nossa maneira de sentir e perceber o mundo e as relações que estabelece com ele a partir de nossas ações.

De acordo com a autora, resgatarmos e compreendermos nossa história nos ajuda a interpretar melhor as experiências vividas, a importância das pessoas que conhecemos e que significativamente contribuem para a formação de nossas identidades, transformando, portanto, nossas emoções e percepções sobre as formas como pensamos, agimos e sentimos o mundo. A ação de resgatarmos nossa história colabora para uma melhor reflexão sobre nossa trajetória de vida.

O resgate de minha história de vida nesse texto, permitiu compreender melhor os processos que me constituíram como sujeito diante dos contextos educacionais e sociais, pois, de acordo com Ronca (2007, p. 18), “[...] o sentido de nosso existir nesse mundo instigando-nos a assumir nossa condição de *sujeitos* nos contextos e papéis que desempenhávamos”.

No início dos relatos dessas memórias, registro que a minha relação com o processo de escolarização se deu desde muito cedo, aos três anos de idade, apesar das escolas públicas da minha cidade natal, Santa Helena, localizada no alto sertão da Paraíba, na época não aceitaram meu ingresso na escola, pois ainda era muito criança. Além disso, o município de Santa Helena-PB não possuía creches públicas escolares para atender a demanda inicial da educação infantil, desrespeitando, desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, p. 4-8-17):

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] ; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde [...] Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. [...] Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade [...] Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Dentro do contexto de acesso e permanência de crianças de 0 a 5 anos de idade em creches e pré-escolas, também podemos destacar que o artigo 54 do Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA), estabelece que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; [...]” (Brasil, 2017, p.35).

O fator social da inexistência de creches escolares para atender crianças de 0 a 5 anos de idade na minha cidade natal, Santa Helena-PB, foi o primeiro desafio que enfrentei em minha trajetória escolar.

Isso posto, a realidade dessa experiência nos fez refletir sobre como o processo educacional no Brasil, principalmente em algumas regiões do sertão nordestino, é carente de políticas públicas educacionais mais efetivas, pois a falta de acesso à educação pública de qualidade fortalece o ciclo de desigualdade social. Diante disso, pessoas com menor poder aquisitivo, com pouco ou menos estudo, dificilmente conseguem transformar sua condição de vida, enquanto os que possuem melhores condições financeiras podem ter acesso a uma melhor educação e, por efeito, se tornarem indivíduos bem sucedidos socialmente.

Na continuidade dos relatos de meus primeiros contatos com o contexto educacional, destaco que apesar da carência de creches escolares e da situação econômica de minha família, o apoio e a dedicação da minha mãe e do meu pai foram essenciais para superação do desafio de inicial de minha trajetória formativa com a educação, pois minha mãe sempre se mostrava muito preocupada com meus estudos, de tal forma que em 1992, por meio de uma bolsa de estudos, ela conseguiu me matricular aos três anos de idade no “Instituto de Educação Infantil Florescer¹”, uma escola particular. Na época o ensino, dessa instituição escolar era tradicional, que definiremos com base em Misukami (1987, p. 113):

O ensino tradicional predomina na prática educacional do grupo estudado, pois, na essência, o professor que sabe e que detém as informações transmite [...] aos alunos que ainda não sabem. [...] O ensino tradicional, tal qual manifesto nas aulas destes professores, é essencialmente verbalismo, mecânico, mnemônico e de reprodução de conteúdo transmitido via professor ou via livro-texto o que faz com que a forma utilizada - aula expositiva - seja bastante precária e desestruturada.

De acordo com o “tradicional” abordado por Misukami, é possível percebermos que durante o meu percurso de estudos na educação infantil os conhecimentos estruturais da língua ocorreram de forma muito mecanizada: o saber era centralizado na figura do professor, tendo meu primeiro contato com as letras ocorrido usando método sintético de alfabetização, tendo

¹Com base nas orientações dos Comitês de Ética em Pesquisa, utilizamos o pseudônimo “Instituto de Educação Infantil Florescer” para nomear a escola.

iniciado pela modalidade alfabética, por meio da “cartilha do ABC”, método pelo qual tínhamos que decorar as letras, sílabas, palavras e textos para podermos ler para os professores, praticar ditados de palavras, além de soletrarmos todo o bê -á- bá da cartilha.

Durante a época da alfabetização, eu já me mostrava uma aluna curiosa pelas atividades relacionadas ao conhecimento da leitura e da escrita. Dessa forma, concluí a educação infantil, chegando a me alfabetizar aos seis anos de idade.

Para explicarmos melhor os métodos utilizados durante o período em que fui alfabetizada, referentes às práticas de leitura e escrita, citamos Mortatti (2019, p. 33):

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico, “fonêmico” ou “fonemático”), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas, conforme cada método, as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinavam-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, está se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

O método tradicional apresentado por Mortatti, com relação à prática pedagógica e às aprendizagens de leitura e escrita durante o processo formativo da alfabetização, restringia-se a metodologias baseadas na repetição de exercícios, memorização e cópia de letras, sílabas, palavras, frases e textos, excluindo a contextualização de interação social do educando. O saber era configurado na figura central do professor, o conhecimento e a participação do educando eram direcionados a uma aprendizagem mecânica e individual com pequena atenção limitada à compreensão e à expressão da escrita e da oralidade do estudante, pois o ritmo da aprendizagem era dirigido pelo professor, deixando de lado as diferenças individuais dos estudantes. Esse tradicional método de alfabetização tende a ser enfadonho e desmotivador para alguns estudantes, além de não ser eficaz para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita mais amplas e avançadas.

Prosseguindo o relato de minhas vivências educacionais, no ano de 1995, fui matriculada e comecei a estudar na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Renascer², localizada na cidade de Santa Helena-PB, onde cursei da primeira à oitava série,

²Seguindo as orientações dos Comitês de Ética em Pesquisa, utilizamos o pseudônimo “Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Renascer” para nomear a escola.

conforme denominação em voga à época, concluindo o Ensino Fundamental aos 14 anos de idade. Nessa mesma escola, meu encontro com o mundo da leitura e da escrita foi concretizado de forma mais ampla, com os métodos dos professores se mostrando um pouco mais modernos, se desprendendo do “tradicionalismo”. Aqui o ensino e a aprendizagem das habilidades e competências de leitura e da escrita eram enfatizados por uma abordagem mais ativa, com ênfase na compreensão e na aplicação prática dos conceitos estudados de forma contextualizada com a realidade dos estudantes, valorizando seu conhecimento de mundo, sua diversidade e a inclusão de todos no processo de ensino de aprendizagem.

Para explicarmos melhor o que são métodos modernos de ensino, utilizaremos os estudos de Paulo Freire (1996, p. 12-14):

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. [...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem deiscência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Nas reflexões de Freire (1996), os métodos de ensino atuais não se restringem à transferência de conhecimentos sobre determinado assunto ou conteúdo do professor para o estudante. Em oposição aos métodos tradicionais, as metodologias modernas trazem um ensino envolvido pela participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento, pois o ato de ensinar não é reduzido a uma única ação do professor, envolvendo uma relação dialógica entre professor e estudante, na qual a abertura do diálogo crítico e participativo é fundamental para o ato de ensinar e aprender, onde professores e estudantes atuam como criadores protagonistas e produtores de aprendizagens e conhecimentos.

Continuando com os relatos formativos de minhas experiências escolares, durante o período do ensino fundamental, recordo-me com carinho dos meus professores “³Francisco e Maria”, que me instigaram e favoreceram momentos únicos com as práticas de leitura e produção textual, realizados em sala de aula, na biblioteca, no jardim da escola (debaixo de

³De acordo com as orientações dos Comitês de Ética em Pesquisa, os pseudônimos adotados são utilizados com a finalidade de preservar a identidade dos sujeitos.

árvores) e durante as atividades para casa. Nessa época, já sonhava com as oportunidades e transformações sociais que a educação poderia me proporcionar. Agradeço a eles e a todos os outros professores desta instituição, pois me mostraram o verdadeiro e amplo sentido da “Educação”, pelo qual se constrói e amplia os conhecimentos integrais ao ser humano em seus aspectos críticos educacionais, sociais, políticos e culturais.

Com base nos pressupostos de estudos da Psicologia Sócio-Histórica, compreendemos que o sujeito, enquanto ser humano, só se desenvolve com a imitação, não no sentido de cópia, mas no sentido de ter uma fonte de referência e inspiração para se constituir e desenvolver-se no campo das relações sociais. Pensando nessa referência de desenvolvimento humano, na educação, trazemos uma abordagem de Rubem Alves (1982) *apud* Ronca (2007, p.23):

[...] os *educadores* são como as velhas árvores. Possuem uma face um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os ligam aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade”, “*sui generis*”, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.

Como podemos perceber, de acordo com o abordado por Ronca (2007), a relação constituída entre professores e estudantes no processo educacional se torna muito importante para o desenvolvimento e construção de sua identidade, pois o fazer educacional é um processo artesanal no qual cada participante é importante e único, devendo ser tratado como tal, pois a construção formativa de nossa identidade educacional é constituída por mediações e referências inspiradoras de nossas relações históricas, sociais e culturais.

As práticas pedagógicas vividas na época do Ensino Fundamental fizeram-me perceber que o planejamento pedagógico alinhado a propósitos bem definidos, diferentemente dos métodos tradicionais, resulta positivamente na vida dos estudantes.

Para compreendermos melhor o que significam estes propósitos bem definidos dentro do contexto das práticas pedagógicas, definiremos a palavra “propósito” como intenção ou objetivo o qual se pretende atingir ou chegar. Quando empregado na educação, o propósito é compreendido como “[...] um desejo de ensinar e de aprender que tem como propósito a emancipação humana” (Soares; Araújo; Pinto, 2020, p. 81).

Conforme os autores acima citados, o propósito da educação deve ser direcionado para além do simples ato de transmissão de conhecimentos, ela deve ser baseada em uma perspectiva crítica do mundo social. A busca coletiva pelo conhecimento científico precisa ser construída pela concepção sócio-histórica, mediado pelas relações culturais e educacionais de professores

e estudantes. Ademais, o seu objetivo comum deve ser centralizado na formação e no desenvolvimento integral e recíproco dos envolvidos, considerando seus aspectos cognitivos, formativos, emocionais e histórico crítico social.

Posto isso, a prática de ensino como ação intencional deve ter propósitos definidos e interligados à funcionalidade da sala de aula e da realidade dos estudantes como um objeto de estudo importante, para que a prática pedagógica apresente objetivos claros e significativos na vida dos estudantes, no sentido de que estes sejam direcionados ao desenvolvimento integral de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seus direitos sociais. A construção de aprendizagens torna-se mais significativa e relevante quando contextualizadas as vivências e experiências reais do cotidiano.

Compreendendo a importância do papel do professor e de suas práticas e ações pedagógicas na trajetória escolar do educando, principalmente durante o início de sua vida escolar, mais especificamente na Alfabetização e no Ensino Fundamental, tidas como base formativa inicial, destacamos que a atuação docente direcionada à sensibilidade da prática formativa na educação deverá, sobretudo, possuir um conhecimento mais sucinto sobre o universo da ciência e do educando, sem discriminação, na medida em que, “[...] compreendendo o humano como fenômeno social e histórico, partem do pressuposto de que nada do que seja humano está isolado da cultura produzida e transmitida pelas gerações, inclusive os valores, os conceitos, a imaginação e as mais diversas formas de pensamento, linguagem e atividade do homem no mundo” (Soares; Araújo; Pinto, 2020, p. 73).

A compreensão do universo histórico e social do estudante é de suma importância para o sucesso da prática pedagógica docente, que, direcionada ao princípio fundamental dos processos de ensino e de aprendizagem na educação como atividade libertadora das opressões sociais, nos aproxima das reflexões destacadas por Freire (1996), no seu livro “Pedagogia da Autonomia- Saberes Necessários à Prática Educativa”, revelando o verdadeiro sentido da prática educativa como ação transformadora.

Nas reflexões apresentadas por Freire (1996), elucidamos que a “atuação transformadora” dos professores dentro dos processos de ensino e de aprendizagem deverá ser centralizada na figura do educando, no sentido de que suas ações e práticas pedagógicas sejam vinculadas à ética crítica, à competência científica e à amorosidade, estruturadas por um comprometimento político educacional e social, cujo principal objetivo é educar integralmente

para se conquistar a igualdade e equidade dos sujeitos na sociedade, pois só assim poderemos contribuir para transformação de uma realidade socialmente inclusiva.

1.2 O ensino médio

No intuito de avançar, caminharemos para o relato das vivências e experiências formativas durante o percurso do Ensino Médio; nesse período, mais especificamente no ano de 2002, cursei o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio na ⁴Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Semeando o Futuro, localizada também na cidade de Santa Helena-PB. Durante esse tempo, vivi algumas dificuldades e desafios financeiros e geográficos para conseguir estudar e principalmente concluir o Ensino Médio.

Alguns problemas familiares e financeiros fizeram com que minha família saísse da cidade e fosse morar no sítio. Essa época foi marcada por muito esforço e sofrimento, pois, além de não ter materiais básicos para estudar, ainda tinha que percorrer cinco quilômetros debaixo de sol e chuva a pé em estrada de chão batido para chegar à escola. Mesmo com todos estes obstáculos, não me deixei abater pelas dificuldades e desafios geográficos e sociais da época, concluindo com muito esforço o Ensino Médio aos 17 anos de idade, no ano de 2007.

1.3 O início de um sonho: ingressar na vida acadêmica e tornar-se docente

No último ano do ensino médio, em 2007, com o sonho de ter uma profissão e conquistar minha independência financeira, prestei vestibular para a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras- PB, e não fui classificada. Contudo, não me deixei abater, apesar do triste resultado de não ser aprovada para o curso.

Em 2008, comecei a me preparar novamente para o vestibular, esse período tornou-se uma experiência árdua e desafiadora, pois a ausência de suporte dos professores dificultou a compreensão de alguns conceitos científicos mais complexos quanto a aquisição de conhecimentos de forma mais aprofundada, visto que já havia concluído o ensino médio e não podia mais frequentar a escola.

⁴Respeitando as normas e orientações dos Comitês de Ética em Pesquisa, utilizamos o pseudônimo “Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Semeando o Futuro” para nomear a escola.

Contudo, por meio do diálogo participativo durante as orientações dos professores no ensino fundamental e ensino médio, tive a oportunidade de apropriar-me de experiências formativas na educação que transformaram-se em conhecimentos valiosos me auxiliando na preparação para o vestibular, o qual tive que estudar em casa, com o auxílio de alguns livros emprestados por colegas.

As significativas aprendizagens constituídas na relação com os professores durante a trajetória formativa na educação foram essenciais para ajudar-me a construir não só uma sólida preparação para o exame de vestibular, mas também oportunizaram-me conhecer e compreender de forma crítica a importância do conhecimento científico para o meu desenvolvimento humano social. Para tanto, nessa mesma ocasião, comecei vivenciar a prática docente, mesmo que na informalidade, com aulas de reforço escolar para meus primos.

Este tempo de experiência informal com a educação domiciliar despertou-me o desejo de me tornar professora, pois já tinha a consciência de que a formação escolar e as práticas de leitura e escrita eram importantes caminhos para a construção e transformação do conhecimento e do desenvolvimento humano e social.

Em busca do sonho de me tornar professora e, por meio da profissão, contribuir na transformação das vidas das pessoas, no fim do ano de 2008, prestei mais uma vez vestibular para a Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB, e graças a Deus fui aprovada, ingressando na vida acadêmica, no curso de Licenciatura Plena em Letras, no ano seguinte, em 2009. A escolha por este curso deu-se primeiramente pelo sonho de me tornar professora e graças à vontade de conhecer melhor o ensino de língua portuguesa. Além disso, os conselhos dos meus professores do ensino médio e de alguns colegas de classe também foram importantes para me direcionar ao campo de atuação da linguagem, pois na época em que cursava o ensino médio adorava as aulas de leitura e de produção textual.

Assim, o gosto pelas práticas de leitura, produção textual e a curiosidade pelos processos de formação da língua portuguesa me motivaram a buscar a realização do sonho de se tornar professora, optando pela escolha do curso de Licenciatura Plena em Letras. Ademais, a carência de profissionais formados na região, as oportunidades de trabalho e atuação docente nesta área também foram fatores que determinaram a escolha por esse curso.

Logo no início do primeiro semestre do curso de Letras, no ano de 2009, tive a oportunidade de lecionar na área, atuando como professora do Ensino Fundamental, na ⁵Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Construindo o Amanhã, localizada na cidade de São João do Rio do Peixe-PB, alto sertão do estado da Paraíba.

O percurso de estudos acadêmicos caminhou junto com a experiência de atuação profissional como professora de Língua Portuguesa, área de estudos que cursava na Universidade. Confesso que foi um desafio bem difícil conduzir a responsabilidade de lecionar ainda não tendo concluído a graduação.

Contudo, com muito esforço, dedicação e com o sonho de transformar vidas de outras pessoas por meio da educação, assim como foi com a minha história, consegui lograr êxito tanto durante o curso de graduação na Universidade quanto nos momentos de atuação docente em sala de aula. Estas experiências produziram resultados positivos para minha vida pessoal e profissional. Ao concluir o curso de graduação, continuei lecionando na rede estadual de ensino do Estado da Paraíba, na mesma escola durante doze anos.

Destacando a importante contribuição das trocas de experiências para a construção da minha identidade docente, trago a abordagem de Pimentel (1993 *apud* Ronca, 2007, p. 22):

[...] a formação do professor se dá enquanto ele ensina. Não posso deixar de afirmar que me eduquei educando. O caminho percorrido foi um profundo processo de desalienação e de inserção cada vez mais ampla na esfera social coletiva. [...] mergulhada numa construção conjunta de um projeto de educação.[...] professores e alunos, possibilidades de reflexão crítica da prática educativa que tinha por objeto a prática social. Com isso, foram-se desvendando os mascaramentos ideológicos e aprofundando-se nossa consciência crítica.

Concordando com Pimentel (1993, *apud* Ronca, 2007), destaco que as relações vivenciadas como docente e estudante ocorreram de forma simultânea ao processo de ensino por meio de uma constante reflexão crítica da prática educativa, e ambas foram de extrema importância para o processo de formação de minha identidade docente.

Contudo, é crucial reconhecermos que, embora a prática pedagógica seja muito importante para a construção e o desenvolvimento da formação docente e os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, ela só adquire o seu significado pleno e eficaz quando está fundamentada pelo conhecimento científico. Assim, conforme Vigotski (2004, p.316) “[...] o conhecimento manifesta-se para nós como um profundíssimo processo único. [...] o

⁵Obedecendo às normas dos Comitês de Ética em Pesquisa, utilizamos o pseudônimo “Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Construindo o Amanhã” para nomear a escola.

estudo científico é ao mesmo tempo tanto o estudo do fato quanto o do procedimento de cognição desse fato.”

Isso posto, a prática pela própria prática, por si só, não pode ser o único guia para a formação da profissão docente, pois ela não contempla de forma plena suas necessidades educacionais e sociais. A formação de um professor deve ser implicada e mediada por conhecimentos científicos que configuram a forma de agir e significar a realidade.

Carone (2004, p. 26) diz que “[...] os dados empíricos, por mais rigorosamente que sejam coletados, permanecem presos às ilusões e inversões ideológicas das representações imediatas dos objetos sociais. Eles necessitam, portanto, ser interpretados e convertidos pela mediação teórica, ou seja, os dados imediatos devem ser mediatizados pela teoria”.

Embora a prática pedagógica docente não se reduza apenas ao praticismo, ela também é importante para este processo, pois fornece saberes por meio da vivência e experiência educativa que contribuem para construção dos conhecimentos científicos que são transformados por meio da ciência para fundamentar a prática do professor, como diz Patto (1993, p. 135), “[...] a ciência não é a sistematização do óbvio, pois a obviedade não coincide com o desvelamento do real”. É a base científica que elucida e fornece os instrumentos necessários para que a prática educativa seja desenvolvida e compreendida pelos docentes e estudantes de forma crítica, reflexiva e eficaz.

Continuando nossos escritos, ainda é importante destacar que no decorrer desses anos de atuação docente cursei uma pós-graduação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa e participei de outras atividades acadêmicas e educacionais importantes para minha carreira profissional. Estas vivências escolares e acadêmicas, apesar dos desafios, mostraram-me que é possível contextualizar os conhecimentos científicos apreendidos durante a graduação na prática educativa em sala de aula.

Ressaltando a importância das experiências históricas e sociais para a construção de minha identidade docente, citamos Markus (1974, *apud* Ronca, 2007, p. 23):

[...] condições histórico-sociais foram condicionantes de minha personalidade, mas de forma algumas as entendo como cadeias externas e aleias que poderiam ter atrofiado ou reprimido minhas inclinações e aspirações autênticas. Pelo contrário essas condições foram as condições intrínsecas de minha individualidade concreta e se configuraram como condições essenciais de minha identidade como consequência de minha própria atividade.

As condições histórico-sociais transformaram a formação de minha personalidade como sujeito ativo diante do contexto educacional e social, mas não no seu sentido de limitação

externas, ao contrário essas condições foram inseparáveis da minha individualidade/identidade, que, por sua vez, se transformaram em ações próprias e únicas, dentro do processo do constituir-se docente vivenciado durante todos esses anos.

Desta forma, a história do processo formativo de construção de minha identidade docente foi e é marcado por uma constante transformação. Para explicar melhor esse processo, recorro a Ronca (2007, p. 24-25):

[...] no processo de constituição da identidade nós desconstruímos os nossos modelos selecionados e os reconstruímos internamente em modelos pessoais, e assim se instala um processo interrupto de desconstrução e reconstrução de modelos incorporados e dos próprios modelos internalizados. [...] um único mestre-modelo não é suficiente para dar conta de todas as nossas dimensões pessoais e dessa forma elegemos modelos como referências para uma ou mais dimensões dos papéis que exercemos.[...] pela natureza das relações vividas e marcas deixadas.

O processo da metamorfose de construção/transformação/reconstrução da identidade é importante, haja vista que a capacidade dessa resiliência formativa nos ajuda a protagonizar diferentes situações de nossas vidas. É importante compreender que o processo formativo de construção da identidade docente não é pronto e acabado: é amplo e contínuo, não podendo ser determinado apenas por um modelo ou referências de inspiração, que naturalmente não dá conta de todas as nossas contextualizações pessoais e profissionais.

1.4 Da experiência formativa na educação ao encontro do objeto de pesquisa

Continuando com os relatos das minhas experiências com a educação, no início do ano de 2020 fui convidada para trabalhar na Secretaria de Educação do Município de São João do Rio do Peixe- PB, na Coordenação Pedagógica, atuando na Educação de Jovens e Adultos – EJA, durante todo o ano de 2020. Posteriormente, nos anos de 2021 e 2022, atuei nessa mesma função como coordenadora da Educação Infantil e fiquei apaixonada por este segmento da Educação Básica, apesar dos desafios enfrentados durante o período em que o mundo sofria com a pandemia da Covid-19.

Diante da situação epidemiológica que o mundo enfrentava, pude acompanhar de perto os desafios de alguns colegas de trabalho com relação ao processo de alfabetização das crianças durante a pandemia e após retorno do ensino presencial, principalmente com relação às práticas pedagógicas na alfabetização, dentro do contexto do letramento digital.

Nesse mesmo período, surgiu o desejo de compreender melhor a relação entre a prática pedagógica do processo de alfabetização e o letramento digital. Assim, o objetivo pessoal e profissional de ampliar os conhecimentos aprendidos sobre o letramento digital, iniciados há algum tempo, quando cursei a pós-graduação, principalmente no que concerne à resignificação dessas práticas, durante e após o retorno do ensino presencial, marcado pela doença Covid-19 e o período de pós-pandemia, foram ao encontro do objeto de estudo de nossa pesquisa de mestrado, que busca apreender as significações atribuídas por professores à sua prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de crianças no período pós-pandemia.

Pensando na amplitude do processo de alfabetização como uma das principais formas para transformarmos uma sociedade mais justa e igualitária, como está descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁶ e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷ nos seus princípios de igualdade e equidade, adjudico que as efetivas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e ativos, capazes de participar e relacionar-se ativamente de forma plena na sociedade.

Com os avanços e as evoluções do contexto global, tecnologias expandiram novas formas de comunicação, tendo o letramento digital se tornado importante e evidente no contexto sociocultural, principalmente durante e depois do retorno das atividades presenciais, ocasionadas pela pandemia da Covid-19, que por sua vez assolou toda a população mundial, fazendo com que a humanidade constituísse novas formas de comportamento, principalmente no campo do trabalho e da educação.

⁶Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. [...] Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 1996, p. 1). Disponível em: BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

⁷ Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BNCC, 2023, p. 7). Disponível em: BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (mec.gov.br). Acesso em: 20 fev. 2023.

Diante disso, minha motivação para estudar e investigar as significações constituídas por professores alfabetizadores de criança à sua prática pedagógica de letramento digital no período pós-pandemia da Covid-19⁸ foi tanto pessoal quanto profissional. Ressaltando o ponto de vista pessoal, acredito que é muito importante conhecer a fundo estes conceitos e suas relações, pois o campo do conhecimento dos processos de alfabetização e letramento digital é amplo e heterogêneo, nos permitindo a oportunidade de explorar questões valiosas, como a importância da alfabetização e do letramento digital no contexto da prática pedagógica na alfabetização de criança no período de pós-pandemia.

A respeito da compressão dos impactos e relações das formas como as crianças aprendem a ler e escrever, tornando-se cidadãos mais conscientes e participativos, ressaltamos que os estudos e as mediações envolvidas pelas investigações da prática pedagógica do letramento digital na alfabetização são muito importantes para o meu processo de formação docente, bem como para o contexto acadêmico educacional no qual pretendo atuar como pesquisadora.

Por outro lado, do ponto de vista profissional, acredito no potencial da “Educação” como principal instrumento capaz de transformar a realidade de uma sociedade. E além disso, considero que a prática educativa por meio do processo de alfabetização é uma base fundamental para a iniciação do conhecimento estrutural da língua, pelo qual os sujeitos constroem e desenvolvem a aprendizagem sistemática da escrita, o que contribuí para o processo de desenvolvimento, formativo, cognitivo e comunicativo do sujeito em suas relações sociais.

Isso posto, é nas relações comunicativas que surgem as práticas de letramentos, que dentro do contexto de alfabetização são conduzidos de forma mais amplas, como instrumento psicológico para desenvolvimento humano de um conhecimento mais aprofundado das práticas de leitura e escrita na sociedade. E esses conhecimentos são envolvidos pela interpretação e produção de textos em diversos contextos, principalmente diante das transformações e evoluções sociais desencadeadas pela era digital, tornando os sujeitos cada vez mais conectados e dependentes das tecnologias.

⁸ The World Health Organization has declared that covid-19 is no longer a “global health emergency” while emphasising that it remains a global health threat.¹ On 30 January 2020 WHO declared a public health emergency of international concern over the global outbreak of covid-19 and since then 7 million deaths have been reported to the organisation. But WHO director general Tedros Adhanom Ghebreyesus said that the true death toll is at least 20 million and warned countries to remain vigilant (WISE, 2023, p. 1). Disponível em: <https://www.bmj.com/content/bmj/381/bmj.p1041.full.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2023.

Desta forma, a prática de alfabetização, apesar de ser diferente do letramento, como citam Soares (2011) e Rojo (2012), devem ser evidenciadas e contextualizadas dentro dos processos de Alfabetização. Por outro lado, o letramento digital no contexto de pós-pandemia se tornou não apenas ferramenta de comunicação, como também de construção e socialização do conhecimento muito importante não apenas para o contexto social, como também para o educacional.

Por outro lado, as implicações da pandemia evidenciaram uma vasta desigualdade de acesso as tecnologias digitais, principalmente no campo da educação com a implementação do ensino remoto emergencial. Assim, como direito universal do ser humano, a educação na perspectiva tecnológica, passou a ser vinculada a um produto de mercado para o capital, onde “[...] as ferramentas tecnológicas têm seu significado simbólico, podendo ser utilizadas tanto como forma de emancipar as pessoas quanto como forma de controle.” (Pesce; Cruz; Garcia, 2023, p.255)

Portanto, para que a educação consiga constituir seu pleno desenvolvimento e contribua para a formação crítica e social dos estudantes é importante que a linguagem oral e escrita na alfabetização sejam trabalhados na perspectiva de letramentos, envolvendo os seus mais variados aspectos textuais e comunicativos.

Assim, como motivação pessoal e profissional, acreditamos poder ajudar e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem da alfabetização na perspectiva do letramento em nível global e local, por meio de estudos, pesquisas, análises reflexivas e críticas das práticas educacionais, envolvidas pelo retorno das aulas presenciais, no período pós-pandemia.

Ao perceber os impactos ocasionados pela pandemia da Covid-19 que assolou o mundo inteiro no fim do ano de 2019 e perdurou agressivamente por quase três anos, notei que a educação, em geral, teve que se adaptar de forma abrupta a uma realidade diferente do ensino presencial por algum tempo. Posteriormente, com a produção da vacina contra a doença e os avanços das campanhas de vacinação, a Covid-19 foi se tornando uma doença não tão assustadora, o que impulsionou o retorno gradativo das atividades presenciais, num prisma do “novo normal”.

Considerando o contexto histórico da pandemia, podemos reconhecer que o processo educativo do sujeito foi profundamente prejudicado, segundo apontamento das instituições que realizaram várias pesquisas pelo Brasil inteiro, inclusive o Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁹ mostra em suas pesquisas realizadas entre os anos de 2020 e 2021 que o contexto da pandemia da covid-19 impactou negativamente as aprendizagens dos estudantes.

Diante disso, o trabalho com as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), no âmbito social e educacional, foi de extrema importância para que o processo educativo do indivíduo não fosse totalmente paralisado e prejudicado. Com essa nova realidade provocada pelo período de pós-pandemia, surgiu a necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula para lidar com os desafios decorrentes da implantação do ensino remoto em muitas escolas no início da pandemia, na medida em que é o domínio sobre o uso dos recursos tecnológicos aplicados à educação que eleva o nível de letramento digital dos/as docentes nas atividades de ensino.

Isso posto, mesmo que as tecnologias já fizessem parte da sua vida cotidiana, alguns ainda mostravam níveis relativamente baixos de letramento digital para trabalhar com os recursos tecnológicos em sala de aula durante o período em que o ensino se deu de forma remota, ocasionando, assim, “[...] fragilidades de se garantir uma educação online para todos, em virtude das dificuldades de acesso às tecnologias digitais conectadas em redes, bem como uma formação docente para atuar na virtualidade[...]” (Ferreira *et al.*, 2022, p. 3).

O trabalho com a alfabetização das criança, antes do contexto da pandemia da covid-19, geralmente era realizado por meio de atividades lúdicas com materiais físicos e raramente usava-se as TICs¹⁰; eventualmente, quando se usava algum recurso tecnológico, restringia-se à exposição de algum filme, desenho ou música, ainda com pouca habilidade em fazer uso desses recursos tecnológicos como ferramenta de ensino.

⁹ O conteúdo desta pesquisa está disponível para maiores informações no: BOF, Maria Alvana; Moraes Henrique Gustavo. **Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros: desigualdades e desafios**. Brasília-DF, Mec: Caderno de estudos e pesquisas em políticas educacionais.7. ed. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5586>. Acesso em: 10 jun. 2023.

¹⁰ As Tecnologias da Informação e Comunicação referidas como TIC são consideradas como sinônimo das tecnologias da informação (TI). Contudo, é um termo geral que frisa o papel da comunicação na moderna tecnologia da informação. Entende-se que TIC consistem de todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação. Em outras palavras, TIC consistem em TI bem como quaisquer formas de transmissão de informações e correspondem a todas as tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Ainda, podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam por meio das funções de software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem. TICs são utilizadas em diversas maneiras e em vários ramos de atividades [...] e na educação no processo de ensino aprendizagem e Educação a Distância (Oliveira, *et al.*, 2010, p. 77-78). Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019/8864>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Outros problemas foram identificados nesse período, como a precariedade de recursos tecnológicos disponíveis nas instituições de ensino para a melhor inserção do letramento digital no ambiente escolar, bem como as dificuldades das famílias com relação à falta do celular e da internet para auxiliar as crianças nas atividades não presenciais, quando realizadas de forma remota. Além disso, outro desafio se deu em torno da formação continuada dos profissionais da educação visando ao trabalho com o letramento digital no contexto escolar.

Essas fragilidades na educação, segundo Bispo (2022, p. 4-5), refletem a

[...] sociedade brasileira por não estarem socializadas com as novas tecnologias no campo da educação[...] Escolas públicas sucateadas sem nenhuma possibilidade de oferecer o ensino remoto.[...] alunos/as sem condições financeiras de ter celulares, computadores, tablets, internet para estudos[...] E com isso a impossibilidade de levar a educação para grande parcela da população efetivando-se a exclusão dentro desse processo. O investimento na educação possibilitaria a inclusão das mídias digitais no ambiente escolar, assim como a formação de professores para esse novo contexto de educação.

De acordo com Bispo (2022), podemos destacar que a falta de formação continuada para se trabalhar de forma mais familiarizada com as novas tecnologias, o déficit de investimentos educacionais mais efetivos e rigorosamente fiscalizados, as dificuldades financeiras e sociais das famílias dos estudantes são pontos importantes sobre os quais devemos refletir, a fim de encontrar soluções mais eficientes para reduzir a exclusão digital e oportunizar melhores possibilidades de ensino e aprendizagem a todos.

Considerando os desafios que a educação básica enfrentou durante os anos de 2020 e 2021, esta pesquisa de mestrado tem como título “Prática Pedagógica de Letramento Digital¹¹: significações constituídas por professores alfabetizadores de criança no período pós-pandemia”. Estudar este tema é muito importante para o atual contexto educacional, pois ele está particularmente relacionado aos impactos provocados pela pandemia da Covid-19 na educação.

As investigações em torno do objeto de estudo do letramento digital nas práticas pedagógicas de alfabetização de criança no período pós-pandemia oportunizaram o conhecimento das realidades e desafios enfrentados pelos professores e crianças/estudantes com o retorno das aulas presenciais de uma escola pública de educação básica, localizada na zona rural de uma comunidade de pescadores e agricultores de um município do alto sertão da

¹¹ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN em 24 de fevereiro de 2024, conforme o parecer de número 6.668.141.

Paraíba. Além disso, a contextualização investigativa desse objeto de pesquisa nos ajuda a compreender melhor os desafios vivenciados e enfrentados na educação, particularmente na educação infantil, com relação à prática pedagógica de letramento digital no processo de alfabetização da criança/estudante no período pós-pandemia.

Isso posto, ressaltamos que a realização desta pesquisa de mestrado foi muito importante para conhecermos e compreendermos a totalidade das relações históricas que fizeram parte das significações atribuídas pelos docentes à prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de crianças, haja vista que as forças políticas, sociais, culturais e científicas deste período de retorno das aulas presenciais estão diretamente ligadas às atividades educacionais dentro e fora da escola.

Assim, considerando o contexto social e educacional no qual estudantes e professores estão inseridos ressaltamos que a prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de crianças, precisa necessariamente que os professores planejem com muito cuidado sua atuação para que suas ações sejam desenvolvidas de forma abrangente e atendam as expectativas e necessidades dos estudantes.

Além do mais, com os avanços e transformações sociais, a cada dia que passa as tecnologias digitais galgam espaços dentro do contexto educacional, afetando diretamente os processos de ensino-aprendizagem, desencadeando uma conexão de caráter tecnológico como instrumento de mediação importante para a construção e desenvolvimento do conhecimento coletivo que está sendo muito requerido dos professores e estudantes.

Sendo assim, as práticas sociais de letramento digital dentro do contexto escolar devem ser vivenciadas de forma legítima e frequente, no sentido de possibilitar a criação de atividades inovadoras que instiguem novos conhecimentos e habilidades essenciais para ampliação e interação sociocultural da língua escrita, por meio do uso das tecnologias.

Ademais, o processo de letramento digital, por não ser uma prática tão presente nas escolas, seja por falta de formação continuada nessa área ou por conflitos econômicos e políticos ligados às instituições escolares, não é desenvolvido de forma suficiente para atender as necessidades da comunidade escolar.

Diante disso, enxergamos no objeto dessa pesquisa a oportunidade de conhecer, discutir e compreender estas questões tão importantes para a educação e para a sociedade como um todo, haja vista que o letramento digital exige dos professores uma postura e tomada de decisões

que sejam capazes de contextualizar seus conhecimentos e experiências ao saber dos estudantes, de modo que as partes gerenciem com autonomia a busca e construção do conhecimento.

Compreendendo a importância do retorno das aulas presenciais diante do controle da pandemia da Covid -19, ressaltamos a relevância de se pesquisar sobre “Prática Pedagógica de Letramento Digital: significações constituídas por professores alfabetizadores de criança no período pós-pandemia”, considerando a necessidade de discutirmos esse assunto tão presente em nosso meio, principalmente porque essa prática, por consequência da pandemia da covid-19, se tornou centro de debates.

Além disso, esta pesquisa de mestrado nos deu a oportunidade de aprofundar os estudos e construir novos conhecimentos sobre a prática pedagógica de alfabetização da criança e o letramento digital no período pós-pandemia, pois ela oportunizou importante passo para este caminho, que servirá como ponto de partida e inspiração para outras pesquisas no campo da educação, vindo a favorecer informações relevantes para a implementação de políticas públicas e práticas educacionais mais acessíveis e inclusivas.

Desta forma, o nosso problema de pesquisa, “Que significações são atribuídas por professores alfabetizadores de criança de uma escola pública municipal no estado da Paraíba à sua prática pedagógica de letramento digital no período pós-pandemia?”, se justifica pela necessidade de compreender como os profissionais de educação básica estão significando em sua prática pedagógica o letramento digital no pós-pandemia, tendo em vista sua importância para um ensino de qualidade e sua necessidade diante da realidade atual, considerando o novo cenário educativo imposto pelo “novo normal”, resultante do período pandêmico, que modificou não só a educação, mas todo o contexto social do indivíduo.

O uso da expressão pós-pandemia nesta pesquisa foi necessário em virtude da intenção de apreender as implicações persistentes da crise sanitária da pandemia no atual contexto da educação, ou seja, embora tenhamos superado o período de isolamento social a partir do surgimento de vacinas, campanhas de vacinação e controle da propagação do vírus SARS-Cov2, os efeitos sociais diretos e indiretos da pandemia ainda se faziam e/ou fazem presentes e continuam afetando educação.

As mudanças e transformações da aprendizagem, do ensino e de todo o contexto educacional ainda carregam profundas marcas do período pandêmico, influenciando práticas pedagógicas, metodologias, comportamentos, desigualdades de acesso às tecnologias, a

educação e principalmente a saúde física e mental de todos os envolvidos com a comunidade escolar.

Isso posto, a investigação desse problema de pesquisa foi muito importante para a educação, visto que os estudos, investigações e análises do período pós-pandemia foram fundamentais para que pudéssemos compreender os efeitos sociais da pandemia que persistiam e ainda persistem afetando a educação, a prática docente e o uso das tecnologias na alfabetização de criança.

Ademais, tive um interesse pessoal em conhecer como o letramento digital estava sendo abordado no contexto educacional do retorno das aulas presenciais no período pós-pandemia nos anos iniciais da educação básica, em consonância com o processo de alfabetização, pois durante o período mais crítico da pandemia da Covid-19 todas as crianças/estudantes ficaram fora do espaço físico escolar, com aulas remotas, e muitas, em virtude de sua condição socioeconômica, não tiveram nenhum suporte de apoio educacional nessa tão importante jornada inicial de escolarização que é a alfabetização.

Posto isso, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de forma geral os prejuízos na educação foram enormes para os professores e principalmente para as crianças/estudantes, que atualmente estão retornando às escolas fora da faixa etária exigida para cada segmento da educação e com um déficit de aprendizagem gritante com relação às habilidades básicas de leitura e escrita.

Portanto, o estudo das significações atribuídas por professores à sua prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de criança no período pós-pandemia nos oportunizou um conhecimento mais amplo acerca das práticas pedagógicas empregadas no processo educativo diante do retorno das aulas presenciais no contexto do “novo normal”. Além disso, as reflexões constituídas neste estudo poderão ajudar outros profissionais da educação a inserir em suas didáticas o letramento digital de forma eficiente e proveitosa, cessando dúvidas sobre como trabalhar o letramento digital no ensino presencial.

Reavaliar as práticas pedagógicas no processo de ensino é uma tarefa importante feita pelo docente, que busca inserir novas exigências educativas impostas pela sociedade em sua didática, para que o estudante possa ser inserido em uma realidade que exige uma competência maior acerca do assunto pretendido.

Diante disso, a prática de letramento digital tem sido um relevante tema de discussão para a educação nacional, principalmente devido à rápida transformação social provocada pela

pandemia da Covid-19. A abrupta mudança do ensino presencial para o ensino remoto emergencial acarretou profundos impactos e transformações na educação brasileira, particularmente na prática pedagógica da alfabetização de crianças. Diante disso, perguntamos: como os professores vivenciaram essa mudança? E como têm vivenciado os resquícios desses impactos no processo escolar no período pós-pandemia? Foram estas mudanças, assim como esses nossos questionamentos sobre os professores, a partir do referencial teórico e metodológico da psicologia sócio-histórica, que instigaram novos estudos sobre o lugar das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de alfabetização de crianças no período pós-pandemia.

Em decorrência do que foi mencionado, o que nos moveu foi buscar resposta à pergunta: “Que significações são atribuídas por professores alfabetizadores de crianças de uma escola pública municipal no estado da Paraíba à sua prática pedagógica de letramento digital no período pós-pandemia?”.

Diante desse problema de estudo, acreditamos que as transformações causadas pela pandemia da Covid-19 impactaram negativamente o processo de ensino-aprendizagem de crianças em processo de alfabetização.

Isso posto, com a abrupta mudança para reorganização das atividades escolares, surgiram vários problemas, tais como a necessidade de letramento digital, que antes, durante e após o retorno das aulas presenciais e no período pós-pandemia ficou evidenciada, porém pouco valorizada e enfrentada. É por meio da formação educacional que o domínio sobre o uso dos recursos tecnológicos aplicados à educação eleva o nível de letramento digital dos docentes, bem como das crianças em processo de alfabetização.

Com o intuito de atender ao processo de inclusão nos meios digitais e acreditando na importância da introdução das habilidades de letramento digital na prática pedagógica docente para o contexto educacional e buscando a realização desse problema de pesquisa, elencamos como objetivo geral: apreender as significações constituídas por docentes de uma escola pública municipal no estado da Paraíba sobre sua prática pedagógica de letramento digital no processo de alfabetização de crianças no período pós-pandemia.

Para realização desse objetivo, foi necessário formular outros objetivos específicos: explorar os conceitos e as relações entre alfabetização e letramento digital; refletir sobre as concepções e os desafios enfrentados pelos docentes em prol da efetivação da prática de letramento digital na escola, considerando a realidade da instituição em que atuam; discutir o

uso e a função das ferramentas tecnológicas no desenvolvimento da prática pedagógica na alfabetização de criança; prospectar sobre como o letramento digital poderá ressignificar as estratégias pedagógicas de alfabetização de crianças.

Portanto, nossa pesquisa estruturou-se da seguinte forma: na primeira seção, trazemos a introdução “O Caminho: Memórias, Sonhos e Desafios de uma Professora”; na segunda seção, apresentamos “Prática Pedagógica de Letramento digital na Alfabetização de Criança: Estado do Conhecimento (2020-2022)”; na seção três, abordamos “O letramento Digital na Prática Pedagógica de Alfabetização de Criança: Repensando Conceitos e Relações”; na quarta seção, apresentamos “Dialogando com a Abordagem teórica de Pesquisa”; na quinta seção, trazemos “Conversando com a Abordagem Metodológica de Pesquisa”; na sexta seção, trazemos “Explorando dos Dados: Processo de Análise e Interpretação dos Núcleos de Significação”. No fim da pesquisa, abordamos considerações reflexivas em consonância com a teoria e metodologia utilizadas para este estudo e suas referências bibliográficas.

SEÇÃO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LETRAMENTO DIGITAL NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA: ESTADO DO CONHECIMENTO (2020-2022)

“[...] é esse brincar com o mistério, essa necessidade de ir mais além dos limites do conhecido, que alimenta o nosso impulso criador, que nos leva a querer saber mais.” (Gleiser, 2014, p. 12).

Os escritos desta seção tratam de uma pesquisa de estado do conhecimento sobre a temática da prática pedagógica de letramento digital no processo de alfabetização de crianças no Brasil durante os anos de 2020 a 2022, período mais crítico de pandemia da Covid-19, pois com o avanço da doença houve necessidade geral de adaptação ao ensino remoto emergencial.

Destarte, foi neste complexo contexto que os avanços tecnológicos constituíram instrumentos de mediação fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem de muitos estudantes brasileiros não fosse totalmente prejudicado ou paralisado.

Diante disso, este estudo teve como objetivo apresentar o que os programas de Pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado vinham discutindo em termos de produções acadêmicas sobre a temática da prática pedagógica de letramento digital no processo de alfabetização de crianças no Brasil durante os anos de 2020 a 2022, considerado o período mais crítico da pandemia da Covid-19.

A técnica utilizada para delimitação do recorte cronológico dessa pesquisa justifica-se pelo fato dela envolver o período mais crítico da crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19; além disso, durante esse período as tecnologias foram bastante utilizadas dentro do contexto social e educacional, provocando múltiplos “sentidos e significados” acerca de sua utilização e importância.

Além do mais, esta pesquisa serve como subsídio reflexivo para conhecermos mais os autores e teóricos que discutem a “prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de crianças”, temática que constitui o centro de investigação de nossa dissertação de mestrado, em andamento no Programa de Mestrado em Educação (POSEDC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Assim, ressaltamos que a metodologia utilizada nessa pesquisa foi pautada em uma pesquisa bibliográfica de estado do conhecimento, de perspectiva quanti-qualitativa de aspecto descritivo. Desta forma, as pesquisas de natureza bibliográfica podem ser entendidas como “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” e o

levantamento bibliográfico pode ser realizado “[...] em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes” (Pizzani *et al.*, 2012, p. 54).

Conforme os autores acima citados, a pesquisa de natureza bibliográfica favorece ao pesquisador contato direto com todas as produções escritas sobre o objeto ou temática estudada/investigada por outros estudiosos, dando “[...] subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica” (Bocato, 2006, p. 266)

A escolha pela “mista abordagem de natureza quanti-qualitativa” permitiu que a pesquisa alcançasse dimensão mais ampla e completa das questões de investigação, haja vista que o método não se limita a uma única abordagem, na medida em que unir “[...] componentes de design que oferecem muitas questões de investigação e combinações de perguntas com uma melhor chance de responder seus questionamentos específicos, sendo estes mais plenamente atendidos por meio de soluções de pesquisa mista” (Pereira; Sousa; Ferreira, 2021, p.4-5).

Em concordância com a abordagem apresentada, ressaltamos que o desenvolvimento de nossa pesquisa foi pautado no princípio metodológico de estado do conhecimento, pois entendemos que este procedimento tem se tornado muito frequente em várias áreas do conhecimento, inclusive no contexto educacional.

Nesse sentido, as pesquisas denominadas estado do conhecimento pertencem ao campo de “[...] estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (Romanowski; Ens, 2006, p. 40).

Isso posto, compreendemos os estudos realizados com base na metodologia de estado do conhecimento como uma pesquisa de cunho bibliográfico, com o objetivo de discutir o mapeamento das pesquisas realizadas em uma determinada área do conhecimento, de forma delimitada temporalmente em um específico banco de dados, constituindo “[...] importante fonte para a produção, não só por acompanhar todo o processo de pesquisa, mas prioritariamente, por contribuir para a ruptura de preconceitos que o pesquisador porta ao iniciar o seu estudo” (Pereira; Sousa; Vasconcellos, 2021, p. 6).

As pesquisas de estado do conhecimento têm como foco caracterizar e catalogar os estudos realizados por outras áreas do conhecimento, em uma fonte de pesquisa de divulgação científica, possibilitando que o pesquisador tenha acesso aos conhecimentos construídos por outras pesquisas, a fim de que os saberes e informações possam se tornar novos conhecimentos científicos. Assim, segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 158):

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo.

A oportunidade de conhecer o que vem sendo produzido nos últimos anos sobre determinado assunto ou área, por meio do estado do conhecimento, “[...] é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos”, permitindo integração de diferentes perspectivas (Soares 1978, p. 3 *apud* Ferreira, 2002, p. 259).

A autora acima citada explicita que o estado do conhecimento é um trabalho investigativo de cunho bibliográfico, uma produção científica investigativa e acadêmica de cunho descritivo e quanti-qualitativo sobre a temática que se almeja estudar. E foi sob este procedimento metodológico que desenvolvemos esta pesquisa.

Portanto, usamos como base de referências para coleta e análises dos dados as teses e dissertações produzidas e publicadas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando conhecer como essas produções acadêmicas de teses e dissertações vinham investigando a temática do letramento digital na alfabetização de criança durante os anos de 2020 a 2022, quando se recorreu ao ensino remoto emergencial. Na subseção abaixo, apresentamos os caminhos desenvolvidos para construção deste estado de conhecimento.

2.1. Explorando os caminhos para construção do estado do conhecimento

Nessa subseção, apresentaremos como foram realizadas as etapas metodológicas para desenvolvimento da pesquisa de estado do conhecimento sobre a “prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de crianças”.

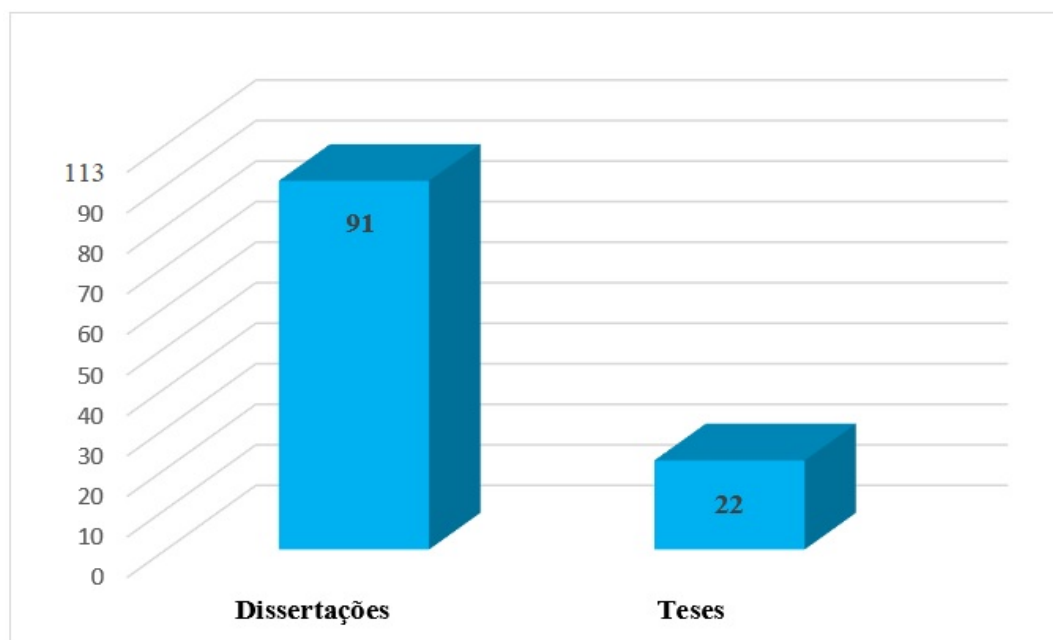
Quadro 1. Etapas de investigação para o mapeamento da pesquisa.

ETAPAS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
Primeira etapa	Delimitação do tema e definição do descritor (“letramento digital”), com base no problema de pesquisa, demarcado cronologicamente pelo período de 2020 a 2022.
Segunda etapa	Seleção dos trabalhos (teses e dissertações) que fazem referência ao termo “letramento digital” nos seus títulos.
Terceira etapa	Seleção e organização de dados por meio da leitura dos resumos das teses e dissertações que fazem menção às práticas pedagógicas de letramento digital nos processos de alfabetização de crianças no Brasil.
Quarta etapa	Sistematização, análise e interpretação dos dados a partir da leitura das teses e dissertações selecionadas anteriormente, buscando explicitar as temáticas presentes nas pesquisas, suas áreas do conhecimento, abordagens metodológicas e suas contribuições para os estudos do letramento digital nos processos de alfabetização de crianças.

Fonte: A autora (2023).

Essas etapas se configuram numa visão ampla de sistematização e mapeamento da pesquisa sobre o objeto de estudo apreciado, respeitando um recorte cronológico. Diante disso, nas apresentaremos a seguir as descrições e análises das dissertações e teses encontradas, em consonância com os critérios elencados para cada etapa da pesquisa.

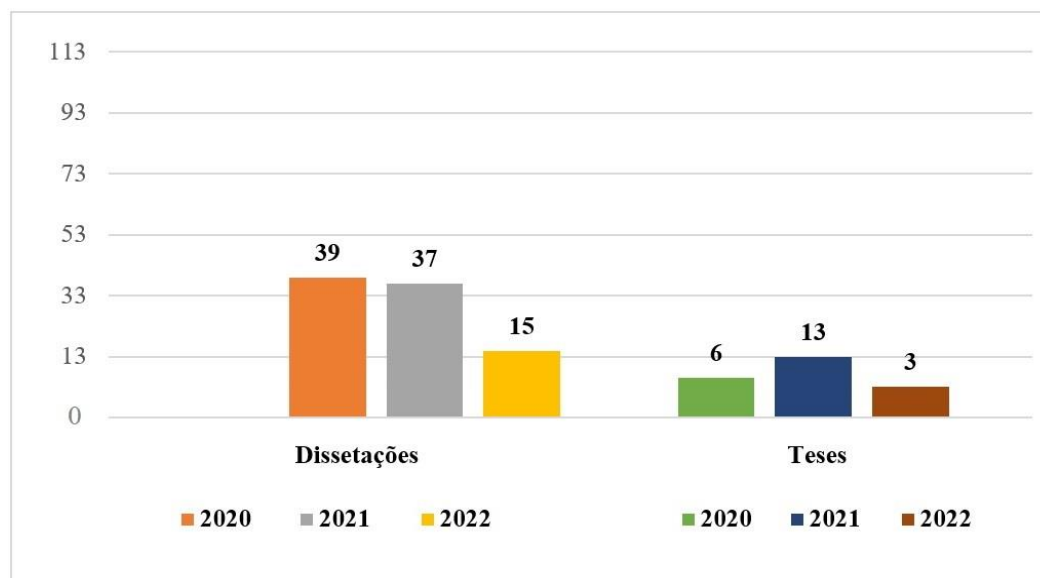
Gráfico 1. Teses e dissertações produzidas na pós-graduação sobre letramento digital no Brasil (2020 a 2022).



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD,2023)

Durante a busca de informações utilizando o descritor “letramento digital”, encontramos um total de 113 trabalhos científicos, entre dissertações e teses.

Gráfico 2. Quantidade de teses e dissertações, por ano de produção.



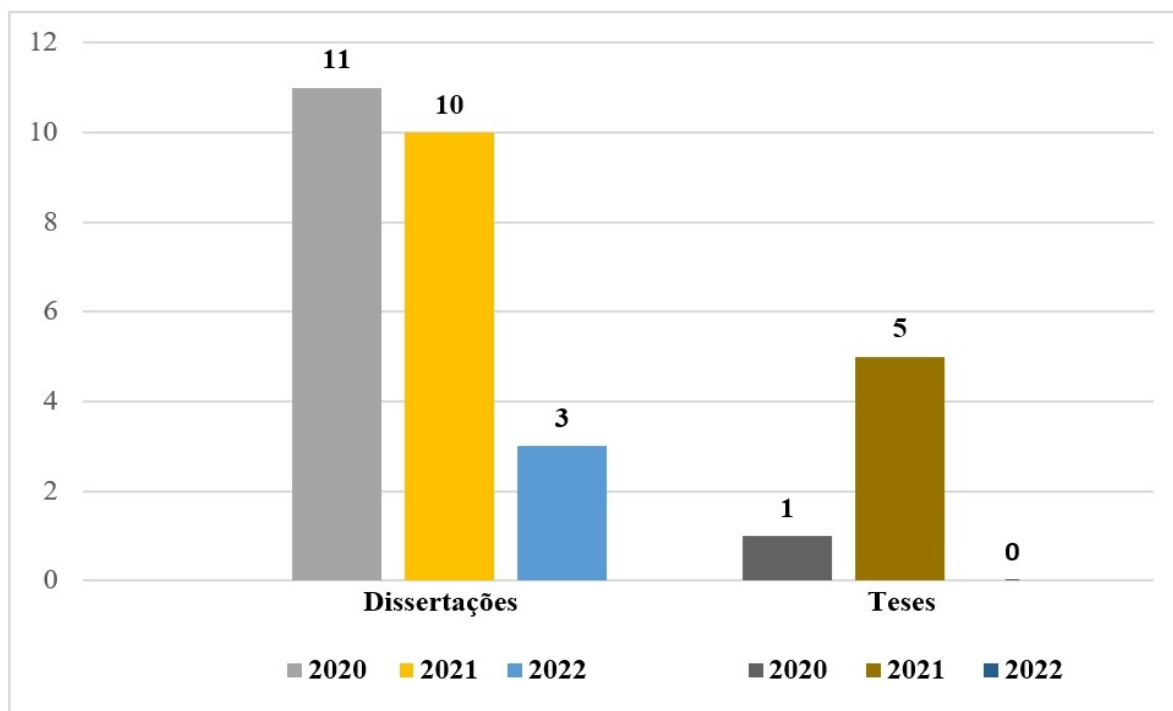
Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD,2023)

De acordo com o gráfico 2, durante a pesquisa foi possível identificar que no ano de 2020 foram publicadas mais dissertações, um total de 39 trabalhos, do que em 2021 e 2022. Com relação às publicações de teses, podemos ver no gráfico 2 um número crescente no ano de 2021, 13 publicações, comparando-o aos anos de 2020 e 2022. Além disso, comparando as colunas do gráfico 2, identificamos que nos anos de 2020, 2021 e 2022 existe grande diferença no quantitativo de dissertações publicadas, quando comparamos estes dados com as teses publicadas nos mesmos anos, embora essa margem crescente tenha diminuído com o passar dos anos. Em relação às teses, podemos notar instabilidade de publicações crescente e decrescente no gráfico 2, com relação aos dados dos anos de 2020, 2021 e 2022.

Ao levantarmos os dados das primeiras buscas utilizando o descritor “letramento digital”, o sistema resgatou 113 produções, entre teses e dissertações, nas diversas áreas do conhecimento. Buscando construir um estado do conhecimento sobre a temática da prática pedagógica de letramento digital no processo de alfabetização de crianças no Brasil, durante o período da pandemia da Covid-19, iniciamos a segunda etapa da pesquisa, para refinar e

identificar os trabalhos que fazem menção explícita ao descritor “letramento digital” nos títulos dos trabalhos.

Gráfico 3. Teses e dissertações com o título sobre “letramento digital”.



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2023)

Conforme o gráfico 3, essa etapa de refinamento resultou no achado de 30 trabalhos, dentre eles teses e dissertações. É importante destacar que todas estas pesquisas (teses e dissertações) trazem explicitamente o termo “letramento digital” em seu título. Das 24 dissertações publicadas, 11 foram no ano de 2020, 10 em 2021 e 3 em 2022. Com relação às teses, encontramos um total de 6 trabalhos, sendo 1 publicado no ano de 2020 e 5 no ano de 2021. No ano de 2020, não encontramos nenhuma publicação ao refinar as buscas para identificar os trabalhos que fazem menção explícita ao descritor do “letramento digital” no título.

Quadro 2. Descrição do quantitativo de dissertações e teses, por instituição de ensino.

UNIVERSIDADES	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
UFMG	03	02	05
UFRN	03	-	03
UEL	02	-	02
UEPB	02	-	02
UERJ	01	01	02
UNB	01	01	02
UEG	01	-	01
UFPB	01	-	01
UFG	-	01	01
UFMS	01	-	01
UFN	01	-	01
UFPB	01	-	01
UFSCAR	-	01	01
UFT	01	-	01
UFTM	01	-	01
UNICAMP	01	-	01
UNICAP	01	-	01
UNIFEI	01	-	01
UNISINOS	01	-	01
UTFPR	01	-	01
TOTAL:			30

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2023).

Como podemos perceber no quadro 2, durante os anos de 2020 a 2022 as 30 produções acadêmicas (teses, dissertações) vincularam suas abordagens ao contexto do letramento digital. Nesse período, as universidades que mais produziram sobre esta temática foram: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que aparece no quadro 2 com o maior número de produções, cinco pesquisas, sendo três dissertações e duas teses; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com um total três pesquisas, todas dissertações. As demais instituições apareceram em seguida, com publicações de um ou dois trabalhos, em sua maioria dissertações.

Vale ressaltar que a ênfase nessas duas Universidades citadas no texto deu-se apenas para descrever as instituições que mais produziram trabalhos vinculados à temática do “letramento digital”, durante o período de 2020 a 2022.

Quadro 3. Quantitativo de dissertações produzidas por área do conhecimento.

DISSERTAÇÕES		TOTAL
ÁREAS DE AVALIAÇÃO DA CAPES (PERÍODO: 2020 A 2022)	Comunicação e Informação	01
	Educação	02
	Ensino	03
	História	01
	Interdisciplinar	06
	Linguística e Literatura	08
	Linguística	03
TOTAL:		24

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2023).

Quadro 4. Quantitativo de Teses produzidas por áreas do conhecimento.

TESES		TOTAL
ÁREAS DE AVALIAÇÃO DA CAPES (PERÍODO: 2020 A 2022)	Educação	02
	Linguística	03
	Ensino	01
TOTAL:		06

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2023)

Conforme os dados apresentados no quadro 3 e 4, durante a pesquisa identificamos que as grandes áreas do conhecimento que mais se destacaram com relação à quantidade de trabalhos publicados sobre o letramento digital nos anos de 2020 a 2022 foram: nas dissertações, Linguística e Literatura, Interdisciplinar, Ensino e Linguística; nas teses, Linguística.

Durante a pesquisa, identificamos grande diferença no quantitativo de teses e dissertações publicadas por área do conhecimento, de modo que nas teses encontramos seis pesquisas e nas dissertações localizamos 24 pesquisas que faziam menção ao letramento digital. É importante lembrar que, nessa etapa da pesquisa, localizamos um total de 30 trabalhos que abordaram o letramento digital em diversas áreas do conhecimento.

Dando sequência, na terceira etapa da pesquisa, utilizamos como refinamento para seleção um terceiro critério estabelecido por meio da “leitura dos resumos”, procurando identificar as pesquisas que faziam referência à prática pedagógica de letramento digital no processo de alfabetização de criança. Por meio da leitura dos resumos dos 30 trabalhos (teses e

dissertações) selecionados nos anos de 2020 a 2022, chegamos ao resultado de quatro produções, sendo uma tese e três dissertações.

A seleção dessas quatro pesquisas foram motivadas pelo critério de que este estudos faziam menção às práticas pedagógicas de letramento digital nos processos de alfabetização de crianças no Brasil, ou seja, ao final do refinamento dos 30 trabalhos, apenas 4 apresentavam uma maior aproximação com a nossa temática de investigação.

Quadro 5. Quantitativo de teses, dissertações e áreas do conhecimento por Universidade e Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado).

UNIVERSIDADE	QUANTITATIVO	ANO	TIPO DE TRABALHO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	ÁREA DO CONHECIMENTO
Universidade Vale do Rio dos Sinos - UNISSINOS	01	2020	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.	Linguística
Universidade Federal de São Carlos - UFSC	01	2021	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação.	Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	01	2020	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Inovações em Tecnologias Educacionais	Multidisciplinar
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	01	2022	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social	Educação

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2023).

De acordo com o quadro 5, durante o desenvolvimento da pesquisa identificamos as grandes áreas do conhecimento às quais estão vinculadas as produções acadêmicas (uma tese e três dissertações) desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) até aqui selecionados, nas Universidades UNISSINOS, UFSC, UFRN e UFMG. A pesquisa desenvolvida pela Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISSINOS foi vinculada à área da Linguística. A Universidade Federal de São Carlos – UFSC desenvolveu sua pesquisa dentro da área da Educação. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN realizou sua pesquisa dentro da área do conhecimento Multidisciplinar, e a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG produziu sua pesquisa dentro da área da Educação.

Além disso, por meio da leitura das quatro pesquisas (UNISINOS, UFSC, UFRN e UFMG), foi possível identificar que duas delas fazem parte de programas de Pós-Graduação na área da educação (UFSC e UFMG), uma faz parte do programa de Pós-Graduação na área de Linguística Aplicada (UNISINOS) e outra na área do programa de Pós-graduação em Inovações em Tecnologias Educacionais (UFRN).

Quadro 6. Trabalhos (teses e dissertações), por universidade.

UNIVERSIDADE	TÍTULOS
Universidade Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS	O Letramento Literário em interface com o letramento digital como forma de potencializar a leitura e a escrita na formação de professores de anos iniciais.
Universidade Federal de São Carlos - UFSC	Alfabetização e Letramento Digital na formação docentes para os anos iniciais do ensino fundamental.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Estratégias de Ensino Remoto e o Letramento Digital na Alfabetização de Crianças.
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Cultura Escrita Digital: negociações para a produção de textos multimodais realizadas por crianças em processo de alfabetização e letramento digital

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2023).

Conforme o quadro 6, a leitura dos resumos possibilitou constatar que as quatro pesquisas (UNISINOS, UFSC, UFRN e UFMG), apesar de serem desenvolvidas em diferentes anos e regiões do país, trazem abordagens do letramento digital na alfabetização. Logo, diante do recorte temporal dos anos de 2020 a 2022, no contexto da pandemia da Covid-19, buscando selecionar as pesquisas que fazem referência à prática pedagógica de letramento digital no processo de alfabetização de crianças no Brasil, durante o período da pandemia da Covid-19, identificamos que apenas duas dissertações (UFRN e UFMG) faziam referência ao tema.

Desta forma, seguindo os critérios de seleção dos trabalhos que fazem menção à prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de crianças, durante o período da pandemia da Covid-19 no Brasil, foram utilizadas para análise, nessa quarta etapa da pesquisa, as produções desenvolvidas pelas Universidades UFRN e UFMG, haja vista que apenas essas duas pesquisas corresponderam ao nosso critério de seleção.

Prosseguindo na quarta etapa da pesquisa e buscando a construção do estado do conhecimento sobre a “prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de crianças, durante o período da pandemia da Covid-19”, foi realizada a leitura das duas dissertações que selecionamos de acordo com os critérios mencionados, buscando identificar seus temas,

abordagens metodológicas e suas contribuições para a compreensão do letramento digital na alfabetização de crianças. Discutiremos esses tópicos na próxima seção.

2.2 O letramento digital na alfabetização de criança durante a pandemia da Covid-19 no Brasil

Antes de iniciarmos as reflexões desta subseção, ressaltamos que nossa análise inclui duas dissertações desenvolvidas pelas universidades UFRN e UFMG.

Por meio da leitura das duas dissertações, foi possível identificar que ambas trazem como referência em sua temática e na sua estrutura textual a abordagem da prática pedagógica de letramento digital no processo de alfabetização de crianças durante a pandemia da Covid-19.

A leitura e análise dessas duas produções acadêmicas nos permitiu identificar detalhadamente o que de fato essas pesquisas abordaram em suas temáticas, metodologias e principalmente suas contribuições para os estudos da prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de criança, durante o período da pandemia da Covid-19. Discutiremos essas questões nos tópicos seguintes.

2.3 Quais temáticas essas produções discutem?

Ao realizarmos a leitura da pesquisa desenvolvida pela UFRN, identificamos que a abordagem temática do letramento digital no contexto educacional está vinculada à prática pedagógica como estratégia de intervenção inovadora para o ensino remoto, durante o período da pandemia da Covid-19, haja vista que a implementação das tecnologias durante esse período contribuiu para que o processo de alfabetização das crianças não fosse paralisado. O seu objetivo era possibilitar que as crianças em processo de alfabetização desenvolvessem habilidades de letramento digital durante as atividades propostas, como possível alternativa estratégica para obter um ensino remoto significativo durante a pandemia da Covid-19.

Diante disso, atividades escolares das crianças em processo de alfabetização, bem como o contato com a escola e os professores durante o período de isolamento social foram realizados por meio da implementação do aplicativo WhatsApp. Identificamos que a principal escolha por essa ferramenta tecnológica se deu porque constitui um meio de comunicação mais acessível e conhecido por todos os familiares das crianças que participariam da pesquisa. Por meio do

aplicativo WhatsApp, os professores desenvolveram estratégias didáticas de intervenção pedagógica tentando superar os desafios impostos pelo ensino remoto na alfabetização de crianças.

Assim, identificamos que a temática do letramento digital foi abordada como ferramenta pedagógica muito importante nas atividades escolares das crianças em processo de alfabetização, durante o período da pandemia, pois possibilitou que o processo de alfabetização continuasse mesmo com todos os desafios impostos pela pandemia da Covid-19.

A UFMG utilizou a abordagem temática do letramento digital na alfabetização de crianças, explicitando que o uso das tecnologias pode auxiliar a prática pedagógica do trabalho docente, além de contribuir para ampliar e influenciar as produções escritas e a leitura das crianças em processo de alfabetização e letramento. O uso do computador possibilitou o desenvolvimento de estratégias de letramento digital favoráveis ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita numa perspectiva multimodal de produção de diversos gêneros textuais, por meio do uso das tecnologias digitais.

Portanto, a abordagem do letramento digital, nessa pesquisa, buscou refletir, dialogar e analisar os comportamentos, habilidades e estratégias de negociação em pares utilizadas pelas crianças em processo de alfabetização e letramento, durante a produção de textos multimodais, utilizando a ferramenta tecnológica do computador em conjunto com as habilidades do letramento digital. Assim, esta pesquisa buscou refletir sobre como os processos de letramento e alfabetização se desenvolvem e são influenciados pelas tecnologias de letramento digital durante as atividades práticas de leitura e escrita das crianças em processo de alfabetização.

Por meio da leitura e análise dessas duas pesquisas realizadas na UFRN e UFMG, foi possível identificar que o letramento digital é reconhecido como ferramenta didática que pode ser alinhada à prática pedagógica para ampliar e aprimorar a atuação docente. Além disso, o trabalho com o letramento digital nessas pesquisas revelou que o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças e dos professores com relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita em diversos gêneros e contextos pode ser aprimorado também com o uso das tecnologias digitais e que o letramento digital pode ser utilizado pelos professores e crianças em processo de alfabetização, seja durante o ensino remoto ou em sala de aula.

2.4 Quais metodologias foram utilizadas para o desenvolvimento dessas pesquisas?

Ao realizarmos a leitura da pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), identificamos que a metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa apresentou natureza qualitativa e exploratória. Fundamentada em uma pesquisa-ação, buscou analisar os achados e registros como forma de compreender os dados subjetivos da percepção humana dos sujeitos e seus fenômenos sociais no contexto do letramento digital, como prática inovadora e emergencial para o período de ensino foi remoto, diante da pandemia da Covid-19.

Na pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), identificamos que sua abordagem metodológica se configurou numa pesquisa de intervenção de natureza qualitativa. Por meio dessa metodologia, a pesquisa buscou analisar o desenvolvimento dos conhecimentos e comportamentos das crianças em processo de alfabetização por meio da produção de gêneros textuais multimodais utilizando a ferramenta tecnológica do computador para realização das produções e dos encontros virtuais, haja vista que as crianças nesse período ainda não estavam frequentando o ambiente escolar por causa da pandemia da Covid-19.

2.5 Que contribuições trouxeram essas pesquisas para o entendimento do letramento digital na alfabetização de crianças, durante a pandemia ?

Durante a leitura e análise da pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), foi possível identificar que as contribuições para a compreensão dos estudos do letramento digital na alfabetização de crianças durante a pandemia mostraram que com esforço, dedicação, conhecimento e planejamento foi possível fazer a diferença no contexto escolar, mesmo diante das divergências e dos desafios até então inseguros e desconhecidos durante o contexto mais crítico da pandemia da Covid-19. A análise dessa pesquisa também nos mostrou que as tecnologias digitais, aliadas aos conhecimentos pedagógicos, força de vontade e muita criatividade, foram essenciais para que o processo de educacional das crianças em processo de alfabetização não fosse paralisado durante o período mais crítico de isolamento social.

Além disso, esta pesquisa nos mostrou que é possível trabalhar o letramento digital com crianças em processo de alfabetização, pois por meio dela identificamos que as crianças desenvolveram uma relação positiva com o letramento digital, respondendo consciente e efetivamente às atividades propostas por meio do uso aplicativo WhatsApp.

Portanto, o letramento digital no processo de alfabetização das crianças, nessa pesquisa, foi apresentado como possível habilidade pedagógica de ensino versátil e dinâmico que poderá ser usado em diversos níveis de ensino, seja durante o período emergencial da pandemia ou em qualquer eventualidade que configure a necessidade de um ensino remoto.

Ao analisarmos a pesquisa desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foi possível identificar significativas contribuições para os estudos do letramento digital na alfabetização de crianças, pois ela nos mostrou que as tecnologias podem ser ferramentas pedagógicas e didáticas inovadoras que podem contribuir para o processo de alfabetização e letramento de crianças, mesmo sendo um público muito jovem.

Os resultados obtidos durante a análise dessa pesquisa evidenciam que as tecnologias podem servir como auxílio e inspiração para que as crianças em processo de alfabetização e letramento tenham contato com uma diversidade de textos multimodais, que servirão de inspiração para ampliar suas capacidades criativas com relação à produção escrita.

Por meio dessa experiência com as tecnologias, o uso do computador serviu de mediação para que as crianças em processo de alfabetização e letramento tivessem a oportunidade de constituir um conhecimento significativo sobre o letramento digital, de modo que, durante as atividades de leitura e escrita, as crianças passaram a desenvolver com autonomia um trabalho colaborativo com os colegas de classe, tornando-os sujeitos ativos e criativos durante as atividades de leitura e produção textual, compreendendo verdadeiramente o sentido e o significado da contextualização das habilidades de leitura e escrita, na perspectiva multimodal do letramento digital.

2.6 Síntese reflexiva

Essa pesquisa de estado do conhecimento vislumbrou demonstrar, de forma descritiva e reflexiva, como a produção científica acadêmica do Brasil vem abordando a temática da prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de criança, diante do cenário desencadeado pela pandemia da Covid-19. Ao avaliar o contexto dessas pesquisas, levando em

consideração o panorama da pandemia da Covid-19, percebe-se que as tecnologias e o letramento digital estavam sendo tema de discussão dentro do campo acadêmico, mesmo com todos os desafios impostos pelo contexto pandêmico.

Destacamos que dos 113 trabalhos encontrados durante a realização dessa pesquisa, 91 foram dissertações de mestrado e 22 foram teses de doutorado, produzidas no período de 2020 a 2022. Esse recorte temporal foi estabelecido com base na delimitação da investigação dessa pesquisa de estado do conhecimento, cujo objetivo foi investigar pesquisas que abordassem explicitamente a prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de crianças durante o período mais crítico da pandemia da Covid-19.

Com base nos critérios de seleção para cada etapa da pesquisa, durante sua realização, identificamos nas produções acadêmicas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que dos 113 trabalhos encontrados (91 dissertações e 22 teses) apenas duas dissertações, da UFMG e UFRN, investigaram e estudaram a questão da prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de crianças durante o período da pandemia da Covid-19 no Brasil.

Esse achado foi e é muito importante para os estudos dessa pesquisa, pois mostraram que a comunidade acadêmica nos cursos de Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado está estudando e investigando a alfabetização no letramento digital, porém uma quantidade ínfima de pesquisas se preocupou com a priorização da prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de criança, um problema amplamente questionado e discutido no contexto escolar, principalmente durante e após o período de isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19.

Diante dos resultados encontrados nesta pesquisa de estado do conhecimento, reforçamos mais ainda a importância de discutir a temática investigada nesta dissertação de mestrado, intitulada “Prática Pedagógica de Letramento Digital: significações constituídas por professores alfabetizadores de criança no período pós-pandemia”. Reafirmamos ser de fundamental importância a compreensão dessa temática, principalmente para o avanço do campo científico educacional do letramento digital na alfabetização de crianças.

Esta pesquisa oportunizou conhecermos e refletirmos sobre os desafios enfrentados pelos docentes e crianças brasileiras em processo de alfabetização durante a pandemia da Covid-19. Esperamos que futuramente os resultados desta pesquisa de mestrado contribuam para minimizar e superar esses impactos tão profundos que a pandemia da Covid-19.

Ao concluirmos esta pesquisa de estado do conhecimento, é importante ressaltar que a abordagem do letramento digital tem sido destacada no contexto da formação docente como uma habilidade que pode e deve ser introduzida nas práticas pedagógicas na alfabetização de crianças, pois o trabalho e o desenvolvimento das habilidades de letramento digital no contexto escolar poderão ampliar e auxiliar os professores durante o desenvolvimento de suas atividades, melhorando a capacidade de leitura e escrita das crianças em processo de alfabetização e letramento. Além disso, ressaltamos que no contexto da alfabetização de crianças o letramento digital vem sendo abordado nos últimos anos (2020 a 2022) no âmbito da formação de professores em relação ao uso das tecnologias como habilidade pedagógica capaz de ressignificar suas práticas de sala de aula, melhorando e ampliando o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita.

Os dados coletados nos mostraram que o ambiente escolar pode ser transformado pelo uso das tecnologias em um espaço significativo para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois o trabalho com o letramento digital vem sendo aplicado e discutido como uma habilidade que pode ser vinculada a prática pedagógica para desenvolver e ampliar as habilidades de leitura e escrita de crianças em processo de alfabetização, podendo ser utilizado tanto durante o ensino não presencial quanto em momentos de aulas presenciais no período pós-pandemia.

Diante disso, destacamos a importância do letramento digital ser abordado e evidenciado no contexto escolar na alfabetização de crianças no pós-pandemia, não apenas como uma habilidade prática de didática nova usada de forma esporádica em momentos de aulas não presenciais, mas como habilidade que poderá se alinha a uma prática pedagógica inovadora com potencial para desenvolver, ampliar e aperfeiçoar as habilidades de leitura e escrita das crianças em processo de alfabetização, haja vista que esses indivíduos já nasceram na era digital e, de forma indireta e direta, já possuem contato e fazem uso das tecnologias digitais disponíveis em celulares, computadores, rádios, dentre outros.

Desta forma, o processo de alfabetização deve ser contextualizado com o processo de letramento e letramento digital, pois o processo de ensino e aprendizagem das habilidades de leitura e escrita se torna mais significativo quando é contextualizado com a realidade dos sujeitos. A presença das ferramentas tecnológicas dentro da escola e na vida dos/das professores (as) e crianças contribui para formação, inclusão e desenvolvimento sociocultural de todos os envolvidos no processo educacional.

Por meio do material analisado, foi possível descobrimos que não existe apenas uma forma de conduzir nossas aulas. O uso das tecnologias pode ser introduzido como estratégia pedagógica inovadora nas atividades de leitura e escrita e em qualquer outra atividade escolar, pois elas cativam e instigam a participação dos estudantes. Dessa forma, os conteúdos aplicados adquirem nova visibilidade de interações e participação das crianças, que poderão relacionar de forma mais coesa e coerente dentro dos processos de ensino-aprendizagem.

As pesquisas analisadas também nos mostraram que na pandemia as inovações tecnológicas no contexto escolar foram de extrema importância para que o processo de alfabetização das crianças não fosse totalmente paralisado.

Além disso, as pesquisas analisadas contribuíram para uma reflexão mais ampla sobre o letramento no processo educacional, de modo que nós professores devemos refletir sobre as relações dialógicas estabelecidas entre os métodos “tradicionais” e “modernos”, com o intuito de ressignificar um novo olhar sobre nossas práticas pedagógicas, objetivando propor aos estudantes vivências e experiências com as tecnologias na perspectiva do letramento digital, que esses sejam capazes de transformar e ampliar o ensino-aprendizagem durante as práticas de leitura e escrita.

Portanto, esta pesquisa de estado do conhecimento nos trouxe reflexões consideráveis para a os estudos do letramento digital na alfabetização de crianças durante a pandemia, exigindo-nos pensar em formações mais adequadas a serem desenvolvidas dentro dos processos de ensino-aprendizagem das crianças durante o processo de alfabetização e letramento. Por esse motivo, faz-se necessário refletir urgentemente sobre um caminho a ser seguido em prol da reestruturação do ensino da alfabetização de crianças no contexto do letramento digital e, de políticas públicas visando à ampliação e melhoria das tecnologias dentro do contexto escolar. É preciso formular uma parceria com instituições e segmentos sociais para estabelecer apoio dentro dos processos de ensino e de aprendizagem, com o objetivo de estruturar uma educação socialmente inclusiva.

SEÇÃO III - O LETRAMENTO DIGITAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA: REPENSANDO CONCEITOS E RELAÇÕES

“[...] a realidade vivida pelo professor na escola é um processo constituído nas contradições históricas da realidade objetiva. Parte-se do pressuposto de que os desafios vividos na escola não são inerentes aos indivíduos, uma vez que fazem parte do todo que constitui a sociedade e a realidade escolar” (Araújo; Pinto; Soares, 2020, p. 73).

Nesta seção, direcionamos nossas discussões à prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de criança. Diante disso, procuramos refletir sobre as possíveis relações desses conceitos e sua importância social e educacional. Portanto, dividimos as discussões desta seção em quatro tópicos: inicialmente, discutiremos os conceitos e as relações entre alfabetização e letramento; em seguida, apontamos algumas discussões a respeito dos conceitos e afinidades entre multiletramentos e letramento digital; posteriormente, trazemos reflexões sobre o letramento digital e suas implicações para a prática docente; no fim, tecemos algumas observações sobre a importância do processo educacional para a form(a)ção crítica e profissional docente.

Prosseguindo com as discussões sobre a prática pedagógica do letramento digital na alfabetização de crianças, os estudos e as pesquisas já realizados por vários segmentos e instituições educacionais, governamentais e não governamentais, como o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹² (Brasil, 2020) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹³ (2020), revelam que as transformações decorrentes da pandemia da Covid-19 afetaram não apenas o comportamento humano, mas todo um contexto social.

Nessa perspectiva, na educação, mais especificamente a área da alfabetização de crianças, foi o segmento mais afetado na pandemia, segundo dados de abril de 2021 apontados

¹² BRASIL. Ministério da Educação. Estatísticas revelam os impactos da pandemia na educação. Brasília: Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira-INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/estatisticas-revelam-os-impactos-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 13 set. 2023.

¹³ Educação: do fechamento das escolas à recuperação. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 12 set. 2023.

pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF-2021)¹⁴, questão preocupante no Brasil inteiro. Essas transformações trouxeram à tona um tema muito conhecido no meio educacional, porém com a pandemia da Covid-19 o debate em torno da formação pedagógica do professor (a), bem como sobre o saber fazer docente ganhou maior ênfase, tendo em vista que o trabalho com a leitura e a escrita na alfabetização das crianças sofreu imensuráveis prejuízos durante a instauração do ensino remoto e após o retorno as aulas presenciais.

Assim, pensando na importância do processo de alfabetização para o desenvolvimento intelectual e social da criança, teceremos algumas reflexões sobre as possíveis relações entre os conceitos de alfabetização e letramento.

3.1 Alfabetização e Letramento: conceitos e relações

Todos os sujeitos que convivem em sociedade, independentemente de sua condição social ou nível de escolarização, fazem parte de alguma cultura letrada, mesmo que esses sujeitos não sejam propriamente alfabetizados. Todavia, ainda que o contato com linguagem oral e escrita seja realizado pela interação do sujeito no mundo social, para que a atuação do sujeito seja desenvolvida de forma consciente se faz necessário que ele constitua conhecimentos e habilidades sobre o uso social da língua oral e escrita.

Dito isso, a linguagem é uma prática histórica e social. No contexto educacional, existem questões intrínsecas que precisam ser estudadas e discutidas, como a relação da alfabetização e do letramento, que, apesar de serem questões distintas, incluem-se nos seus processos e práticas sociais, históricas e culturais essenciais para a constituição da linguagem oral e escrita do homem.

Conforme os estudos realizados por Soares (2009), letramento é um fenômeno social de uso da escrita que, em alguns casos tem sido confundido com alfabetização. Contudo, as pesquisas e estudos realizados por Magda Soares no contexto social e educacional desmistificam a semelhança e a diferença entre os termos letramento e alfabetização. Assim, apesar de distintos, não são fenômenos excludentes, pois as transformações históricas e sociais

¹⁴ Crianças seis a dez anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação. UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 12 set. 2023.

fazem com que as divergências entre alfabetização e letramento se constituam dialeticamente. Para Batista e Soares (2005, p.24):

Chamamos de alfabetização o ensino e o aprendizado de uma outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve [...] os símbolos do sistema de escrita alfabético-ortográfico (as letras ou grafemas) representam o significante do signo linguístico (e não seu significado, como no sistema de escrita ideográfico); representam, de modo geral, nesse caso, os sons da língua.[...] O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica.

Conforme Batista e Soares (2005), a relação desses conhecimentos, na alfabetização de crianças, auxilia o desenvolvimento de suas funções cognitivas, motoras e linguísticas.

Diante disso, destacamos que a alfabetização deve ser desenvolvida com base na construção coletiva de conhecimentos sociais sobre as habilidades e práticas da linguagem escrita. Mas de que forma o professor alfabetizador pode ensinar a língua escrita com toda sua complexidade e garantir a criança uma compreensão crítica dos aspectos fonológicos e semânticos? É possível desenvolver a alfabetização de uma criança apenas pelos aspectos ortográficos, fonológicos e semânticos? Como desenvolver nas crianças em processo de alfabetização atividades que incentivem e estimulem a necessidade de aprendizagem da escrita alfabético-ortográfica?

Esses questionamentos sugerem reflexões importantes sobre a alfabetização, o que implica dizermos que no processo de ensino da língua escrita, crianças e professores devem desenvolver um estudo/análise crítica sobre a natureza do objeto/instrumento de ensino e de aprendizagem, ou seja, as práticas e habilidades de leitura e escrita. Isso posto, o professor que trabalha com a alfabetização de crianças deverá desenvolver um exercício contínuo de reflexão-ação-reflexão, haja visto que, a natureza representativa da linguagem oral e escrita, na alfabetização da criança, em alguns casos ocorre bem antes de sua chegada à escola.

Contudo, é na relação com o processo escolar que os conhecimentos sobre o sistema da linguagem oral e escrita são estruturados e ampliados, “É por isso, então, que é muito importante, para orientar sua atuação, que o docente saiba o que e como seu aluno conhece, isto é, que o docente domine uma teoria da aprendizagem e, no nosso caso particular, uma teoria da aprendizagem da linguagem escrita.” (Soares, Batista, 2005,p.34)

Desse modo, ressaltamos que como metodologia de ensino da linguagem escrita, a alfabetização deve ser compreendida como um processo que proporciona o desenvolvimento cognitivo da criança e sua aprendizagem é constituída por meio de um processo colaborativo

de contato com pessoas mais experientes, nesse caso, professores bem preparados que determinam as mediações com os objetos culturais de leitura e escrita. Assim, “Descobrimos que a escrita representa um significado linguístico, a criança dá, assim, um passo extremamente importante para sua alfabetização: ela descobre, na verdade, que a escrita representa uma dimensão da linguagem humana.”(Soares, Batista, 2005,p.34)

Para Vigotski (1991, p.70):

[...] a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

Assim, como signo e instrumento psicológico, a linguagem na alfabetização desempenha um importante papel na construção do conhecimento e desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança. Como signo, ela tem a função de representar conceitos, ideias e valores por meio símbolos e significados compartilhados pelas relações sociais. Por outro lado, como instrumento psicológico, a linguagem desempenha um papel ativo para organizar o pensamento, com isso, ela não só expressa o que já existe na mente humana, como também contribui com a formação e transformação de conceitos, favorecendo diretamente o desenvolvimento dos processos cognitivos.

Desta forma, o ensino da linguagem escrita na alfabetização de crianças contribui não só para materialização do pensamento, mas também o organiza e transforma, constituindo assim uma importante função para com a internalização de conceitos e transformação do comportamento.

Ademais, no processo de alfabetização é importante destacar que a escola, agência de formação por excelência, deve contemplar não apenas os conhecimentos e experiências de mundo da criança, mas sobretudo novas aprendizagens, pois o conhecimento sobre a natureza da alfabetização não está naturalmente internalizado na mente do sujeito, sem antes estar externo a ela.

Conforme Vigotski (2007, p. 57-58): “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica).” Isso implica dizermos que as funções psicológicas superiores constituídas e desenvolvidas durante o processo de alfabetização escolar, antes foram um fenômeno das relações sociais mediadas por outras pessoas.

Além do mais, destacamos que a prática pedagógica de alfabetização deve ser vinculada à prática social, pois a intencionalidade dessa atividade possibilita que as crianças/estudantes desenvolvam seus processos psicológicos e construam uma reflexão mais coerente sobre a estrutura e o uso social da linguagem oral e escrita. Logo, alfabetizar significa muito mais que codificar e decodificar o sistema alfabético-ortográfico da língua escrita. Pois, as reflexões metalinguísticas, no processo de alfabetização, possibilitam que a criança/estudante conheça o funcionamento da estrutura interna da linguagem escrita.

Assim, considerando que o ensino da língua escrita parte de um sistema particular de símbolos e signos que também são instrumentos psicológicos que constituem o processo de alfabetização e desenvolvimento das crianças em idade escolar, Vigotski (1991, p.70-71), destaca que:

Parece claro que o domínio de um tal sistema complexa de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança.

Em virtude do que foi mencionado por Vigotski, não basta ensinar a criança o processo de formação da palavra: é preciso ensiná-la a reconhecer, diferenciar e usá-la no contexto social. É nessa perspectiva pedagógica, portanto, que ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na criança em processo de alfabetização deve ser construído como um instrumento de mediação de desenvolvimento cognitivo, de modo que possibilite à criança não só o acesso à informação, mas, sobretudo apropriar-se internamente dos conhecimentos, pois conforme Vigotski (1991,p.87) “O ensino representa, então, o meio através do qual o desenvolvimento avança; em outras palavras, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são evocados nos aprendizes segundo seus “níveis reais de desenvolvimento”.

Com base nas contribuições de Vigotski (1991), as dificuldades de ensino e aprendizagem da língua escrita para a criança deve-se a preeminência de uma metodologia historicamente mecânica. Ao contrário da linguagem oral/falada, processo pelo qual constitui-se por meio das mediações sociais com pessoas mais desenvolvidas, a escrita é desenvolvida por um treinamento que embora seja sistemático e formal, requer de professores e estudantes um esforço individual que a torna uma prática mecânica, restrita e artificial ao desconsiderar os fenômenos e as mediações sociais que integram a linguagem escrita no cotidiano.

Entretanto, o processo ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização não deve ser limitado apenas a representação mecânica da consciência fonológica de um sistema alfabético-ortográfico, mas sim compreendida como importante instrumento de mediação para construção e desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança que é decorrente de um processo histórico, social e cultural.

Na alfabetização a criança deve compreender e apropriar-se do sistema escrito da língua não como uma ferramenta mecânica, mas sim como instrumento psicológico capaz de transformar as experiências com a linguagem oral e escrita em conhecimentos importantes para o seu desenvolvimento cognitivo, pois “O domínio da linguagem escrita representa para a criança o domínio de um sistema simbólico altamente complexo e dependente, em alto grau, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores ao longo do desenvolvimento infantil”(Dangiό; Martins, 2015, p.218)

É nessa perspectiva sociocultural que o ensino e a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve se estruturar, pois embora o processo de alfabetização seja diferente do letramento eles se mesclam e coexistem nas atividades de leitura e escrita na sociedade.

Assim, conforme Batista e Soares (2005, p. 47):

[...] esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária.

Conforme exposto por Soares e Batista (2005), as transformações e exigências históricas, sociais e culturais, implicaram no surgimento de um novo conceito, o letramento que passou a ser compreendido como uma nova concepção social da linguagem oral e escrita. Ademais, os autores destacam que inicialmente o termo letramento passou a ser referenciado para os sujeitos adultos não escolarizados/alfabetizados, contudo, ao longo de um percurso sócio-histórico, passou a ser compreendido pelas duas dimensões, ou seja, pela perspectiva da alfabetização e do letramento.

Soares (2009, p.15), ainda cita que o termo letramento surgiu há algumas décadas atrás no Brasil, por volta da segunda metade dos anos 80 pela linguista brasileira Mary Aizawa Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986, publicado pela editora Ática. Segundo a autora, etimologia da palavra letramento é derivada do latim “littera”, que representando a qualidade, o estado ou condição que o sujeito adquire ao se apropriar das

práticas de leitura e escrita, ou seja, aquele sujeito capaz de utilizar adequadamente as competências cognitivas, linguísticas, culturais e sociais da linguagem. Assim, quando o sujeito domina as habilidades de leitura e escrita adquiridos na alfabetização e os amplia na perspectiva do letramento, as práticas de leitura e escrita passam a desempenhar novo impacto em sua vida, e a esse fenômeno chamamos letramento.

A partir do letramento, podemos estudar, investigar e principalmente analisar as práticas psicossociais que envolvem os processos de alfabetização e letramento tanto de pessoas alfabetizadas quanto daquelas que estão em processo de alfabetização e/ou não alfabetizadas. Nesse sentido, o termo letramento não se restringe a quem é alfabetizado, incluindo aquelas pessoas que não possuem habilidades de leitura e escrita, ou seja, que não são alfabetizadas, mas são implicadas pela língua escrita, por viverem em mundo letrado.

Ademais, apesar dos processos de alfabetização e de letramento serem envolvidos pelo social, ambos são diferentes. Enquanto a alfabetização foca no desenvolvimento de habilidades da língua oral e escrita, de forma individual, pois cada sujeito tem suas formas e ritmos característicos de apreender a língua oral e escrita, o processo de letramento apresenta-se por uma dimensão contrária ao individual, pois é mediado por um processo sócio-histórico. Assim, para Tfouni (2006, p. 9-10):

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorreu nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira mais restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Como fenômeno histórico, social e cultural, o letramento, cientificamente formalizado, e introduzido no campo educacional como instrumento que nos ajuda a explicar de formar mais coerente as práticas de leitura e escrita, presentes não só no contexto escolar para quem é alfabetizado, mas também os sujeitos não alfabetizados que em diferentes espaços relacionam-se com essas práticas na sociedade, pois o letramento se amplia para além do ato de saber ler e escrever, ou seja, ele busca relacionar o contexto social à prática das habilidades de leitura e escrita.

Assim, é possível que uma pessoa, mesmo não sendo alfabetizada, possua algum nível de letramento, pois convive em um contexto social movido pelas práticas de leitura e escrita. Essa habilidade, pode ocorrer não só na vida adulta, como também nas crianças que ainda não

foram alfabetizadas, ou seja, que ainda não conhecem nem dominam as habilidades de leitura e escrita, mas que na relação com o mundo social se envolvem com essas práticas, mesmo que de forma inconsciente.

Nessa perspectiva, Kleiman (2010) destaca que o letramento não é um método, não é uma habilidade e não é alfabetização: ele é um meio fundamental que vai além dessas definições, sendo o essencial mediador para efetivamente engajar-se nas relações sociais envolvidas pelas práticas de leitura e escrita.

Portanto, o letramento se define para além de uma prática de ensino, ou seja, ele não é apenas um conceito, mas sobretudo uma prática social que interliga, por meio da leitura e escrita, os sujeitos ao mundo em que vivem. Por esse motivo, a prática do letramento digital não poderá ser desenvolvida no contexto escolar de forma isolada, pois envolve múltiplas relações sociais e uma infinidade de conhecimentos que vão além das habilidades de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que exige tais habilidades para que a atuação do sujeito na sociedade possa ser desempenhada com relativa autonomia e consciência.

Diante do exposto, podemos ressaltar ao menos uma diferença crucial: enquanto a alfabetização se realiza por meio do ensino sistemático sobre a língua escrita, o letramento se constitui, de forma relativamente espontânea e intencional, na experiência do indivíduo em determinadas situações sociais com a cultura letrada. Desta forma, para Kleiman (2005, p. 21):

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet.

Em conformidade com Kleiman (2010), o letramento é um processo que envolve as transformações e o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita na sociedade, razão pela qual por meio dele o sujeito pode utilizar diversas estratégias de leitura e escrita para se comunicar e construir novos conhecimentos.

As novas práticas de leitura e escrita são impulsionadas e transformadas pelas mudanças sociais; como bom exemplo dessa alterações, temos o surgimento da internet e o uso das ferramentas tecnológicas como forma de comunicação e construção de conhecimento, principalmente quando nos deparamos com uma sociedade em que o uso das tecnologias e da linguagem oral e escrita é bastante valorizado. Posto isso, a escola e os professores desempenham papel importante na formação e atuação do sujeito na sociedade.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a proposta de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização de crianças, devem ser constituídos para além da perspectiva da alfabetização, de modo que o uso social da língua escrita amplie as capacidades cognitivas dos estudantes, valorizando e utilizado em diversos contextos e situações sociais. Diante disso, alfabetização e o letramento devem ser trabalhados no contexto escolar de forma indissociável.

Segundo Kleiman (2007, p.4):

[...] é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

De acordo com Kleiman (2007), embora as práticas de leitura e escrita se realizem em diversos contextos sociais, é no ambiente escolar, por meio das mediações de bons professores (as), que essas habilidades serão genuinamente aperfeiçoadas. Dito isso, torna-se essencial que a escola, dentro de sua dimensão social, tome como principal objetivo oportunizar ambientes favoráveis que permitam aos estudantes experimentar e desenvolver múltiplas práticas sociais de leitura e escrita, não só na dimensão da alfabetização, mas sobretudo do letramento, em todos os níveis de ensino, pois para que o sujeito desenvolva plenas habilidades de letramento é necessário que tenha sido alfabetizado anteriormente.

Portanto, ao trabalhar com letramentos no contexto escolar os estudantes em processo de alfabetização terão a oportunidade formativa para constituírem importantes habilidades que contribuirão para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e, com isso poderão se relacionar ativamente com os mais variados portadores textuais presentes na sociedade, o que poderá colaborar para torná-los capazes de transformar as informações e as experiências apropriadas em novas aprendizagens e conhecimentos. Assim, integrar ao ensino as relações de alfabetização e letramentos é fundamental para proporcionar as crianças/estudantes importantes condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento cognitivo, educacional e social.

3.2 Multiletramentos e Letramento Digital

Com os avanços do capitalismo, as indústrias, o comércio e o valor de capital da mercadoria impulsionaram o surgimento e as transformações das tecnologias digitais, bem como as formas de trabalho, comunicação e construção de conhecimento.

Entretanto, como todo instrumento tecnológico foi e é criado pela inteligência humana, a presença e supervalorização dos artefatos digitais na sociedade constituem de forma simbolicamente aparente meios de emancipação, no entanto, sua conotação denota de forma implícita um concreto fator de controle social, o que exige dos sujeitos conhecimentos críticos e habilidades suficientes para dominá-los e/ou superá-los.

Em decorrência das transformações sociais implicadas pelas tecnologias digitais, as práticas de leitura e escrita foram modificadas por novos portadores textuais, carregando uma nova interatividade virtual para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Por ser instrumento que pode fornecer subsídios importantes para o desenvolvimento psíquico, cultural e social, a linguagem oral e escrita foi sendo transformada e aprimorada pelo homem no trabalho, na escola e na sociedade. Essas transformações, segundo Rojo (2012), passaram a ser compreendidas por letramentos múltiplos, ou seja, a diversidade das práticas sociais de letramento.

Conforme Rojo (2012), os avanços tecnológicos modificaram as formas de comunicação e socialização. Essas transformações, segundo a autora, chamaram a atenção de um grupo de pesquisadores dos letramentos, pertencente ao Grupo de Nova Londres (GNL), que durante um encontro discutiram as relações sociais desse fenômeno, nomeando-o com o termo multiletramentos para explicar as diversidades culturais e tecnológicas emergentes na sociedade. Segundo Rojo (2012, p. 13),

[...] o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

O conceito de multiletramentos, para Rojo (2012), envolve diversas formas de linguagens existentes na sociedade, sejam elas verbais ou não verbais, como imagens, músicas, vídeos e textos. Diante disso, os multiletramentos abrangem não só os textos escritos, como também os textos estáticos e em movimento, como as produções digitais de textos na internet.

As inovações tecnológicas desencadeadas pela Web 3.0¹⁵ estão afetando consideravelmente as relações sociais e educacionais do homem. Por meio do uso das

¹⁵ “A Web 3.0 pode ser vista como uma web inteligente, que tem como característica o manuseio de máquinas nas atividades até então realizadas pelos humanos. Com esses avanços tecnológicos, as informações são organizadas de tal forma, que as máquinas podem decifrar conteúdos e apontar soluções sem intervenção humana” (Araújo,

tecnologias, o sujeito dispõe de uma infinidade de recursos e informações que são experimentados e transformados em novos conhecimentos. Porém, para que o sujeito desenvolva as habilidades tecnológicas propostas pelos multiletramentos se faz necessário que, antes de tudo, ele possua domínio sobre as tecnologias e as mídias digitais, pois essa competência favorecerá o desenvolvimento de novas práticas e habilidades de leitura e escrita no contexto digital. Para tanto, Rojo (2012, p. 22-23), destaca que

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos”- no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem-, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos[verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Sendo assim, o melhor lugar para eles existirem é “ nas nuvens” e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos, hipermídias).

A abordagem dos multiletramentos, conforme Rojo (2012), valoriza o processo de colaboração para comunicação da diversidade cultural de textos e informações. O novo conhecimento linguístico constituído pelos avanços tecnológicos da cultura digital ainda é algo que amedronta e desafio o homem, haja vista que as relações de construção e disseminação do conhecimento, na era digital, rompem as fronteiras, culturais, sociais e econômicas.

Por meio dos diferentes recursos linguísticos, midiáticos e culturais o universo tecnológico das redes de internet, como os hipertextos¹⁶ e as hipermídias¹⁷, é transformado em formas eficazes de comunicação da linguagem oral e escrita. Assim, o trabalho com os multiletramentos, no contexto educacional, nos leva a refletir sobre as novas formas e habilidades de comunicação de leitura e escrita na era digital.

Oliveira; Maziero, 2018, p. 63). Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/issue/view/16>. Acesso em: 13 set. 2023.

¹⁶ O hipertexto se insere nesse contexto da cibercultura, como uma de suas novas interfaces de comunicação. Na verdade, o hipertexto resgata e modifica antigas interfaces da escrita, como a segmentação em módulos (capítulos e seções), o acesso seletivo e não linear ao texto (índices e sumários), as conexões a outros documentos (notas de rodapé e referências bibliográficas), implementadas com novas tecnologias. Essa nova maneira de escrever pode ser usada para organizar e divulgar os conhecimentos sobre uma determinada área do saber, sendo especialmente útil nas áreas de gestão de informações, comunicação e educação (DIAS, 1999, p. 276). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/WB4h7bH3yM3YM89Z4JhdVs/?format=pdf>. Acesso em: 24 maio 2023.

¹⁷ Multimídia são múltiplos meios usados na representação de uma informação (texto, imagem, áudio, animação e vídeo). Hipertexto é um sistema onde a informação em geral aparece na forma de texto, organizada não-sequencialmente, por meio de ligações entre palavras-chave. Hipermídia pode ser vista como a interseção entre a multimídia e o hipertexto (Barros; Rezende, 2005, p. 63). Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol6/Num1/hipermidia.pdf>. Acesso em: 24 maio 2023.

Conforme Rojo (2012), a perspectiva dos multiletramentos envolve o domínio de múltiplas habilidades da linguagem verbal e não verbal que o sujeito deve compreender para fazer uso consciente desse letramento específico.

A presença das tecnologias digitais, em nossa sociedade, trouxe novas oportunidades comunicativas e novas aprendizagens de leitura e escrita, que passaram a exigir do sujeito diferentes habilidades com as mídias tecnológicas, gerando novas formas de letramentos, ou seja, o “[...] *letramento digital*, isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (Soares, 2002, p. 151).

Esse novo letramento, o digital, é constituído pelos sujeitos durante o processo de interação com o mundo tecnológico, e essas habilidades podem ser ou não exercidas pelas redes de internet. Segundo Soares (2002, p. 152):

Pode-se concluir que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

As habilidades de letramento digital constituídas por meio das tecnologias são apresentadas aos sujeitos de forma diferente das habilidades de letramento desenvolvidas pela leitura e escrita de um livro ou revista, por exemplo. Esse novo letramento, o digital, oferece não apenas inovações ao acesso das informações, como também novas formas de comunicação e construção de conhecimentos.

De acordo com Soares (2002), utilizando a tela digital e navegando pelo mundo virtual, o sujeito tem suas práticas de leitura e escrita modificadas. O conteúdo de informações contidas na internet em hipertextos¹⁸ surge de forma dinâmica e não linear, pois “[...] a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor,

¹⁸ O texto no papel é escrito e lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. A dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva – a página é uma unidade estrutural; o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado – enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal [...] (Soares, 2002, p. 150). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2023.

entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento” (Soares, 2002, p. 151).

O surgimento do letramento digital, as novas formas de comunicação social passaram a exigir do sujeito uma alfabetização digital para interagir significativamente nesse ambiente virtual, pois as práticas de leitura e escrita passam a existir agora também em outros portadores textuais como celulares computadores e tablets. E esse fenômeno histórico-social passou a constituir no homem uma nova necessidade física e psicológica para se relacionar de forma plena com a cultura digital.

Os estudos do letramento digital nos ajudarão a compreender como esse fenômeno social relaciona-se na cibercultura¹⁹. Posto isso, o termo “letramentos”, abordado no plural por Soares (2002), é utilizado para caracterizar os diferentes aspectos “[...] cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo— não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial” (Soares, 2002, p. 156).

Na existência de vários tipos de letramentos, o letramento digital apresenta a mesma complexidade da categoria de “letramentos”, requerendo, conseqüentemente, a existência de outras divisões, pois esse é um “[...] fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo” (Soares, 2002, p. 156). Essa mudança da era tecnológica altera a realidade cognitiva, social e cultural do homem, transformando o espectador em protagonista produtor.

Diante disso, o letramento digital caracteriza-se por ser um fenômeno histórico-social que proporciona uma transformação cognitiva e cultural nas relações humanas. Assim, o consideramos para além do conceito de “nativo digital”, ou seja, ele não envolve apenas o manuseio prático das tecnologias digitais de leitura e escrita, mas todo um conjunto de saberes,

¹⁹ [...] o horizonte técnico do movimento da cibercultura é a comunicação universal: cada computador do planeta, cada aparelho, cada máquina, do automóvel à torradeira, *deve* possuir um endereço na Internet. Este é o imperativo categórico da cibercultura. Se este programa se concretizar, o menor dos artefatos poderá receber informações de todos os outros e responder a eles, de preferência sem fio. Junto ao crescimento das taxas de transmissão, a tendência à interconexão provoca uma mutação na física da comunicação: passamos das noções de canal e de rede a uma sensação de espaço envolvente. Os veículos de informação não estariam no espaço mas, por meio de uma espécie de reviravolta topológica todo o espaço se tornaria um canal interativo. A cibercultura aponta para uma civilização da telepresença generalizada. Para além de uma física da comunicação, interconexão constitui a humanidade em um contínuo sem fronteiras, cava um meio informacional oceânico, mergulha os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa. A interconexão tece um universal por contato (Lévy, 1996, p. 127). Disponível em: https://www.giulianobici.com/site/fundamentos_da_musica_files/cibercultura.pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

práticas, habilidades, atitudes, pensamentos e valores desenvolvidos por meio de relações mediadas pelos instrumentos de tecnologia digital no ciberespaço²⁰ virtual, no qual o sujeito participa ativamente, selecionando informações e transformando-as em novos conhecimentos culturais.

Isso posto, é importante lembrarmos que na cultura digital, os portadores textuais não só possibilitam ao desenvolvimento humano-social positivos benefícios para com o uso das práticas de leitura e escrita, mas por outro lado eles também podem ter um face negativa por conta de sua não-estabilidade, o que significa que o texto virtual é mutável, pouco controlado e com grande probabilidade para liberdade de produção, o que pode gerar informações e conhecimentos inverídicos no ciberespaço e com isso afetar o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito . Assim, como fenômeno histórico e social, “[...] o texto eletrônico é fugaz, impermanente e mutável; é pouco controlado porque é grande a liberdade de produção de textos na tela e é quase totalmente ausente o controle da qualidade e conveniência do que é produzido e difundido. (Soares, 2002, p.154)

Diante da interativa liberdade de produção dos textos virtuais é muito importante que a escola, agência de letramento por excelência desenvolva com seus estudantes atividades que os estimulem a conhecer e compreender o letramento digital como um fenômeno sócio-histórico que pode contribuir para ampliação e/ou controle de seus processos de desenvolvimento cognitivo, educacional e cultural. A prática social da língua escrita na cultura digital, requer do sujeito não apenas um conhecimento técnico gramatical, embora ele também seja importante, mas sobretudo habilidades críticas e reflexivas em relação ao conteúdo do objeto no social e suas implicações no surgimento de novos tipos de letramentos.

Nesse sentido, é muito importante que o sujeito tenha a capacidade de relacionar as informações para além do texto, ou seja, que ele as conecte à sua realidade histórica e social, pois, mesmo que o sujeito domine as habilidades de alfabetização e letramento, praticando uma boa leitura, interpretação e escrita, se não souber manusear e empregar corretamente os instrumentos de tecnologias digitais, poderá ser considerado “analfabeto ou iletrado digital”.

²⁰ O ciberespaço, dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva. [...] pesquisadores e estudantes do mundo inteiro trocam idéias, artigos, imagens, experiências de acordo com os interesses específicos. Informatas de todas as partes do planeta ajudam-se mutuamente para resolver problemas [...] O ciberespaço como suporte de inteligência coletiva é uma das principais condições de seu próprio desenvolvimento (Lévy, 1999, p. 29). Disponível em: https://www.giulianobici.com/site/fundamentos_da_musica_files/cibercultura.pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

Ademais, para que de fato o sujeito seja letrado digitalmente é necessário que desenvolva competências e habilidades para utilizar as tecnologias com eficiência, pois o funcionamento do mundo digital envolve diferentes formas de leitura e escrita na sociedade contemporânea.

Portanto, para que o sujeito desfrute das amplas habilidades de letramento digital no contexto social se faz necessário que essa formação educacional seja introduzida e desenvolvida adequadamente no ambiente escolar, haja vista que com o auxílio e a atuação do (a) professor (a) as crianças/ estudantes e todos os envolvidos nos processos de ensino de aprendizagem terão a oportunidade de constituir habilidades importantes de letramento digital para se relacionar com a cultura digital na sociedade. No tópico a seguir, teceremos discussões acerca do letramento digital na prática pedagógica da alfabetização de crianças.

3.3 O letramento digital e suas implicações na prática pedagógica da alfabetização de criança

Com a globalização, as formas de comunicação na sociedade, no trabalho e no ambiente escolar foram modificadas. Em decorrência dessas transformações, o contexto educacional deparou-se com um enorme desafio para adaptar o uso das tecnologias às finalidades de ensino e aprendizagem e conduzir o desenvolvimento formativo dos estudantes, orientando-os sobre a compreensão crítica das tecnologias e sua importância para os processos educacionais. Em decorrência dessas transformações, no contexto educacional surgem várias implicações políticas e econômicas na formação profissional do professor (a), bem como na sua prática pedagógica.

Posto isso, a formação inicial e continuada docente deve ser alinhada à prática pedagógica e realidade escolar, pois “se o profissional não souber que rumo seguir, nem compreender os motivos da sua ação, qualquer direção serve. Isso em educação é sempre um risco porque o professor ou professora precisa assumir a responsabilidade pedagógica, social e política da sua atividade [...]” (Marques *et al.*, 2020, p. 177).

A prática docente deve ser desenvolvida e compreendida pelos sentidos históricos e sociais de suas mediações, sendo importante que os professores compreendam o sentido social que sua prática pedagógica representa na vida dos estudantes, pois sua atuação terá implicações na construção dos sentidos, significados e motivos atribuídos pelos estudantes ao processo de ensino-aprendizagem.

É sabido que toda prática pedagógica é intencionada a algum propósito, que sempre deverá ser conduzido ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Na atuação docente, a didática passa a desempenhar papel de mediação formativa muito importante:

Para tanto, professores são instados a ter como responder em sua seara de trabalho por uma formação para seus alunos que os habilite a compreender o mundo, a natureza, a vida social, aprendendo a fazer escolhas com base em conhecimentos e valores. Aos profissionais do magistério, é necessária uma formação para a comunicação efetiva professores-alunos, para a escuta efetiva alunos-professores, para o diálogo pedagógico visando à construção e constituição de aprendizagens. São formas de agir que exigem aprendizagem e se sustentam em conhecimentos e práticas culturais da didática e das metodologias relativas às relações educacionais intencionais recheadas com os conteúdos relevantes à vida humana e coletiva (Gatti, 2017, p. 1153).

Conforme Gatti (2017) as formas de agir dos professores, ou seja, sua prática pedagógica, favorecem a formação e o desenvolvimento de novos conhecimentos importantes tanto para a formação educacional/profissional quanto para a vida em sociedade. A formação docente deve procurar alinhar os conhecimentos teóricos científicos à prática pedagógica de sala de aula, motivo pelo qual o processo formativo constituído pela socialização de mediação professor-estudante deverá ser desenvolvido por meio do diálogo formativo de comunicação mútua. A atividade de escuta e reflexão promove e favorece a construção de conhecimentos, metodologias e práticas pedagógicas vinculadas às realidades sociais e escolares, conteúdos importantes para o contexto formativo educacional e para a formação do sujeito na sociedade.

Posto isso, a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação no contexto escolar da alfabetização de crianças deve ser desenvolvida para além do manuseio técnico e esporádico de educadores (as). É importante que elas sejam transformadas em instrumentos pedagógicos formativos que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, crítico e social de professores e estudantes.

A educação precisa redimensionar o seu olhar pedagógico para o trabalho com as tecnologias no ambiente escolar. O desenvolvimento do letramento digital deve estar alinhado à formação inicial e continuada docente, bem como aos conhecimentos essenciais para a construção de uma prática pedagógica que envolva atividades mais próximas da realidade escolar das crianças/estudantes. São os conhecimentos e vivências partilhadas dentro e fora do contexto escolar que devem estar presentes na prática pedagógica docente das instituições escolares.

O ensino e a aprendizagem devem ser articulados à realidade da comunidade escolar, haja vista que a prática pedagógica do letramento digital deve ser vinculada não só ao

desenvolvimento de competências e habilidades, mas especialmente à construção de uma educação socialmente mais justa e inclusiva, com potencial para transformar qualitativamente o desenvolvimento psíquico, social e cultural do sujeito. A articulação de ações e práticas pedagógicas visando ao letramento digital no contexto escolar poderá contribuir para melhoria e fortalecimento do trabalho pedagógico de estudantes e professores.

Dada a relevância desse fenômeno para a educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2023) aborda o letramento digital como assunto de todas as etapas de ensino, inclusive na educação de crianças:

[...] cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (Brasil, 2023, p. 474).

Tendo em vista que a cultura digital está fortemente presente em todos os segmentos da sociedade, a BNCC (2023) enfatiza que o letramento digital deve ser desenvolvido por meio de um processo de ensino-aprendizagem visando à inclusão participativa, democrática e qualitativa de professores (as) e estudantes. Esse debate implica na reflexão dos impactos e da evolução das tecnologias digitais na sociedade moderna e na vida dos sujeitos, a tomada de decisão frente a uma postura crítica, reflexiva, responsável, ética e participativa aos diversos segmentos da sociedade. Os meios digitais e as ferramentas tecnológicas devem ser trabalhados como atividades pedagógicas ligadas à educação escolar.

Diante disso, é impossível pensar atualmente em alfabetização sem pensarmos no letramento digital, haja vista que o atual contexto social exige essa reflexão, esse posicionamento, essa ação formativa por parte dos professores (as), pois, conforme Leontiev (s/d), ao pensar o desenvolvimento das funções psicológicas do homem é necessário considerar a dialética das relações históricas e sociais que o constituem e ao mesmo tempo são constituídas pelo humano. Essas relações são mediadas pela cultura que, conforme a apropriação de seus instrumentos, passa a mediar e constituir o nosso modo de sentir, pensar e ser no mundo.

Posto isso, o letramento digital é considerado um fenômeno social de transformação cognitiva, constituindo importante mediador para a inserção do sujeito no mundo das tecnologias digitais: “Nesse caso, a escola passa a ser o espaço para inserção dessa população no mundo da informática” (Pesce; Cruz; Gracia, 2023, p. 255).

Desta forma, na escola, agência de letramento por excelência, os estudantes terão a oportunidade de melhorar o desenvolvimento de práticas, habilidades, atitudes, pensamentos e valores importantes para sua inclusão no mundo virtual. Por meio do letramento digital, o sujeito interage, seleciona e apropria-se de informações que são transformados em novos conhecimentos culturais. É importante destacar que, por ser um fenômeno social, o letramento digital, assim como muitos outros bens culturais, não é universal, razão pela qual a construção de seu trabalho não pode ser desenvolvida fora do contexto social das crianças e das escolas.

A escola não está alheia a essas demandas – proporcionar acesso às tecnologias digitais e educar as crianças para sua utilização. Essas têm sido inseridas nas práticas educativas já nas primeiras etapas da educação básica. A maioria das crianças nascidas nos últimos dez anos tem contato espontâneo com a tecnologia digital, pois nasceram nesse contexto e não temem botões, luzes, cores, movimentos e novidades (Pesce; Cruz; Gracia, 2023, p. 255).

Diante do exposto, ressaltamos a importante necessidade de a escola oferecer uma educação formativa de acesso às tecnologias digitais e ensinar não só aos jovens e adultos, mas sobretudo às crianças em idade escolar o uso consciente das práticas e habilidades de letramento digital, pois a maioria dessas crianças, nascidas recentemente na era da tecnologia, sente-se instigada a usar as tecnologias desde cedo.

Contudo, este uso é, na maioria dos casos, relativamente direcionado ao lazer e entretenimento das crianças, por meio de jogos virtuais, vídeos, músicas e o acesso de redes sociais, o que prejudica o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

Para Pesca, Cruz e Gracia (2023, p. 255),

Em uma sociedade neoliberal cada vez mais dependente dos recursos informatizados, serão exigidos das novas gerações conhecimentos a fim de dominá-la. Por outro lado, como todo artefato desenvolvido pelo ser humano, as ferramentas tecnológicas têm seu significado simbólico, podendo ser utilizadas tanto como forma de emancipar as pessoas quanto como forma de controle. A escola é o local que pode garantir a todos/as o direito de se apropriarem dos conhecimentos necessários para a utilização dos meios tecnológicos de forma reflexiva e crítica.

Apesar da criação das tecnologias estar inteiramente ligada à mercadoria e ao capital, em muitas situações elas podem servir aos interesses dos sujeitos como forma de capacitá-los para emancipação social; por outro lado, podem ser instrumentos de controle e opressão. Diante disso, a escola e os professores passam a desempenhar importante papel formativo para garantir que todos os sujeitos, independentemente de sua condição social e idade escolar, tenham acesso e direito à construção de conhecimentos que permitam o uso reflexivo, crítico e formativo das tecnologias.

O trabalho com as tecnologias na educação, a depender de seu contexto socioeconômico e de sua funcionalidade e intenção, poderá servir para facilitar e complementar a atuação da prática pedagógica do professor, pois quanto mais realista for a experiência do ensino e da aprendizagem melhor será o desempenho da criança/estudante nas atividades propostas. Por este motivo, mediar a aprendizagem das crianças usando tecnologias digitais é “propor práticas educativas dialógicas, colaborativas e interativas, a fim de que os/as estudantes possam construir o conhecimento. De outra forma, as tecnologias passam a ser usadas como recurso mecânico ou simples depósito de informações” (Pesce; Cruz; Garcia, 2023, p. 257).

Assim, para que de fato o trabalho com o letramento digital seja articulado ao processo de alfabetização de criança, é necessário, segundo Gatti (2017), pensarmos em melhorar as formações iniciais e continuadas dos professores. Precisamos compreender que as atividades pedagógicas formativas e didáticas devem ser articuladas à realidade da sala de aula. Essas ações, além de melhorarem o exercício da profissão docente, ao mesmo tempo, servem como suporte de investigação e análise reflexiva de sua atuação, pois instigam o contínuo exercício da formação-ação-reflexão.

Ressaltamos ainda que, para construirmos uma prática pedagógica mais eficiente, que promova o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem dos estudantes é necessário que os professores busquem compreender o processo educativo em uma perspectiva sócio-histórica, conhecendo a realidade dos estudantes suas implicações no ensino e na aprendizagem. Pois, a flexibilidade do ensino, neste sentido poderá possibilitar não só o sucesso da atuação docente, mas sobretudo o desenvolvimento educacional e social dos estudantes.

Assim, na sociedade do século XXI, a educação, de modo singular, o exercício da profissão docente deve ser movimentado também pela capacidade de fazer escolhas ousadas, estimular a abertura da curiosidade para conhecer o novo, vinculado à cultura digital:

A interação entre gerações que se processa nas escolas está ainda carente de renovações/transformações nos processos educacionais, na medida em que o sentido da aula está em mediar o contato e a elaboração cultural em diferentes setores do conhecimento, da vida moral e social. Nas escolas, professores têm o papel de criar e recriar modos de propiciar aos seus alunos aprendizagens mais efetivas, cognitivas e socioafetivas. A aula e os campos do conhecimento, a dialética na relação cotidiana de professores e alunos, o âmbito moral dessa relação, a interveniência aí de conhecimentos, universais ou locais, no entrechoque sociocultural de parceiros diferenciados demandam práticas com fundamentos que venham a dar suporte adequado ao agir educativo (Gatti, 2017, p. 1163).

De acordo com Gatti (2017), a educação precisa urgentemente ressignificar sua atuação e a formação docente. Ao enfatizarmos a importância da formação docente no atual contexto educacional, transformado pelos impactos da pandemia da Covid-19 e as tecnologias digitais, estamos nos referindo não só à introdução das tecnologias nas escolas, mas principalmente ao seu uso como prática formativa que proporcione a professores e estudantes o pleno desenvolvimento de suas funções cognitivas de aprendizagem.

Nesse sentido, as ações educativas deverão ser adequadas e vinculadas às realidades históricas e sociais dos estudantes. Os conhecimentos partilhados e experimentados devem ser articulados de forma mais próxima da realidade, o processo educativo precisa ser mais significativo e fazer sentido na vida dessas crianças/estudantes, de modo que possamos melhorar a participação e o desempenho de todos os envolvidos no ensino-aprendizagem:

[...] as práticas educativas saem da trivialidade com que em geral são consideradas e se tornam foco essencial para a melhor qualificação da educação escolar e, além, para a vida em sociedade, tendo em vista os novos contornos dos desafios contidos no propiciar aprendizagens significativas às crianças e jovens em suas formas de desenvolvimento no mundo de hoje. Novos desafios para o fazer docente nos cotidianos das salas de aula se colocam e somos instados a construir modalidades motivadoras para trabalhar com a educação das novas gerações e propiciar-lhes a apropriação/construção/reconstrução de conhecimentos sistematizados em nosso processo civilizatório (Gatti, 2017, p. 1163).

Com os desafios impostos pelo atual contexto da sociedade contemporânea, os professores encontram o importante desafio de articular sua prática pedagógica para melhorar o processo educativo das crianças/estudantes. A forma como a prática pedagógica do professor é planejada poderá impactar positiva ou negativamente nas vidas dos estudantes. Os professores têm em suas mãos a responsabilidade de articular esses desafios diários aos conhecimentos teóricos científicos nas experiências em sala de aula, que, por sua vez, poderão ser utilizados como combustíveis motivacionais para que os seus estudantes se apropriem desses processos, promovendo qualitativas mudanças na construção de suas aprendizagens.

É evidente que os (as) educadores (as) necessitam inserir o trabalho com o letramento digital, esse aperfeiçoamento formativo deverá se focar continuamente na construção e qualificação dos agentes do processo de ensino-aprendizagem, professores e estudantes. O trabalho com o letramento digital, no processo de alfabetização de criança, deve priorizar competências, habilidades e práticas pedagógicas que propiciem a formação continuada de estudantes e professores, com aprendizagens contextualizadas em amplas formas de letramento, especialmente o letramento digital.

A cada dia que passa, as tecnologias avançam nos âmbitos social, econômico e educacional. Essas transformações estão afetando as formas de comunicação, socialização e principalmente de trabalho, o que não é diferente no contexto escolar, pois direta e indiretamente as tecnologias estão modificando os processos de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos com relação ao ensino e a aprendizagem.

Portanto, a prática do letramento digital, no contexto escolar da alfabetização de crianças, pode ser vivenciada e contextualizada de acordo com os conhecimentos científicos dos conteúdos pedagógicos e as realidades sociais envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem da linguagem midiática-virtual na era digital:

O letramento digital das crianças também pode ser desenvolvido já na etapa da alfabetização, e para inserir as tecnologias digitais nessa perspectiva, o/a professor/a precisa de preparo. Estudos para análise e compartilhamento de dificuldades, limites e possibilidades de uso dessas tecnologias são essenciais, assim como uma formação continuada que assegure o letramento digital dos/das professores/as (Pesce; Cruz; Gracia, 2023, p. 255).

Portanto, o trabalho com o letramento digital na alfabetização de crianças e em outros segmentos da educação é um processo contínuo que exige de todos os professores uma atitude consciente e formativa, capaz de articular seus conhecimentos e experiências aos saberes e experiências das crianças/estudantes, pois a construção do conhecimento se torna mais significativa quando é contextualizada à realidade dos sujeitos. Dada a relevância da formação docente para o processo educacional do letramento digital na alfabetização da criança, no tópico a seguir aprofundaremos nossas discussões sobre esta temática.

SEÇÃO IV – DIALOGANDO COM A ABORDAGEM TEÓRICA DE PESQUISA

“É o que nos caracteriza como pessoa, é o que respondemos quando alguém nos pergunta “quem é você?”” (Lane, 2006, p. 16).

Nesta seção, direcionamos nossos estudos ao aporte teórico utilizado para fundamentar a presente pesquisa, isto é, à perspectiva teórica da Psicologia Sócio-histórica, que tem Vigotski e seus colaboradores principais (Luria e Leontiev) como referências fundamentais para explicação do processo de constituição do homem na relação com a sociedade.

Diante disso, primeiramente apresentamos nossas reflexões para as contribuições de Vigotski sobre o fenômeno da crise na psicologia, fundamento importante para uma nova psicologia, sustentada nas bases do método histórico-dialético. Em seguida, tecemos reflexões sobre o processo de como nos constituímos sujeitos, levando em consideração a concepção de homem na Psicologia Sócio-histórica. Posteriormente, abordamos as categorias teórico-metodológicas utilizadas nesta pesquisa, a saber: Totalidade, Historicidade, Mediação e Significações (sentido e significado).

Dando continuidade à discussão sobre a teoria apresentada, convém ressaltar que foi a crise na psicologia que contribuiu para o surgimento dos alicerces da Psicologia Sócio-histórica, a partir de Vigotski, que se fundamenta no método materialista histórico-dialético.

Assim, compreendemos que ao questionar as bases filosóficas, epistemológicas e metodológicas de sua época, Vigotski (2004) inicia os primeiros passos para uma importante revolução na Psicologia, que, por sua vez, encontrava-se em crise, em virtude da diversidade de objetos de estudo, como o comportamento e o inconsciente, e abordagens metodológicas dicotômicas, variando entre tendências objetivistas e subjetivistas.

Nessa época, Vigotski já sentia a necessidade de compreender o desenvolvimento das funções psicológicas do homem, destacando a importância de uma teoria e de um método de investigação que dessem conta de compreender a complexidade do objeto de estudo da psicologia, ou seja, compreender o processo de constituição da consciência humana a partir de suas relações com o mundo sociocultural, em uma perspectiva histórica e dialética.

Para Iarochovski e Gurguenidze (2004, p. 497):

Um lugar particular entre os trabalhos teóricos históricos de Vigotski corresponde à investigação da situação de crise que a ciência psicológica atravessou durante o primeiro quarto do século XX. Sobre essa crise ouviam-se tanto na Rússia quanto no estrangeiro vozes alarmantes. Na literatura russa escreveram sobre isso N. N. Langue, V. A. Vagner e outros. Um ano depois de Vigotski terminar o manuscrito de sua obra

Significado histórico da crise em psicologia, o conhecido psicólogo austríaco K. Bühler publicou o livro *Crise da psicologia*. Mas a primeira tentativa de investigação e explicação desse fenômeno em posições marxistas corresponde a Vigotski.

De acordo com Iarochovski e Gurguenidze (2004), apesar da crise na psicologia não ser uma novidade na comunidade científica da época, foi a partir das contribuições de Vigotski que a psicologia pôde encarar esse problema na época, atentando para o fato de ser uma questão metodológica que deveria ser confrontada com base no materialismo histórico-dialético, ou seja, enfrentada com o intuito de superar as concepções dicotômicas e naturalizantes da psicologia. Portanto, é embasado no método de Marx que Vigotski caminha pelas bases de construção de uma nova perspectiva em psicologia.

Conforme Iarochovski e Gurguenidze (2004), os estudos e pesquisas desenvolvidos por Vigotski sempre foram uma análise sócio-histórica da realidade, pois para ele são as relações históricas, sociais e culturais que determinam o desenvolvimento das funções psicológicas no humano, como o pensamento, a linguagem e os processos de significação.

Segundo Iarochovski e Gurguenidze (2004, p. 471-472),

Vigotski dominou, como nenhum dos psicólogos soviéticos de sua época, os princípios metodológicos do marxismo na sua aplicação aos problemas de uma das ciências concretas. A psicologia – sublinha – requer seu O capital. Seu objetivo não consiste em acumular ilustrações psicológicas em torno de conhecidos princípios da dialética materialista, mas em aplicar esses princípios como instrumentos que permitem transformar a partir de dentro o processo de investigação, descobrir na realidade psíquica certas facetas diante das quais são impotentes outros procedimentos de obtenção e organização dos conhecimentos.

De acordo com Iarochovski e Gurguenidze (2004), Vigotski dominou de forma excepcional e com muita excelência o método materialista histórico-dialético. A partir dessa corrente filosófica, Vigotski objetivava não apenas apreender a realidade na sua aparência, mas ir além do empírico, buscando descobrir novos processos sobre a realidade psíquica humana, isto é, as mediações sociais e históricas que outros métodos não alcançavam.

Assim, bebendo da fonte do Marxismo utilizando o método histórico-dialético, Vigotski retoma os estudos sobre a consciência humana, que antes haviam sido negligenciados pela nova corrente predominante da psicologia no início do século XX, o behaviorismo. Esse modelo de psicologia excluía a análise subjetiva da mente humana e seus processos cognitivos internos, direcionando seu foco de análise exclusivamente ao comportamento observável do homem.

No entanto, é importante destacar que, segundo Iarochovski e Gurguenidze (2004), foi Vigotski quem, em 1925, no artigo “A consciência como problema da psicologia do comportamento”, pela primeira vez chamou atenção para a “necessidade de realizar o estudo

psicológico concreto da consciência como realidade psicológica concreta” (Leontiev, 2004, p. 434-435).

Nesse trabalho, ele evidencia a necessidade dos estudos e das investigações sobre a consciência humana serem direcionados a uma realidade psicológica concreta sobre seus processos e funções, pois para ele a consciência humana não era um fenômeno isolado, e os fatores sociais, históricos e culturais são determinantes na formação da consciência humana. Deste modo, seus estudos sobre os aspectos socioculturais e o desenvolvimento da consciência e da aprendizagem humana marcaram seu caminho para o surgimento de uma nova psicologia (histórico-cultural), que rompe com a visão restrita e dicotômica das correntes existentes até o início do século XX.

Assim, de modo semelhante a Vigotski, no que diz respeito à consciência, Leontiev (s/d, p. 95) enfatiza:

A consciência humana não é uma coisa imutável. [...] seus traços característicos são, em dadas condições históricas concretas, progressivos, com perspectivas de desenvolvimento, outros são sobrevivências condenadas a desaparecer. Portanto, devemos considerar a consciência (o psíquico) no seu devir e no seu desenvolvimento na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações. [...] o desenvolvimento do psíquico humano como um processo de transformações qualitativas. [...] visto que as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana, transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social.

De acordo com Leontiev (s/d, p. 96-97), a passagem à consciência humana é realizada por meio de um processo de transformação que se constitui nas relações históricas e sociais da atividade humana. É importante ressaltar que a atividade humana não se restringe à realização de atividades práticas, uma vez que envolve dialeticamente processos físicos, cognitivos, afetivos e linguísticos.

Portanto, a consciência humana não nasce pronta: ela passa por transformações qualitativas nas relações do sujeito com o meio em que atua. São as atividades realizadas pelo ser humano na sociedade que lhe permitem, portanto, satisfazer suas necessidades sociais, internalizar as significações construídas sobre os objetos, as normas e valores sociais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da consciência sobre si mesmo e o mundo externo.

Compreendendo que as funções psicológicas do homem são desenvolvidas por meio de sua relação com o mundo social, cuja atividade (prática social e transformadora) é concebida como vital humana, Duarte (2008, p.24-25) destaca que:

O ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação: o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade objetivadora). [...] Ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, o ser humano humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo ser humano, isto é, ele deve apropriar-se daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim.

Conforme Duarte (2008), é por meio da atividade vital humana, entendida aqui como uma produção do gênero humano, que o homem se diferencia dos animais, cujas atividades são biológicas e orgânicas. Em outras palavras, procuram satisfazer apenas suas atividades vitais, aquelas interessadas na existência e reprodução da espécie. Por meio dessa atividade (vital humana), os homens não apenas transformam a natureza para satisfazer suas carências orgânicas, como também para atender suas necessidades sociais, transformando-as de acordo com a realidade objetiva, adquirindo características propriamente humanas a partir da acumulação de atividades desenvolvidas por gerações anteriores, ou seja, os produtos culturais gerados pela atividade vital humana. Desta forma, o homem desenvolve uma realidade social humanizada tanto objetiva quanto subjetiva.

Diante disso, Aguiar (2017, p. 121) destaca que

[...] as funções psicológicas, como toda produção cultural e social, são produto da atividade humana. O homem transforma a natureza com sua atividade por meio dos instrumentos, e assim transforma-se a si próprio. Dessa maneira, ele se forma em uma relação dialética com a realidade social, sem que, no entanto, sua constituição no plano individual se dê como mera transposição plano social/plano individual, mas como resultado de um processo de configuração, em que indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si. Logo, o plano individual não constitui uma mera transposição do social, o movimento de apropriação envolve a atividade do sujeito, contém a possibilidade de novo, da criação. É através da atividade externa, portanto, que se criam as possibilidades de construção da atividade interna. [...] a atividade de cada indivíduo é determinada pela forma como a sociedade se organiza para o trabalho, entendido aqui como a transformação da natureza para a produção da existência humana, algo que só é possível em sociedade. Nesse processo, o homem estabelece relações com a natureza e com outros homens, determinando-se mutuamente.

Aguiar (2017) afirma que todas as funções psicológicas superiores do homem, como pensamento, linguagem e consciência, além de toda a sua criação histórica, cultural e social, são resultados de sua atividade no mundo. Por meio dessa relação dialética com a natureza, o homem transforma o mundo social ao seu redor e ao mesmo tempo transforma a si próprio. Todavia, esse processo de transformação do homem e da sociedade não é realizado individualmente, pois a relação entre o homem e a sociedade não se configura em uma mera cópia representativa da realidade, mas uma apropriação da criação humana (historicidade), determinada pelas relações sociais e históricas que resultam na construção de novos conhecimentos. Desta forma, as relações de desenvolvimento e existência do homem e da sociedade são organizadas em torno do trabalho, em um processo recíproco.

Conforme Iarochovski e Gurguenidze (2004), Vigotski procurou explicar que o psiquismo humano se diferencia do psiquismo dos animais. A diferença é que o psiquismo do homem é mediado pelo contexto sociocultural em que atua e seu desenvolvimento não é regido apenas por fatores biológicos. Essa ação favorece o desenvolvimento das funções mentais superiores do homem, como o pensamento e a linguagem, ao mesmo tempo em que implica transformação do meio em que atua. Dialogando com esse pensamento, destaca Aguiar (2017, p. 123-124-126):

[...] o homem é um ser ativo, social e histórico. Essa é a sua condição humana, e assim constituirá suas formas de pensar, sentir e agir: sua consciência. [...] a questão da linguagem, que, sendo produzida social e historicamente, é o instrumento fundamental nesse processo de constituição do sujeito. Os signos, entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato do indivíduo com o mundo exterior e também consigo mesmo e com a própria consciência. Assim, os signos constituem a forma privilegiada de apreensão da consciência.[...] ou seja, de instrumentos construídos pela cultura e pelos outros que, quando internalizados, se tornam instrumentos internos e subjetivos da relação do indivíduo consigo mesmo. O signo seria tudo aquilo que possui um significado e se remete a algo fora de si mesmo; é o elemento que integra as funções psíquicas superiores.[...] O desenvolvimento das funções psíquicas superiores processa-se pela internalização dos sistemas de signos produzidos socialmente, o que nos leva a concluir que as mudanças individuais têm origem na sociedade, na cultura, mediadas pela linguagem.

De acordo com Aguiar (2017), o pensamento e a linguagem se constituem na relação com o mundo e com os outros homens ao longo do tempo, e durante esse processo a linguagem desempenha papel importante na sua constituição, de modo que a natureza linguística dos signos culturais e sociais foram determinantes dessa relação sócio-histórica do homem com o mundo exterior, consigo e com a própria consciência, que, por meio da internalização de suas

representações, se tornaram instrumentos internos e subjetivos de suas relações individuais e sociais.

Com base nos estudos de Iarochovski e Gurguenidze (2004), Vigotski, observando todo o percurso histórico da Psicologia, conclui que a psicologia não daria conta de investigar as atividades humanas e sociais se não contasse com uma teoria metodológica própria, ou seja, uma teoria que conduzisse a mediação entre o método materialista histórico e os fenômenos da psique humana.

Podemos dizer então que é a partir das contribuições de Vigotski para a psicologia, fundamentada no método de Marx, que as bases epistemológicas se tornaram possíveis na construção de uma nova psicologia, isto é, uma psicologia que desse conta de estudar os fenômenos psicológicos do desenvolvimento humano como processo social e histórico.

Assim, a abordagem da Psicologia Sócio-Histórica aqui apresentada se diferencia da Psicologia tradicional, que “[...] pensavam o homem e seu mundo psíquico de forma a entendê-lo como um ser [...] responsável pelo seu desenvolvimento e pelo seu sucesso ou fracasso. O esforço de cada um era a garantia do desenvolvimento adequado” (Bock, 2004, p. 2)

Na discussão sobre o desenvolvimento humano, a Psicologia Sócio-histórica possibilita apreender o processo de constituição do homem como sujeito ativo na sociedade, isto é, mediado por valores sociais e históricos, como a ideologia e a cultura. Assim, de acordo com Luria (1998), as formas como os homens se relacionam com o meio social são movidas por experiências que constituem a sua consciência volitiva e, conseqüentemente, afetam seu desenvolvimento individual, ou seja, o desenvolvimento social constitui o desenvolvimento individual do homem.

4.1 O sujeito na Psicologia Sócio-Histórica

Nessa subseção direcionaremos nossos escritos às reflexões sobre a concepção do homem na perspectiva teórica e epistemológica da Psicologia Sócio-Histórica que oferece uma análise mais profunda das relações de mediação que constituem mutualmente homem e sociedade. Diante disso, destacamos que essa abordagem teórica considera o processo de constituição do homem com base nas determinações de sua historicidade que fazem parte da subjetividade histórica e cultural do sujeito.

Posto isso, a Psicologia Sócio-Histórica constitui-se como uma perspectiva crítica do mundo social, compreendendo a relação entre homem e sociedade como processo que jamais pode ser apreendido dicotomicamente, uma vez que, ao falarmos do homem, também estamos nos referindo ao social, ao cultural e à historicidade, a um só tempo. Para explicar esta questão, recorreremos a Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 191):

O homem é um ser social, que constrói a si próprio, ao mesmo tempo que constrói, com os outros homens, a sociedade e sua história.[...] permite que se compreenda o que acontece conosco na sociedade brasileira, pois ela parte desta realidade para compreender os elementos do mundo interno que estão sendo construídos [...] promovendo um estudo sobre o fazer, o pensar e o agir dos homens em nossa sociedade, e será a articulação entre esses elementos que permitirá a resposta à questão.

Essa abordagem da Psicologia está diretamente relacionada à compreensão de que o processo de constituição do homem não se deu de forma biológica e natural, tendo se constituído de forma histórica e social, haja vista que “[...] aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmite de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” (Leontiev, s/d, p. 285).

Desta forma, durante o processo de constituição e desenvolvimento do homem na sociedade, “[...] todos os órgãos da sua individualidade [...] são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objetivo ou na sua relação com o objeto a apropriação deste, a apropriação da realidade humana” (Leontiev, s/n, p. 286).

Para elucidar o que entendemos por “social”, recorreremos a Sirgado (2021, p. 52):

O termo “social” é um dos termos mais frequentemente usados por Vigotski nos seus trabalhos. Ele aparece em diferentes momentos, lugares e contextos. O que não é de se estranhar, pois é o princípio da natureza e origem sociais das funções superiores que constitui a marca da nova concepção de desenvolvimento psicológico que ele introduz em psicologia. Princípio com o qual ele se coloca na contramão do pensamento psicológico da sua época[...]

De acordo com Sirgado (2021), os termos “social e cultural” foram utilizados nos estudos de Vigotski para fundamentar suas reflexões e abordagens sobre o desenvolvimento da aprendizagem e da consciência do homem. O princípio dessa descoberta de Vigotski contradizia o pensamento da Psicologia predominante, marcando uma nova abordagem para os estudos do desenvolvimento psicológico do homem na psicologia, com base na análise das relações sociais e culturais, que são utilizados até os dias de hoje.

Nessa perspectiva, a Psicologia Sócio-Histórica compreende o homem como um ser de natureza social e cultural, haja vista que a experimentação do mundo social e cultural nos permite “a construção de um mundo pessoal e singular. São diversos fatores que se combinam e nos levam a uma vivência muito particular, pois nós atribuímos sentido a essas experiências e vamos nos constituindo a cada dia.” (Bock; Furtado; Teixeira, 2018,p.11)

Ressaltamos que a Psicologia Sócio-Histórica compreende que a constituição do sujeito só é possível na relação com o mundo social. Deste modo, Aguiar e Ozella (2013, p. 301) destacam que a constituição do homem:

[...] numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico. Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos.

Com base no abordado por Aguiar e Ozella (2013, p.302), podemos apreender que o “[...] homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal) constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas)”.

Para compreendermos as relações entre subjetividade e objetividade, nos inspiramos em Bock, Gonçalves e Furtado (2017), Aguiar e Soares (2020). Para a compreensão do objeto da Psicologia Sócio-Histórica, ou seja, o homem na relação com o mundo social, “precisamos compreender que sua base material é produzida na relação objetividade e subjetividade, que determina sua existência como processo histórico-social” (Aguiar et al., 2020, p. 29). No transcorrer dos estudos desses autores, identificamos duas concepções de homem, uma liberal/positivista e a outra sócio-histórica.

Do ponto de vista liberal e positivista, a concepção do homem na sociedade caracteriza-se por uma visão antropocêntrica de um sujeito autônomo, racional e livre, dotado da capacidade natural de liberdade individual para tomar suas decisões com base na razão. Esta visão é fortemente influenciada pela filosofia iluminista e ideologia liberal que, na tentativa de romper com a velha concepção hierárquica de homem do feudalismo, estabelece a “[...] valorização do individual [...] Cada indivíduo é um ser moral que possui direitos derivados de sua natureza humana. Somos indivíduos e somos iguais, fraternos e livres, com direito à propriedade, à segurança, à liberdade e à igualdade” (Bock; Furtado; Gonçalves, 2017, p. 25).

A perspectiva Sócio-Histórica, diferentemente da concepção liberal, compreende que o homem não se reduz à aparência e está em constante movimento de transformação porque é social e histórico. Contrapondo a visão liberalista, a Psicologia Sócio-Histórica abordada por Bock, Furtado e Gonçalves (2017, p. 24-44), caracteriza o homem como:

[...] ativo, social e histórico; a sociedade como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias. Como representação da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a Psicologia. [...] as leis que regem a sociedade e os homens não são naturais, mas históricas; não são alheias aos homens, porque são resultado de sua ação sobre a realidade (trabalho e relações sociais); mas são leis objetivas, porque estão na realidade material do trabalho e das relações sociais; entretanto, essa objetividade inclui a subjetividade porque é produzida por sujeitos concretos, que são, ao mesmo tempo, constituídos social e historicamente.

Na visão Sócio-Histórica, o homem é visto como um ser que se constitui por meio das condições sociais, culturais, políticas e históricas que vivencia. Assim, ao passo que a visão liberal e positivista ressalta a liberdade individual de escolha e a responsabilidade pessoal do sujeito, a visão Sócio-Histórica, contrapondo de forma crítica essa ideia, destaca que são as condições sociais, históricas e culturais que configuram as possibilidades de desenvolvimento do sujeito. Analisando essas duas diferentes concepções de indivíduo, podemos enfatizar que ambas contribuíram e contribuem para explicar a constituição do sujeito na sociedade moderna. No entanto, a compreensão da constituição do homem como sujeito histórico, social e cultural só poderá ser apreendida pela mediação das explicações da Psicologia Sócio-Histórica.

Com o intuito de avançar nas discussões sobre a constituição do homem, compreendemos que a subjetividade, para a Psicologia Sócio-Histórica, se caracteriza pelas relações do homem com o meio social, de modo que “Esse indivíduo jamais poderá ser compreendido senão por suas relações e vínculos sociais, pela sua inserção em uma determinada sociedade, em um momento histórico específico” (Bock; Furtado; Teixeira, 1999, p. 119-120).

Para compreendermos a relação entre objetividade e subjetividade, trazemos a abordagem de Bock e Soares (2020, p. 50):

Denotando a contradição objetividade-subjetividade, a Psicologia Sócio-histórica aponta que a realidade é determinada não apenas pelo homem (subjetividade), nem tão somente pela sociedade (objetividade). Diferente da lógica formal, que compreende homem e sociedade como elementos dicotômicos, a Sócio-histórica enfatiza que essa contradição da realidade é uma unidade dialética e histórica. O caráter dicotômico que constitui a ciência moderna, separando objetividade e subjetividade, não é apenas uma questão metodológica, mas também ética e política,

uma vez que é somente por meio do conhecimento da totalidade da realidade que se alcança a possibilidade de transformá-la.

De acordo com Bock e Soares (2020), é possível afirmar que a subjetividade humana não surge de forma isolada, mas por meio da relação dialética com a realidade objetiva, com o mundo social e material, pois os fenômenos que constituem o homem simultaneamente estão imbricados por suas relações sociais.

Para Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 28-29), a subjetividade é caracterizada como:

[...] forma particular, específica de contribuição para a compreensão da totalidade da vida humana. [...] A subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, de um lado, por ser única, e nos iguala, de outro lado, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social. Esta síntese — a subjetividade — é o mundo de idéias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais.[...] A subjetividade é a maneira de sentir, pensar, fantasiar, sonhar, amar e fazer de cada um. É o que constitui o nosso modo de ser: sou filho de japoneses e militante de um grupo ecológico, detesto Matemática, adoro samba e black music, pratico ioga, tenho vontade mas não consigo ter uma namorada.

Com base em Bock, Furtado e Teixeira (1999), podemos dizer que a subjetividade se caracteriza como forma única e particular pela qual o homem se constitui e constrói suas ideias, emoções, motivações e significados, estabelecidos a partir de suas relações sociais com o mundo interno e externo.

Dito isso, a subjetividade se configura em uma síntese singular que identifica as particularidades dos sujeitos e, ao mesmo tempo, os iguala às bases que a constituem, ou seja, as relações de objetividade social. Vale salientar que essa síntese da subjetividade não é uma característica inerente ao homem; pelo contrário, ela é construída continuamente aos poucos, de acordo com a apropriação pelo sujeito do mundo material, social e cultural e, movendo-se sobre este mundo, o homem constrói, reconstrói e transforma a si próprio. É nessa compreensão que se desenvolve o processo social, histórico e cultural de constituição do sujeito com relação à sua subjetividade/objetividade.

Ao estudarmos e analisarmos os sujeitos desta pesquisa, procuramos nos atentar necessariamente à apreensão das significações constituídas subjetivamente pelos professores (as) durante suas vivências e experiências com a prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de criança, após o retorno das aulas presenciais, haja vista que a subjetividade é

a síntese que “[...] cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural” (Bock; Furtado; Teixeira, 1999, p. 23).

Assim, buscando compreender as significações atribuídas por professores alfabetizadores de crianças de uma escola pública municipal no estado da Paraíba à sua prática pedagógica de letramento digital, utilizaremos algumas categorias de análise da Psicologia Sócio-Histórica: Totalidade, Historicidade, Mediação e Processos de significação (Sentidos e Significados). É sobre essas categorias de análise que direcionaremos nossas reflexões para as discussões do tópico a seguir.

4.2 Categorias de análise da Psicologia Sócio-Histórica

Nesta subseção, apresentamos reflexões sobre as categorias de análise fundamentais do método materialista histórico-dialético utilizadas pela Psicologia Sócio-histórica para fundamentar nossa pesquisa, como totalidade, historicidade e mediação além de outras mais específicas da Psicologia Sócio-Histórica como pensamento, linguagem, sentidos e significados.

Isso posto, ressaltamos que as categorias são essenciais para a compreensão dos fenômenos constitutivos do humano, como os processos educacionais. Para Aguiar, Alfredo e Penteado (2020, p. 5), “A utilização das categorias destacadas tem o objetivo de garantir a apreensão da realidade concreta, para além de sua aparência, para além daquilo que se mostra imediatamente e que carrega explicações simplistas da realidade, do tipo causa e efeito”.

As categorias de análise teórica do método materialista histórico-dialético utilizadas pela Psicologia Sócio-histórica são caracterizadas pela classificação ou agrupamento de elementos que partilham de características e propriedades afins, agrupadas por meio de específicos critérios de organização, compreensão, análise e fenômeno. As categorias podem ser apresentadas de forma concreta ou abstrata, pois sua definição e aplicação variam conforme o domínio do estudo e do contexto no qual são aplicadas/estudadas. Elas exercem importante função para as investigações da realidade em movimento.

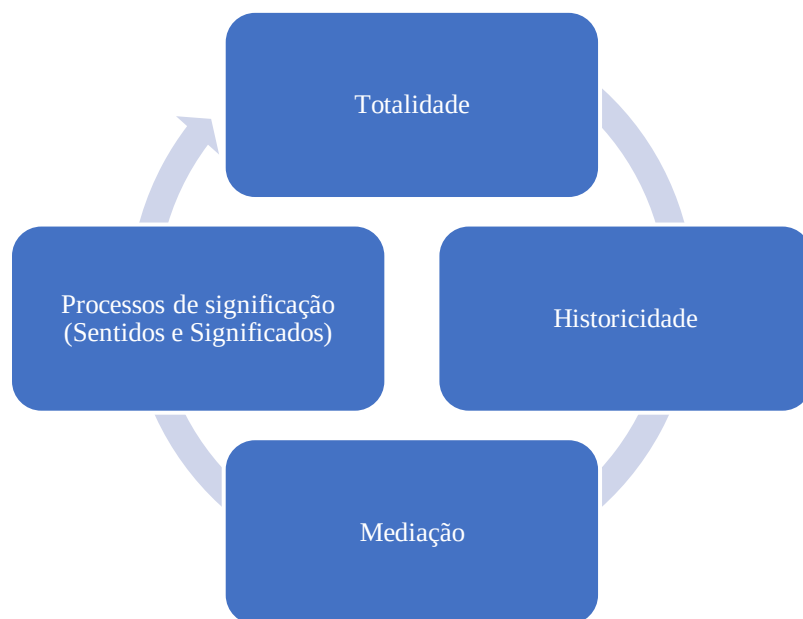
Por meio das categorias, o pesquisador poderá estruturar o pensamento e a comunicação de uma análise crítica dos dados, auxiliando na construção de uma ordem de sentido mais próxima do contexto no qual o fenômeno é analisado.

Posto isso, as categorias de análises são de extrema importância para que o pesquisador compreenda e explicita os fenômenos humanos para além das aparências, ou seja, apreenda o

mundo concreto real. Por meio das categorias de análise, podemos apreender as significações dos sujeitos. As categorias nos ajudam a desvelar um conjunto de elementos que não são visíveis materialmente, mas, por meio do pensamento categorial, podemos apreender as determinações do objeto, ou seja, a sua real essência.

Com base no exposto, apresentaremos as categorias fundamentais para esta pesquisa, que nos auxiliaram numa melhor compreensão sobre as significações atribuídas pelos sujeitos (professores alfabetizadores) à sua prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de crianças, após o retorno das aulas presenciais. É sobre essas categorias de análise da Psicologia Sócio-Histórica que apresentaremos no gráfico a seguir:

Gráfico 4. Síntese das principais categorias de análise do Materialismo Histórico- dialético e da Psicologia Sócio-histórica utilizadas para construção e intervenção analítica-reflexiva de pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir do conteúdo apresentado por Aguiar, Machado e Soares (2015).

4.3 Totalidade

Com o intuito de avançarmos na compreensão do objeto de estudo deste trabalho, as significações atribuídas por professores (as) alfabetizadores de crianças de uma escola pública municipal no estado da Paraíba à sua prática pedagógica de letramento digital no período pós-pandemia, discutiremos a categoria totalidade como recurso teórico, para fundamentar nossas

explicações sobre o referido fenômeno para além do que é aparente, ou seja, apreender as determinações históricas, sociais e culturais envolvidas neste fenômeno educacional.

Porém, se faz necessário explicar e desmistificar algumas questões quando falamos de totalidade. Em primeiro lugar, devemos compreender que a totalidade aqui apresentada não está relacionada à etimologia da palavra, mas a um conjunto de relações que constituem determinado fenômeno em sua dimensão subjetiva e objetiva. Em segundo lugar, devemos compreender que a totalidade não esgota todas as possibilidades interpretativas dos fenômenos analisados, uma vez que se refere a um conjunto de determinações que compõem o fenômeno, ou seja, trata-se de um todo orgânico que configura o movimento dialético da realidade.

Diante disso, não é possível pensarmos nas determinações que envolvem a categoria totalidade de forma isolada, haja vista que dentro dessa unidade dialética articulada “é preciso analisar a totalidade do fenômeno estudado, portanto, torna-se essencial compreender que o objeto de análise é a síntese de inúmeras e complexas determinações, que compõem a totalidade” (Aguar; Alfredo; Penteado, 2020, p. 10).

Para explicitarmos melhor à categoria totalidade aqui apresentada, trazemos a abordagem de Kosik (1985, p. 35-36):

Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato quaisquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, a totalidade.

A partir de Koski (1985), podemos compreender que a categoria totalidade não implica a abrangência de todos os fatos, mas significa compreender e interpretar a realidade como um todo estruturado dialeticamente. Por meio da categoria totalidade, podemos apreender racionalmente as determinações que constituem um fenômeno ou objeto analisado. O fato de acumular todas as informações sobre determinado fenômeno não é suficiente para conhecer ou avaliar a realidade como um todo:

[...] ter conhecimento de todos os fatos não equivale à compreensão da totalidade dialética, ou melhor, da totalidade entendida pelo pensamento orientado pela dialética geral das coisas. Apreender a totalidade dialética do objeto em estudo significa depreender sua própria essência. Por isso, reiteramos que a totalidade é mais que o conhecimento de muitas particularidades, ou da sua somatória. [...] os fenômenos psicológicos devem ser estudados como uma totalidade dialética (Aguar, Alfredo e Penteado, 2020, p. 10).

De acordo com Aguiar, Alfredo e Penteado (2020), o conhecimento sobre todos os fatos não é suficiente para a compreensão da totalidade dialética das coisas. Ancorando-se a essa ideia de totalidade na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, entendemos que os fenômenos humanos devem ser analisados sob a ótica de uma totalidade dialética, ou seja, considerando as conexões históricas, sociais e culturais que determinam sua constituição.

Portanto, para a Psicologia Sócio-histórica a compreensão da constituição do homem é determinada por suas relações sociais, pois “O homem existe, age e pensa de certa maneira porque existe em um dado momento e local, vivendo determinadas relações (Bock; Furtado; Teixeira, 1999, p. 120).

Diante do exposto, se faz necessário compreender a totalidade dialética das relações que configuram os processos de constituição do sujeito. Ao considerarmos a constituição do homem em sua totalidade, buscamos apreender as mediações constituídas a partir de suas vivências e experiências em sociedade, pois as determinações sociais que constituem o homem devem ser compreendidas como um movimento não estático, unidas entre partes de um todo para entender as relações sócio-históricas dessa totalidade dialética:

A Totalidade, portanto, é a categoria que permite afirmar que qualquer transformação social envolve a transformação das relações causais que estão no interior das relações objetivas de existência desse ser. Em termos objetivos, compreendemos que se a singularidade se constitui na relação com a universalidade e a universalidade configura a singularidade, todas as possibilidades de transformação e produção de novas singularidades requerem uma transformação das relações sociais que medeiam a constituição dessa singularidade (Aguiar, Carvalho e Marques, 2020, p. 38).

De acordo com Aguiar, Carvalho e Marques (2020), é importante que tenhamos uma compreensão da totalidade que constitui os sujeitos, ou seja, compreender os determinantes sociais, históricos e culturais que estão imbricados nesses sujeitos e que, ao mesmo tempo, o constituem. As relações determinadas pelo social constituem a singularidade do sujeito. Assim, é possível compreender tanto o contexto geral quanto o particular do sujeito.

Por meio da categoria totalidade, podemos ter uma dimensão integrada e dinâmica do mundo social que se liga às relações constituintes do mundo interior/exterior do sujeito. Isso significa dizer que os determinantes sociais dialeticamente se articulam na dimensão plural e singular para constituir a subjetividade do sujeito. Diante disso, devemos “pensar o homem como totalidade, isto é, como ser biológico, psicológico e sociológico e, ao mesmo tempo, em todas as condições de vida que visam propiciar-lhe bem-estar físico, mental e social” (Bock; Furtado; Teixeira, 1999, p. 472).

Portanto, a categoria totalidade é uma ferramenta teórica e metodológica muito importante para que possamos apreender as significações atribuídas por professores alfabetizadores de crianças de uma escola pública municipal no estado da Paraíba à sua prática pedagógica de letramento digital, após o retorno das aulas presenciais.

A categoria totalidade nos permitirá “[...] aproximar ao máximo da totalidade das relações concretas que constituem o pensar, o sentir e o agir do professor (Aguiar *et al.*, 2020, p. 29). Por meio dessa aproximação, poderemos conhecer mais de perto as “zonas de sentidos que revelam a dialética existente entre os processos de constituição da identidade desses professores e a prática docente” (Bock; Aguiar, 2020, p. 19).

Destarte, é fundamental lembrarmos que a dimensão de totalidade constituída nas significações dos sujeitos é ampla e varia de acordo com o contexto social em que estão inseridos e são analisados.

Assim, é importante pensarmos nessa dimensão de totalidade como uma possibilidade para entendermos e valorizarmos a complexibilidade envolvida nos movimentos desse processo; a partir desse olhar, poderemos enxergar as experiências vivenciadas pelo homem “[...] na relação com a sociedade, situados no tempo histórico, bem como apreender as determinações que medeiam o seu desenvolvimento, fazendo-nos avançar da aparência do fenômeno para sua essência” (Marques *et al.*, 2020, p. 191).

4.4 Historicidade

A constituição do homem é determinada pela socialização e apropriação da cultura produzida historicamente pela humanidade. A relação dialética do homem com a sociedade, de acordo com a Psicologia Sócio-histórica, é compreendida como movimento de transformação. Isso significa dizer que devemos olhar os processos de constituição do homem numa perspectiva dialética, social e histórica, pois “[...] para compreender o mundo psicológico a Psicologia, terá obrigatoriamente de trazer para seu âmbito a realidade social na qual o fenômeno psicológico se constrói. [...] estudar o mundo psicológico, está contribuindo para a compreensão do mundo social” (Bock, 2017, p. 34).

Para que possamos compreender a constituição do homem na sua relação com o social, recorreremos à categoria historicidade:

A categoria historicidade nos permite olhar para a realidade e pensá-la em movimento e, mais do que isto, apreender seu movimento. Ela é alçada a princípio fundamental, se apresenta como ontológica na medida em que é constitutiva da realidade humana, social e cultural, e pelo seu potencial de dar conta da gênese e do processo de transformação dessa realidade. A categoria historicidade nos permite deixar de ter como principal questão aquilo que a realidade é, para dar lugar à questão de “como surgiu”, “como se movimentou e se transformou” e o que as contradições apreendidas, num determinado momento histórico, indicam como devir. Assim, é preciso levar em conta a atmosfera cultural do tempo e do espaço, na qual o objeto em foco (ideias, valores, saberes, práticas) foi se constituindo, ou seja, o espírito da época (Aguilar, Alfredo e Penteado, 2020, p. 11).

Conforme Aguilar, Alfredo e Penteado (2020), a categoria historicidade nos permite uma compreensão mais consciente sobre transformações da realidade em movimento, ou seja, ela nos dá a possibilidade de compreender como a realidade humana, social e cultural foi constituída e como se transformou. Por meio de uma síntese do contexto social, histórico e cultural, essa categoria nos permite compreender o real para além das aparências, ou seja, entender a essência construída no processo de transformação do homem e da sociedade, e como ambos se relacionam diante de suas singularidades e pluralidades subjetiva/objetivas.

Por meio da categoria historicidade, podemos compreender como dado fenômeno foi se constituindo socialmente ao longo da história do indivíduo. Essa categoria nos permite conhecer e organizar os conhecimentos transmitidos e constituídos pelos homens ao longo dos anos, em resposta ao desenvolvimento de suas motivações e necessidades.

É importante destacar que por meio da categoria historicidade podemos conhecer como se constitui a realidade subjacente aos fenômenos sociais e culturais, ou seja, as transformações e motivações que determinaram historicamente a constituição do sujeito:

Dessa maneira, podemos entender que as experiências historicamente vividas são mediações que nos permitem compreender a concreticidade e a individualidade humana, uma vez que o indivíduo se apropria da história num processo que é único e individual, mediado pela atividade, na relação com os outros, relação em que o sujeito constrói e reconstrói a experiência humana acumulada (Aguilar, Carvalho e Marques (2020, p. 216).

Com base nas discussões de Aguilar, Carvalho e Marques (2020), o estudo das experiências históricas vivenciadas pelo homem em sociedade nos permite conhecer e compreender melhor sua constituição. Por meio da categoria historicidade, podemos apreender de forma mais coerente “[...] o homem e seu mundo psíquico como uma construção histórica e social da humanidade” (Bock; Furtado; Teixeira, 1999, p. 113).

Diante disso, é importante lembramos que o homem se desenvolve historicamente por meio de suas relações sociais, que determinam “[...] o conjunto de experiências, ao longo da

vida, permite a cada um “montar” o seu próprio modelo do que pretende ser como homem ou mulher, como profissional, como cidadão etc.” (Bock; Furtado; Teixeira, 1999, p. 268).

Assim, entendendo que o homem se constitui historicamente por meio de suas atividades e relações com o mundo social, destacamos que a categoria historicidade é de suma importância para que possamos apreender o movimento dialético dos processos que constituem a essência dos sujeitos, ou seja, o sujeito na sua forma e no seu desenvolvimento social, histórico e cultural.

Deste modo, ressaltamos que é a categoria historicidade que possibilita “olhar para a realidade e pensá-la em movimento e, mais do que isso, apreender seu movimento. Ela é aqui alcançada a princípio [...] pelo seu potencial de dar conta da gênese e do processo de transformação dos objetos” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 302-303).

Ao utilizarmos a categoria historicidade, é importante compreendermos que o processo histórico não é um simples acontecimento passado isolado e sem direção ou importância para a atual constituição do sujeito. A categoria historicidade vai muito além desse movimento passado, nos ajudando a apreender o real, ou seja, as mudanças e transformações qualitativas que constituem o homem. Posto isso, a categoria [...] historicidade implica não o simples movimento, mas também e sempre uma determinada direção na mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos, tanto em-si quanto em relação com outros complexos (Lukács, 1979, p. 79).

Por meio da atividade, o homem atua sobre a natureza buscando satisfazer suas necessidades; nessa ação, o homem transforma suas características e ao mesmo tempo transforma a realidade sobre a qual atua. Diante disso, “a historicidade é uma condição metodológica necessária para se caminhar na direção da compreensão dos fenômenos sociais como movimento, como processo, como humanos e sociais” (Bock *et al.*, 2020, p. 101).

Sobre esse movimento de transformação histórica do sujeito, Lefebvre (1975,p.21-22) destaca que:

Não se poderia dizer melhor que só existe dialética (análise dialética, exposição ou “síntese”) se existir *movimento*: e que só há movimento se existir processo histórico [...] A história é o movimento de um conteúdo, engendrando diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos, e resolvendo-os [ou não].

Segundo Lefebvre (1975), a categoria historicidade está ligada ao método dialético, pois, como a história é movimento e transformação, a dialética está interligada a esse movimento para nos ajudar a compreender as contradições, as mudanças e as transformações da realidade do homem e da sociedade.

Dito isso, a categoria historicidade é muito importante, nos ajudando a compreender a complexidade dos processos constitutivos das transformações do homem, haja vista que em “[...] todo decurso da vida humana, as relações sociais são constituídas por mediações histórico-culturais” (Aguar; Alfredo; Penteado, 2020, p. 16).

Por meio da categoria historicidade, poderemos compreender melhor os fenômenos intrínsecas ao movimento da realidade do nosso objeto de estudo, ou seja, significações atribuídas por professores alfabetizadores de crianças de uma escola pública municipal no estado da Paraíba à sua prática pedagógica de letramento digital, após o retorno das aulas presenciais.

Assim, por meio da categoria historicidade poderemos superar a naturalização imbricada no contexto social, econômico e político, haja vista que a prática pedagógica desses professores traz historicamente uma carga de significações que vão além do real aparente. As transformações qualitativas constituintes da prática educativa são importantes para a construção do ser humano, pois é nesse processo histórico de transformação e socialização com o mundo exterior que “[...] o ser humano é, por outro ser humano, apresentado ao mundo, ele aprende, desenvolve-se e torna-se verdadeiramente humano (Aguar; Alfredo; Penteado, 2020, p. 16).

4.5 Mediação

Para entender a complexidade contida no processo de formação do homem, é necessário analisar as mediações que constituem esse desenvolvimento. A categoria mediação é o que explica as determinações que configuram as relações do homem com a sociedade. É por meio da categoria mediação que podemos encontrar explicações para as relações de contradições, ou seja, é por meio da categoria mediação que a relação do homem com a sociedade pode ser explicada. A categoria mediação nos permite romper com as dicotomias existentes nas relações de contradições que determinam a constituição do homem:

O uso desta categoria nos permite romper as dicotomias interno/externo, objetivo/subjetivo, significado/sentido, assim como nos afastar das visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica. Por outro lado, nos possibilita uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito, como mediações (Aguar; Ozella, 2013, p. 301).

A categoria mediação é compreendida como construção intelectual que nos permite apreender as contradições dialéticas das relações constituintes do processo de formação do sujeito. Essa categoria nos possibilita romper com as visões dicotômicas e naturalizantes da realidade. Isso significa dizer que as complexas relações que determinam a constituição do homem e da sociedade não são relações diretas, mas sempre mediadas.

Posto isso, a categoria “Mediação é considerada um construto teórico que explicita e explica a impossibilidade de pensarmos a totalidade social sem considerarmos as mediações que a constituem” (Aguilar *et al.*, 2020, p. 37).

De acordo com Aguilar *et al.* (2020), a categoria mediação é muito importante para que possamos apreender a totalidade sócio-histórica que constitui a relação entre o homem e a sociedade. Sem apropriação das mediações, ficaria impossível perceber e compreender o todo que constitui a relação entre sociedade e o homem e, conseqüentemente, ficaríamos limitados a uma enganosa aparência da realidade.

Por meio da categoria mediação, podemos analisar e interpretar os fenômenos contraditórios, que não são excludentes, ou seja, apreender a dialética existente entre parte/todo, subjetivo/objetivo e singular/plural. A categoria mediação nos permite apreender dialeticamente as contradições que constituem as relações do homem com a sociedade:

[...] a mediação é, ainda, a categoria que colabora com o estudo dos fenômenos partindo de sua gênese, pois, ao desvelar o fenômeno com base naquilo que o constitui em sua raiz, revela as condições concretas que o engendraram, permitindo ao pesquisador trazer à tona as particularidades e as condições objetivas e subjetivas que determinam tal realidade. É, portanto, a categoria da Mediação que traz à luz as contradições que movimentam a realidade social, impulsionando ou travando o seu desenvolvimento (Aguilar *et al.*, 2020, p. 38).

A categoria mediação é um suporte teórico que nos auxilia na apreensão sócio-histórica da origem dos fenômenos sociais, ou seja, nos dá condições concretas para compreender as contradições que compõem os fenômenos da realidade social, ou seja, as mediações que se interpõem nas relações que determinam ao mesmo tempo a objetividade e a subjetividade interna e externa do homem e da sociedade sobre determinada realidade.

Segundo Vigotski (2004), o processo de desenvolvimento humano é mediado pelo uso de instrumentos e signos. Assim, as relações do ser humano com o mundo exterior-social se dão tanto por intermédio da socialização (comunicação) com os outros homens quanto por intermédio de instrumentos/objetos e signos.

Portanto, conforme Bock, Furtado e Teixeira (1999), a categoria mediação nos permite compreender as relações que determinam a organização do pensamento do homem e, conseqüentemente, seu comportamento e desenvolvimento no mundo social. Segundo os autores, a consciência humana se constitui e desenvolve-se pelas mediações do trabalho e a comunicação da linguagem. Essa é a categoria que dá suporte teórico para que possamos romper com as dicotomias existentes nas visões de mundo não dialéticas (formais) e, muitas vezes, até ingênuas, ao mesmo tempo em que permite apreender o movimento sócio-histórico de transformação e constituição do sujeito.

Assim, por meio da categoria mediação poderemos superar as dicotomias existentes entre o letramento digital e a alfabetização de criança. Desse modo, estaremos contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas nos processos de alfabetização na perspectiva do letramento digital. Isso posto, os fenômenos educacionais, tais como os processos de alfabetização, jamais poderão ser compreendidos de forma isolada do contexto social, que inclui a perspectiva do letramento digital. É nessa perspectiva dialética que a categoria mediação nos ajuda a desvelar e superar as dicotomias existentes nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento digital, favorecendo, assim, uma relação mais próxima entre ambos os processos, ou seja, alfabetizar levando em consideração as práticas de letramentos – em especial, nesse caso, as práticas do letramento digital.

4.5 Significações (sentido e significado)

No intuito de avançarmos nossas discussões sobre a constituição do homem na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, trazemos as categorias sentido e significado “[...] que constituem um par categorial. Trata-se de uma categoria importante para os estudos da subjetividade na relação dialética entre objetividade e subjetividade [...] (Araújo *et al.*, 2020, p. 135).

De acordo com Araújo *et al.* (2020), por meio das categorias sentido e significado podemos apreender a relação dialética entre a subjetividade humana e o mundo material, pois é por meio do contato com o mundo exterior que o homem desenvolve sua consciência, articula o pensamento e a linguagem, atribuindo sentido e significado às suas ações:

[...] a relação pensamento/linguagem não pode ser outra que não de uma mediação, na qual ao mesmo tempo que um elemento não se confunde com o outro, não pode ser compreendido sem o outro, onde um constitui o outro. O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a

concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido. Dessa forma, podemos afirmar que a compreensão da relação pensamento/linguagem passa pela necessária compreensão das categorias significado e sentido (Aguiar; Ozella, 2013, p. 303-304).

Conforme Aguilar e Ozella (2013), no processo de significação da realidade a transformação do pensamento em palavra passa pela mediação dialética dos sentidos e significados. Posto isso, para que possamos apreender as significações constituídas pelo sujeito, é necessário recorreremos ao par categorial sentidos e significados. Apesar de diferentes, essas duas categorias não são excludentes, uma só é possível pela mediação da outra, de modo que, metodologicamente, não podem ser apreendidas de forma dicotômica, mas por sua mútua relação dialética. Contudo, é importante conhecermos e compreendermos separadamente cada um desses processos.

Assim sendo, recorreremos a Aguilar *et al.* (2009, p. 61) no intuito de destacar que “Os significados são produções históricas, sociais, relativamente estáveis e, por serem compartilhados, são eles que permitem comunicação entre os homens, além de serem fundamentais para a constituição do psiquismo”. O significado está interligado ao campo semântico e psicológico do sujeito, de modo que no campo semântico ele corresponderá às relações sociais que a palavra pode conter em dado contexto. No campo psicológico, por sua vez, ele pertencerá à generalização, isto é, os conceitos construídos nas relações sociais.

São os significados que constituem a relação entre o pensamento e a palavra, de modo que, dialeticamente, um só é possível na relação com o outro. Por esse motivo, “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior” (Vigotski, 2001, p. 398).

Conforme Vigotski (2001), o significado é uma das zonas de sentido que a palavra constitui no discurso do sujeito. Dito isso, o significado é relativamente estável, ou seja, não varia na mesma proporção do sentido, o que não implica dizer, porém, que o significado nunca poderá ser modificado: pelo contrário, a depender de determinada circunstância sócio-histórica, haverá casos em que o significado poderá sofrer alterações. Entretanto, ele nunca será modificado na mesma intensidade e proporção em que o sentido se modifica.

Portanto, é o significado que nos oportuniza conhecer a realidade objetiva vivenciada pelo sujeito, ao mesmo tempo em que permite converter o social em fenômeno psicológico, constituindo a singularidade dos sujeitos.

É importante lembrarmos que a relação do ser humano com o social não é uma relação de passividade, uma vez que o ser humano age sobre a realidade a partir de seus afetos e necessidades. Essa relação dialética com mundo social é essencial tanto para a transformação do homem quanto da sociedade. Posto isso, apresentamos a categoria sentido, par categorial das significações dos sujeitos.

Segundo Vigotski (2004), mesmo que o sentido não se descole do social, podemos dizer que ele é mais próximo do sujeito, é o que melhor revela o sujeito forjado historicamente na relação com o social e a cultura, razão pela qual é mais dinâmico, subjetivo, instável e flexível, pois está em constante movimento. O real sentido expresso na palavra é atravessado por um conjunto de experiências e afetos vividos e constituídos pelo indivíduo na relação com o social e a história. Dessa forma, a totalidade dos fatos psicológicos constitui os sujeitos. Assim, “O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (Vigotski, 2001, p. 466).

A categoria sentido constitui a estrutura semântica da linguagem, que, articulada ao pensamento e à palavra, se relaciona na consciência humana de forma dinâmica e instável.

Assim, a categoria sentido é bem mais ampla que a categoria significado, haja vista que o sentido de uma experiência se configura subjetivamente, pois é envolvido pela articulação dos eventos psicológicos do homem com o mundo histórico e social.

O sentido constitui a síntese psicológica de relações históricas e sociais. Porém, é importante enfatizar que “[...] os sentidos não são respostas fáceis, imediatas, mas são históricos. Constituem-se a partir de complexas reorganizações e arranjos em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente imbricadas na forma de sentidos, é acionada e mobilizada” (Aguiar *et al.*, 2009, p. 63). Assim, a categoria sentido está interligada ao desenvolvimento da atividade intelectual e à concreta conduta da personalidade do sujeito.

A apreensão dos sentidos jamais poderá ser analisada de forma isolada do contexto histórico e social. Diante disso, “[...] o sentido tem um *status* ontológico para especificar os fenômenos psíquicos humanos, *status* que nos permite marcar a passagem da psique natural para a psique histórico-social, momento qualitativo do psíquico que definimos como subjetividade” (González Rey, 2004, p. 50).

O construto teórico da categoria sentido, conforme González Rey (2004), nos permite romper com as dicotomias entre consciente-inconsciente, individual-social, afetivo-cognitivo e interno-externo, pois os sentidos são constituídos pelas relações dessas dimensões.

Posto isso, a articulação dialética entre sentido e significado, ou seja, as significações, constitui os indivíduos, ao mesmo tempo em que é constituída pelas formas de pensar, agir e sentir o mundo. Portanto, “à medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados” (Bock; Furtado; Teixeira, 1999, p. 117).

Conforme Aguiar, Aranha e Soares (2012), a dialética constituinte das significações (sentido e significado) nos permite romper com as dicotomias existentes entre homem e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição.

Nessa pesquisa, ao utilizarmos o par categorial sentidos e significados, o intuito é que esse recurso teórico fundamente a nossa competência intelectual para analisar as significações (sentido e significado) atribuídas por professores alfabetizadores de crianças de uma escola pública municipal no estado da Paraíba à sua prática pedagógica de letramento digital. Detalhes dessa questão serão discutidas adiante, na seção que trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

SEÇÃO V – ABORDAGEM METODOLÓGICA DE PESQUISA

“Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la em seu processo de mudança” (Vigotski, 2007, p. 46).

Antes de apresentarmos nossa proposta metodológica de pesquisa, é importante retomarmos algumas questões relevantes destacadas por Vigotski e que são cruciais para a compreensão do método na Psicologia Sócio-Histórica.

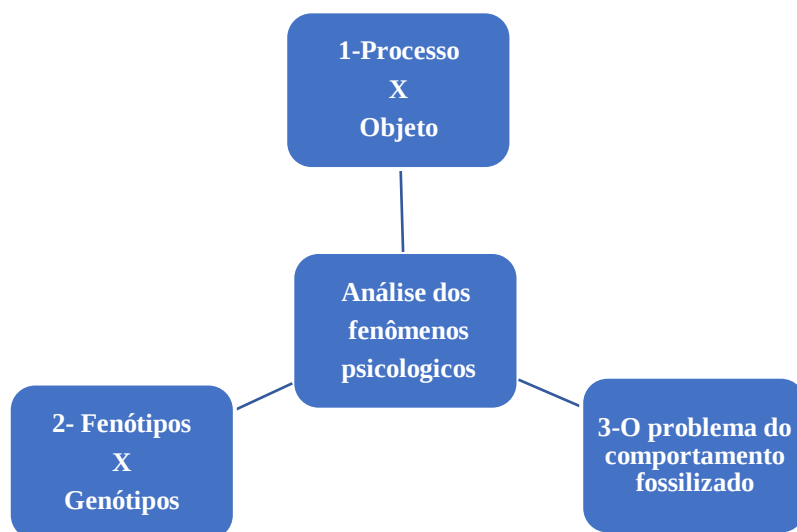
Convém ressaltar que foi Vigotski quem se debruçou sobre a crise da Psicologia na ciência, revolucionando esse campo de conhecimento. Baseando-se no método materialista histórico-dialético, ele desenvolve a base teórico-metodológica para os estudos da psicologia, que tem sido denominada de diferentes formas, destacando-se os termos Histórico-cultural e Sócio-histórica, sendo esta também conhecida como Psicologia crítica de Silva Lane e demais colaboradores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC-SP.

Para Aguiar e Magalhães (2021, p. 118): “Vigotski já inicia o que chamamos aqui de sua revolução! Resolveu as bases da Psicologia, uma ciência que não trazia caminho suficientes para a explicação do ser humano”.

Conforme Aguiar e Magalhães (2021), ao compreender os estudos de Marx, Vigotski funda sua teoria histórica e cultural para explicar as mediações que envolvem os fenômenos e as transformações do desenvolvimento humano e social. Esse processo “[...] é engendrado pela produção humana, com artifícios culturais criados pelos próprios seres humanos” (Aguiar; Magalhães, 2021, p. 120).

Preocupado com os métodos de pesquisa de sua época e repudiando as tendências Psicológicas que enfatizam respostas prontas, naturalizantes, Vigotski (2007) passa a estudar o psiquismo como processo histórico e cultural, o que contribuiu para a construção de um novo método para a Psicologia, tendo por base três princípios norteadores para a análise dos fenômenos psicológicos.

Gráfico 5. Princípios do movimento de análise dos fenômenos psicológicos.



Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir do conteúdo apresentado por Vigotski (2007).

“O primeiro princípio leva-nos a distinguir entre a análise de um objeto e a análise de um processo” (Vigotski, 2007, p. 63).

Vigotski (2007) reforça que as formas superiores de conduta do homem devem ser analisadas não como objetos fixos, ausentes de variações, mas como processo dinâmico constituído por diversas relações históricas de mudanças. Conforme Vigotski (2007, p. 63), “Se substituímos a análise do objeto pela análise de processo, então a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais”.

O segundo princípio aborda a importância da análise dos fenômenos psicológicos, considerando o que são aspectos fenotípicos e genotípicos. Para Vigotski (2007), os aspectos fenotípicos se relacionam às manifestações da aparência, ao que é passível de observação; ao passo que os genotípicos se referem aos aspectos essenciais que definem a origem do ser. Assim, “Quando me refiro a estudar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento, quero dizer revelar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento, quero dizer revelar a sua gênese e suas bases dinâmico-causais” (Vigotski, 2007, p. 65).

A proposta metodológica apresentada por Vigotski não está interessada na descrição imediata dos fenômenos, mas nas relações entre as mediações internas e externas que

constituem as bases das formas superiores do comportamento do sujeito. Portanto, “Necessariamente, a análise objetiva inclui um a explicação científica tanto das manifestações externas quanto do processo em estudo” (Vigotski, 2007, p. 66).

Por fim, o terceiro princípio ao qual Vigotski (2007) se refere diz respeito a comportamentos que parecem fossilizados. São comportamentos que se fixaram ao longo do tempo e, assim, se tornaram automáticos. Contudo, esses comportamentos apenas “perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a sua natureza interna” (Vigotski, 2007, p. 67).

O fenômeno do comportamento fossilizado precisa ser compreendido pela relação de sua origem histórica, pois, embora se revele externamente como algo imutável, o esforço investigativo e interpretativo do pesquisador, ao propor uma análise mais profunda que contemple não apenas o objeto, mas o seu processo de desenvolvimento histórico, revelará que aquele comportamento que parece fossilizado também sofre transformações, sempre tendendo a mudar, diante das necessidades que o desafiam e motivam a agir.

Os princípios formulados por Vigotski contribuem para explicitar de forma mais ampla e coerente os fenômenos históricos e sociais que fazem parte do desenvolvimento humano. É sobre os domínios genéticos que discutiremos na subseção a seguir.

5.1 Domínios genéticos do desenvolvimento humano

Nesta subseção, apresentaremos os domínios genéticos de desenvolvimento humano, com enfoque nas contribuições de Vigotski para construção do método na psicologia. Diante disso, iniciamos nossos escritos ressaltando que o comportamento humano é diferente do comportamento animal: “O desenvolvimento psicológico dos homens é parte integrante do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido” (Vigotski, 2007, p. 62).

Isso posto, as contribuições de Vigotski para a Psicologia partem do princípio de que “El argumento principal del análisis genético-o evolutivo-de Vygotsky es que los procesos psicologicos del ser humano solamente pueden ser entendidos mediante la consideración de la forma y el momento de su intervención en el curso del desarrollo” (Wertsch, 1998, p. 35).

Ao constatar em seus estudos que os fenômenos psicológicos devem ser analisados pelo decurso do processo de seu desenvolvimento, Vigotski “Defendía que la forma de un fenómeno

refleja las transformaciones que éste ha sufrido así como los diferentes factores que han intervenido en su desarrollo” (Wertsch, 1998, p. 36).

De acordo com Wertsch (1998), Vigotski critica os métodos de investigação de sua época ao enfatizar que as investigações da Psicologia não deveriam seguir apenas os aspectos biológicos para explicar os fenômenos psicológicos que envolvem a constituição e o desenvolvimento do homem, mas os históricos e culturais: “[...] Vygotsky defendía que, a partir de cierto momento del desarrollo, las fuerzas biológicas no pueden ser consideradas como la única, ni incluso la principal fuerza del cambio” (Wertsch, 1998, p. 38).

Segundo Vigotski (2007), é necessário levar em consideração as questões culturais e suas relações sociais. Para ele, não só os aspectos biológicos, como também a história e a cultura são fundamentais para explicitar e compreender a gênese do processo de desenvolvimento humano.

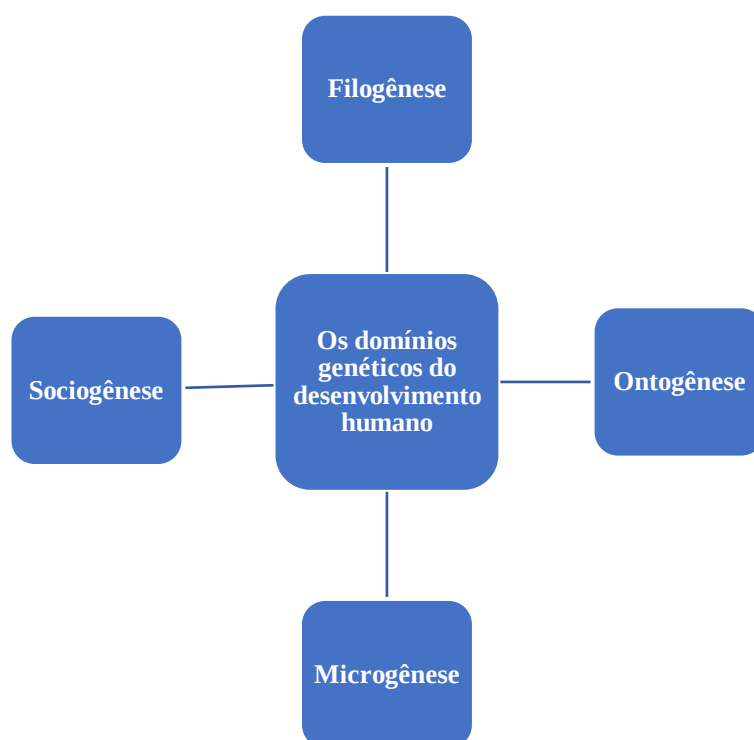
Para Vigotski (2007), o complexo fenômeno do desenvolvimento humano só pode ser explicitado e compreendido por meio da interseção do conjunto dos domínios genéticos, ressaltando que o desenvolvimento humano é constituído de mediações históricas e culturais: “Concretamente, en la perspectiva vygotskyana, el peso de la explicación pasa de los factores biológicos a los factores Sociales” (Wertsch, 1998, p. 38).

Conforme destacado por Wertsch (1988), ao enfatizar a importância dos domínios genéticos para a compreensão do desenvolvimento humano, Vigotski explicita que são as mediações históricas e sociais de toda a humanidade e as experiências singulares do próprio indivíduo, ou seja, historicamente as relações externas (sociais) e internas (pessoais) que constituem e fazem parte do processo de transformação do comportamento humano, pois ao se apropriar dos conhecimentos culturais, o homem significa e transforma sua forma de agir, sentir e pensar.

Diante disso, a teoria Vigotskiana explicita que a gênese do desenvolvimento e comportamento humano faz parte de um processo dinâmico que integra um conjunto constituído pelos domínios da filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese.

É importante lembrarmos que, embora Vigotski tenha feito menção às singularidades do sujeito ao longo de seus estudos, este último termo (microgênese) não foi formulado por ele, mas por Wertsch (1988) ao realizar uma análise profunda de sua obra. Diante disso, apresentamos no gráfico abaixo a descrição dos domínios genéticos do desenvolvimento humano, conforme a perspectiva Vigotskiana.

Gráfico 6. Domínios genéticos do desenvolvimento humano.



Fonte: Elabora pela autora (2023) com base no conteúdo apresentado por Vigotski, 2007.

De acordo com Wertsch (1988), em seus estudos sobre os domínios genéticos do desenvolvimento humano, Vigotski identificou que na filogênese, apesar do homem ter em comum sua ancestralidade com primatas, seu desenvolvimento se deu de forma diferente dos animais: “De acuerdo con Vygotsky, para que la transformación del símio em ser humano se complete debe surgir una forma nueva, especial, de adaptarse a la natureza, uma forma ajena al símio, es decir, el Trabajo” (Wertsch, 1998, p. 46).

O surgimento da atividade sociocultural, ou seja, quando o homem pré-histórico passou a constituir suas primeiras formas de trabalho, a natureza de seu processo evolutivo foi alterada: “El argumento de que la evolución orgânica se desarrolla de manera que llega un momento en que aparece la cultura, cessando entonces este desarrollo, es inherente a la explicación vygotskyana de la evolución” (Wertsch, 1998, p. 46).

Diante disso, podemos ressaltar que por meio dos estudos da filogênese Vigotski comprovou que a evolução humana tinha particularidades biológicas que não constituíram por completo seu processo de desenvolvimento e transformação, na medida em que evolução

orgânica e desenvolvimento sócio-cultural “[...] son procesos aislados e que este último solamente tiene lugar después de que el primero se haya completado, ahora resulta esencial considerar la forma en la que la evolución orgánica puede haber sido influenciada por las primeras forma culturales” (Wertsch, 1998, p. 47).

Explicado o que é o domínio filogenético, trataremos agora do papel do domínio ontogenético no desenvolvimento humano.

Segundo Wertsch (1988), os estudos de Vigotski sobre a ontogênese revelam que, embora ele considerasse esse domínio muito próximo da filogênese, ao estudar os fenômenos de transformação social do homem, ele ressalta que esse desenvolvimento deve ser tratado de forma individual, razão pela qual considera em suas investigações a análise conforme suas determinações e especificidades. Diante disso, “Para Vygotsky, el criterio principal para distinguir la ontogénesis de los demás dominios es el hecho de que la ontogénesis implica la operación simultánea e interrelacionada de más de una fuerza del desarrollo” (Wertsch, 1998, p. 58).

No domínio do desenvolvimento, a ontogênese é o processo que permeia toda a vida do homem, sendo constituído de forma simultânea por meio da apropriação da natureza social e do controle do comportamento. Desse modo, as atividades realizadas pelo homem sobre a natureza não só modificam o meio, como também o transformam. Por esse motivo é que “Mientras este dominio tiene la ventaja de ser observable en su totalidad, También tiene la desventaja de impedir el estudio aislado de cualquiera de sus fuerzas del desarrollo” (Wertsch, 1998, p. 58).

Sendo assim, os estudos da ontogênese compreendem um vasto campo da vida humana, e esse contínuo processo de desenvolvimento é mediado não só pela maturação biológica, mas principalmente pela relação do sujeito com a história, o social e a cultura, pois “Vygotsky la concebía formada por una línea natural e una línea social o cultural del desarrollo” (Wertsch, 1998, p. 58).

Após a explicação do que é a ontogênese, apresentaremos agora outro domínio do desenvolvimento humano, a sociogênese, que integra os estudos relacionados à apropriação das mediações históricas, sociais e culturais que fazem parte da transformação do homem e, ao mesmo tempo, são indicadoras de sua constituição: “Vygotsky defendía la actividad externa en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente y argumentaba que las

propiedades de esos procesos proporcionan la clave para entender la aparición del funcionamiento interno” (Wertsch, 1988, p. 78).

Conforme Vigotski (2007), o movimento de transformação externo (social) em interno (pessoal) é constituído por meio da apropriação dos conhecimentos históricos e culturais do homem, a chamada internalização. Segundo Werstsch (1998), Vigotski defendia que as funções psicológicas superiores se manifestam inicialmente em sua forma externa, na medida em que são processos sociais.

Sobre o processo de internalização, Vigotski (2007) destaca que é no processo de socialização que se constitui o desenvolvimento intelectual do sujeito, ou seja, os processos sociais (externos) se transformam em fenômenos psicológicos.

Portanto, a sociogênese para “Vygotsky es un modelo trasnferencial de internalización en el que las propiedades de los procesos sociales son simplemente trasnferidas desde el plano interpsicológico, externo, al plano intrapsicológico, interno” (Wertsch, 1988, p. 80).

Com base nos estudos do desenvolvimento humano, além da filogênese, ontogênese e sociogênese, Vigotski abordou em seus estudos outro domínio genético, a microgênese. Embora ele não tenha atribuído uma nomenclatura a esse último domínio, “Vygotsky argumenta que, a la hora de dirigir estúdios de laboratorio, el investigador debería ser consciente de los procesos microgenéticos implicados en la formación y manifestación de um processo psicológico determinado” (Wertsch, 1988, p. 71).

Ao enfatizar que o comportamento e funcionamento da mente humana devem ser estudados conforme as particularidades históricas e culturais de cada indivíduo, Vigotski (2007) explica que a gênese do desenvolvimento humano, embora faça parte de uma pluralidade social, está relacionada à microgênese como domínio genético do desenvolvimento, constituindo evento individual. A esse acontecimento, “Vygotsky hace referencia a la formación a corto plazo de un proceso psicológico determinado. El estudio de este dominio requiere la observación de los intentos repetido de los sujetos en la solución de una tarea determinada” (Wertsch, 1988, p. 71).

De acordo com os estudos de Vigotski (2007), a microgênese caracteriza-se como domínio constituído por meio de um processo mental em curto prazo de tempo e, ao mesmo tempo, uma ação individual perceptível discretamente em frações de segundos, o que torna mais complexa sua identificação. Por essa razão, “Vygotsky señala que, al ignorar esta forma básica

de transición genética, los estudios sobre el aprendizaje y los estudios experimentales dejan de lado la fuente de datos más interesante que poseen” (Wertsch, 1988, p. 71).

A análise da microgênese humana não se caracteriza por ser uma atividade realizada de forma micro e rápida. Embora faça referência à curta duração dos acontecimentos, não quer dizer que ela seja micro, mas, pelo contrário, esse domínio microgenético faz parte de uma ação minuciosa de investigação, razão pela qual demanda tempo de estudo.

Portanto, a microgênese foi o quarto domínio estudado por Vigotski (2007), o qual se relaciona com a filogênese, a ontogênese e a sociogênese para explicar o processo de desenvolvimento humano.

5.2 Enfoque metodológico

Nesta subseção, apresentamos o enfoque metodológico de pesquisa, que tem como base os pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-histórica. Esse enfoque não se separa da teoria, do conteúdo e da forma. É ele que nos orienta, portanto, como se constitui o conteúdo histórico de análise da realidade para que o pesquisador conheça os fenômenos que engendram o processo do fenômeno de investigação.

Posto isso, iniciamos nossos escritos questionando como será possível estudarmos a complexa relação entre homem, educação e sociedade? Como investigar a gênese desse processo? Será possível apreendermos a gênese social de nosso objeto de pesquisa, ou seja, as significações objetivas e subjetivas que constituem a prática pedagógica docente de letramento digital na alfabetização de crianças no pós-pandemia?

Diante desse grande desafio, compreendemos que a linguagem é um signo e, ao mesmo tempo, instrumento psicológico fundamental de mediação das relações constituídas pelo processo histórico e social no qual o sujeito se humaniza e ao qual atribui significações objetivas e subjetivas a partir de suas vivências, afetos e imaginações.

Sendo assim, para compreender a complexa relação entre homem, sociedade e educação é necessário que o pesquisador ultrapasse as barreiras do real aparente em busca das determinações que constituem a essência histórica e social da realidade investigada, ou seja, aproximar-se dos sentidos construídos e atribuídos com base na referência de realidade do movimento de sua historicidade. Portanto, “O papel do pesquisador não consiste simplesmente em descrever a realidade, mas em explicá-la, em ser produtor de conhecimento; a pesquisa deve

ser vista como um processo [...] O conhecimento é visto, portanto como uma construção do pesquisador” (Aguilar, 2017, p. 160).

É nesse processo dialético que buscamos construir um conhecimento visando a desvelar o movimento da realidade empírica para a realidade concreta, para o que buscamos apoio nos estudos da Psicologia Sócio-Histórica, pois nossa intenção foi construir um posicionamento de estudo e análise da gênese do processo histórico, social e cultural de nosso problema de investigação, ou seja, as relações que fazem parte do processo de constituição de nosso problema de pesquisa.

Ressaltamos que, por mais complexa que seja a apreensão do movimento da realidade humana histórica e social, compreendemos que a perspectiva epistemológica e teórica de nossa pesquisa, a Psicologia Sócio-Histórica, orienta o movimento de construção, análise e interpretação metodológica de nossa pesquisa. Portanto, a consideramos ao mesmo tempo conteúdo e forma de um processo que está em constante movimento de transformação não só do fenômeno de investigação, mas do próprio pesquisador.

Portanto, a natureza qualitativa de nossa pesquisa considera que os meios para construção de dados não são meros objetos, mas instrumentos físicos e psicológicos que constituem o movimento histórico e social da realidade dialética.

Os conhecimentos construídos em nossa pesquisa sobre as significações atribuídas por professores alfabetizadores de crianças de uma escola pública municipal no estado da Paraíba à sua prática pedagógica de letramentos digitais no período pós-pandemia são recursos teóricos que nos possibilitaram apreender a essência do movimento concreto da realidade objetiva, pois mesmo que o sujeito seja único e singular em sua essência há constituintes plurais de uma totalidade histórica e social: “Assim, o processo apreendido (e não as manifestações externas; respostas) a partir de um sujeito pode revelar algo constitutivo de outros sujeitos que vivem em condições semelhantes” (Aguilar, 2017, p. 170).

Assim sendo, “Não buscamos, portanto, o dado puro, não nos orientamos pelo verificacionismo, não entendemos que as falas dos sujeitos são simples respostas. Acreditamos que as falas dos sujeitos são construções” (Aguilar, 2017, p. 163).

Diante disso, nossa intenção de pesquisa foi transformar o processo de investigação em uma vivência inovadora fundamentada no diálogo formativo e horizontal sobre as “significações atribuídas por professores alfabetizadores de crianças de uma escola pública municipal no estado da Paraíba à sua prática pedagógica de letramentos digitais no período pós-

pandemia”. É sobre a entrevista reflexiva, o instrumento utilizado na construção de dados, que trataremos na subseção a seguir.

5.3 Procedimento metodológico de construção de dados: Entrevista reflexiva

Nesta subseção, apresentamos a entrevista reflexiva, instrumento metodológico utilizado na construção dos dados, informações e conhecimentos de nossa pesquisa. Isso posto, buscamos referência nos estudos de Szymanski (2019), o qual entende que sua realização é mediada pelo diálogo face a face com os sujeitos entrevistados, tendo seu conteúdo obtido por meio de gravações e transcrições:

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal que inclui a subjetividade dos protagonistas e se constitui num momento de construção de um conhecimento novo, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder que se delimitou esta proposta de entrevista que chamamos de reflexiva (Szymanski, 2019, p. 197).

Optamos por esse recurso metodológico pelo fato dele nos permitir um contato mais próximo com o campo, fenômeno e sujeito de pesquisa, pois embora a entrevista reflexiva seja um recurso com características de narrativa, ela conduz um movimento que rompe a estrutura estática de perguntas e respostas. Dito isso, o escolhemos em razão de seu caráter dialógico privilegiar uma proximidade de “[...] condições comuns a toda a interação face a face na qual a natureza das relações entre entrevistador-entrevistado influencia tanto o curso da entrevista como o tipo de informação que aparece” (Szymanski, 2019, p. 194).

A construção dos dados da entrevista reflexiva foi realizada por meio de seis encontros em dias diferentes com os dois docentes participantes colaboradores de nossa pesquisa *Palma* e *Cacto*²¹. Essas entrevistas, separadamente, foram subdivididas em dois momentos diferentes, para que pudéssemos atender à vontade dos participantes de nossa pesquisa, que optaram pela realização dos encontros individuais.

O desenvolvimento da entrevista reflexiva deu-se com a primeira docente, *Palma*, durante os dias nove, dez e onze de abril de 2024. O encontro com o docente *Cacto* foi realizado

²¹ Nome designado pelos docentes colaboradores de pesquisa como forma de pintar com todas as cores o desenho histórico e social representado pela força do trabalho docente nas escolas públicas de educação básica localizadas na zona rural do alto sertão Paraibano, característica muito semelhante a resistência e funcionalidade das plantas *Cacto* e *Palma* para a região nordeste do país, no qual utilizam de suas propriedades nutricionais para alimentação animal e em situações mais críticas de seca também para sobrevivência humana do povo da região em forma de alimento.

nos dias 16, 17 e 18 do mesmo mês de abril de 2024. Todas as entrevistas foram realizadas à tarde, quando os docentes tinham tempo disponível. Além disso, ressaltamos que cada encontro durou em média uma hora e meia.

Nesse sentido, a entrevista reflexiva constituiu instrumento metodológico que possibilitou a oportunidade de um contato mais próximo com os docentes participantes da pesquisa, o que favoreceu para que os sujeitos expressassem suas ideias acerca do fenômeno social investigado, ou seja, as significações atribuídas por professores à sua prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de crianças no período pós-pandemia.

Assim, conforme Szymanski (2019, p. 195), as relações de interação humana face a face promovida pelo uso da entrevista reflexiva têm como finalidade construir:

[...] fundamentalmente uma situação de interação humana, na qual estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos, interpretações e constituição de sentido para os protagonistas-entrevistador/es e entrevistado/os. Da mesma forma de quem entrevista tem/busca informações, quem é entrevistado também está processando um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o interlocutor e organizando suas respostas para aquela situações.

A entrevista reflexiva favoreceu a interação e a construção de um diálogo colaborativo, reflexivo e, acima de tudo, formativo, pois fundamentou o “sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado [...]” (Szymanski, 2019, p. 197).

Além do mais, a entrevista reflexiva também se constituiu mediada pelas emoções e experiências históricas, sociais e culturais. Por essa razão, o suporte emocional, na entrevista reflexiva, foi constituído pela análise das expressões e emoções dos docentes investigados nesta pesquisa.

Szymanski (2019) ainda ressalta que a interação face a face entre entrevistador-entrevistado permite a construção de momentos reflexivos, pois a “Reflexividade tem, aqui, também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade [...]” (Szymanski, 2019, p. 197).

De acordo com Szymanski (2019), o diálogo colaborativo construído na entrevista reflexiva favorece uma relação de confiança e protagonismo entre os sujeitos (entrevistador-entrevistado), o que, por sua vez, favorece a construção e o desenvolvimento de conhecimentos que vão além da mera descoberta de informações, pois “Ao deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de um outro movimento reflexivo- o entrevistador pode voltar

para a questão discutida e articulá-la de uma outra maneira, uma nova narrativa a partir da narrativa do pesquisador” (Szymanski, 2019, p. 197).

Posto isso, a atividade reflexiva construída pelo diálogo mútuo na entrevista reflexiva, proporciona aos sujeitos entrevistador-entrevistado construções intelectivas inéditas que são mediadas por meio do exercício reflexivo entre a dialética do pensamento com a fala. Por este motivo, “ Não podemos deixar de considerar o entrevistado como tendo um conhecimento do seu mundo, do mundo do entrevistador e das relações entre eles.” (Szymanski, 2019, p.196-197)

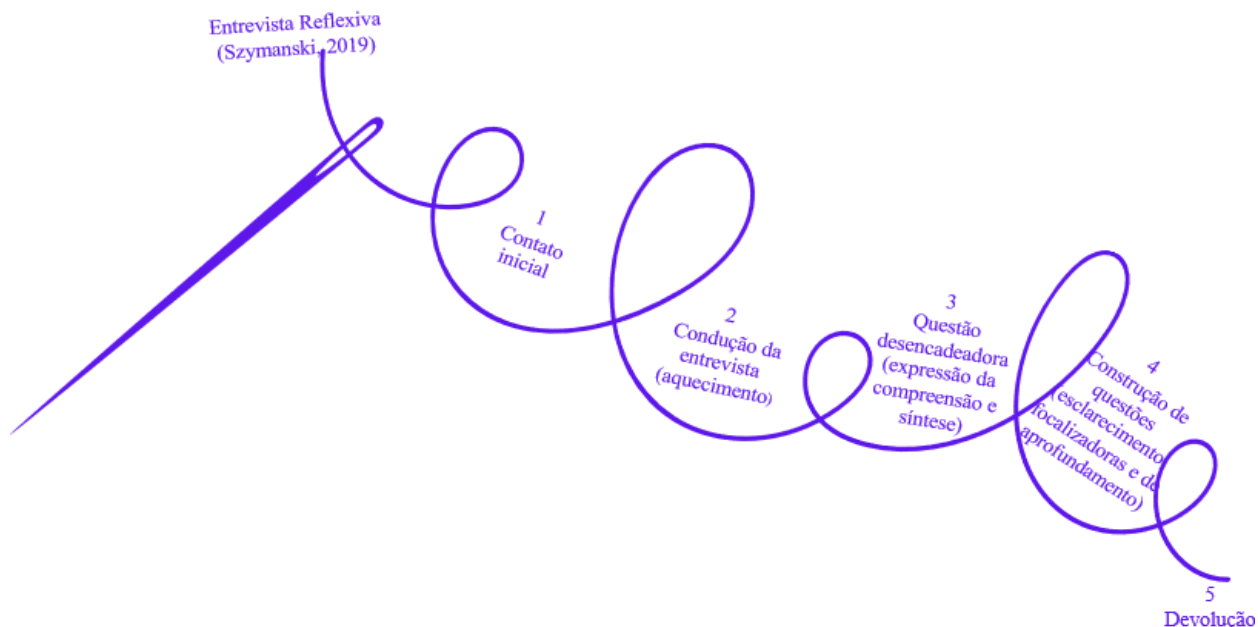
Conforme Szymanski (2019), ao considerar o conhecimento de mundo do entrevistado, na entrevista reflexiva, seu papel assume função ativo, o que vem a gerar a construção do protagonismo entre entrevistador e entrevistado.

A interação face a face construída na entrevista reflexiva não é uma atividade neutra, pois o exercício reflexivo e interpretativo do sujeito entrevistado e entrevistador é constituído por meio de uma singularidade histórica, social e cultural. E esse protagonismo entre entrevistador e entrevistado, na entrevista reflexiva, exerce papel dinâmico evidenciado pela participação ativa de ambos os sujeitos, o que “[...] é o resultado de um processo de tomada de consciência desencadeado pela atuação do entrevistador, no sentido de explicar sua compreensão do discurso do entrevistado, de tornar presentes e dar voz às idéias que foram expressas.” (Szymanski, 2019, p.196-197)

Portanto, a entrevista reflexiva sob o olhar da Psicologia Sócio-histórica, no campo de investigação das pesquisas educacionais, proporcionou aos envolvidos uma olhar crítico e reflexivo sobre o contexto de investigação e principalmente de suas ações. É importante lembrar que o processo de transformação da consciência do sujeito não acontece apenas pelo exercício prático de sua ação, mas principalmente quando este é apresentado e instigado a refletir sobre a importância e o impacto de sua prática cotidiana no contexto educacional e social.

Assim, ao considerar a historicidade do entrevistado na entrevista reflexiva, o pesquisador (entrevistador) terá a oportunidade de construir e desenvolver um diálogo mais produtivo e enriquecedor que vai além da simples descrição das vivências e experiências que envolvem o fenômeno de investigação. E a esse instrumento de pesquisa, Szymanski (2019) atribui cinco etapas, conforme apresenta-se no gráfico abaixo.

Gráfico 7. Movimento para construção dos dados, a entrevista reflexiva.



Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir do conteúdo de Szymanski (2019).

Na primeira etapa, foi realizado o *contato inicial* com os/as docentes que participarão da pesquisa para esclarecer algumas informações e sanar eventuais dúvidas sobre os dados do entrevistador, proposta de pesquisa e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para gravação. O contato inicial constitui-se da tarefa de familiarização entre o entrevistador e os/as entrevistados (as). Assim, “Seria desejável que parte do primeiro encontro fosse tomada pela apresentação mútua e que se buscasse esclarecer a finalidade da pesquisa, abrir um espaço para perguntas e dúvidas e estabelecer uma relação cordial” (Szymanski, 2019, p. 201).

No quadro a seguir, apresentamos dois exemplos do contato inicial da entrevista reflexiva realizado com os docentes *Cacto* e *Palma*.

Quadro 7. Exemplo do contato inicial com os docentes *Cacto* e *Palma*.

Contato inicial com <i>Palma</i>
Pesquisadora - Boa tarde, estamos aqui reunidos para darmos início ao aquecimento da pesquisa “Prática pedagógicas de letramento digital: significações constituídas por professores alfabetizadores de criança no período pós-pandemia. Ressaltamos, que todo o conteúdo da entrevista que ninguém vai saber sua identidade e você poderá usar um nome fictício para preservar sua identidade. E antes de publicar e colocar na dissertação os dados, quando eu fizer a transcrição dos áudios eu vou lhe mostrar previamente, antes de começar a análise, para que assim você retome ciência de nossa conversa e opine sobre o que dejen permanecer ou não.
Palma - Ok, combinado.
Contato inicial com <i>Cacto</i>
Pesquisadora - Boa tarde, hoje estamos reunidos aqui nesta na tarde para darmos início à nossa entrevista reflexiva com o professor Cacto, lembrando Cacto, que todo o conteúdo da entrevista que ninguém vai saber. Diretor de escola nenhum, funcionário, seu nome, você pode escolher um pseudônimo ou então se você, se você não quiser escolher, eu posso criar um pseudônimo, ninguém vai saber quem é homem, quem é mulher dos 2 professores que participaram dessa pesquisa, ninguém vai saber quem é quem.
Cacto - Combinado.

Fonte: A autora (2024), com base nos dados de pesquisa fornecidos pelos docentes *Cacto* e *Palma* em abril de 2024.

Posteriormente, na segunda etapa, direcionamos nossas ações para começarmos propriamente a explorar de forma mais pontual a entrevista reflexiva com os docentes. Diante disso, destacamos que “A fase inicial da entrevista, depois da apresentação formal da pesquisa, poderá ter um pequeno período de aquecimento para a apresentação mais pessoal e o estabelecimento de um clima mais formal” (Szymanski, 2019, p. 202).

Nos quadros abaixo, apresentamos um exemplo de como foi realizado o aquecimento entrevista reflexiva com os docentes *Cacto* e *Palma*.

Quadro 8. Exemplo do *aquecimento* da entrevista reflexiva com a docente *Palma*.

<i>Aquecimento da entrevista reflexiva com Palma</i>	
<i>Pesquisadora-</i>	Inicialmente você poderia me falar um pouco sobre você, sua formação acadêmica, atuação profissional docente e quais as suas perspectivas enquanto professora alfabetizadora de crianças?
<i>Palma -</i>	Boa tarde, meu nome é <i>Palma</i> . Eu... não era meu sonho trabalhar na educação, meu sonho era trabalhar e me formar em direito só que eu tive um início frustrante porque eu não passei no meu primeiro vestibular, aí desisti. Aí depois eu fiz o outro, aí passei para pedagogia aí pronto, fiz minha graduação, comecei a me apaixonar, aí quando eu fui fazer minha especialização me apaixonei mais ainda e quando eu fui para sala de aula me encantei e hoje eu não sei fazer outra coisa a não ser trabalhar com a educação, principalmente com a educação infantil. Eu amo educação infantil.
<i>Pesquisadora-</i>	Você ama a educação infantil, né? E você me falou que ama a educação infantil, que se apaixonou na graduação, especialização, no estágio, né? É... quais suas perspectivas, o que que você pensa da sua função enquanto professora alfabetizadora de crianças?
<i>Palma -</i>	O que eu penso é... que mais tarde alguém vai lembrar do que eu passei para eles, do que ficou, do que eles aprenderam, que e, eu penso tanta coisa assim... que um dia vai melhorar a educação, que um dia a gente entre numa sala de aula e a gente veja aquela sala de aula completa, sabe de recursos de tecnologias, para que a aprendizagem, o aprendizado das crianças se torne mais é... como é que se diz... significativo, né? Porque hoje em dia assim, se eu não trazer um recurso de casa é... a escola não consegue fazer essa demanda toda, né? até porque são muitos professores e às vezes a gente precisa até de uma folha e a gente tem que estar comprando. Então, a minha perspectiva maior é que isso mais para frente seja uma realidade que a gente não use mais o nosso dinheiro para comprar essas coisas.

Fonte: A autora (2024), com base nos dados de pesquisa fornecidos pela docente *Palma* em abril de 2024.

Quadro 9. Exemplo do *aquecimento* da entrevista reflexiva com o docente *Cacto*.

<i>Aquecimento da entrevista reflexiva com Cacto</i>	
<i>Pesquisadora-</i>	É para iniciar a nossa conversa. Eu queria que você me falasse um pouco sobre sua formação acadêmica. O que te motivou a ser professor, se esse era realmente seu sonho, era ser professor ? E quais as suas perspectivas enquanto professor alfabetizador de crianças, já que você trabalha de forma integral, nos turnos manhã e tarde com as turmas de alfabetização de crianças.
<i>Cacto-</i>	É, então, com relação a ..., essa parte de se era um sonho, né? Trabalhar com criança, trabalhar como professor? Na verdade, eu venho de uma família de professores, né? Minhas tias são professoras, é minha mãe já foi professora também da, da EJA, minha irmã mais velha é professora, então acho que veio daí, a... não, só não, não a vontade, né? Acho que já foi um impulso assim para ir. Não era uma coisa que eu achava que ia acontecer, que eu ia ser professor, né? Mas acho que pelo meio ali de já tá dentro do meio, ali de professores eu acabei indo, né? Inclusive o curso magistério que eu fiz, eu fiz junto com a minha irmã do meio no caso, né? Que é mais velha do que eu, mas do meio, né? Mas no caso que também é professora, que também é professora, então nós somos três irmãos professores em casa. Somos três professores e minhas tias por parte de mãe todas são professoras também.

Fonte: A autora (2024), com base nos dados de pesquisa fornecidos pelo docente *Cacto* em abril de 2024.

Conforme Szymanski (2019), a segunda etapa, ou seja, *a condução da entrevista* foi marcada pelo *Aquecimento*. “É nesse momento que se obtêm os dados que se consideram necessários a respeito dos participantes, que eventualmente, poderão ser completados ao final. (Szymanski, 2019, p. 202). Esse momento caracterizou-se pela relação de esclarecimento da pesquisa e teve como objetivo construir uma aproximação com os sujeitos entrevistados e a familiarização com o tema de investigação para assim chegar à questão geradora.

A terceira etapa realizou-se por meio da construção da *questão desencadeadora*, que foi “[...] o ponto de partida para início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, ampla o suficiente para que ele escolha por onde quer começar” (Szymanski, 2019, p. 201).

Diante disso, apresentamos nos quadros abaixo o exemplo de como foi apresentada a *questão desencadeadora* aos docentes *Cacto* e *Palma*, utilizada para situarmos a entrevista reflexiva ao nosso objeto de pesquisa.

Quadro 10. Exemplo da questão desencadeadora utilizada na entrevista reflexiva de *Palma*.

Questão desencadeadora de <i>Palma</i>
Pesquisadora- Sim, e com relação a essa perspectiva desses desafios, no caso que você está falando aí sobre a sua atuação em sala de aula, que você fala aí, que trabalha sua perspectiva como alfabetizadora para tentar mudar a realidade da sua escola, é tanto que você traz materiais de casa para tentar fazer com que aquele tempo, aquele mínimo recurso é significativo na alfabetização da criança?
Palma -Isso. Pesquisadora - É ... mas quando, como você almeja que isso seja mudado, o que realmente precisa para que isso mude?
Palma- Eu acho que precisa é... os governantes olhar sabe as pessoas que atuam, precisam olhar mais assim para uma sala de aula, para uma escola é que olhe também para os professores também. É... eu sei que a gente também não ganha tão ruim que não dê. Mas só que assim, os nossos recursos que a gente ganha é para a gente não é para uma escola né. Então que os governantes olhem e vejam que o salário de professor é independente de recursos para escola. Recursos para escola tem que vir de lá e não da gente. Fora isso, a minha perspectiva é alcançar o aprendizado das crianças, somente o que eu penso é isso, um futuro para eles. Mas a criança não aprende só eu falando: ela precisa da prática e a prática não é só eu e as crianças olhando para mim, precisa de outro coisa de muitos recursos.
Pesquisadora - E com relação a esses recursos, você usa o celular em sala de aula ou algum equipamento digital?
Palma - Uso a televisão, eu até já expliquei, né? O celular é no mínimo possível. Eu uso o celular ou uso a televisão, uso uma caixinha de som, aquela caixinhas pequeninha é uma JBL para quando tem alguma atividade de corpo, gesto e movimento, dança essas coisas tudo e... o restante é só o recurso que eu trago de casa.

Fonte: A autora (2024), com base nos dados de pesquisa fornecidos pela docente *Palma* em abril de 2024.

Quadro 11. Exemplo da questão desencadeadora utilizada na entrevista reflexiva de *Cacto*.

Questão desencadeadora de <i>Cacto</i>
Pesquisadora- Com relação às tecnologias você usa as tecnologias, por exemplo, um celular, o computador, a TV? Você costuma utilizar as tecnologias na sua prática pedagógica da alfabetização de crianças diante do retorno das aulas presenciais? Poderia nos descrever como você utiliza esses recursos digitais na alfabetização de crianças com o retorno das aulas presenciais?
Cacto- A questão dos recursos, né? Eu sempre utilizo muito, principalmente para a leitura de leite. O data show, né? Para projetar os livros em PDF, para gente poder fazer a leitura compartilhada. O celular eu sempre utilizo mais quando eu vou trabalhar com música, né? Sempre o coloco no celular. É que mais o computador sempre uso junto com o data show, né. No notebook, data show para a projeção.
Pesquisadora- Você percebe uma diferença no processo de formação, o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita? Poderia nos descrever um pouco sobre como é que as crianças recebem essas a presença dessas tecnologias na alfabetização?
Cacto- Essa, essa questão de usar principalmente na leitura, né?, de utilizar a projeção é chama mais a atenção porque aumenta a visibilidade deles. A questão da imagem, né?, da projeção em si chama mais atenção do que só o livro em si, até porque é pequeno, né? Eles não conseguem ver direito, a projeção melhora muito com relação a isso. Eles se sentem mais atraídos, né? Visualmente são mais atraídos.

Fonte: A autora (2024), com base nos dados de pesquisa fornecidos pelo docente *Cacto* em abril de 2024.

Isso posto, destacamos que, apesar da entrevista reflexiva ser um instrumento aberto e dinâmico, a questão desencadeadora deve ser previamente planejada para o momento da entrevista, pois ela focaliza os objetivos da pesquisa. Essa etapa foi marcada pela formação de expressão de compreensão e síntese.

Assim, continuando com o desenvolvimento da entrevista, *na expressão da compreensão*, “Gradativamente, o entrevistador vai apresentando a sua compreensão do

discurso do entrevistado, sem perder de vista os objetivos de seu estudo” (Szymanski, 2019, p. 205). Nessa etapa, é importante que tanto o pesquisador quanto os entrevistados expressem claramente suas ideias, pois o diálogo da entrevista deve ser compreendido por todos.

A fala dos entrevistados deve explicitada por eles mesmos, pois os sentidos das palavras pronunciadas carregam sentimentos, silêncios, expressões corporais, ideologia e uma historicidade particular que devem ser compreendidas em sua totalidade de síntese.

Posto isso, as *sínteses* que tiveram como finalidade “[...] apresentar qual o quadro que está se delineando para o entrevistado, isto é, como está acompanhando a fala do entrevistado. É uma forma de manter uma postura descritiva além buscar uma imersão no discurso do entrevistado” (Szymanski, 2019, p.207).

Isso posto, nos quadros abaixo apresentamos um exemplo da expressão de compreensão de síntese constituída na entrevista reflexiva de *Palma e Cacto*.

Quadro 12. Recursos da entrevista reflexiva: expressão de compreensão (sínteses) realizado com a docente *Palma*.

Expressão de Compreensão (sínteses)- <i>Palma</i>
Pesquisadora - É, esses recursos, além desses recursos práticos, palpáveis como chamamos, quando você fala da reciclagem do papelão, dos dados, canetas, massinhas que a gente sabe que tem que desenvolver algumas habilidades e competências da BNCC com as crianças. Dentre essas habilidades, a gente sabe que existem os recursos das tecnologias digitais para desenvolver. Até porque a gente sabe que o mundo hoje é valorizado e, com a pandemia, o uso das tecnológicas trouxe um desafio muito grande à educação, principalmente para alfabetização de crianças. Porque a gente sabe que é uma realidade diferente de se trabalhar com as tecnológicas com o ensino remoto para essas crianças em processo de alfabetização, que ainda estão desenvolvendo sua cognição com relação ao mundo da leitura, da escrita e principalmente com um mundo tão amplo e dinâmico e complexo como é o das tecnologias. Então a gente sabe que foi um desafio muito grande. Esses recursos tecnológicos, como você falou no início, que usam o celular, trazem o som, trazem vídeos, é... eles dificultam ou eles facilitam, retomando mais uma vez essa questão. Você acha que eles dificultam ou facilitam a aprendizagem das crianças?
Palma - Sim, eles facilitam.
Pesquisadora- Em que sentido eles facilitam? como é que você utiliza esses recursos tecnológicos para facilitar essa aprendizagem, poderia nos dar alguns exemplos?
Palma- Sim, por exemplo é..., eu posso usar a música, a música com dança, então se eles estão, se eu coloco a Tv e eles estão ouvindo ali a música e estão vendo o movimento de dança, aquela dança, aquele movimento, então eles estão ali aprendendo. Então, eles têm maior facilidade de ouvir e pegar os gestos da música do que até eu, mesmo cantando e dançando para eles a música.

Fonte: A autora (2024), com base nos dados de pesquisa fornecidos pela docente *Palma* em abril de 2024.

Quadro 13. Recursos da entrevista reflexiva: expressão de compreensão (sínteses) realizado com o docente *Cacto*.

Expressão de Compreensão (sínteses)- <i>Cacto</i>
Pesquisadora- Então você me falou, aí na sua fala, eu vi que você utiliza de forma frequente as tecnologias. Como que é essa frequência no seu plano de aula, alinhado ao seu plano de aula?
Cacto- Não toda semana, né? Se eu pudesse, eu utilizaria toda semana.
Pesquisadora- Mas por que você não pode?
Cacto- Não utilizo toda semana porque a gente tem data show na escola, sim, mas não são todos os notebooks que a gente consegue conectar, então o notebook que eu utilizo eu não consigo conectar, eu só consigo conectar quando o da escola está disponível. O notebook da escola sempre fica, sempre está sendo utilizado pela direção.

Fonte: A autora (2024), com base nos dados de pesquisa fornecidos pelo docente *Cacto* em abril de 2024.

Ressaltarmos portanto, que durante a entrevista é muito importante que o pesquisador provoque situações de sínteses parciais e totais das falas dos entrevistados, pois essa atividade colabora com a fidelidade da compreensão e interpretação do pesquisador.

A quarta etapa da entrevista reflexiva constituiu-se pela *construção de questões*. Essa fase foi muito importante, na medida em que por meio dela o pesquisador retomou algumas questões para subsidiar a pesquisa. Por isso, a *construção das questões* é subdividida em:

Questão de esclarecimento, constituída por “questões que buscam esclarecimento quando o discurso parece confuso ou quando a relação entre as ideias ou fatos narrados não está muito clara para o entrevistador” (Szymanski, 2019, p. 208).

Durante a entrevista, são necessários esclarecimentos pontuais sobre a fala do entrevistador e dos entrevistados, pois o universo linguístico desses sujeitos pode ser diferente. Portanto, as questões de esclarecimentos das próprias palavras e falas são cruciais para a construção da entrevista e principalmente para a compreensão do entrevistador e entrevistado.

Diante disso, apresentamos no quando abaixo um exemplo de questão de esclarecimento realizada na entrevista com os docentes *Palma* e *Cacto*.

Quadro 14. Recursos da entrevista reflexiva: questão de esclarecimento.

Questão de esclarecimento-<i>Palma</i>
Pesquisadora - Sim, e com relação a esses prós e contras, eu vejo que na sua fala você trata essas ações com relação ao seu planejamento, né isso, de sala de aula? Então você costuma trazer essa planejamento alinhado para o trabalho, como é que você desenvolve seu planejamento com relação ao uso da tecnologia em sua prática em sala de aula?
Pesquisadora - Sim, poderia citar alguns exemplos desses recursos digitais, como eles são aplicados na prática?
Questão de esclarecimento-<i>Cacto</i>
Pesquisadora - Você percebe uma diferença no processo de formação, o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita? Poderia nos descrever um pouco mais sobre como é que as crianças recebem a presença dessas tecnologias na alfabetização?
Pesquisadora - Então, você me falou, aí na sua fala, eu vi que você utiliza de forma frequente as tecnologias. Como que é essa frequência no seu plano de aula, alinhado ao seu plano de aula?

Fonte: A autora (2024) com base nos dados de pesquisa fornecidos pelos docentes *Cacto* e *Palma* em abril de 2024.

As *questões focalizadoras* “São aquelas que trazem o discurso para o/s foco/s desejado/s na pesquisa quando a digressão se prolonga demasiadamente” (Szymanski, 2019, p. 209).

O momento focalizado é muito importante para que se volte para o tema de investigação, pois durante as entrevistas é comum que em algumas situações os sujeitos que estão sendo entrevistados fujam do tema de estudo. Por esse motivo, a questão focalizadora teve como objetivo voltar/retomar a questão central de estudo a fim de assegurar o aproveitamento da entrevista.

Isso posto, no quando abaixo trazemos um exemplo das questões focalizadoras realizadas durante a entrevista com os docentes *Palma* e *Cacto*.

Quadro 15. Recursos da entrevista reflexiva: questões focalizadoras.

Questão focalizadora-<i>Palma</i>
Pesquisadora- Sim, é com relação a essa mudança aqui na escola como a gente sabe que tem uma equipe de coordenação, vocês passam por formações, têm os encontros, o planejamento semanal, não, aliás, diários, que vocês fazem dois três dias na semana e ainda têm o final da semana que é na sexta feira, né isso? Então, dentro dessas tecnologias, com essa mudanças para o novo normal, com esse destaque que teve das tecnologias, dos problemas, dos desafios, das questões positivas, como você fala que facilitou também a sua prática pedagógica, a sua escola, ela trabalha a formação continuada com relação à prática, à sua atuação prática em sala de aula com as tecnologias digitais, alinhando essas tecnologias à questão da alfabetização de crianças ao trabalho de vocês?
Questão focalizadora-<i>Cacto</i>
Pesquisadora- É, você leciona em uma sala de alfabetização de crianças da zona rural, de uma comunidade de pescadores e de agricultores multisseriada de níveis e realidades geográficas e sociais diferentes, crianças de classes sociais carentes e uma realidade muito distinta da zona urbana, uma realidade muito diferente. Diante disso, poderíamos falar um pouco mais sobre como é a sua atuação profissional como professor alfabetizador, frente aos desafios da prática pedagógica do letramento digital na alfabetização de crianças?

Fonte: A autora (2024) com base nos dados de pesquisa fornecidos pelos docentes *Cacto* e *Palma* em abril de 2024.

As *questões de aprofundamento* “São aquelas que podem ser feitas quando o discurso do entrevistado toca nos focos de modo superficial, mas trazem a sugestão de que uma investigação mais profunda seria desejável” (Szymanski, 2019, p. 210).

De acordo com Szymanski (2019), o aprofundamento das questões possibilita ao entrevistador trazer para reflexão dos entrevistados fatos, sentidos ou fenômenos que foram apresentados de forma generalizada.

Essa estratégia poderá proporcionar melhores resultados para a investigação, pois a postura analítica do entrevistador (pesquisador) faz com que o próprio entrevistado também assuma essa postura de análise e focalize no aprofundamento da discussão.

Tendo em vista o caráter reflexivo desta pesquisa, recorreremos diversas vezes às questões de aprofundamento. No quadro abaixo, apresentamos alguns trechos como exemplo das questões de aprofundamento tratadas na entrevista com os docentes *Palma* e *Cacto*.

Quadro 16. Recursos da entrevista reflexiva: questões de aprofundamento.

Questões de aprofundamento-<i>Palma</i>
<i>Pesquisadora</i> - Então como foi que você conseguiu, digamos assim, como você falou que está aprendendo ainda a mexer nesse computador, nesse celular? Então como foi que você conseguiu trazer essa experiência com as tecnologias para dentro de sua sala de aula na sua prática pedagógica?
<i>Pesquisadora</i> - É, com relação a essa mudança você diz que aprendeu só a trazer essas tecnologias para dentro de sala de aula, usar o celular, o rádio, a Tv, é..., e com a experiência que teve na pandemia, né isso? Aí você me falou uma frase que ficou marcada, você me falou que está sendo obrigada a utilizar essas tecnologias. Em que sentido? Quem é que está lhe obrigando? Por que você está sendo obrigada a utilizar essas tecnologias na marra, como você mesmo fala?
Questões de aprofundamento – <i>Cacto</i>
<i>Pesquisadora</i> - Então, pela sua fala eu vejo, você percebe a introdução das tecnologias como um impacto positivo, na sua prática pedagógica, por quê? Poderia nos falar um pouco mais?
<i>Pesquisadora</i> - É... poderíamos falar um pouquinho mais sobre as transformações e mudanças que as tecnologias poderiam trazer para a sua prática pedagógica, você, como professor alfabetizador?

Fonte: A autora (2024), com base nos dados de pesquisa fornecidos pelos docentes *Cacto* e *Palma* em abril de 2024.

Segundo Szymanski (2019), essa etapa requer a habilidade de observação por parte do pesquisador, pois “Ao focalizar o outro, faz-se a primeira parte de um movimento reflexivo, que momentaneamente muda-se o papel de protagonista para observador e, na segunda parte, devolve o observador à cena, com uma informação a mais” (Szymanski, 2019, p. 211).

De acordo com Szymanski (2019), na etapa de focalização das questões o (a) pesquisador (a) constrói uma análise dos momentos de digressões para que os sujeitos entrevistados voltem suas significações para o foco da questão de reflexão, pois todas as questões desencadeadoras, a compreensão das reflexões, a construção de sínteses elaboração

das questões de esclarecimentos são fundamentais para focalizar o aprofundamento das questões, bem como esclarecer algumas dúvidas que poderão melhorar a análise dos dados obtidos.

Por último, na quinta etapa, a *devolução* envolve a “exposição posterior da compreensão do entrevistador sobre a experiência relatada pelo entrevistado e tal procedimento pode ser considerado como um cuidado em equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa” (Szymanski, 2019, p. 212).

Isso posto, ressaltamos que a devolução das entrevistas ocorreu individualmente nos dias cinco e seis de junho de 2024 das 15h00 às 17h00 com os docentes *Palma* e *Cacto*. Duante a etapa de devolução, os docentes mostraram-se satisfeitos com os dados fornecidos e confirmaram sua publicação na pesquisa.

A etapa de devolução é muito importante para a pesquisa, pois é por meio dela que os sujeitos participantes da pesquisa terão acesso à transcrição e pré-análise das contribuições de suas falas. Nesse momento, o entrevistador poderá ter acesso às suas respostas e, desse modo, apresentar e/ ou solicitar correções ou retiradas de algumas partes de suas falas que não queira presentes na pesquisa.

O *feedback* da entrevista reflexiva é muito importante para o pesquisador-entrevistador e os sujeitos entrevistados, pois “Nesse momento há a possibilidade de se ter conhecimento do impacto da primeira entrevista na compreensão do fenômeno por e de obtermos uma consideração mais refletida sobre o mesmo” (Szymanski, 2019, p. 212).

Portanto, a abordagem da entrevista reflexiva é uma ferramenta metodológica muito importante, pois além de auxiliar o pesquisador na construção dos dados e informações de pesquisa, promove interação colaborativa e transparente entre entrevistador e entrevistados, o que resulta em um exercício analítico, reflexivo e formativo sobre o fenômeno de estudo. É sobre o procedimento de análise dos dados, isto é, os núcleos de significação trataremos no subtópico a seguir.

5.4 Procedimento metodológico de análise de dados: núcleo de significação

Nesta subseção, abordamos a proposta metodológica dos núcleos de significação, procedimento utilizado para análise dos dados de nossa pesquisa. Esse estudo foi dividido em dois momentos; inicialmente, apresentamos o que são os núcleos de significação e em quais

situações pode ser aplicado este procedimento metodológico. Em seguida, tratamos das etapas metodológicas que constituem a formação dos núcleos de significação, desenvolvidos com base nos estudos de Aguiar e Ozella (2006, 2013), Aguiar, Soares e Machado (2015) e Aguiar, Aranha e Soares (2021).

Essa metodologia tem como principal finalidade instrumentalizar os pesquisadores para que possam, a partir da vivência dos sujeitos, apreender e analisar as mediações sociais e históricas que os constituem. Portanto,

[...] frisamos que nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada em uma visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas com a clareza de que é necessário irmos para além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo em seu processo histórico (Aguiar; Ozella, 2013, p. 301).

De acordo com Aguiar, Aranha e Soares (2021), os núcleos de significação são um procedimento analítico que permite ao pesquisador apreender o movimento de transformação que envolve a realidade histórica e social, acrescentando-se que “[...] tal procedimento tem a clara intenção de indicar um processo de análise das falas e transcrição de falas, entendendo-as com ponto de partida, ainda aparente, mas considerando a essencialidade das categorias [...]” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 3).

A importância metodológica desse procedimento é constituída com base na dialética do movimento de tese- antítese- síntese, pois a relação do pensamento com a palavra, no discurso do sujeito, é articulada pelo movimento de análise e síntese. Desta forma, “ Não há um momento estrito de análise e outro de síntese. Se não tivermos uma visão do todo, mesmo que esse todo se revele apenas no nível da aparência, não há como abstrair seus elementos.” (Aguiar, Soares e Machado, 2015, p. 66).

Isso posto, a escolha pelo procedimento de análise dos núcleos de significação justifica-se precisamente pelo escopo dessa pesquisa, que buscou mergulhar na essência do fenômeno do letramento digital na prática pedagógica da alfabetização de criança no período pós-pandemia.

Isso posto, conforme Aguiar, Aranha e Soares (2021), o procedimento dos núcleos de significação permite que o pesquisador busque apreender a realidade em movimento, ou seja, permite “[...] apreender o processo histórico em que os sujeitos dialeticamente constituem o grupo e se constituem” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 4).

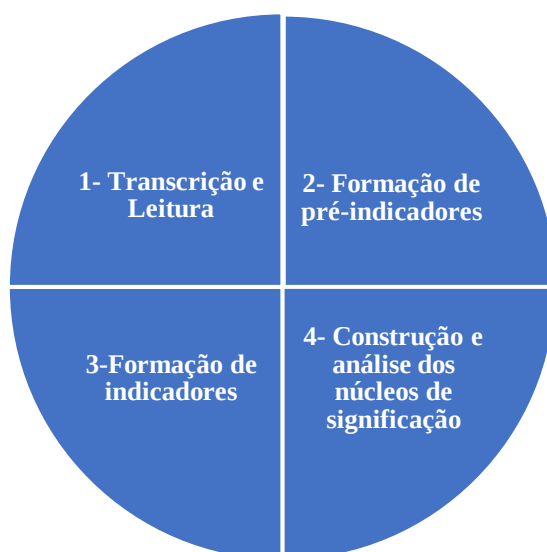
A utilização desse instrumento metodológico permite mergulhar nos processos psíquicos mais complexos dos sujeitos, no intuito de observar “[...] as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas” (Aguiar e Ozella, 2013, p. 310).

Dito isso, destacamos que a proposta metodológica dos núcleos de significação desenvolvida em nossa pesquisa foi construída com base na análise e reflexão das mediações sócio-históricas que estão intrínsecas aos processos de constituição dos sujeitos, ou seja, procuramos sair da aparência para a essência do fenômeno investigado, em nosso caso, as significações constituídas por professores à sua prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de criança no período pós-pandemia.

Sendo assim, é importante lembrarmos que, conforme Aguiar e Ozella (2006), a apreensão dos sentidos e significados não se constitui de forma direta e linear com respostas simples e únicas, essa não é uma tarefa fácil, pois diante da complexibilidade do cotidiano o próprio sujeito não percebe espontaneamente as mediações que engendram seu processo de constituição. Daí a importância da análise científica, embasada em princípios metodológicos.

Portanto, tendo em vista a complexidade de apreensão dos sentidos e significados (processos de significação), discutiremos a seguir os próximos passos que serão utilizados em nossa metodologia, a saber: leitura flutuante, levantamento de pré-indicadores, a sistematização de indicadores (constituídos a partir da aglutinação dos pré-indicadores) e, por fim, a sistematização dos núcleos de significação (constituídos a partir da aglutinação dos indicadores), conforme se apresenta no gráfico abaixo.

Gráfico 8. Procedimentos para construção dos núcleos de significação.



Fonte: Elaborada pela autora (2023) a partir do conteúdo apresentado por Aguiar, Machado e Soares (2015).

Com base no gráfico 4, após a primeira etapa (transcrição e leitura) de todo o material de dados da pesquisa, realizamos cuidadosamente a continuidade do desenvolvimento das três etapas restantes desse procedimento metodológico de construção dos núcleos de significação, conforme Aguar, Machado e Soares (2015).

Isso posto, na primeira etapa dos núcleos de significação, realizamos a transcrição e leitura flutuante das entrevistas reflexivas construídas pelos docentes partícipes da pesquisa. Nessa etapa, o pesquisador busca conhecer o conteúdo expresso pelas sujeitos. Para isso, foi necessário ler o material gravado e transcrito, a fim de que pudéssemos nos apropriar não apenas da fala, mas dos primeiros traços de pensamento dos sujeitos que participam da pesquisa. Assim, para Soares, Araújo e Pinto (2020, p. 70):

Como ato inicial do processo de análise e interpretação das informações produzidas pela via do referido procedimento, a leitura flutuante consiste num movimento de leitura e releitura da transcrição da fala dos sujeitos colaboradores da pesquisa, tendo em vista a necessidade de apropriação pelo pesquisador da totalidade, mesmo que ainda caótica, das significações socialmente produzidas acerca do fenômeno pesquisado.

Com base em Soares, Araújo e Pinto (2020), leitura flutuante incide no contato mais próximo com o material investigado. Por meio dela, o pesquisador pode conhecer as relações que o sujeito mantém com o objeto social e apropria-se empiricamente dessas impressões,

formulando hipóteses que serão averiguadas conforme as orientações teóricas e metodológicas que sustentam sua pesquisa. Embora a etapa inicial do processo metodológico para construção do núcleo de significação seja a transcrição e leitura flutuante, a atividade de leitura e releitura perpassa todas as etapas que constituem esse procedimento.

Explicada a primeira etapa, trataremos agora da etapa correspondente ao levantamento de pré-indicadores.

A composição da segunda etapa consistiu no levantamento das falas que mais adequadamente expressam aproximações ao nosso objeto de pesquisa: “Esses conteúdos são chamados de pré-indicadores e, geralmente, apresentam-se em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309).

Os pré-indicadores “[...]embora revelem apenas o lado empírico/aparente do objeto e, por isso, sejam vistos e denominados por nós como teses, são importantes pontos de partida na elucidação do movimento de significação da realidade pelo sujeito” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 63-64).

O levantamento de pré-indicadores é uma fase em que o pesquisador procura construir um inventário com o maior número possível de falas representadas dos sujeitos investigados, segundo sua proximidade de significado.

Apresentamos no quadro abaixo alguns exemplos de pré-indicadores que foram levantados das entrevistas com os docentes *Cacto* e *Palma*.

Quadro 17. Processo de levantamento de pré-indicadores.

PRÉ-INDICADORES	
20-	<i>Palma:</i> [...] aqui nessa escola nem Tv tinha, as Tvs estão começando a chegar agora, nesse ano, porque não tinha, não tinha uma Tv aqui. Tinha uma caixa de som e assim mesmo o som que tinha é ruim, aí [Marcos, nome fictício do coordenador pedagógico escolar] foi e comprou outra com o recurso [próprio pessoal] e comprou uma caixa de som.
21-	<i>Palma:</i> [A insuficiência das tecnologias digitais] [...] Às vezes confronta, as vezes não, [...] Hoje mesmo aconteceu, né?, porque eu disse que ia trabalhar a televisão hoje, que eu ia passar um filme para a turma do quinto [ano], mas a televisão já estava em outra sala, aí eu fui esperar, esperei vinte minutos para que aquela outra turma terminasse para eu pegar, quer dizer fiquei sem fazer nada, não, sem fazer nada não, eu tive que fazer outra coisa [outra estratégia pedagógica] para as crianças enquanto a Tv chegava. [...] é esse o desafio.
22-	<i>Palma:</i> [...] quase nenhum deles [as crianças] usa esses recursos [digitais], porque eles não têm e quem tem a mãe não vai deixar trazer [para a escola], porque quem tem são dos pais, eles [as crianças] não têm celular.
23-	<i>Cacto:</i> [...] o grande desafio, a meu ver [que confronta a prática pedagógica de alfabetização e letramento digital das crianças em sala de aula], é conseguir fazer com que as tecnologias [digitais] cheguem às mãos dos alunos.
24-	<i>Cacto:</i> É em sala de aula a maior dificuldade [para se trabalhar com a alfabetização de criança] é a [não] disponibilidade dos recursos [tecnológicos digitais].
25-	<i>Cacto:</i> [A prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de crianças é confrontada por conta] Da falta de acesso da internet, da falta também, por exemplo, de celulares, nem todo aluno tem, nem todo aluno tem um tablet.

Fonte: A autora (2024), com base nos dados de pesquisa fornecidos pelos docentes *Cacto* e *Palma*.

No momento em que realizamos o levantamento dos pré-indicadores, efetuamos mais um vez o contínuo processo de análise das significações atribuídas por *Palma* e *Cacto* com a intenção de apreender a constituição de pensamento dos docentes sobre o nosso objeto de pesquisa. Isso posto, consideramos nesta etapa, assim como nas outras que fazem parte da constituição deste princípio metodológico a totalidade das relações entre afeto e cognição, pensamento e linguagem, sentidos e significados. Portanto, os “[...] pré-indicadores consiste na

identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas” (Aguar; Soares; Machado, 2015, p. 61-62).

Dando continuidade ao processo metodológico dos núcleos de significação, a terceira etapa corresponde à sistematização de indicadores, processo que se constitui a partir da aglutinação dos pré-indicadores levantados no momento das leituras flutuantes. Diferentemente dos pré-indicadores, os indicadores apresentam potencial explicativo mais preciso, podendo indicar novas sínteses explicativas.

Na terceira etapa, buscamos, por meio das contribuições epistemológicos, filosóficos e sobretudo metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, construir a sistematização dos indicadores. Assim, “[...] os indicadores expressam não mais a fala na sua aparência linguística, mas as determinações sociais e históricas que a constituem e são apreendidas pelo pesquisador” (Soares; Araújo; Pinto, 2010, p. 79).

Os elementos que constituem a fala dos sujeitos expressam uma análise mais profunda e contextualizada do fenômeno social investigado. Assim, conforme Aguilar, Aranha e Soares (2012, p. 9):

[...] os indicadores expressam uma parte ainda pouco reveladora do todo, ou seja, das significações dos sujeitos analisados; uma parte (constitutiva do todo e por ele constituída) que carece de elementos para expressar a totalidade da qual nos aproximaremos com base em novos movimentos de uma dialética articulação, no caso, em direção aos núcleos de significação (NS).

Nesse caso, o processo de aglutinação de pré-indicadores, segundo Aguilar, Aranha e Soares (2012), é realizado conforme os critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição do conteúdo de análise. No caso de nossa pesquisa, estamos investigando “as significações atribuídas por professores alfabetizadores de crianças de uma escola pública municipal no estado da Paraíba às práticas pedagógicas de letramentos digitais no período pós-pandemia.”

Isso posto, apresentamos no quadro a seguir um exemplo de indicador sistematizado a partir da aglutinação de pré-indicadores levantados em nossa pesquisa.

Quadro 18. Exemplo de indicador sistematizado a partir da aglutinação de pré-indicadores.

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
50- <i>Palma</i>: [...] meu desenvolvimento [do planejamento pedagógico], eu vejo que alinho com os recursos tecnológicos [digitais] porque assim é a maioria; como eu já disse a você, a maioria não tem esses recursos [digitais]. Então, eu procuro é no meu planejamento [diário para as aulas] que eu possa usar esses recursos [digitais em sala de aula], procurando [alinhar] alguma coisa, alguma metodologia [de letramento digital] que use o letramento, a leitura.	Dificuldades enfrentadas no planejamento pedagógico docente para desenvolver à prática de letramento digital em sala de aula.
51- <i>Palma</i>: Mas a criança não aprende só eu falando, ela precisa da prática e a prática não é só eu e as crianças olhando para mim, precisa de outra coisa de muitos recursos [recursos pedagógicos digitais].	
52- <i>Palma</i>: Porque hoje em dia assim, se eu não trazer um recurso [tecnológico digital] de casa, é... a escola não consegue fazer [contemplar] essa demanda toda, né? Até porque são muitos professores.	

Fonte: A autora (2024), com base nos dados de pesquisa fornecidos pelos docentes *Cacto* e *Palma*.

É a partir dessa etapa de indicadores que o pesquisador se distancia da realidade empírica e caminha mais próximo da realidade concreta do fenômeno de investigação: “Por isso, esse é o movimento dialético que possibilita o salto qualitativo para o momento da síntese que configura cada núcleo de significação” (Soares; Araújo; Pinto, 2010, p. 79).

A articulação dos indicadores de nossa pesquisa teve como objetivo compreender a realidade concreta para além das aparências, ou seja, os sentidos e significados constituídos

historicamente pelos sujeitos (docentes entrevistados), ligados à sua expressão verbal e cognitiva, razão pela qual consiste na formação propriamente dita da quarta etapa do procedimento metodológico utilizado em nossa pesquisa, ou seja, construção e análise dos núcleos de significação.

Isso posto, no quadro abaixo apresentamos um exemplo de núcleo de significação constituído a partir da articulação de indicadores da pesquisa

Quadro 19. Exemplo de sistematização de um núcleo de significação.

INDICADOR	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
1- Culpabilização pela falta de formação para trabalhar com as tecnologias digitais em sala de aula: <i>“eu ainda estou deixando a desejar”</i> .	<u>Núcleo 1</u> Sobrecarga de trabalho docente e culpabilização como obstáculos pedagógicos que dificultam o aprimoramento formativo dos professores para uso de dispositivos digitais em sala de aula.
2- Falta de recursos digitais na escola: <i>“sem as tecnologias <u>[digitais]</u> eu acredito que eu estou fazendo o melhor”</i> .	
3- A sobrecarga de trabalho docente como fator impeditivo de aprimoramento da prática pedagógica de letramento digital: <i>“a demanda <u>[de trabalho na escola]</u> é tão grande que ainda não sobra tempo para eu procurar me aprimorar</i>	

Fonte: A autora (2024), com base nos dados de pesquisa fornecidos pelos docentes *Cacto* e *Palma*.

Ressaltamos ainda que essa etapa de composição do núcleo de significação foi constituída por duas fases: “Uma voltada para a inferência e organização dos núcleos de significação a partir da articulação de indicadores e outra que se ocupa da discussão teórica dos conteúdos propriamente ditos que constituem tais núcleos, isto é, a interpretação dos sentidos [...] (Aguiar, Soares e Machado, 2015, p. 71)”.

É importante destacarmos que no processo de análise dos núcleos de significação as contradições não se manifestam na aparência necessitam do esforço analítico e inteligível do

pesquisado, que, alinhado à perspectiva histórica e social, fornece subsídios importantes para a compreensão da totalidade que constitui a singularidade do sujeito.

Dito isso, o processo de [...] construção dos núcleos de significação, é um momento mais especificamente voltado para a síntese, isto é, que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica [...]” (Aguilar; Soares; Machado, 2015, p. 70).

Portanto, a sistematização e caracterização dos núcleos devem ser construídas a partir da realidade que se expressa na fala do sujeito, pois “Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas” (Aguilar; Ozella, 2006, p. 231).

Portando, de acordo com Aguilar, Soares e Machado (2015), a atividade construtiva-interpretativa de análise dos núcleos de significação é fundamental para a constituição do movimento de síntese do pesquisador, pois permite o aprofundamento e compreensão das particularidades que compõem as multideterminações históricas e sociais da realidade investigada.

5.5 Caracterização do campo de pesquisa

Nesta subseção, apresentaremos a caracterização do campo empírico no qual realizamos nossa pesquisa. As investigações foram realizadas em uma escola pública da rede municipal de ensino. Seguindo as normas e orientações do comitê de ética e pesquisa e visando a preservar a identidade característica da escola na qual realizamos nossa pesquisa, utilizamos o pseudônimo Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Caminhos para o Saber. Essa escola foi fundada com base no decreto de Lei N° 955/06, de 14 junho de 2006, estando localizada na zona rural de uma comunidade de pescadores e agricultores do alto sertão do Estado da Paraíba, no município de São João do Rio do Peixe.

A localização geográfica dessa comunidade escolar é muito peculiar. Assim, por ser uma escola da zona rural de uma comunidade de pescadores e agricultores, sua comunidade escolar é oriunda da realidade local. Os desafios econômicos e os impactos climáticos do alto sertão da Paraíba são constituintes integrantes de suas relações sociais e educacionais.

A escola oferta os segmentos de ensino da Educação Infantil (berçário, creche e pré-escola), Ensino Fundamental I (1ª ao 5ª ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) do (1º

segmento/ Ciclos I e II), com regime de funcionamento integral (manhã e tarde) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I; por sua vez, o período da noite é reservado para a EJA.

Atualmente (2024), a escola conta com um total de 214 alunos matriculados, distribuídos entre a modalidade de ensino Regular e a de Educação de Jovens e Adultos, conforme quadro abaixo.

Quadro 20. Quantitativo das turmas por modalidade de ensino.

Quantitativo de turmas	Modalidade	Total de estudantes
1	Berçário e Maternal I (multisseriado)	22 alunos na faixa etária de um a dois anos de idade.
1	Maternal II	11 alunos, todos eles na faixa etária de três anos de idade.
1	Pré-Escola I	12 alunos na faixa etária de quatro anos de idade.
1	Pré-Escola II	17 alunos na faixa etária de cinco anos de idade.
1	Alfabetização - multisseriada 1ª e 2ª ano	13 alunos matriculados no 1º ano Sete alunos matriculados no 2º ano.
1	Multisseriada de 3ª e 4ª ano	Nove alunos matriculados no 3º ano Oito alunos matriculados no 4º ano
1	5º ano	15 alunos

Fonte: A autora (2024), com base nos dados fornecidos pela escola.

As turmas da escola são multisseriadas devido à logística de atendimento da escola na zona rural e pela demanda de acesso dos estudantes a escola, pois se torna mais próximo de suas moradias, o que as diferencia das turmas na zona urbana que não são multisseriadas.

A realidade das turmas multisseriadas evidencia uma distinta realidade que acarreta grandes desafios ao processo de ensino e aprendizagem da criança na alfabetização. O total de estudantes matriculados no ensino fundamental I em fase de alfabetização é de 114, sendo quatro crianças são especiais com o Transtorno do Espectro Autista com laudo de TEA e cinco em processo de investigação. A escola não dispõe de Sala de Atendimento Educacional Especializado, porém estas crianças são acompanhadas pela A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) do município de São João do Rio do Peixe uma vez por semana. Na

Educação de Jovens e Adultos, a escola conta com quatro turmas de Ciclo I e II com 25 alunos matriculados em cada uma, totalizando 100 estudantes.

Essa instituição de ensino possui um quadro de profissionais da educação composto por 17 professores, sendo seis efetivos com nível de formação superior e especialização, 11 contratados, sendo 10 graduados e um concluindo a graduação. Essa instituição de ensino conta ainda com um Supervisor Escolar e uma professora que desempenha a função de Coordenadora Pedagógica, ambos pertencentes ao quadro efetivo.

A escola ainda conta com um quadro de funcionários de apoio escolar constituído por 13 auxiliares de sala e quatro cuidadores, distribuídos em todas as turmas para atender a demanda da Educação Infantil e dos alunos com deficiência, dois secretários, uma inspetora, seis auxiliares de serviço, três cozinheiras, uma auxiliar de cozinha, três porteiros e três vigilantes que se revezam entre os turnos de funcionamento escolar.

Recentemente, a escola passou por reformas, apresentando boa infraestrutura e instalações físicas adequadas à sua oferta de ensino, conforme quadro abaixo.

Diante disso, a escola compõem-se de sete salas de aula e um berçário, climatizados e arejados, uma sala que funciona como direção e secretaria, uma sala de Coordenação Pedagógica conjugada com biblioteca e brinquedoteca, uma sala de professores, um almoxarifado, nove banheiros equipados com chuveiro, sendo quatro na parte interna da escola, um na sala dos professores, dois perto do refeitório e dois perto do ginásio, uma cantina ampla, um ginásio, dois depósitos para armazenar a merenda escolar.

Com base nos dados do quadro acima, ressaltamos ainda que todos os ambientes físicos das salas de aula, berçário, sala dos professores, diretoria-secretaria escolar, sala de coordenação pedagógica, brinquedoteca e biblioteca são devidamente climatizados, e todos os banheiros da escola são devidamente equipados com chuveiros. Além do mais, todo o espaço interno e externo da escola é monitorado por um serviço de vigilância com sete câmeras instaladas em pontos estratégicos, oferecendo melhor segurança aos professores, funcionários e estudantes. Ademais, a escola ainda conta com amplo jardim, utilizado como espaço de recreação e convivência para os estudantes, professores e funcionários.

5.6 Caracterização dos docentes colaboradores da pesquisa

Nesta subseção, direcionaremos nossos escritos para descrever a caracterização dos professores colaboradores que foram investigados/ entrevistados durante a realização de nossa pesquisa.

Para um contato mais próximo com os docentes colaboradores que participam de nossa pesquisa, foi necessário primeiramente realizarmos um diálogo com a equipe de gestão escolar e coordenação pedagógica. A partir desse contato, fomos direcionadas aos docentes da escola. Nesse encontro, conversamos e apresentamos nossa proposta de pesquisa a dois professores alfabetizadores, o que resultou unanimemente na adesão dos dois docentes, sendo um do sexo masculino e uma do sexo feminino.

Em outras palavras, os dois professores mostram-se interessados e se dispuseram a participar de forma livre, colaborativa e voluntária de nossa pesquisa.

Portanto, após a confirmação de participação na pesquisa, conversamos com os professores participantes sobre suas disponibilidades para realização dos encontros no primeiro semestre de 2024 nos quais apresentaríamos de forma mais detalhada o projeto de nossa pesquisa, explicação dos termos de autorização de áudios e gravação das entrevistas, bem como explicação pontual do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para darmos início ao nosso encontro a fim de realizarmos as entrevistas reflexivas.

Os encontros para realização das entrevistas reflexivas foram marcados conforme a disponibilidade dos docentes, que propuseram participar de forma individual nas tardes de terça-feira, quarta-feira e quinta-feira, após a rotina final do seu trabalho em sala de aula. Ressaltamos ainda aos três professores que essa ação era inteiramente livre e só participaria aquele que realmente se sentisse à vontade com a pesquisa. Optamos pela escolha de dias alternados pelo fato das entrevistas reflexivas serem realizadas individualmente, conforme a disponibilidade e escolha dos próprios participantes.

Os critérios de justificativa para escolha dos docentes participantes deu-se pelo motivo de que eles são professores alfabetizadores de criança, atuam na mesma escola pública, fazem parte do quadro efetivo de professores em que constitui o *lócus* de nossa pesquisa e vivenciaram e ainda vivenciam as implicações do letramento digital na alfabetização de criança durante e após a pandemia da Covid-19 com o retorno das aulas presenciais, a partir do avanço das campanhas de vacinação e controle da doença.

Além do mais, visando ao cumprimento dos prazos estabelecidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), ao qual está vinculada nossa pesquisa, optamos pela escolha de dois professores alfabetizadores pela justificativa da complexidade do processo de análise dos dados com os núcleos de significação, pois esse procedimento metodológico demanda investigação minuciosa do material produzido na entrevista reflexiva, razão pela qual exige tempo para sua análise.

Seguindo os princípios éticos e morais determinados pelo comitê de ética e pesquisa, adotamos os pseudônimos de “*Cacto e Palma*”, para preservar a identidade dos docentes e diferenciar o conteúdo de suas falas.

Essas plantas típicas do alto sertão nordestino que servem de alimento para o homem e os animais na estação de seca e estiagem, considerada o período climático mais crítico enfrentado por essa região, foram escolhidas intencionalmente pelos docentes de nossa pesquisa. Por serem símbolo de força e resiliência do sertanejo nordestino, as características orgânicas das plantas *Cacto* e *Palma* assemelham-se muito às particularidades constituintes da profissão docente, que, apesar das dificuldades geográficas, socioeconômicas, políticas e educacionais, buscam enfrentar os desafios cotidianos, ressignificando o processo de ensino e aprendizagem da melhor forma possível para atender às necessidades de seus estudantes.

Diante disso, apresentamos o professor *Cacto*, um docente de 32 anos, natural de Matinha-MA e residente na zona rural do município de Poço José de Moura, localizado no alto sertão do estado da Paraíba. De acordo com o docente não era sua intenção se tornar professor, o que é bem evidente em sua fala quando ele relata que :

“Não era uma coisa que eu achava que ia acontecer, que eu ai ser professor, né. [...] Na verdade, de início eu nem pensei em fazer, é tanto que eu fiz serviço social, minha primeira graduação [...] É, então, com relação a ..., essa parte de se era um sonho, né? Trabalhar com criança, trabalhar como professor? Na verdade, eu venho de uma família de professores, né? Minhas tias são professoras, é minha mãe, já foi professora também da, da EJA, minha irmã mais velha é professora, então acho que veio daí, a... não, só não, não à vontade, né? Acho que já foi um impulso assim para ir” (Cacto)

De acordo com a fala de *Cacto*, a motivação inicial por uma carreira profissional não se dirigiu à docência, mas ao trabalho com o Serviço Social, sua primeira graduação. Apesar de não se ver como professor até porque não era uma coisa que achava que iria acontecer, a mediação do meio em que vivia, com uma família de muitas professoras, inclusive sua mãe, tias e irmãs, ele se sentiu motivada a tornar-se professor:

“É, então, com relação a ..., essa parte de se era um sonho, né? Trabalhar com criança, trabalhar como professor? Na verdade, eu venho de uma família de professores, né? Minhas tias são professoras, é minha mãe, já foi professora também da, da EJA, minha irmã mais velha é professora, então acho que veio daí, a... não, só não, não à vontade, né? Acho que já foi um impulso assim para ir. Mas acho que pelo meio ali de já tá dentro do meio, ali de professores eu acabei indo, né?” (Cacto).

As determinações do meio social e do convívio familiar e as oportunidades de trabalho na área da educação acabaram direcionando-o para a carreira profissional do magistério, fato histórico e social para a vida de *Cacto* no qual teve a docência como porta de acesso ao mercado de trabalho, o que é uma evidente realidade de muitos homens e mulheres pobres do país, pois “[...] os cursos de Pedagogia são uma das mais importantes, senão a principal porta de acesso ao ensino superior das mulheres mais pobres e, em proporções significativas, menos brancas, que estão acedendo a esse nível de escolaridade.” (Gatti *et al*, 2019, p.161).

A relação objetiva da realidade histórica e socioeconômica vivida e sentida por *Cacto* determinou de forma subjetiva a sua escolha pela docência, o que é presente em sua fala quando destacada que:

“Vinha de um meio onde tinha muitos professores, sempre aquele incentivo de estudar de... e aí acabei fazendo o pedagógico, né. O curso magistério, né, que foi a minha primeira formação para professor e assim que eu terminei o curso eu já comecei a trabalhar” (Cacto).

A fala de *Cacto* revela que as mediações sociais da família e as oportunidades de trabalho na educação fizeram com que ele significasse a constituição dos afetos e motivações não apenas para atender suas necessidades profissionais como professor, como também as pessoais:

“Assim que eu terminei, eu fui convidado para trabalhar em uma escola privada, foi a minha primeira experiência como professor e logo em seguida fez o concurso e passei, né? E aí, depois que eu passei, foi onde eu fui procurar fazer o superior ... o curso de pedagogia. [...] mas aí depois, como eu já estava, já estava na área da educação, já tinha inclusive é passado no concurso. Aí fui atrás de fazer pedagogia, aí terminei pedagogia aí e terminei uma especialização agora, recentemente, também na área da educação, em Psicopedagogia e a minha intenção é daqui para a frente e continuar, né? Me aprimorar nessa área, ver até onde eu consigo ir com relação a isso” (Cacto).

As mediações sociais constituídas pelas relações com a família, as oportunidades de trabalho e experiência como professor fizeram com que *Cacto* se dedicasse à carreira docente. Para tanto, ele buscou nos estudos um apoio a mais para conseguir uma estabilidade profissional, o que veio a gestar em sua aprovação em um concurso para professor na cidade de São João do Rio do Peixe-PB.

A necessidade e motivação para se aprimorar cada vez mais na profissão docente fizeram com que *Cacto* buscasse constituir um conhecimento mais aprofundado na área da educação. Para tanto formou-se em pedagogia no ano de 2017 pela Faculdade Geremário Dantas (FGD) e possui especialização em Gestão e Avaliação de Políticas Públicas pela Fundação de Ensino Superior de Cajazeiras, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), com conclusão no ano de 2014. É professor concursado do quadro efetivo do município de São João do Rio do Peixe-PB, atuando há 13 anos nessa mesma escola, porém possui 14 anos de experiência profissional na área da educação.

O outro participante da pesquisa foi *Palma*, uma professora de 50 anos de idade, natural da cidade de São João do Rio do Peixe e residente na zona urbana dessa mesma cidade, localizada no alto sertão do estado da Paraíba.

A escolha da profissão docente não foi sua primeira opção, pois não sonhava em trabalhar na educação, mas na área do direito. A relação histórica e social de *Palma* revela que o não desejo pela docência está relacionado a desvalorização e ao pouco prestígio direcionado a elevação da profissão, o que leva muitos jovens e adultos a optarem pela escolha de outros curso considerados mais atrativos e elitizados por conta do prestígio social e econômico como o direito e/ou a medicina. Por isso, “Entre outros fatores, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão.” (Gatti; Barreto, 2009, p.240)

Entretanto, as condições objetivas da realidade social e educacional de muitos estudantes pobres, negros e pardos do país não contribuem com as condições necessárias e acessíveis para realização material do tão sonhado curso/profissão deseja, o que é evidente na fala de *Palma* quando diz que:

[...] não era meu sonho trabalhar na educação, meu sonho era trabalhar é me formar em direito só que eu tive um início frustrante porque eu não passei no meu primeiro vestibular, aí desisti. Aí depois eu fiz o outro, aí passei para pedagogia aí pronto, fiz minha graduação, comecei a me apaixonar , aí quando eu fui fazer minha especialização me apaixonei mais ainda e quando eu fui para sala de aula me encantei [...] (*Palma*).

A fala de *Palma* revela indícios de que o início frustrante, com a reprovação no vestibular de Direito, a afetou tão profundamente que a fez desistir do sonho da advocacia, e isso fez com que ela constituísse necessidades e motivos para seguir o caminho da educação, área de atuação profissional pela qual se apaixonou, ama muito e até hoje trabalha:

[...] hoje eu não sei fazer outra coisa a não ser trabalhar com a educação, principalmente com a educação infantil. Eu amo educação infantil (Palma).

A fala da docente revela indícios de que os sentimentos de realização e amor pela educação determinaram não só a constituição profissional docente de *Palma*, como também pessoal. *Palma* formou-se em Pedagogia no ano de 2013 pela Faculdade Evangélica Cristo Rei e posteriormente, no ano de 2014, concluiu o curso de especialização em Educação Inclusiva pelo Instituto de Ensino Superior de Cajazeira (ISEC). Ela é professora concursada do quadro efetivo do município de São João do Rio do Peixe-PB há 13 anos, atuando como docente nessa mesma instituição de ensino, possuindo 24 anos de experiência profissional na área da educação.

Portanto, com a motivação de que nossos novos *insights* e conhecimentos poderão subsidiar e contribuir com o desenvolvimento do processo de construção das análises de nossa pesquisa sobre o estudo da prática pedagógica do letramento digital na alfabetização de crianças no período pós-pandemia, apresentaremos a seguir o processo de análise e interpretação dos núcleos de significações.

SEÇÃO VI– EXPLORANDO OS DADOS: PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

O significado duma palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem. Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da palavra e um seu componente indispensável (Vygotsky, 1896-1934, p. 119).

Nesta seção, realizamos o processo de análise e interpretação dos núcleos de significação: “Núcleo 1: Sobrecarga de trabalho docente e culpabilização como obstáculos pedagógicos que dificultam o aprimoramento formativo dos professores para uso de dispositivos digitais em sala de aula; Núcleo 2: Ausência de políticas públicas voltadas para implementação das tecnologias digitais nas escolas de educação básica: desafios e dificuldades enfrentadas na prática pedagógica docente de letramento digital e alfabetização de crianças; Núcleo 3: Implicações do ensino remoto emergencial na prática pedagógica docente e os seus impactos, dificuldades e mudanças na aprendizagem das crianças em processo de alfabetização.

Ressaltamos que durante o processo de análise intelectual dos núcleos de significação empregamos o modo *itálico* no texto das falas dos docentes para que estas sejam diferenciadas de citações de outros autores utilizadas para fundamentar nossa interpretação das significações atribuídas pelos docentes *Cacto* e *Palma* à sua prática pedagógica de letramento digital e alfabetização de crianças no período pós-pandemia.

É sobre as significações atribuídas aos núcleos acima apresentados que trataremos de forma mais detalhada na subseção a seguir, com a análise interpretativa de cada núcleo de significação, conforme o aporte teórico e metodológico de nossa pesquisa, a Psicologia Sócio-Histórica.

6.1 Núcleo de significação 1: Sobrecarga de trabalho docente e culpabilização como obstáculos pedagógicos que dificultam o aprimoramento formativo dos professores para uso de dispositivos digitais em sala de aula

Nenhum curso de formação profissional prepara o professor ou a professora para a realidade, porque a realidade é movimento. A realidade não é, ela está sendo o tempo todo. Como é próprio de toda profissão, os professores, estejam eles em processo de formação inicial ou continuada, precisam construir permanentemente saberes, isso sim é fundamental, embora ainda não seja o essencial, porque o essencial é desenvolver a consciência acerca de como sua relação com a realidade educacional é mediada pelas condições objetivas e subjetivas de atuar profissionalmente (Marques; Marques; Teixeira; Barbosa, 2020, p. 174).

Antes de iniciarmos a análise deste núcleo de significação, é importante ressaltar que o material que compõe seu inventário expressa a singularidade de uma realidade plural que afetou acentuadamente os docentes participantes colaboradores de nossa pesquisa, *Palma* e *Cacto*.

O núcleo de significação 1 – ***“Sobrecarga de trabalho docente e culpabilização como obstáculos pedagógicos que dificultam o aprimoramento formativo dos professores para uso de dispositivos digitais em sala de aula”*** – revela indícios, na forma de três indicadores, sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes *Cato* e *Palma* em sala de aula, dois professores participantes de nossa pesquisa.

Neste núcleo, as significações atribuídas pelos docentes é fortemente marcada por uma realidade objetiva socioeducacional que impõe falta de recursos digitais na escola e sobrecarrega de forma física e psicológica o trabalho pedagógico sobre os professores, o que subjetivamente, tende a despertar certo sentimento de culpabilização docente por não ter tempo para buscar a formação necessária com as tecnologias e o letramento digital para trabalhar em sala de aula com as crianças em processo de alfabetização.

São esses os indicadores: 1) Culpabilização pela falta de formação para trabalhar com as tecnologias digitais em sala de aula: *“eu ainda estou deixando a desejar”*; 2) Falta de recursos digitais na escola: *“sem as tecnologias [digitais], eu acredito que eu estou fazendo o melhor”*; e 3) A sobrecarga de trabalho docente como fator impeditivo de aprimoramento da prática pedagógica de letramento digital: *“a demanda [de trabalho na escola] é tão grande que ainda não sobra tempo para eu procurar me aprimorar”*.

O indicador 1, “Culpabilização pela falta de formação para trabalhar com as tecnologias digitais em sala de aula: *“eu ainda estou deixando a desejar”*”, revela indícios dos motivos pelos quais a docente *Palma*, em pleno século XXI, marcado pela forte presença das tecnologias digitais em todos os campos da sociedade, se sente culpada por ter uma necessidade formativa em utilizá-las nas transposições didáticas e metodológicas para os propósitos educativos na alfabetização de crianças. Neste indicador, apontamos como a realidade objetiva de uma sociedade capitalista pode se objetivar nas ações, pensamentos e emoções dos indivíduos. O sentimento de culpa e insegurança por não ter formação adequada para o trabalho com as tecnologias digitais na educação é uma evidência real que está latente no esforço individual e protagonismo docente.

A significação da docente *Palma* com relação à culpabilização pela dificuldade formativa com as tecnologias digitais torna-se evidente quando ela relata que:

[...] dentro das tecnologias eu acho, eu ainda sou..., meia antiga como diz (Palma) (sic).

A fala de *Palma* denota indícios de que a questão geracional não deixa de determinar, no seu caso, a não utilização de instrumentos tecnológicos no desenvolvimento de sua prática pedagógica em sala de aula. Essa é a forma como ela significa a questão em pauta. Embora essa seja uma decisão de *Palma*, sua fala revela certo tom e/ou sentimento de culpa, timidez, vergonha e insegurança ao prolongar uma pausa para concluir seu pensamento. Essa carga afetiva e emocional torna-se evidente no momento em que *Palma* consegue concluir seu raciocínio ao relatar *“eu ainda sou... meia antiga como diz”*.

A significação atribuída por *Palma* à culpabilização pela falta de formação para uso de dispositivos digitais em sala de aula está relacionada à sua trajetória docente na alfabetização de crianças, por este motivo “Devemos ter clareza de que se preparar para a docência, seja ela no processo inicial, seja no processo de formação continuada, não obedece a uma lógica linear de causa e efeito” (Marques; Marques; Teixeira; Barbosa, 2020, p. 137).

Acreditamos que os sentimentos de culpa, timidez, vergonha e insegurança da docente *Palma* estão relacionados à sua necessidade formativa com as tecnologias digitais, o que também pode ter relação com o seu ambiente de trabalho devido à carência de estudos sobre a prática docente com as tecnologias na educação.

Entendemos que é de suma importância o processo de formação docente, inicial ou continuada, pois o exercício desta profissão não está relacionado à romantização de um dom, mas à aplicação de conhecimentos científicos na vivência de sua atuação e formação profissional, o que é evidente quando a docente *Palma* afirma que:

[...] a minha atuação frente a essa tecnologia [digital] como é que se diz ... ainda está um pouco devagar, eu nunca tive um curso de aprimoramento na verdade, eu sei o que eu aprendi [por conta própria] (Palma).

Palma mostra consciência dos limites de sua formação docente com relação ao uso das tecnologias digitais na educação, o que pode ser constatado, por exemplo, quando diz: “*eu nunca tive um curso de aprimoramento. Na verdade, eu sei o que eu aprendi [por conta própria]*”. (*Palma*)

A fala da docente revela indícios de que, apesar de não estar atuando da forma esperada com as tecnologias digitais em sala de aula, devido à ausência de uma formação continuada, *Palma*, mesmo diante das dificuldades enfrentadas pela profissão docente em uma escola da zona rural, buscou por conta própria alguns conhecimentos práticos formativos de letramento digital, mesmo que de forma mínima.

A atitude de *Palma* ao buscar conhecimentos formativos para tentar acompanhar as mudanças e transformações das tecnologias digitais na sociedade, principalmente no campo educacional, no retorno das aulas presenciais no contexto de pós-pandemia da Covid-19, revela seu compromisso com o exercício da profissão docente e, ao mesmo tempo, motivos para tentar enfrentar e/ou superar o sentimento de culpa devido à sua necessidade formativa com as tecnologias digitais em sala de aula, o que veio a fazer parte da trajetória de sua formação profissional.

Isso posto, concordamos com Marques, Marques, Teixeira e Barbosa (2020, p. 137), quando discutem a questão de que o professor:

Em seu processo de formação inicial, este precisa vivenciar situações sociais que poderão ajudá-lo a construir saberes necessários ao processo de constituição da identidade docente. Essa identidade de forma alguma é dada naturalmente. Não nascemos para ser professor, não nascemos com dom de ser professor.

Com base no debate apresentado pelos autores acima citados, inferimos que, apesar da culpabilização de *Palma* pela falta de formação adequada para uso de dispositivos digitais em sala de aula, sua atitude revela que o exercício da profissão docente é um processo formativo

contínuo, o que nos leva a refletir que a busca de *Palma* por conhecimentos, assim como de outros professores que vivenciam uma realidade semelhante a docente, está relacionada ao seu posicionamento para se manter ativa no processo de ensino-aprendizagem.

A docente *Palma* enfatiza mais uma vez que:

[...] frente às tecnologias [digitais], eu ainda estou deixando a desejar [...] Assim, é em trazer um conteúdo para eles de como trazer as tecnologias [digitais], como usá-las, porque muitas assim [existe], algumas coisas que eu preciso aprender mais, eu ainda preciso de mais aprimoramento sobre as tecnologias [digitais]. (Palma)

Neste pré-indicador, *Palma* revela mais claramente sua consciência formativa frente às tecnologias digitais na educação, o que também denota indícios de preocupação pedagógica, responsabilidade e zelo pela sua profissão e, principalmente, pela atuação na alfabetização de crianças. Por esta razão, *Palma* afirma que necessita de formação para uso de dispositivos digitais em sala de aula : “*eu preciso aprender mais, eu ainda preciso de mais aprimoramento sobre as tecnologias [digitais]*”. (*Palma*)

Ao compreender que sua atuação frente às tecnologias digitais em sala de aula ainda está deixando a desejar devido à sua necessidade formativa, ela enfatiza que tem consciência da sua dificuldade em fazer a transposição didática e metodológica dos instrumentos digitais em sala de aula, principalmente com relação a ações pedagógicas de como “*...trazer um conteúdo para eles de como trazer as tecnologias [digitais], como usá-las, porque muitas assim [existe], algumas coisas que eu preciso aprender mais, eu ainda preciso de mais aprimoramento sobre as tecnologias [digitais]*”. (*Palma*)

Isso posto, é na realidade da prática docente que o processo de formação do professor passa por mudanças, pois “É por meio da atividade docente que professores e professoras vão passando por transformações que em certo grau colaboram com o exercício da profissão, mas, também, levam à produção de novas necessidades” (Marques; Marques; Teixeira; Barbosa, 2020, p. 176).

Como a realidade é movimento e processo histórico e cultural, a cada nova vivência e experiência constituída na educação, os professores constituem, em seu processo de formação, inicial ou continuada, um conjunto de novas e/ou não necessidades, ou seja, aquelas que já existem, mas por algum motivo acabam sendo deixadas de lado pelo professor e que, cedo ou tarde, passam a implicar e exigir maior dedicação de conhecimentos para sua atuação docente diante da realidade concreta em que atuam. “Desse modo, a formação continuada constitui um processo fundamental para o desenvolvimento do professor, uma vez que pode vir a colaborar

com a superação das necessidades que vão se objetivando na prática docente [...]” (Marques; Marques; Teixeira; Barbosa, 2020, p. 176).

Continuando nossa análise, o indicador 2) trata da “Falta de recursos digitais na escola: *“sem as tecnologias [digitais] eu acredito que eu estou fazendo o melhor”*”. Neste indicador, a docente *Palma* desvela em sua fala certo teor explicativo ao tentar justificar o motivo de sua carência formativa para uso de dispositivos digitais em sala de aula, o que suscita uma espécie de explicação pedagógica devido à falta de recursos tecnológicos na escola para o trabalho com o letramento digital na alfabetização de crianças, o que é evidente quando *Palma* relata que:

[...] [Na atuação docente] tirando as tecnologias [digitais] eu trabalho o que é para eles aprender, o letramento, leitura, escrita, essas coisas tudo que eu sei que está dentro da BNCC e dentro das habilidades [e competências de aprendizagem] também (Palma).

A significação apresentada na citação acima revela indícios de que a atuação da docente *Palma* não é marcada pela prática assídua do letramento digital, devido à falta desses instrumentos na escola, o que provavelmente constituiu na professora a concepção de que trabalhar em sala de aula com outros recursos pedagógicos de contato mais físico, como livros e instrumentos modulares como jogos pedagógicos em atividades focadas no ensino de leitura, escrita e letramento, pode contribuir mais positivamente para a aprendizagem das crianças em processo de processo de alfabetização.

No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2023, p. 94), no que compete aos anos iniciais do 1º ao 5º, o qual oriente que os estudantes desta etapa de ensino devem vivenciar processos de ensino e aprendizagem do componente curricular de língua portuguesa com a “Utilização de tecnologia digital”.

Isso posto, o campo da formação docente é um *continuum* processo de construção-reconstrução-transformação de conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional do professor, constituindo a totalidade das ações vividas, sentidas e desenvolvidas no contexto escolar: “A socialização profissional é, portanto, um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019, p. 182-183).

Reafirmamos a importância das relações históricas e culturais dentro e fora do contexto escolar como mediações que fazem parte da construção da identidade pedagógica do professor e da sua atuação na realidade educacional, pois “[...] o desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que integra diferentes

oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para a aquisição dos conhecimentos profissionais da docência” (Gatti; Barretto, André; Almeida, 2019, p. 183).

Ao ressaltar a preferência pela escolha do trabalho com recursos metodológicos físicos não digitais, a docente *Palma* revela que seu interesse pedagógico não se fundamenta exclusivamente nas concepções de orientações, competências e habilidades exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo pedagógico que define o conjunto progressivo das aprendizagens que cada estudante deve constituir ao longo de sua trajetória formativa na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), mas em outros documentos, estudos e pesquisas que contribuem com orientações para o desenvolvimento da educação básica, na qual atua como professora alfabetizadora, o que é evidente quando diz: “*eu trabalho o que é para eles aprender o letramento, leitura, escrita, essas coisas tudo que eu sei que está dentro da BNCC e dentro das habilidades [e competências de aprendizagem] também*”. (*Palma*)

Acreditamos que a concepção pedagógica de *Palma* segundo a qual o ensino mediado por instrumentos de contato físico, modular, é mais positivo para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes se deva à falta de recursos digitais na escola, o que provavelmente também implica diretamente na sua necessidade formativa para atuar com as tecnologias na educação. Por essa razão, em algumas circunstâncias de sua atuação, aparentemente a docente pode apresentar-se como resistente ao uso de dispositivos digitais em sala de aula, mesmo esta competência estando nitidamente explícita na BNCC.

Logo, as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2023, p. 65) destacam:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Os desafios pedagógicos formativos enfrentados por *Palma* em sala de aula estão relacionados à totalidade de sua realidade histórica e cultural, que, na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, fazem parte do seu constituir-se docente, pois “Parte-se do pressuposto de que os desafios vividos na escola não são inerentes aos indivíduos, uma vez que fazem parte do todo que constitui a sociedade e a realidade escolar” (Soares; Araújo; Pinto, 2020, p. 73).

Isso posto, a significação atribuída por *Palma* pelo não uso das tecnologias digitais em sala de aula revela que as condições objetivas que compõem o contexto histórico, social,

político, econômico e cultural estão diretamente relacionadas ao fato de que sua atuação pedagógica em sala de aula não seja tão presente e enfatizada pelo trabalho com as tecnologias digitais. Por essa razão, embora essas relações façam parte dos interesses pedagógicos de *Palma*, apresenta-se no campo da aparência certa resistência pedagógica, implicada pela carência de instrumentos tecnológicos na escola, motivo pelo qual não se sente confortável para introduzir as práticas de letramento digital no processo de alfabetização de crianças.

Aparentemente, o teor de resistência pedagógica ao não uso das tecnologias digitais em sala de aula apresenta-se com maior nitidez no pré-indicador abaixo, onde faz a seguinte ressalva:

Eu acho que para esse letramento [digital], eu acho que não facilita as tecnologias, assim, eu digo para mim, eu até converso muito com meu amigo, sabe eu ainda gosto muito de trabalhar é [sem as tecnologias digitais]..., o antes do que o agora.(Palma)

A significação atribuída pela docente *Palma* ao uso de dispositivos digitais em sala de aula revela mais uma vez indícios de que a docente transpõe em sua fala um tom de insegurança devido à necessidade de formação adequada sobre tecnologias digitais na educação e, de forma bem específica, na alfabetização de crianças. Inferimos que a essência dessa postura da docente seja implicada principalmente pela falta dos recursos digitais na escola, o que provavelmente afeta sua posição frente ao trabalho com o letramento digital em sala de aula.

Ao atribuir em sua fala, o uso do pronome demonstrativo “esse” e o verbo “acho” no presente do indicativo para se reportar em sua significação que “esse letramento [digital], eu acho que não facilita [com o uso das] as tecnologias, assim, eu digo para mim”(Palma), a docente dá indícios de que não tem conhecimento formativo do que seja letramento digital, o que denota em sua fala um sentimento de insegurança para tratar dessa temática.

Acreditamos que a insegurança e aparente resistência pedagógica de *Palma* com as tecnologias digitais em sala de aula estejam relacionadas à trajetória de seu processo de formação docente na zona rural do alto sertão do estado da Paraíba, provavelmente por ter vivenciado uma realidade com dificuldades formativas com o letramento digital no início de sua formação acadêmica como docente e, posteriormente em sua atuação profissional, o qual denota indícios de que também não teve formação continuada para uso das tecnologias em sala de aula.

Diante disso, na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, entendemos que os processos de formação do professor, inicial e/ou continuada, não ocorrem de forma isolada do

contexto social. Portanto, o elo das condições objetivas movimenta a construção das subjetivas, revelando uma dinâmica complexa e multifacetada da natureza das relações humanas, principalmente no campo educacional, na profissão docente.

Isso posto, os “Professores e professoras precisam desenvolver a consciência de que, como seres sociais, as ações pedagógicas que são levadas a cabo produzem pelo menos duas possibilidades: a reprodução das relações que geram ou fortalecem desigualdades sociais, ou a produção de uma nova sociabilidade.” (Marques; Marques; Teixeira; Barbosa, 2020, p.178)

Dando continuidade à nossa análise, no pré-indicador abaixo a professora *Palma* reforça o motivo pelo qual prefere não trabalhar com as tecnologias digitais em sala de aula :

Sabe... eu sou muito, eu gosto muito de letras, que eles [as crianças] vejam, que eles [as crianças] peguem, sabe eu gosto muito dessa coisas de números, eu gosto que eles [as crianças] manuseie, então que eles [as crianças] vejam ali, então eu acho que no recurso de tecnologia [digital] dessas tecnologias [digitais] de olhar assim para a Tv é só para ver mesmo. Não, não desenvolvem [aprendizagem]. (Palma)

Ao enfatizar que prefere trabalhar com outros recursos pedagógicos que as crianças manuseiem e experienciem de forma não virtual, *Palma* significa em sua fala que instrumentos pedagógicos de aspectos físicos para contato e manipulação concreta nas atividades de alfabetização são mais eficazes para o processo de ensino-aprendizagem e para o próprio desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes, por isso que ela destaca a importância do contato físico nas relações de aprendizagem, o que não pode ser experimentado pela virtualização das telas digitais.

Entretanto, é fundamental relativizar o uso das tecnologias digitais na educação, pois se por um lado elas apresentem algumas limitações quanto ao acesso de qualidade e equânime para todos os estudantes e professores, dentre outros fatores como dependência virtual aos dispositivos eletrônicos, que em excesso e usado de forma inadequada sem orientação, pode gerar inúmeros problemas, vindo a prejudicar a saúde física e psicológica da criança, por outro lado, o uso das tecnologias digitais também pode oferecer possibilidades para a promoção das potencialidades cognitivas de aprendizagem e desenvolvimento educacional das crianças.

Assim, o professor, por meio da prática do ensino, mediado pelos instrumentos tecnológicos, pode vir a construir desde cedo propostas de atividades formativas sobre o ensino da língua escrita na alfabetização até mesmo com as crianças em idade escolar.

Outrossim, conforme as necessidades educacionais de cada estudante, as ferramentas tecnológicas podem ser mais uma possibilidade para construir e/ou potencializar a aprendizagem, criatividade e o conhecimento nas crianças. Portanto, mais importante que as tecnologias e os procedimentos pedagógicos mais modernos o “que vai fazer a diferença qualitativa é a capacidade de adequação do processo educacional aos objetivos que levaram você, pessoa, usuário, leitor, aluno, ao encontro desse desafio de aprender” (Kenski, 2012, p. 46).

Além do mais, como processo histórico e social, os recursos tecnológicos foram e são criadas pelo ser humano, o que torna parte integrante de sua vida para promover formação de conhecimento, transformação, emancipação, controle ou alienação. Por isso, dentro da educação, “Este é um dilema que suscita uma ação intencional docente de trazer para o espaço da sala de aula, presencial ou virtual, o debate sobre o papel das tecnologias digitais na vida de cada um de nós” (Carvalho; Pesce, 2021, p. 118).

A fala da docente *Palma* desvela que quando as tecnologias digitais são utilizadas de forma passiva ou quando não são usadas de forma que possibilite a aprendizagem interativa das crianças, elas não geram uma potencialidade para o desenvolvimento cognitivo e formativo dos estudantes. No pré-indicador abaixo, *Palma* tem plena convicção de que está fazendo o melhor em sala de aula:

[...] sem as tecnologias [digitais] eu acredito que eu estou fazendo o melhor, fazendo o melhor [para o processo de ensino e aprendizagem] com as crianças de educação infantil e, eu acredito também com as [crianças das] series iniciais [...] [de alfabetização]. (Palma)

O modo afirmativo expresso por *Palma* revela indícios de que ela tem consciência dos processos formativos vivenciados por sua atuação na educação, pois, conforme denota em sua fala, seu trabalho pedagógico está gerando bons resultados no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a experiência de vinte e quatro anos de atuação como professora alfabetizadora de crianças a faz ter um sentimento de segurança e, ao mesmo tempo, satisfação pela prática pedagógica que vem desenvolvendo na educação para falar que “*sem as tecnologias [digitais], eu acredito que eu estou fazendo o melhor*”. (*Palma*)

Os saberes construídos e reconstruídos por *Palma* ao longo de sua trajetória formativa docente revelam que “Nesse sentido, a prática docente se efetiva por meio de um conjunto de ações previamente e, pedagogicamente, planejadas pelo professor e que têm como objetivo

promover a aprendizagem dos alunos, passando também pela avaliação desse processo e de seus resultados” (Couto; Araújo; Alfredo; Barbosa, 2020, p. 240).

Além do mais, a convicção de *Palma* sobre sua positiva atuação na educação de crianças denota, conforme Marques, Marques, Teixeira e Barbosa (2020, p.178), que:

A formação de professores, nesse caso, deixa de ser reduzida à função meramente instrumental e passa a se constituir em condição essencial para o desenvolvimento de profissionais da educação mais emancipados, autônomos e conscientes da responsabilidade social, ética e política que lhes cabe na construção da sociedade.

Continuando nossa análise, o indicador 3) revela “A sobrecarga de trabalho docente como fator impeditivo de aprimoramento da prática pedagógica de letramento digital: *“a demanda [de trabalho na escola] é tão grande que ainda não sobra tempo para eu procurar me aprimorar”*”.

A este indicador, *Palma* e *Cacto* atribuem significações sobre a excessiva demanda de trabalho profissional docente na alfabetização de crianças, o que requer muito esforço e tempo do exercício de profissão para construção das ações pedagógicas escolares, impossibilitando, assim, que os professores tenham outros momentos disponíveis e até mesmo disposição para buscar uma nova e/ou melhor formação contínua com as tecnologias digitais na educação.

Posto isso, a docente *Palma* atribui significações sobre a alta demanda de trabalho ao relatar em tom de desabafo e, ao mesmo tempo, reclamação que a necessidade de formação continuada com as tecnologias digitais na educação no pré-indicador abaixo que:

[...] a sobrecarga de trabalho [docente] é grande, porque você passar o dia todo dentro de uma escola né ai você sair de casa, ai quando você chegar em casa ainda ter que ir fazer todo o seu planejamento do dia seguinte, do dia todo de duas turmas, ai você tem especialização para fazer, tem curso de EAD, tem muita coisa.(Palma)

A fala da docente *Palma* revela indícios de que um dos grandes desafios vivenciados no ofício da docência é a sobrecarga de trabalho pedagógico, o que requer todo o seu esforço físico e mental em sala de aula e também após o turno de trabalho, pois é necessário cumprir as responsabilidades de ensino com o planejamento de diferentes atividades escolares para duas turmas. Essas inúmeras atribuições desafiam até mesmo *Palma*, uma professora com mais de 24 anos de experiência, podendo gerar também problemas de saúde relacionados a transtornos psicológicos como depressão, ansiedade, burnout, dentre outras doenças que dificultam e até mesmo impedem a atuação efetiva em sala de aula.

Destarte, mesmo diante de muitas atribuições pedagógicas na escola, *Palma* revela que está buscando aprimoramento na sua área de atuação, por meio de cursos virtuais de Educação a Distância (EaD), para melhor atender as crianças.

Neste mesmo indicador, o docente *Cacto* atribui a seguinte significação:

Enquanto professor alfabetizador a gente quem está [a frente do processo de ensino] na alfabetização, nos anos iniciais tem sempre aquela carga [de trabalho e responsabilidade] muito grande em cima de quem tem que alfabetizar, que tem que fazer o possível para que as crianças aprendam [sejam alfabetizadas]. (Cacto)

A fala de *Cacto* revela indícios de que no exercício de sua profissão docente vivencia complexas situações e reponsabilidades pedagógicas, que reverberam como sobrecarga de trabalho. Destarte, sua fala ainda desvela que está passando por um momento muito delicado em sua vida profissional devido a cobrança do sistema de ensino o qual faz parte.

Assim, inferimos que o motivo pelo qual *Cacto* está angustiado se relaciona não apenas ao cansaço físico da exaustiva jornada de trabalho e os complexos desafios e responsabilidades para tentar a todo custo melhorar o ensino e a aprendizagem das crianças em processo de alfabetização, como também à pressão psicológica do sistema de ensino como um todo, dos pais das crianças e principalmente da sociedade, o que está afetando a atuação do professor pelo fato “de quem tem que alfabetizar, que tem que fazer o possível para que as crianças aprendam [sejam alfabetizadas]” (*Cacto*).

Essas relações educacionais resultam em um sentimento exaustivo de autocobrança, o que prejudica e até mesmo impede que ele busque outras formações importantes para o exercício de sua profissão, como é o caso de conhecimentos sobre o uso das tecnologias digitais na alfabetização de crianças. Adiante, *Cacto* relata que:

[É muito grande o trabalho do professor alfabetizador de criança] A minha turma é multisseriada, então, além de ser multisseriada, são duas séries em uma turma só, mas dentro de cada turma a gente [professor] ainda tem várias multisséries [com crianças de níveis de aprendizagem diferentes], digamos assim, porque tem ainda várias crianças que estão em várias etapas [de ensino] diferentes de alfabetização, tem crianças que já está 100% alfabetizada e tem criança que ainda está no estágio [no processo] inicial [de alfabetização]. (Cacto)

As palavras de *Cacto* denotam que sua atuação como professor alfabetizador de crianças na zona rural do alto sertão da Paraíba é bem mais complicada e desafiadora devido à grande demanda de trabalho existente na sua turma multisseriada, o que impõe a ele uma sobrecarga

de trabalho para buscar conhecimentos pedagógicos e novas metodologias de ensino para atender as necessidades de cada aluno.

Conforme *Cacto*, dentro da sala de aula em que atua como professor, existe uma diversidade de níveis de aprendizagens diferentes, além de crianças em outras etapas de ensino, o que é revelado quando ele destaca que “[...] *tem ainda várias crianças que estão em várias etapas [de ensino] diferentes de alfabetização, tem crianças que já está 100% alfabetizada e tem criança que ainda está no estágio [no processo] inicial [de alfabetização]*” (*Cacto*). Adiante, *Cacto* revela no pré-indicador abaixo que:

[...] [A sobrecarga de trabalho do professor alfabetizador está sendo mais acentuada na forma como fazer-trazer o estudante para o processo de ensino] que [as crianças/estudantes] sintam prazer no processo [pelo processo de ensino e aprendizagem]. Na verdade é exatamente, é isso, o que eu quis dizer, que é mais desafiador por conta disso. (*Cacto*)

A fala de *Cacto* revela indícios de que sua atuação docente está sendo sobrecarregada pelas mudanças provocadas pela volta do ensino remoto emergencial para o presencial com o retorno das aulas no contexto de pós-pandemia. Como professor alfabetizador de crianças, ele está tendo dificuldades na construção de novas metodologias de ensino para que os estudantes “*sintam prazer no processo [pelo processo de ensino e aprendizagem]*” (*Cacto*).

Inferimos que a dificuldade enfrentada por *Cacto* se deva à falta de tempo provocada pela dupla sobrecarga de trabalho escolar, pois o seu sentimento de preocupação, embora o motive à busca de novas metodologias para o ensino da alfabetização de crianças, também sobrecarrega sua saúde física e mental devido aos desafios proporcionados pela excessiva rotina de trabalho docente. Essas implicações estão afetando e/ou até mesmo prejudicando a busca de *Cacto* por uma formação continuada para uso das tecnologias digitais em sala de aula, o que frustra a atuação dele por não conseguir fazer com que as crianças na alfabetização sintam prazer no processo de ensino-aprendizagem, o que, segundo *Cacto* “*é mais desafiador por conta disso*”. Além disso, *Cacto* revela no pré-indicador abaixo que:

Na minha turma tem é... um desafio muito grande, porque são realidades diferentes [de aprendizagem] que a gente [professor alfabetizador] tem que lidar todos os dias, tem crianças que mesmo com essa dificuldade [de aprendizagem], mas não vêm todos os dias para a escola (*Cacto*).

A significação atribuída por *Cacto* à sobrecarga de trabalho docente como obstáculo que dificulta a busca por uma formação continuada com o letramento digital para uso das

tecnologias em sala de aula está relacionada aos diferentes níveis de aprendizagem que ele, como professor alfabetizador de crianças, encontra diariamente em sala de aula: *“Na minha turma tem é um desafio muito grande, porque são realidades diferentes [de aprendizagem] que a gente [professor alfabetizador] tem que lidar todos os dias”* (Cacto).

Acredita-se que a preocupação de Cacto esteja mais direcionada a enfrentar as divergentes necessidades de aprendizagens das crianças em processo de alfabetização, pois a urgência do contexto de sala de aula constitui motivos e necessidades para que ele busque conhecimentos formativos que o ajudem a melhorar e/ou diversificar as metodologias e didáticas de ensino, de modo que o conhecimento dos discentes possam ser constituídos e/ou desenvolvidos, independentemente das diferenças de aprendizagens. Dessa forma, Cacto desvela que a formação docente é muito importante para que o professor consiga se manter ativo no processo educacional, contribuindo positivamente no desempenho do estudante de modo que ele possa prosseguir com sucesso a trajetória de vida escolar e social.

Destarte, a fala de Cacto ainda desvela que a ausência das crianças em sala de aula no pós-pandemia também é um fator que sobrecarrega suas funções físicas e principalmente psicológicas, gerando sentimentos de preocupação e angústia no professor devido à sobrecarga de responsabilidades da função de alfabetizador, razão pela qual Cacto se encontra bastante preocupado por não ter total disposição para buscar da forma desejada novos conhecimentos pedagógicos que o ajudem a enfrentar essas dificuldades em sala de aula. Em alguns casos, muitas das famílias não cooperam com as atividades: *“tem crianças que mesmo com essa dificuldade [de aprendizagem], mas não vêm todos os dias para a escola”* (Cacto).

Por outro lado, a fala de Cacto desvela que o docente tem plena consciência de seu papel na educação e principalmente de sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, pois, mesmo não tendo muito tempo devido ao excesso de trabalho, ele tenta oferecer seu melhor dentro de sala de aula, atuando provavelmente com metodologias de ensino diversificadas para enfrentar as dificuldades de ensino e, ao mesmo tempo, atender às diferentes necessidades educacionais das crianças, contribuindo para que elas compreendam mais os conteúdos propostos e tenham mais êxito no processo de aprendizagem, o que é revelado quando Cacto fala que essa é uma realidade *“que a gente [professor alfabetizador] tem que lidar todos os dias”* (Cacto).

A fala de Cacto ainda revela a importância da parceria e presença das famílias na educação dos filhos, principalmente na alfabetização, e para o desenvolvimento das crianças,

pois o contexto escolar desempenha importante papel na construção da identidade social e formativa dos estudantes.

Diante disso, destacamos que a aprendizagem escolar é um processo muito complexo tanto para o professor quanto para os estudantes e suas famílias: “a aprendizagem é, portanto, um fenômeno que desafia a docência, pois faz parte de toda a engrenagem do sistema da escola e de toda a sociedade, incluindo a família” (Soares; Araújo; Pinto, 2020, p. 82).

Cacto ainda expressa o uso do verbo “*lidar*” para referir-se aos complexos desafios e dificuldades ocasionados pela ausência de políticas públicas de implementação das tecnologias digitais nas escolas de educação básica, revelando que o professor tem enfrentado diariamente grande demanda pedagógica de trabalho em sala de aula para alfabetizar crianças devido à complexa realidade de níveis de aprendizagem presentes em sua turma multisseriada.

Isso posto, inferimos que as implicações sociais e educacionais que se manifestam dentro e fora do contexto escolar (mas fazem parte da constituição docente) são envolvidas por sentimentos, motivos, sonhos, dificuldades, possibilidades, cobranças e desafios formativos que culturalmente atribuem e caracterizam a figura do professor um conhecimento mais profundo sobre o que realmente é a educação e, principalmente sua singular responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, esse compromisso pedagógico só é possível se o docente tiver condições favoráveis de trabalho, para que, amparado pelas mediações das políticas públicas, desenvolva plenamente suas funções formativas e sociais na educação. Assim, na atuação docente “Os desafios vividos não se reduzem, portanto, à experiência da sala de aula; são amplos e fazem parte da constituição histórica da realidade objetiva e subjetiva.” (Soares; Araújo; Pinto, 2020, p. 74). Continuando nossa análise, mais a diante *Cacto* explica que:

Como a escola é integral [em tempo integral], acabam preferindo vir um horário só, tem criança que não vem os dois horários [para a escola], porque se tivesse os dois horários seria mais fácil de trabalhar, né? [o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização com as crianças] (Cacto).

Cacto revela que a ausência em tempo integral das crianças em processo de alfabetização na escola dificulta e sobrecarrega seu trabalho docente, pois, mesmo a escola sendo em tempo integral, as crianças não frequentam os dois horários, o que prejudica o desenvolvimento de sua prática pedagógica no enfrentamento dos desafios e dificuldades de aprendizagem.

Inferimos que as dificuldades causadas pela sobrecarga de trabalho docente de *Cacto* estão relacionadas não só às implicações da pandemia da Covid-19 (que prejudicou diretamente a aprendizagem dos estudantes, principalmente os que iniciavam o processo de alfabetização), como também à ausência do apoio familiar. São questões como essas que afligem, sobrecarregam e até mesmo desmotivam o trabalho do professor em sala de aula, o que dificulta e/ou impede de buscar outras formações na educação, pois não é possível desenvolver plenamente o exercício de sua profissão nas atividades de ensino planejadas.

Isso posto, destacamos que “O conhecimento profissional docente é fundamental para o trabalho escolar, mas dota também os professores de melhores condições e de uma maior legitimidade para participarem nos grandes debates públicos sobre educação” (Nóvoa, 2022, p. 16).

Destarte, inferimos que a necessidade de uma formação inicial e/ou continuada com as tecnologias digitais, para muitos educadores no Brasil, pode estar relacionada à sobrecarga de trabalho devido às inúmeras exigências, cobranças, atribuições, responsabilidade e pressão psicológica do sistema de ensino sobre o professor que está à frente do processo de alfabetização, principalmente daqueles que têm consciência de seu papel na aprendizagem, como é o caso de *Cacto* e *Palma*.

As angústias, inseguranças e frustrações devido às implicações psicológicas e emocionais sofridas no exercício da profissão docente por *Cacto* e *Palma* não são uma realidade singular no país, mas plural e que provavelmente se assemelha à vida de outros professores, sejam eles alfabetizadores ou não. Continuando nossa análise, no pré-indicador abaixo a docente *Palma* reafirma:

[...] a demanda [de trabalho na escola] é tão grande que ainda não sobra tempo para eu procurar me aprimorar mais, porque é muita coisa, é muita coisa para a agente fazer e agora com esses desafios que estão aparecendo agora na escola que o caso de crianças com autismos que a gente tem que estar se especializando (Palma).

A significação atribuída por *Palma* revela indícios concretos de que o contexto da sala de aula em que atua é recorrentemente constituído por desafios complexos e heterogêneos a serem enfrentados e superados, o que também é uma realidade de outros professores no país. E isso implica diretamente na atuação docente, gerando sentimentos de preocupação, desejo de mudança, insegurança e incapacidade, que podem motivar, dificultar e/ou até mesmo frear a busca/desejo formativo docente no letramento digital.

Palma relata que o contexto educacional em que atua está enfrentando enorme desafio com o aparecimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que a faz refletir sobre a importância da formação docente, ao mesmo tempo denotando indícios de que suas vivências educacionais se manifestam sob a forma de necessidade formativa para atender melhor crianças com dificuldades educacionais específicas, o que é evidenciado quando *Palma* fala em tom de desabafo: “*é muita coisa para a gente fazer e agora com esses desafios que estão aparecendo agora na escola que o caso de crianças com autismos que a gente tem que estar se especializando*” (*Palma*).

Dito isso, reiteramos que o processo de formação do professor é uma atividade humana fundamentada por pressupostos históricos-sociais que viabilizam apropriação de conhecimentos culturais para transformação de sua prática pedagógica, realidade e desenvolvimento profissional, pois “[...] a atividade docente se constitua como locus de desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, o conhecimento é uma construção social e histórica e, portanto, algo externo ao homem e do qual este deve apropriar-se por meio da educação.” (Marques; Marques; Teixeira; Barbosa, 2020, p.179).

Isso posto, ressaltamos que as relações sociais, históricas e culturais presentes dentro e fora do contexto escolar implicam diretamente na atuação e formação do professor. Em virtude disso, inferimos que a necessidade formativa para atender crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) também seja um dos motivos pelos quais a docente deixe um pouco de lado a formação em práticas de letramento digital, o que é implicado não só pela sua resistência pedagógica, como também pela totalidade das relações que constituem as necessidades de sua profissão para inclusão das crianças/estudantes com TEA. No pré-indicador seguinte, *Palma* relata que:

[...] [Com o trabalho docente sobrecarregado] não sobra tempo para outras coisas [como aprimoramento formativo], sobre esses recursos tecnológicos [digitais] seria muito bom até para a gente trabalhar com as crianças com autismo né, mas a demanda [de trabalho na escola] é muito grande, é muita coisa para a gente [da conta de fazer].[...] E, isso nem é só para mim, mas acho que todos da escola. (*Palma*)

A fala de *Palma* ainda denota indícios de que a resistência pedagógica ao trabalho com as tecnologias digitais está diretamente ligada à totalidade histórica e social de suas relações no contexto escolar. Por isso, embora elas constituam uma reflexão e tenham consciência da importância das tecnologias na educação e de suas necessidades formativas, como é o caso do atendimento educacional para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA); por outro

lado, a insuficiência de tempo disponível devido à sobrecarga de trabalho docente a impede de buscar conhecimentos sobre tecnologias digitais.

Ademais, a fala de *Palma* ainda desvela uma vontade/desejo de trabalhar com os recursos tecnológicos digitais em sala de aula, principalmente com as crianças com TEA, evidenciando consciência da importância da formação continuada para sua atuação em sala de aula para usar novas metodologias de ensino envolvendo instrumentos digitais.

Por sua vez, o docente *Cacto* relata no pré-indicador abaixo que a sobrecarga de trabalho pedagógico instituída ao professor alfabetizador de crianças é:

[...] o que a gente [professor alfabetizador de criança] mais tem corrido atrás é de tentar fazer com que eles [as crianças] aprendam mesmo, tem sido uma luta muito grande essa questão de alfabetizar, porque a gente vem de um processo que a pandemia dificultou muito e, as crianças a gente vê que hoje elas estão muito mais desatentas para entender, para prestar atenção, a gente tem que chamar muito mais atenção, tem que usar muito mais recurso [pedagógicos de tecnologia digital e paradidáticos para que de fato eles aprendam](Cacto).

A fala de *Cacto* revela que as implicações das mediações do ensino remoto emergencial na pandemia provocaram impactos negativos na educação, principalmente com relação à dificuldade de aprendizagem das crianças que está mais acentuada, tornando seu trabalho como professor alfabetizador mais desafiador e cansativo no retorno das aulas presenciais no pós-pandemia.

A falta de atenção das crianças nas aulas aflige e preocupa *Cacto*, principalmente com relação ao processo de ensino-aprendizagem. Esses sentimentos fazem com que o professor, ao mesmo tempo, reflita sobre a importância de sua atuação na educação, o que provavelmente constitui no docente uma característica de responsabilidade com a aprendizagem dos estudantes, por isso ele busca a todo custo, mesmo com tantas dificuldades e a sobrecarga de trabalho, um aprimoramento formativo para melhorar sua atuação em sala de aula. E isso é evidente quando o docente revela que “tem que chamar muito mais atenção, tem que usar muito mais recurso [pedagógicos de tecnologia digital e paradidáticos para que de fato eles aprendam]” (*Cacto*).

Diante disso, concordamos com Marques, Marques, Teixeira e Barbosa (2020, p. 181):

[...] a formação de professores capaz de “preparar” os profissionais para o desenvolvimento da atividade docente é aquela que os faz compreender alguns pressupostos básicos: primeiro que, na condição de ser humano que se forma na relação com a realidade, o professor está sempre em movimento, sempre em construção. Segundo, a realidade é movimento, isto é, não há sala de aula igual a outra, portanto, à medida que cada realidade vai exigir de nós novas atitudes, novos

saberes, esses serão construídos pela mediação da nossa relação com a realidade escolar que exige de nós postura investigativa, estudo constante. Terceiro, as necessidades formativas são históricas e sempre vão exigir de nós, professores, o aprofundamento teórico-metodológico necessário para o enfrentamento dos desafios. Esse fato não representa falta nem lacuna na formação, mas reflete apenas o resultado do nosso desenvolvimento histórico.

A formação de professores, inicial e/ou continuada, deve se dirigir à contextualização do conhecimento científico com as relações pedagógicas vivenciadas e sentidas no ensino sistemático em sala de aula; o processo formativo docente é atravessado por um movimento que implica transformações e evoluções históricas e culturais. Por isso, deve ser direcionada à realidade do contexto social em que a educação está inserida. Tudo isso exige do professor novas atitudes, estudos e intervenções diante das divergentes realidades enfrentadas, seja pela sobrecarga de trabalho em sua atuação profissional, necessidade formativa e/ou até mesmo resistência pedagógica para o uso dos recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem escolar.

6.2 Núcleo de significação II: Ausência de políticas públicas voltadas para implementação das tecnologias digitais nas escolas de educação básica: desafios e dificuldades enfrentadas na prática pedagógica docente de letramento digital e alfabetização de crianças

[...] consideramos a escola como locus primeiro e natural dos processos de inclusão digital, aqui entendida como formação da cultura digital, uma vez que se constitui ela em espaço de inserção dos jovens na cultura de seu tempo – e o tempo contemporâneo está marcado pelos processos digitais. Como a escola deve ser espaço-tempo de crítica dos saberes, valores e práticas da sociedade em que está inserida, é da sua competência, hoje, oportunizar aos jovens a vivência plena e crítica das redes digitais. Logo, é responsabilidade do professor, profissional dessa instituição, a formação dos jovens para a vivência desses novos espaços de comunicação e produção. No entanto, um professor “excluído” digitalmente não terá a mínima condição de articulação e argumentação no mundo virtual, e, por conseguinte, suas práticas não contemplarão as dinâmicas do ciberespaço. (Bonilla, 2010, p. 44).

Como produção constituída pela humanidade, o conhecimento tecnológico é de suma importância para que o homem se aproprie da cultura digital. No reportar-se ao contexto das tecnologias digitais de informação, comunicação e construção do conhecimento, essas relações têm implicações diretas na inclusão do sujeito na sociedade contemporânea, razão pela qual “No atual momento histórico, o uso de aparatos tecnológicos da computação está mediando as atividades humanas e reconstituindo a cultura existente, denominada como sendo a digital” (Pesce; Alfaro; Soares, 2022, p. 51).

Diante disso, para que a inclusão digital e social do sujeito seja efetiva, é necessário que as políticas educacionais sejam mais efetivas, principalmente nas escolas de educação básica localizadas na zona rural.

Embora o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), estabelecido pelo Decreto de lei Nº 13.005/2024, contemple o fortalecimento de políticas direcionadas à formação docente e à melhoria da qualidade da educação básica do país, no tocante à inclusão digital de professores e estudantes, essa realidade ainda não foi totalmente alcançada.

O painel de conectividade nas escolas, fornecido pela Agência Nacional de Telecomunicação e Pesquisa (ANATEL, 2022, p. 1), destaca que “No final de 2022, 3,4 mil

escolas no País (2,5%) não tinham acesso à rede de energia elétrica, 9,5 mil (6,8%) não dispunham de acesso à Internet e 46,1 mil (33,2%) não possuíam laboratórios de informática”.

Diante desses dados, ressaltamos que muito ainda precisa ser feito para que as políticas públicas do país contemplem a implantação dos serviços de tecnologias digitais na educação, não só no que se refere à disponibilidade de meios para acesso à internet nas escolas, como também no que diz respeito a incentivar e assegurar a formação docente, bem como a implementação de recursos tecnológicos suficientes para os profissionais que atuam nas instituições de ensino e, de forma singular, professores e estudantes, pois sem formação adequada para o trabalho com as tecnologias digitais e o acesso insuficiente para todos na educação, como os professores poderão desenvolver de forma plena e satisfatória a prática de letramento digital em sala de aula?

É a partir desse questionamento que iniciamos nossas análises e reflexões sobre o núcleo de significação II: “Ausência de políticas públicas voltadas para implementação das tecnologias digitais nas escolas de educação básica: desafios e dificuldades enfrentadas na prática pedagógica docente de letramento digital e alfabetização de crianças”.

Isto posto, o referido núcleo de significação denota indícios, na forma de dois (2) indicadores, sobre os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores *Palma* e *Cacto* em sala de aula com a prática pedagógica de letramento digital e alfabetização de crianças no contexto social da zona rural do alto sertão do estado da Paraíba pelos professores. São esses os indicadores: 1) “Falta de recursos tecnológicos na escola como desafio que confronta diretamente a prática pedagógica de alfabetização de criança com letramento digital em sala de aula: *“não tem com trabalhar por conta dos recursos que não existem”*”; 2) “Desafio e dificuldade de trabalhar com o letramento digital na alfabetização de criança, em decorrência do mal funcionamento dos recursos digitais devido à falta de acesso à internet na escola”

O indicador 1 “Falta de recursos tecnológicos na escola como desafio que confronta diretamente a prática pedagógica de alfabetização de criança com letramento digital em sala de aula: *“não tem com trabalhar por conta dos recursos que não existem”*”, desvela como a realidade objetiva constitui-se nas relações de ensino mediando a prática pedagógica alfabetizadora dos docentes *Palma* e *Cacto* com o retorno das aulas presenciais no contexto de pós-pandemia da Covid-19.

E esse desafio pedagógico incitado pelas tecnologias digitais em sala de aula é evidenciado quando a docente *Palma* revela que:

[...] [trabalhar com as tecnologias digitais] é desafiador aqui [na escola] porque assim a gente não tem como trabalhar por conta dos recursos [digitais] que não existe né, porque se tivesse seria melhor, mais não tem (Palma).

Ao externar que o grande desafio para introduzir o uso das tecnologias digitais em sala de aula se deve à falta desses mesmos recursos que não existem na escola, a docente denota certo aspecto de desabafo/justificativa por não usar em suas atividades escolares uma didática mais dinâmica, interativa com os estudantes e, ao mesmo tempo, implicitamente revela uma angústia por não poder trazer/introduzir as práticas de letramento digital em suas metodologias de ensino, o que é bem evidente quando ela diz que “*[...] não tem como trabalhar por conta dos recursos [digitais] que não existe, né? Porque se tivesse seria melhor, mais não tem*”.(Palma).

A docente *Palma* ressalta que se tivesse as tecnologias acessíveis na escola seria muito importante para trabalhar em sala de aula, o que, revela que apesar da não ter formação adequada para o trabalho com letramento digital na educação, a professora reconhece a importância dos avanços tecnológicos para o processo de ensino, o que vem a transparecer sua consciência formativa constituída pelas experiências do contexto escolar, por isso afirma que se as tecnologias digitais existissem realmente na escola seria bem melhor para o desenvolvimento do seu trabalho com a alfabetização de crianças.

Embora as tecnologias digitais possam auxiliar as mediações do processo de ensino, por outro lado elas podem configurar-se como instrumentos que desafiam a prática docente, principalmente quando, em muitas das situações educacionais, os professores deparam-se com a inexistência ou até mesmo insuficiência tecnológica nas escolas, bem como ausência de formação nesta área, o que implica no trazer-fazer dessas ferramentas digitais para as relações de construção de conhecimento em sala de aula.

A dificuldade de acesso as tecnologias digitais nas escolas não é apenas um problema local, mas social, por isso, no que se refere às políticas públicas. Camozzato, Perroni e Mello (2015, p. 1017) destacam que:

[...] o problema da inclusão digital é que ela não está envolvendo todas as pessoas que fazem parte da sociedade, é preciso pensar no todo, quando se refere às políticas públicas de inclusão digital na educação, para depois analisar as partes, incluindo as ações de sua implantação nas escolas públicas.

A falta de recursos digitais nas escolas de educação básica do país, sobretudo as localizadas na zona rural e/ou áreas mais carentes e de difícil acesso, está diretamente

relacionada à ausência de políticas públicas mais efetivas direcionadas à implantação, inclusão, acessibilidades e manutenção dos recursos tecnológicos as escolas, além do desenvolvimento e formação de professores e estudantes com essa realidade, que, embora não seja tão nova para o contexto educacional no Brasil, ainda não foi totalmente contemplada.

Acreditamos que as crises políticas e econômicas do país sejam motivos que dificultam e se transformam em obstáculos para os investimentos na educação, principalmente no que se refere ao ensino formalizado nas escolas, o que implica diretamente no alto grau de desigualdade social provocada pela falta de acesso ao ensino, esse reflexo também inclui o acesso a melhores condições de trabalho dos professores em sala de aula.

Continuando com a análise, *Palma* complementa a sua fala destacando no pré-indicador abaixo que:

[...] agora é difícil a gente trabalhar com isso [tecnologias digitais] porque a gente vive num lugar, aqui para nós, quase nenhum deles usam né, não tem esse celular para dizer assim, ah eu tenho um celular. (Palma)

A fala da docente revela que as dificuldades enfrentadas em sua atividade pedagógica em sala de aula também está ligada à falta de instrumentos tecnológicos digitais suficientes para os estudantes, pois são pertencentes de uma classe social carente, em sua maioria filhos de trabalhadores da zona rural do alto sertão do estado da Paraíba, que vivem da agricultura familiar e pesca, o que provavelmente justifica a carência pessoal dos estudantes por não terem para uso pessoal um celular, computador ou outros recursos digitais de comunicação social.

A desigualdade social presente na realidade educacional de *Palma* denuncia de forma direta que as condições objetivas e subjetivas das escolas de zona rural do Brasil representam pouca importância para o poder público do país. Por este motivo, a professora *Palma* explica o fato de que os estudantes “[...] não têm esse celular para dizer assim, ah eu tenho um celular” (*Palma*), dificultando e até mesmo impedindo, na maioria das vezes, o seu trabalho em sala de aula com as tecnologias digitais. Por isso, *Palma* ainda destaca no pré-indicador abaixo que:

[...] se eu disser para eles [as crianças]: olha amanhã você vão trazer o celular para a gente assistir uma aula aqui sobre o celular, nenhum traz, nenhum traz. E a escola não tem [disponível para todos] [...] não sei, eu acho que é... falta de verba [educacional] né, porque aqui [na escola] cada um tem o seu, a diretora tem, o seu pessoal. (Palma)

Ao relatar que as crianças não têm celular e que a escola também não apresenta disponibilidade suficiente e acessível de recursos tecnológicos digitais para professores e estudantes, *Palma* revela uma realidade gritante não só na sua escola, como em outras instituições de ensino do Brasil, que vivenciam de perto os desafios e as dificuldades do descaso educacional do país diante da realidade objetiva de uma sociedade capitalista, principalmente com relação ao fornecimento de recursos financeiros destinados à implementação, manutenção e ampliação de políticas educacionais mais inclusivas.

Embora a implementação das tecnologias digitais já estejam nitidamente explícitas nos documentos legais que orientam a construção e o desenvolvimento do processo educacional do país, como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE, 2024-2035), que inclui em muitas das suas metas a integração das tecnologias digitais no ensino, principalmente nas escolas de educação básica localizadas na zona rural, muito ainda precisa ser feito para que até a próxima década a inclusão digital contemple todas as escolas do país.

Para tanto, o Plano Nacional de Educação (2024, p.20) destaca que:

(Estratégia 2.4); desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.

Ao relacionarmos a estratégia 2.4 do PNE, com a singular fala de *Palma* referente a dificuldade para desenvolver um trabalho com os instrumentos tecnológicos na escola em que atua como professora, bem como sua necessidade formativa com o letramento digital na educação estão diretamente ligados a totalidade histórica e cultural da educação do Brasil, pois conforme ela “[...] a escola não tem [disponível para todos] [...] não sei, eu acho que é... falta de verba [educacional] né, porque aqui [na escola] cada um tem o seu, a diretora tem, o seu pessoal” (*Palma*).

Diante disso, ressaltamos que muito ainda precisa ser feito em termos de investimentos, distribuição dos recursos financeiros e principalmente a sua fiscalização para que de fato a prática de letramento digital seja efetiva no contexto cultural e social de sala de aula.

A docente atribui em sua significação que a presença das tecnologias digitais na escola não está sendo efetiva porque os profissionais que atuam na escola só dispõem dos seus aparelhos tecnológicos pessoais, o que não é viável para a mediação das atividades coletivas em sala de aula, já que ela própria só tem um celular que é de seu uso particular, razão pela

qual se torna inviável construir a prática de letramento digital em uma sala de aula com mais de 15 crianças em processo de alfabetização.

Relacionado a fala de *Palma* à importância da atuação docente em sala de aula, principalmente para o desenvolvimento da prática de letramento digital, ressaltamos que em uma sociedade neoliberal, na maioria dos casos, as tecnologias digitais são instrumentos de domínio social para controle da população, por isso “A escola é o local que pode garantir a todos/as o direito de se apropriarem dos conhecimentos necessários para a utilização dos meios tecnológicos de forma reflexiva e crítica” (Pesce; Cruz; Garcia, 2023, p. 255).

Diante disso, *Palma* expõe no pré-indicador abaixo que:

[A insuficiência das tecnológicas digitais] [...] Às vezes confronta, as vezes não, [...] Hoje mesmo aconteceu né porque eu disse que ia trabalhar a televisão hoje, que eu ia passar um filme para a turma do quinto [ano], mas a televisão já estava em outra sala, aí eu fui esperar, esperei vinte minutos para que aquela outra turma terminasse para eu pegar, quer dizer fiquei sem fazer nada, não, sem fazer nada não, eu tive que fazer outra coisa [outra estratégia pedagógica] para as crianças enquanto a Tv chegava. [...] é esse o desafio. (Palma)

No relato acima, *Palma* revela que a insuficiência tecnológica na escola é um desafio frequente que confronta diretamente seu planejamento pedagógico. Na maioria das vezes, ao tentar introduzir, mesmo que de forma mínima, o uso de instrumentos tecnológicos digitais em sala de aula a docente não consegue desenvolver plenamente as atividades organizadas para aquele momento de ensino com os estudantes.

Esse desafio enfrentado pela docente *Palma* está relacionado também à grande demanda de trabalho escolar e aos recursos de tecnologia digital que não existem de forma diversificada e suficiente na instituição, haja vista que a disponibilidade de um única TV, um aparelho de som, um data show e um notebook que fica a disposição da secretaria escolar e coordenação pedagógica impossibilita que todos os docentes planejem suas atividades semanais com os instrumentos tecnológicos existentes na escola.

De acordo com a docente, existe uma demanda de trabalho na instituição muito intensa nas outras turmas, o que tem implicado uma acentuada falta de recursos pedagógicos de tecnologia digital para que outros professores, assim como *Palma*, trabalhem o letramento digital de forma satisfatória em sala de aula.

Sobre esse desafio pedagógico proporcionado pela sobrecarga de trabalho docente e a falta de recursos tecnológicos nas escolas de educação básica no âmbito das políticas públicas Cancian, Pasini, Malacame e Soligo (2022, p. 149) afirmam:

A intensificação das políticas neoliberais no âmbito da educação superior, bem como em outras etapas do ensino público, contribuem para a amplificação das exigências produtivas nos moldes do mercado capitalista, onde a competitividade e o individualismo despontam enquanto linhas condutoras do processo. Para além destas linhas, temos a responsabilização do profissional pelo resultado dos processos educativos, sem considerar outros aspectos de contexto socioeconômico e cultural.

O excesso de cobranças pedagógicas e as exigências burocráticas provocadas pela complexa demanda de trabalho nas escolas, principalmente no que se refere à introdução das tecnologias digitais na educação, implica diretamente na atuação docente em sala de aula.

Diante disso, a fala de *Palma* revela que sua atuação em sala de aula vem sendo afetada pela sobrecarga da intensa rotina de trabalho escola desenvolvida não só por ela, como também por outros professores, por isso ela não consegue relacionar de forma integral a prática pedagógica de letramento digital com seus estudantes do quinto ano, bem como os que estão em processo de alfabetização. “Neste cenário os professores, responsabilizados pelo sucesso ou fracasso dos discentes, sofrem grande pressão, o que pode significar a precarização e intensificação do trabalho docente ao passo que amplia-se o adoecimento físico e mental destes profissionais” (Cancian; Pasini; Malacame; Soligo, 2022, p. 149).

Esse desafio pedagógico é bem visível quando a docente expõe em sua fala “[...] eu disse que ia trabalhar a televisão hoje, que eu ia passar um filme para a turma do quinto [ano], mas a televisão já estava em outra sala, aí eu fui esperar, esperei vinte minutos para que aquela outra turma terminasse para eu pegar, quer dizer fiquei sem fazer nada, não, sem fazer nada não, eu tive que fazer outra coisa [outra estratégia pedagógica] para as crianças enquanto a Tv chegava” (*Palma*).

A fala da *Palma* ainda revela implicitamente um sentimento de frustração por não conseguir exercer de forma plena sua profissão docente devido à falta mínima de recursos pedagógicos digitais que lhe deem condições de trabalho na instituição escolar em que atua.

Além do mais, as exigências da sociedade capitalista vêm intensificando complexos desafios aos docentes, principalmente no que se refere ao aumento da jornada de trabalho, provocado pela necessidade de funções que muitas das vezes não são atribuições exclusivas do professor, mas que, diante das necessidades emergentes do contexto escolar, passam a fazer parte de suas responsabilidades, pois “é cobrado por um trabalho que deve ser coletivo, mas que, muitas vezes é possível, por um aprofundamento intelectual e cultural que não tem acesso, diante das condições de trabalho limitadas; e por uma participação institucional não permitida [...]” (David, 2017, p. 209).

Os desafios vivenciados no exercício da profissão docente deixam de ser parte integrante do processo de formação, o que é muito importante para o professor, passando a desencadear um desconforto psicossomático que a cada dia vem comprometendo a saúde e qualidade de vida profissional e pessoal de muitos professores do país. E em consequência desse adoecimento, o processo de ensino-aprendizagem é comprometido.

Continuando nossa análise, no pré-indicador abaixo o professor *Cacto* diz:

[...] o grande desafio, ao meu ver [que confronta a prática pedagógica de alfabetização e letramento digital das crianças em sala de aula], é conseguir fazer com que as tecnologias [digitais] cheguem às mãos dos alunos. (Cacto)

O desafio pedagógico e social enfrentado por *Cacto* com relação à falta de recursos de tecnologia digital no contexto escolar está confrontando diretamente o exercício de sua atuação profissional docente, razão pela qual não está conseguindo desenvolver a prática do letramento digital com as crianças de alfabetização, ou seja, é devido à dificuldade em “*conseguir fazer com que as tecnologias [digitais] cheguem às mãos dos alunos*”(Cacto).

Neste pré-indicador, o docente *Cacto* ainda revela, por meio da locução verbal “*conseguir fazer*”, um sentimento de anseio e vontade de fazer com que o processo de alfabetização de seus alunos tenha a presença das tecnologias digitais. Ao mesmo tempo, essa fala do professor desvela uma dificuldade pedagógica ao incluir esforços para “*que as tecnologias [digitais] cheguem às mãos dos alunos*”(Cacto). E isso torna-se evidente quando *Cacto* expressa no pré-indicador abaixo que:

As escolas, as escolas em si, pelo menos a nossa, não tem essa realidade de tecnologia [digital] disponível para todos os alunos. A nossa escola tem um notebook, a nossa escola tem 3 televisores e só, acho que é [que são] os recursos [de tecnologia digital] que a gente tem tecnológicos [digitais] na escola são esses. [...] Mas que o professor não usa em sala de aula, porque nem todo mundo tem... tem celular; nem todo mundo tem um tablete, a escola também não oferece [de forma suficiente esses recursos digitais para todos professores e alunos]. (Cacto)

A significação atribuída por *Cacto* à ausência de políticas públicas visando à implementação das tecnologias digitais na escola revela-se um fator que dificulta, desafia e confronta constantemente sua prática pedagógica em sala de aula.

O cenário social da zona rural se onde localiza a escola em que *Cacto* atua como professor alfabetizador de crianças não tem uma realidade de tecnologias digitais suficientes e principalmente acessíveis para atender as necessidades pedagógicas e educacionais dos docentes e seus estudantes: “*A nossa escola tem um notebook, a nossa escola tem três*

televisores e só, acho que é [que são] os recursos [de tecnologia digital] que a gente tem tecnológicos [digitais] na escola são esses”(Cacto).

Acredita-se que a falta de políticas públicas mais efetivas que assegurem a presença mínima das tecnologias digitais na escola faz com que *Cacto*, mesmo diante de um desejo implícito em sua consciência, não desenvolva plenamente em sala de aula a prática pedagógica de letramento digital com as crianças em processo de alfabetização, razão pela qual destaca que “o professor não usa em sala de aula, porque nem todo mundo tem... tem celular, nem todo mundo tem um tablete, a escola também não oferece [de forma suficiente esses recursos digitais para todos professores e alunos]”(Cacto).

Inferimos que a má distribuição dos recursos financeiros na educação está diretamente ligada à ausência e/ou ineficiência das políticas públicas nas escolas, pois conforme Marques, Pelicioni e Perreira (2007, p. 10):

[...] a histórica falta de prioridade com o ensino público básico e a sua ausência nos planos diretores e propostas do Estado, até por não fazer parte das prioridades da própria sociedade, está refletida, por consequência, em prejuízos na concepção e implementação de políticas públicas eficientes que tragam verdadeiramente resultados substanciais à melhoria da qualidade da escola pública de ensino básico. Tem-se, então, o seguinte dilema: a sociedade não tem uma educação pública básica de qualidade porque esta não é prioridade do poder público. Por outro lado, o poder público não a prioriza porque isso não constitui uma demanda da sociedade e, portanto, não desperta o interesse político.

Além do mais, ressaltamos que, embora a educação seja parte integrante da sociedade brasileira, o sistema político do país não a considera prioridade, principalmente no se refere à efetivação de políticas públicas educacionais destinadas à melhoria da qualidade de ensino nas escolas de educação básica e ao combate às desigualdades sociais.

O contexto social no qual se encontram muitas famílias de comunidades e regiões carentes da zona rural, como é o caso da realidade vivida e sentida por *Cacto* implica e confronta negativamente a prática pedagógica do professor em sala de aula, pois a carência de políticas públicas educacionais e as disparidades sociais nas vidas das famílias e dos estudantes são realidades complexas que dificultam a implementação e o acesso das tecnologias digitais em sala de aula e principalmente nas atividades de casa. Adiante, o docente revela no pré-indicador abaixo que:

[...] se eu pudesse, eu utilizaria muito mais em sala de aula [as tecnologias digitais, mas na escola não tem suficiente para todos] (Cacto)

A significação atribuída por *Cacto* à dificuldade em utilizar as tecnologias digitais em sala de aula revela que o docente tem no “*eu de sua profissão*” um sentimento de vontade reprimido por não poder utilizar as tecnologias digitais de forma plena com seus estudantes durante as aulas, justificando que o motivo pelo qual não consegue desenvolver com tanta frequência a prática de letramento digital em sala de aula se deve à falta de recursos de tecnologia digital suficientemente acessíveis para atender as demandas pedagógicas de professores e estudantes.

Para legitimar a efetiva presença das políticas públicas na educação do país, principalmente no que se refere à implementação e melhoria das tecnologias digitais nas escolas de educação básica, “[...] é preciso o envolvimento verdadeiro dos autênticos protagonistas da práxis educativa – os professores –, partindo dos seus sonhos, angústias, sugestões e experiências, acumulados ao longo dos anos de magistério, além da passagem por escolas diversas e as inúmeras mudanças de gestores públicos” (Marques; Pelicioni; Perreira, 2007, p. 10). Continuando nossa análise, no pré-indicador abaixo *Cacto* ressalta que:

[...] infelizmente, a nossa escola, ela tem uma carência, uma limitação muito grande com relação à tecnologia [digital]. (Cacto)

A significação atribuída pelo professor por não conseguir trabalhar da forma esperada com as práticas de letramento digital desvela um sentimento de tristeza e, ao mesmo tempo, inconformidade por não ter acesso a recursos tecnológicos digitais para trabalhar em sala de aula.

Acredita-se que a limitação das tecnologias na escola pode ser um dos motivos pelos quais *Cacto* não buscou de forma mais pontual constituir uma formação continuada direcionada com as tecnologias na educação, pois, mesmo que constitua conhecimentos nesta área, ele não os aplicaria em prática em sala de aula, pois “*infelizmente, a nossa escola, ela tem uma carência, uma limitação muito grande com relação à tecnologia [digital]*” (*Cacto*).

Adiante, o professor comenta no pré-indicador abaixo que:

[...] às vezes a gente programa aula, programa, uma aula para utilizar a televisão, para utilizar o data show e aí na hora não, na hora não está disponível, [...] Então a gente não tem é essa realidade [tecnológica digital suficiente para uso educacional com os estudantes]. Então a gente acaba se frustrando e acaba deixando para lá o uso desse tipo de recurso [tecnológico digital] então acaba não utilizando tanto. (Cacto)

A significação atribuída por *Cacto* à justificativa pelo não uso dos recursos de tecnologia digital em sala de aula desvela um sentimento de inconformidade, frustração por não poder ter condições de trabalho acessível para desenvolver o exercício de sua profissão docente.

Agrega-se também ao estado afetivo de *Cacto* uma perspectiva crítica ao insucesso do desempenho docente em sala de aula, que é implicado sobretudo pela falta de planejamento do sistema público e político do país. Segundo Marques, Pelicioni e Perreira (2007, p. 18-19),

Todos esses aspectos evidenciam a atual crise da educação pública básica, uma síntese do despreparo administrativo e do desrespeito histórico do poder público, em especial com a escola pública fundamental, o que afeta diretamente o desenvolvimento político, cidadão, ético e intelectual de grande parte da população brasileira, dependente dessa instituição e que por sua vez depende diretamente da qualidade do trabalho do professor.

Isso posto, acreditamos que os desafios da formação e atuação docente com as tecnologias na educação, bem como a carência por recursos pedagógicos nas escolas, só poderão ser superados quando o poder público e político construir um diálogo sólido e verdadeiro com o professor, para buscar soluções nas políticas públicas educacionais do país de acordo com as necessidades e realidades de cada instituição.

Ao relatar que “[...] às vezes a gente programa aula, programa, uma aula para utilizar a televisão, para utilizar o data show e aí na hora não, na hora não está disponível” (*Cacto*), implicitamente *Cacto* revela que a escola na qual atua como professor não dispõe de recursos tecnológicos digitais suficientes e acessíveis para que ele e outros profissionais da educação desenvolvam em sala práticas pedagógicas de letramento digital com as crianças/estudantes.

A falta e/ou até mesmo a insuficiência dos recursos de tecnologia digital no ambiente escolar implica diretamente na prática docente de *Cacto*. Apesar do esforço do professor para introduzir novas metodologias e didáticas de ensino com as tecnologias digitais no seu planejamento pedagógico, ele não consegue desenvolver em sala de aula, razão pela qual desabafa: “[...] Então a gente não tem é essa realidade [tecnológica digital suficiente para uso educacional com os estudantes]” (*Cacto*).

Diante disso, ressaltamos que “Os aspectos que perpassam o ofício do professor são múltiplos e complexos, inviabilizando qualquer tentativa de redução da sua ação” (Cruz, 2007, p. 197). O ofício docente, na perspectiva da prática pedagógica em sala de aula, não pode ser restrito por propostas políticas engessadas que encaram o professor como um profissional que deve desempenhar várias funções na escola, as quais muitas vezes não fazem parte da sua atuação.

No processo de ensino, a prática pedagógica envolve-se pelo movimento dialético de diversas e complexas questões cotidianas, o que requer dos professores, no exercício de sua profissão, formação, reflexão, análise e principalmente melhores condições de trabalho para tomada de decisões e ações no contexto escolar. Além disso, mais adiante, *Cacto* destaca no pré-indicar abaixo que:

[...] a gente [que é professor alfabetizador na zona rural] trabalha com a realidade de crianças da zona rural [onde] as famílias não têm condições [financeiras suficientes] de comprar um tablete, de comprar um celular. (Cacto)

A significação atribuída por *Cacto* à dificuldade de trabalhar o letramento digital em sala de aula também está ligada à carência social e econômica das famílias de seus estudantes, por isso enfatiza que é difícil “trabalhar com a realidade de crianças da zona rural [onde]; as famílias não têm condições [financeiras suficientes] de comprar um tablet, de comprar um celular” (*Cacto*).

No que se refere à complexa realidade do contexto escolar de *Cacto*, existe uma necessidade urgente de políticas públicas para “[...] amenizar as condições socioeconômicas dos filhos dos trabalhadores das escolas públicas, tendo em vista que eles não dispõem em sua maioria de suporte tecnológico para o acompanhamento pedagógico e acesso aos recursos midiáticos” (Nascimento; Martins; Carvalho, 2021, p. 22).

Ao afirmar “[...] a gente [que é professor alfabetizador na zona rural] trabalha com a realidade de crianças da zona rural [onde] as famílias não têm condições [financeiras suficientes] de comprar um tablete, de comprar um celular”, *Cacto* desvela uma realidade social e educacional vivida por outros professores, bem como de outras famílias no Brasil.

Embora as divergências socioeconômicas das famílias estejam fora dos muros das escolas, elas fazem parte diretamente das ações que movimentam o processo de ensino-aprendizagem, o que para *Cacto* está sendo complicado porque, além da carência social das famílias, a escola em que atua não dispõe de recursos tecnológicos digitais suficientes e acessíveis para que ele, como professor, exerça sua função formativa e social no processo de ensino, pois, conforme Martins e Silva (2021, p. 157),

[...] ressaltamos que a prática pedagógica é prática docente e está na essência desta, a função de ensinar, sendo sua natureza social com vistas à humanização. Para ensinar é necessário realizar ato consciente e intencional com conteúdo e forma definidos, além de estar intrinsecamente relacionado com a realidade em todos os seus aspectos históricos e sociais. Como forma de gerar situações que possibilitem ao ser humano se humanizar, a prática pedagógica na Educação Infantil objetiva criar condições das

crianças se apropriarem e objetivarem a maior diversidade possível do que foi historicamente produzido para nossa existência enquanto seres sociais.

Conforme abordado pelos autores, ressaltamos as dificuldades sociais e econômicas que muitas famílias enfrentam em todo o país, implicando diretamente no contexto escolar. Enquanto algumas crianças, mesmo que de forma mínima e restrita, dispõem de acesso às tecnologias digitais já na alfabetização, outras sequer têm acesso digno ao ensino de alfabetização, seja por falta das condições financeiras e empenho dos pais e/ou até mesmo pelas dificuldades de recursos pedagógicos básicos de ensino no contexto escolar, como é o caso de muitas crianças que residem em localidades distantes na zona rural.

Assim, no que se refere à situação econômica das famílias, que implica na carência social dos estudantes, há necessidade de “[...] um processo de educação que possibilite pensar, refletir e conscientizar para contribuir com a construção de seres humanizados, conhecedores de sua condição de desumanização e participem para a busca de sua humanização que lhe fora expropriada” (Carvalho; Teixeira, 2023, p. 40).

Apesar dos avanços tecnológicos na sociedade atual serem constantes, a falta de recursos digitais e internet de qualidade ainda é um fator preocupante que desafia diariamente a educação pública do Brasil, principalmente as instituições de ensino localizadas em regiões carentes e distantes dos centros urbanos, como é o caso das escolas da zona rural, pois “a falta de acesso aos recursos é fruto de um processo maior de exclusão social e econômica no qual estão submetidos grande parte da população, gerada pelo sistema de produção vigente no qual somos submetidos” (Santana; Deon; Toso, 2020, p. 6).

A difícil realidade de acesso às tecnologias digitais e à internet vivenciada por *Cacto*, apesar de ser singular, revela uma pluralidade comum a outras regiões do país, tendo em vista que, assim como ele, muitos professores não conseguem sequer ter acesso às mais simples tecnologias digitais como a televisão e o aparelho de som para trabalharem de forma diversificada em sala de aula. Outros, embora tenham acesso restrito, não conseguem utilizar os recursos digitais por falta de acesso à internet: “[...] são mais esses desafios de acesso às tecnologias digitais, a carência de recursos [tecnológicos digitais na escola]” (*Cacto*). Adiante, *Cacto* revela no pré-indicador abaixo que:

[O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica de ensino] Não se deu uma continuidade, por conta disso, dessas dificuldades de acesso à internet, dificuldade de dos materiais em si [as insuficiência dos recursos tecnológicos digitais na escola] (Cacto).

A fala do professor revela indícios de que com a volta para o ensino presencial no pós-pandemia a prática de ensino-aprendizagem na alfabetização das crianças não teve continuidade de contato com as tecnologias digitais, mesmo que de forma mínima: “*Não se deu uma continuidade por conta disso, dessas dificuldades de acesso à internet, dificuldade de dos materiais em si [as insuficiência dos recursos tecnológicos digitais na escola]*”(Cacto).

Cacto ainda desvela certo teor de descontentamento em virtude dos desafios enfrentados com as tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial, que, além de evidenciar problemas na educação do país, como é o caso da precariedade de recursos de tecnologia digital suficiente e acessível para todos nas escolas, necessidade de formação continuada e falta de internet de qualidade, com a volta para o ensino presencial, estes problemas, embora tenham sido tema de discussão de muitos órgãos governamentais responsáveis pela implementação de políticas públicas educacionais no país, não foram totalmente enfrentados e/ou sequer amenizados.

Muitas das vezes, o movimento da realidade de trabalho constitui nos docentes, bem como em outros profissionais da educação de escolas públicas do país, a necessidade de reunir-se financeiramente para implantar e manter o acesso à internet nas instituições de ensino. Embora essa responsabilidade não seja destes profissionais, mas dos órgãos federativos, estados e municípios, como destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996, p. 27-28):

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Apesar da Lei de nº 9.394 instituir que é dever dos órgãos federais, estaduais e municipais a responsabilidade pela oferta e manutenção do ensino de qualidade nas escolas públicas, muitas instituições, assim como a de Cacto, ainda vivenciam complexas dificuldades no que se refere ao acesso básico a recursos didáticos e pedagógicos para desenvolver o exercício da docência. No pré-indicador, a docente *Palma* revela que:

É... eu sei que a gente também não ganha tão ruim que não dê [para comprar alguns recursos tecnológicos para usar nas aulas]. Mas só que assim, os nossos recursos [financeiros pessoais que ganhamos como salário de professor] que a gente ganha é para a gente não é para a escola. (Palma)

A significação atribuída por *Palma* é constituída por sentimentos como decepção e tristeza pela falta de responsabilidade dos órgãos governamentais com a educação pública do Brasil, pois, conforme relato da docente, na maioria das vezes ela só consegue desenvolver, mesmo que de forma mínima e restrita, a prática de letramento digital com as crianças de alfabetização quando por conta própria organiza alguns materiais pedagógicos comprados com seu salário.

Diante disso, ressaltamos ser de suma importância a implementação de políticas públicas mais efetivas que não só garantam o acesso à internet de qualidade, como também assegurem a presença e manutenção dos recursos de tecnologia digital, bem como outros instrumentos pedagógicos que auxiliem e possibilitem aos docentes melhores condições de trabalho o que exige “investimentos em infraestrutura, especialmente em áreas rurais e comunidades de baixa renda, onde a exclusão digital é mais acentuada” (Todelo; Souza; Brasileiro, 2023, p. 66).

A falta de recursos pedagógicos e tecnologia digital nas escolas revela o descaso para com os profissionais de educação, principalmente os professores, que, diante de tantos recursos arrecadados no país, ainda encontram precárias condições de trabalho devido à carência de políticas públicas. Por isso *Palma* desabafa: “os nossos recursos [financeiros pessoais que ganhamos como salário de professor] que a gente ganha é para a gente não é para a escola” (*Palma*).

Ainda no que se refere à falta dos recursos de tecnologia digital nas escolas de educação básica, acredita-se que essas dificuldades pedagógicas acabam excluindo socialmente do processo de ensino professores e estudantes, desigualdade que “se materializa nos muitos aspectos da vida cotidiana dos excluídos e nesse caso diretamente no direito ao acesso à uma educação de qualidade” (Santana; Deon; Toso, 2023, p. 6-7).

Continuando nossa análise, o indicador 2), “*Desafio e dificuldade de trabalhar com o letramento digital na alfabetização de criança, em decorrência do mal funcionamento dos recursos digitais devido à falta de acesso à internet na escola*”, revela indícios na forma de pré-indicadores sobre as significações atribuídas pelos docentes *Palma* e *Cacto* às dificuldades enfrentadas pelo mau funcionamento dos instrumentos tecnológicos e a falta de acesso à internet, o que dificulta e até mesmo impede que eles desenvolvam o trabalho com o letramento digital na alfabetização de crianças no pós-pandemia.

Palma revela no pré-indicador abaixo que:

É um desafio [trabalhar com as tecnologias digitais], é por conta do acesso, do acesso [causado pela insuficiência de internet e recursos digitais para todos na escola] (Palma).

A significação atribuída por *Palma* revela que com o retorno das aulas presenciais o exercício de sua profissão docente na alfabetização de crianças está sendo mais complicada e virtude do desafio de trabalhar com as tecnologias em sala de aula.

Acredita-se que, embora as crianças e a professora já tenham um pouco de contato com os instrumento digitais durante o ensino remoto emergencial, com a volta para o contexto escolar no “novo normal”, as crianças apresentam-se com mais dificuldade de aprendizagem, o que requer dos professores dedicação mais acentuada para planejar suas aulas com recursos e metodologias que estimulem e chamem a atenção dos estudantes para o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, *Palma* afirma que “*É um desafio [trabalhar com as tecnologias digitais], é por conta do acesso, do acesso [causado pela insuficiência de internet e recursos digitais para todos na escola]*” (*Palma*).

A fala da docente desvela que a dificuldade de acesso à internet na escola implica diretamente na reorganização, bem como no planejamento de novas metodologias e didáticas que auxiliem nas mediações de ensino para melhoria da recomposição de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na alfabetização. Isso posto, no pré-indicador abaixo *Palma* revela que:

[...] é desafiador [trabalhar com as tecnologias digitais], eu acho assim, se tivesse assim como a gente utilizar e levar assim para a sala de aula, seria melhor (Palma).

A fala de *Palma* denota indícios de que, embora o contexto escolar não tenha suficientes instrumentos tecnológicos digitais, a falta de acesso à internet de qualidade é um dos desafios em virtude dos quais a docente não desenvolve a prática do letramento digital com as crianças de alfabetização.

Palma ainda revela em sua fala um sentimento de vontade, movido pela esperança de que futuramente possa utilizar os recursos de tecnologia digital em favor da melhoria de sua prática pedagógica docente: “*eu acho assim, se tivesse assim como a gente utilizar e levar assim para a sala de aula, seria melhor.*” (*Palma*)

No desejo de melhores oportunidades de trabalho com as tecnologias digitais em sua atividade docente, *Palma* desvela indiretamente sua consciência reflexiva acerca da

importância das tecnologias digitais na educação, especialmente na sua prática pedagógica em sala de aula.

Acredita-se que o pleno exercício da profissão docente demande melhores condições de trabalho, o que envolve diretamente formação profissional e recursos educacionais acessíveis para professores e estudantes. Destarte, é oportuno pensarmos que frente aos avanços tecnológicos e sociais torna-se necessário que a educação acompanhe essas inovações, não no sentido de adaptar-se à realidade digital, mas de transformar esses recursos em favor do desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Diante disso, faz-se necessário que as políticas públicas educacionais direcionadas à valorização dos profissionais da educação sejam mais efetivas e assegurem aos professores melhores condições de trabalho, pois “Quando examinamos o significado da dimensão educacional, entendemos que o Estado, enquanto mantenedor do dever da educação, precisa oferecer condições materiais e físicas para que se desenvolva uma educação de qualidade” (Santana; Deon; Toso, 2023, p. 1). Prosseguindo a análise, no pré-indicador abaixo *Cacto* revela que:

Apesar de que hoje todo mundo tem acesso [as tecnologias digitais e a internet], mas eu [aqui] na zona rural, a internet é bem mais ruim, bem mais lenta [por conta da distância de acesso do provedor de internet da cidade para a escola da zona ruara], que na zona urbana. Então essa questão de trabalhar com tecnologias [digitais na escola] fica mais difícil ainda na zona rural [por conta da distância e localização geográfica de difícil acesso], inclusive na escola, que na nossa escola na internet ela não funciona bem, a gente não tem sinal de celular, aqui não pega [nem o] sinal de celular.(Cacto)

A fala de *Cacto* denota indícios de que dentre os desafios e dificuldades para se trabalhar com o letramento digital na alfabetização de criança está o mau funcionamento da internet e o sinal de celular fraco, devido à localização geográfica da escola na zona rural, pois “Apesar de que hoje todo mundo tem acesso [as tecnologias digitais e a internet], mas eu [aqui] na zona rural, a internet é bem mais ruim, bem mais lenta [por conta da distância de acesso do provedor de internet da cidade para a escola da zona ruara], que na zona urbana” (*Cacto*).

As instituições de ensino do país com localização geográfica muito distante dos centros urbanos em regiões de difícil acesso e, acima de tudo, carentes de políticas públicas sociais, são as que mais sofrem com a falta de recursos básicos educacionais, como é o caso das escolas de zona rural. Por isso é que *Cacto* revela: “Então essa questão de trabalhar com tecnologias

[digitais na escola] fica mais difícil ainda na zona rural [por conta da distância e localização geográfica de difícil acesso]” (Cacto).

A falta de infraestrutura nas escolas públicas ainda é um dos grandes obstáculos que desafiam não só a educação, mas sobretudo a prática pedagógica de letramento digital, que possivelmente só será transformada quando as políticas públicas introduzirem efetivamente vozes dos verdadeiros atores do processo de ensino, os professores, pois “a complexidade da sala de aula comporta situações problemáticas que requerem decisões em um ambiente marcado pela incerteza, instabilidade” (Rosa, 2013, p. 218-219). Esse desafio pedagógico torna-se evidente quando *Cacto* relata no pré-indicador abaixo que:

[...] quando a gente vem para a realidade [escolar] hoje, depois da volta para a sala de aula, aí é onde entra as dificuldades [do planejamento pedagógico com as tecnologias digitais], escola que não tem uma internet que funciona muito bem, tem dia que está funcionando, tem dia que não. (Cacto)

A realidade pedagógica na qual se encontra inserido *Cacto* com a volta do ensino presencial dá indícios de que o docente vem enfrentando grande dificuldade no planejamento pedagógico para tentar inserir algum instrumento de tecnologia digital nas mediações do processo de ensino: “*depois da volta para a sala de aula, aí é onde entra as dificuldades [do planejamento pedagógico com as tecnologias digitais]*” (*Cacto*).

Acredita-se que a dificuldade enfrentada pelo planejamento docente de *Cacto* esteja relacionada a outras complexas demandas de trabalho docente na escola. A falta de instrumentos acessíveis e suficientes para professores e estudantes, além a carência tecnológica das famílias dos estudantes de zona rural, pode estar implicando diretamente no planejamento pedagógico de *Cacto*. É por isso que as tecnologias digitais em sala de aula não são desenvolvidas de forma adequada, pois a “*escola que não tem uma internet que funciona muito bem, tem dia que está funcionando, tem dia que não*” (*Cacto*).

Destarte, apesar das dificuldades quanto ao uso das tecnologias digitais no ensino serem bem visíveis na fala de *Cacto*, a escola em que atua dispõe, mesmo que de forma precária, de internet fornecida pelo Programa de Inovação Educação Conectada do Ministério da Educação, que tem como “[...] objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica, em consonância com a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014” (Brasil, 2014, p. 2).

Embora os governos Federal, estaduais e municipais estejam empenhados na efetivação de políticas públicas na educação, por outro lado os avanços sociais e a supervalorização do capital, os bens de consumo como internet e os instrumentos tecnológicos passaram a constituir na vida do homem um alto valor econômico e financeiro, de modo que a sociedade em geral passou a considerar que “[...] qualquer tecnologia de inclusão digital se deparará com uma mercadoria comercializada por empresas de telefonia e que se configura no poder econômico que monetarizou o consumo do serviço coletivo” (Todelo; Souza; Brasileiro, 2023, p. 73).

Por isso, mesmo com uma política pública direcionada à implementação e manutenção de internet, bem como de outros recursos tecnológicos, como é o caso do Programa de Inovação Educação Conectada, a instituição em que *Cacto* atua como professor ainda enfrenta grandes dificuldades com relação ao funcionamento e presença acessível dos recursos digitais, o que revela disparidade entre o objetivo do projeto e sua efetivação no contexto escolar. Sendo assim, “A exclusão do acesso aos recursos tecnológicos mostra apenas algumas das facetas do problema educacional, mas que são frutos de problemas mais amplos da sociedade” (Santana; Deon; Toso, 2020, p. 7).

Diante disso, inferimos a necessidade de buscarmos construir um pensamento crítico com relação às políticas públicas educacionais, não só com relação à sua plena efetivação no contexto escolar, mas sobretudo se os programas e projetos ofertados pelos órgãos federais, estaduais e/ou municipais dispõem de mecanismos e recursos suficientes e acessíveis para que professores e estudantes possam usá-los a favor do processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, pois só assim poderemos melhorar a qualidade das ferramentas tecnológicas na educação do país.

6.3 Núcleo de Significação III: Implicações do ensino remoto emergencial na prática pedagógica docente e os seus impactos, dificuldades e mudanças na aprendizagem das crianças em processo de alfabetização

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (Vigotski, 2010, p.98)

Como instrumento necessário para constituição das características propriamente humanas como atenção, reflexão, solução de problemas e criatividade, a aprendizagem embora não seja propriamente o desenvolvimento, caracteriza-se como mecanismo importante para o processo de constituição das funções psicológicas do homem.

Para Vigotski (1991), o aprendizado é um fenômeno psicológico que ocorre no indivíduo. Por meio das mediações com o outro, nas relações com pessoas adultas mais experientes, a criança internaliza e apropria-se da cultura que passam a fazer parte do seu conhecimento cognitivo: “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (Vigotski, 1991, p.24).

Isso posto, a aprendizagem pode desempenhar importante papel no desenvolvimento da criança, pois é por meio das relações sociais e experiências educativas construídas entre professores e estudantes que se apropria de conhecimentos para promoção do desenvolvimento integral da criança, mas como as relações da prática pedagógica no ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 implicaram nas aprendizagens estudantes com o retorno das aulas presenciais? Foi possível construir e pôr em prática estratégias pedagógicas que viessem a contribuir com a aprendizagem e o pleno desenvolvimento cognitivo das crianças em processo de alfabetização no retorno das aulas presenciais no pós-pandemia? De que forma a utilização dos instrumentos de tecnologia digital pode contribuir e/ou transformar a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade escolar?

São esses questionamentos que direcionam nossos próximos escritos para análise e reflexão do núcleo de significação III: “Implicações do ensino remoto emergencial na prática pedagógica docente e os seus impactos, dificuldades e mudanças na aprendizagem das crianças em processo de alfabetização”.

O referido núcleo de significação denota indícios, na forma de dois (2) indicadores, sobre as implicações do ensino remoto emergencial na prática pedagógica docente de *Palma e Cacto*, bem como seus impactos, dificuldades e mudanças na aprendizagem da alfabetização de crianças no contexto histórico social da zona rural do alto sertão do estado da Paraíba. São esses os indicadores: 1) Impactos e mudanças do ensino remoto emergencial na prática pedagógica de letramento digital e alfabetização de criança: “*impactaram demais, eu tive que aprender tudo que eu não sabia*”; 2) Implicações do ensino remoto emergencial na qualidade de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização: “*esse período de pandemia deixou muita dificuldade [de aprendizagem]*”.

O indicador 1, “Impactos e mudanças do ensino remoto emergencial na prática pedagógica de letramento digital e alfabetização de criança: “*impactaram de mais, eu tive que aprender tudo que eu não sabia*”, revela na forma de pré-indicadores as significações atribuídas pelos docentes *Palma* e *Cacto* a respeito dos impactos e mudanças provocadas pelas relações do ensino remoto emergencial na prática pedagógica docente de letramento digital e alfabetização de crianças durante a pandemia. Isso posto, no pré-indicador abaixo *Palma* relata que:

Eu não me adaptei às aulas remotas [na pandemia] de jeito nenhum. [...] Porque eu não consegui [acompanhar] essa história de gravar vídeo [para as aulas], nossa senhora, horrível, muito ruim (Palma).

A significação atribuída por *Palma* aos impactos e mudanças do ensino remoto emergencial à sua prática pedagógica de letramento digital na alfabetização de criança revela que a experiência docente na pandemia implicou negativamente em sua atuação profissional, devido à ausência de habilidade para manuseio e organização das aulas com os instrumentos digitais. Além do mais, as aflições e angústias geradas pela mudança repentina e experiências do ensino remoto emergencial durante a crise sanitária da Covid-19 geraram mal estar que implica em sua atuação no ensino-aprendizagem com o retorno das aulas presenciais no pós-pandemia.

São as complexas situações enfrentadas por *Palma* e outros professores do país durante o ensino remoto que nos direcionam à perspectiva crítica educacional, pois, com base nos pressupostos epistemológicos da Psicologia Sócio-histórica, compreendemos que o homem é histórico-social, por isso “Deve-se salientar que esse processo de produção e transmissão da cultura só é possível por meio das relações sociais e humanas, como é o caso das relações que configuram o trabalho pedagógico realizado pela escola” (Soares; Araújo; Pinto, 2020, p. 73-74).

Continuando nossa análise, outros impactos e mudanças incitadas pelo ensino remoto emergencial à prática pedagógica de letramento digital e alfabetização de crianças na pandemia também ficam evidentes na fala de *Cacto*:

[...] para a gente, vir para o retorno [das aulas] na pandemia [o ensino remoto emergencial], trouxe um desafio muito grande porque a gente [professor] não estava habituado a trabalhar com tecnologias [digitais]. E aí, na pandemia a gente acabou sendo meio que obrigado a aprender a utilizar as tecnologias [digitais] de variadas formas que a gente passou a utilizar é... as aulas através [da plataforma virtual] do Google Meet. (Cacto)

A fala de *Cacto* revela indícios de que o retorno das aulas na pandemia por meio do ensino remoto emergencial trouxe um grande desafio para sua atuação docente, principalmente com relação ao trabalho com as tecnologias digitais, pois ele não estava habituado à prática de letramento digital.

Além do mais, a trajetória vivida e sentida pelas implicações da crise sanitária durante o isolamento social na pandemia foi um dos motivos pelos quais ele se sentiu obrigado a aprender e utilizar as tecnologias digitais para as mediações do ensino remoto emergencial. Essas ações podem ter desencadeado no docente alguns sentimentos que abalaram e/ou implicaram no seu estado físico e psicológico, o que provavelmente também pode ter afetado sua prática pedagógica de alfabetização e letramento digital com o retorno das aulas presenciais no pós-pandemia.

A concreta realidade na qual não só *Cacto*, mas outros professores encontram-se ao depararem com desafios pedagógicos no contexto escolar, implicaram diretamente a realidade subjetiva vivida e sentida por professores e estudantes durante a construção e desenvolvimento do ensino-aprendizagem na pandemia, fazendo parte de uma totalidade histórica, social e cultural da realidade objetiva. Conforme Soares, Araújo e Pinto (2020, p. 73), “parte-se do

pressuposto de que os desafios vividos na escola não estão inerentes aos indivíduos, uma vez que fazem parte do todo que constitui a sociedade e a realidade escolar”.

Um sentimento correlato ao de *Cacto* é evidente na fala de *Palma*, quando relata que:

[Com o ensino remoto emergencial] Eu aprendi [a trabalhar com algumas tecnologias digitais] sozinha, na marra como diz o ditado, na marra. Eu fui obrigada a aprender e ainda estou sendo obrigada a aprender [sobre as tecnologias digitais na educação], ainda tem muita coisa que eu ainda não sei, que eu ainda pergunto a alguém ‘como é que faz isso?’, como é que faz aqui, ali, como mexer naquele recurso [digital] (Palma).

A sensação de ter sido obrigada a aprender a utilizar sozinha os instrumentos tecnológicos para conseguir se manter ativa nas relações com o ensino remoto emergencial na pandemia mostra que, mesmo diante dos desafios do ensino remoto emergencial, *Palma* buscou constituir algum conhecimento direcionado ao letramento digital na educação. Além do mais, a fala da professora revela um sentimento de inconformidade sobre a falta de orientação, apoio e suporte formativo para uso de recursos digitais. E isso ainda se faz presente na vida docente de *Palma* com o retorno do ensino presencial no pós-pandemia, pois para ela “*ainda tem muita coisa que eu ainda não sei, que eu ainda pergunto a alguém ‘como é que faz isso?’, como é que faz aqui, ali, como mexer naquele recurso [digital]*” (*Palma*).

É, portanto, por meio da atividade pedagógica do professor em sala de aula que as necessidades históricas e sociais se constituem, gerando implicações na sua atuação docente, o que “[...] significa que esses profissionais estão passando por processos de desenvolvimento, por isso os conhecimentos que construíram durante a formação inicial parecem insuficientes, pois já não os ajudam no enfrentamento da realidade que também é sempre movimento” (Marques, Marques, Teixeira e Barbosa, 2020, p. 176).

Continuando nossa análise, o professor *Cacto* revela no pré-indicador abaixo que:

[No ensino remoto emergencial] Os Professores teve [tiveram] que aprender, então essa questão de rede de apoio, o pessoal da escola sempre deu aquele suporte, suporte de mostrar como era que poderia ser feito, o que fazer [nas aulas remotas], mas não foi fácil (Cacto).

A significação apresentada por *Cacto* a difícil tarefa para se manter ativo durante o ensino remoto emergencial revela que suas implicações estavam relacionadas à forma como o docente buscava a realização de suas aulas, pois mesmo com o suporte das orientações da escola durante a pandemia o docente sentiu dificuldades em desenvolver sua prática pedagógica.

Inferimos que provavelmente este suporte escolar foi direcionado à demonstração e explicação de uso dos instrumentos digitais como computadores e smartfone para: gravação de vídeos, elaborações de atividades, planejamento pedagógico e uso das plataformas de ensino para desenvolvimento das aulas remotas durante a pandemia. De certa forma, acredita-se que essas ações podem não ter atendido às necessidades formativas e pedagógicas dos professores, pois em suas falas eles revelam que sentiram dificuldades e que todo esse processo de ensino durante a pandemia não foi nada fácil para sua profissão.

As implicações vividas e sentidas de forma positiva e/ou negativa por *Palma* e *Cacto* durante o ensino remoto emergencial e com o retorno das aulas presenciais no pós-pandemia, assim como outros docentes no Brasil, fazem parte da “[...] história de cada indivíduo é, também, uma parte da história da humanidade que foi internalizada pelo sujeito por meio de sua atividade no mundo, atividade esta que, dialeticamente, também permite ao sujeito criar e transformar a realidade na qual atua a partir da relação com outros sujeitos.” (Soares; Araújo; Pinto, 2020, p. 74). Adiante, *Cacto* diz:

[No ensino remoto emergencial] [...] a gente viu que era importante [utilizar as tecnologias digitais no processo de ensino] que é necessário, mas aí nessa volta a gente acabou ficando com aquele, acho que com aquele receio de que foi achando que foi forçado utilizar [as tecnologias digitais] e aí nessa volta a gente acabou meio que deixando de lado (Cacto).

No pré-indicador acima, *Cacto* denota indícios de que, mesmo reconhecendo a importância e necessidade para utilizar nas mediações de ensino os instrumentos digitais, como ocorreu durante a pandemia, o docente, provavelmente afetado pelo sentimento de coação, deve ter constituído outras emoções como ansiedade, desconforto físico e psicológico, frustração e/ou até mesmo revolta. É por isso que para não reviver as emoções frustrantes da pandemia, o professor está deixando de lado o trabalho com as tecnologias em sala de aula no pós-pandemia. Penteado e Souza Neto (2019, p. 150) destacam que “a atenção ao cuidado, à saúde e ao bem-estar na escola não deve restringir ao alunado, mas deve incluir o professorado e as relações formativas nas quais estes estão envolvidos, com especial atenção para as relações sociais e a organização do trabalho docente”.

De modo semelhante ao ensino remoto emergencial, durante a crise sanitária da Covid-19, a volta do ensino presencial, no pós-pandemia, também evidenciou problemas que não estavam alheios à educação, tais como falta de estrutura nas escolas, nas casas dos docentes e dos estudantes, bem como inexistência de instrumentos digitais suficientes, além da

necessidade de formação direcionada para o letramento digital e ausência de suporte para o professor, gerando profundas implicações pedagógicas e psicológicas que contribuem para o adoecimento de muitos profissionais da educação, reverberando diretamente na sua atuação e no processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Por isso, conforme Penteado e Souza Neto (2019, p. 150),

Entendemos ser necessário olhar para a cultura docente e do ser/estar professor (na perspectiva de transformações) quando se trata de discutir as possibilidades de um “devir” do corpo (ainda que seja o corpo sofrido, adoecido), do cuidado e do bem-estar docente, vinculados aos projetos de desenvolvimento profissional de professores e de profissionalização docente. Nessa linha, a atenção ao corpo e aos processos a ele relacionados, no âmbito da docência, pode ser promissora para a investigação da cultura docente e objetivação dos saberes docentes, bem como para o delineamento da identidade profissional dos professores.

Com base no apresentado por Penteado e Souza Neto (2019), questionamos como professores em estado de adoecimento físico e psicológico poderão desenvolver sua atuação no ensino-aprendizagem sem o suporte à sua saúde e bem estar? Como é possível que professores alfabetizadores desenvolvam suas práticas de ensino alheias de suporte pedagógico e formativo? Será que o conhecimento teórico sozinho dará conta das necessidades formativas de professores e estudantes? E o que isso implica para os professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem?

Outrossim, *Cacto* externa que a volta do ensino presencial no contexto de pós-pandemia também trouxe outras implicações, desafios e mudanças para sua prática pedagógica de alfabetização de crianças, o que é evidente quando o professor fala no pré-indicador abaixo que:

Com a volta...[das aulas presenciais] Eu...eu entendo assim que por a gente ter passado muito tempo afastado da escola, muito tempo eles em casa [com o ensino remoto emergencial], então assim... quebrou-se aquela rotina que eles já tinham de escola, de ir para casa, voltar. (Cacto)

A fala de *Cacto* denota indícios de que o ensino remoto emergencial durante a pandemia afetou negativamente as relações educacionais de professores e estudantes. O fato de terem permanecido por dois anos consecutivos em isolamento social, afastados do contexto escolar e terem, na medida do possível, as mediações de ensino constituídas no ambiente familiar quebrou a rotina de estudos e logística escolar, o que provavelmente implicou na socialização, aprendizagem e desenvolvimento das crianças em processo de alfabetização. Por isso, “É preciso considerar as dificuldades, os interesses e os desejos que apresentam os alunos, bem

como os condicionantes pessoais e contextuais envolvidos nessa dinâmica” (Nunes; Silveira, 2015, p. 113-114).

A dificuldade de adaptação à retomada da vida escolar em sala de aula deve estar provocando mudanças nas aprendizagens das crianças e, conseqüentemente, dificultando a atuação docente de *Cacto*, o que pode ter ligação com as próprias estratégias metodológicas de ensino mediadas pelas tecnologias digitais, que, embora não tenham atendido plenamente as necessidades educacionais de professores e estudantes, implicam a necessidade de mudança no processo de alfabetização como um todo.

É muito importante que o processo formativo escolar seja envolvido por um *continuum* que não só promova nos estudantes o desejo e/ou a necessidade pela realização das propostas de ensino; pelo contrário, é necessário acima de tudo tentar construir situações em que o aluno reflita e internalize um pensamento crítico a respeito dos motivos externos e internos que lhe proporcione realizar as atividades de ensino não como algo necessário, mas porque gosta e reconhece a importância desse movimento para sua aprendizagem.

Os elementos do contexto socioeducacional que implicam nas relações de ensino e aprendizagem escolar de *Cacto* podem estar ligados à complexa e intensa demanda de trabalho pedagógico para tentar melhorar o retorno dos estudantes com a volta do ensino presencial e, conseqüentemente, dar continuidade ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, o que também reverbera pela atenção do contexto educacional no qual os estudantes se encontram inseridos e, ao mesmo tempo, implicados por uma história política, social e econômica do pós-pandemia.

Além do mais, os sentimentos de medo, insegurança, dentre outros transtornos físicos e psicológicos, afetaram não só os docentes e adultos, como também as crianças em idade escolar, dificultando suas aprendizagens e as relações de ensino-aprendizagem com os professores, o que supostamente deve também ter implicações na atuação de *Cacto* em sala de aula.

A respeito dessas implicações, como proceder ao retorno das aulas e a recomposição das aprendizagens das crianças em um contexto de escassos recursos pedagógicos e suporte psicológico para professores e estudantes? Quais estratégias poderão ser adotadas para reverter e/ou minimizar as negativas implicações do ensino remoto na vidas de estudantes e professores com o retorno das aulas presenciais no contexto de pós-pandemia? E como professores com sobrecarga física de atividades escolares e em estado de adoecimento psicológico, gerado na pandemia e pelas complexas relações de trabalho com o retorno das aulas presenciais podem

auxiliar estudantes com dificuldades de aprendizagens implicadas também por problemas emocionais e fragilidades socioemocionais?

É por meio dos questionamentos acima apresentados que direcionamos a continuidade de nossa análise das implicações do ensino remoto emergencial na prática pedagógica docente e os seus impactos, dificuldades e mudanças na aprendizagem das crianças em processo de alfabetização. *Palma* revela no pré-indicador abaixo que:

[A pandemia e o ensino remoto emergencial] Impactaram muito [a prática pedagógica] porque assim... antes eu não sabia mexer num celular, não sabia editar um vídeo, eu não sabia como gravar uma aula, sabe? Então, impactaram demais [a atuação docente], eu tive aprender como editar, como gravar, como colocar datas essas coisas tudo que eu não sabia. (Palma)

A significação atribuída por *Palma* revela que, mesmo diante de uma dura realidade provocada pela emergente necessidade do distanciamento social durante a pandemia, a estratégia adotada do ensino remoto emergencial para continuidade do processo educacional provocou grande impacto na sua formação e desenvolvimento profissional, o que provavelmente contribuiu para sua atuação pedagógica, pois deve ter constituído motivos e necessidades na docente para buscar conhecimentos que contribuíssem com sua aprendizagem e manuseio de instrumentos tecnológicos e digitais. Essa iniciativa de *Palma* durante a pandemia também pode ter contribuído para a aprendizagem dos estudantes com o retorno das aulas presenciais no pós-pandemia, pois os conhecimentos científico-formativos são essenciais a o pleno exercício da atividade docente em sala de aula. Afirma Pozo (2002, p. 244):

Se os mestres não concebem seu trabalho de ensinar ou instruir como uma tarefa complexa e aberta, como um problema, diante do qual é preciso adotar estratégias diversas conforme as metas concretas, se ensinar é uma tarefa monótona (“cada professorzinho tem seu livrinho”) em vez de uma tarefa diversificada e divertida, dificilmente os aprendizes abandonarão a rotina de aprendizagem monótona.

Conforme Pozo, é necessário que o processo de aprendizagem escolar seja envolvido não só por uma diversidade de atividades, mas acima de tudo pela consciência do professor diante da importante dinâmica de seu trabalho para que os estudantes possam desenvolver não apenas para as atividades que irão realizar, mas como e por que irão fazê-las, pois o pensamento crítico é a competência crucial para o processo de aprendizagem escolar. Por isso, é importante diversificar as estratégias de ensino. Isso implicará diversificação do aprendizado, pois um ensino monótono provoca uma rotina monótona de aprendizagem, o que não é bom para o processo educacional.

Continuando a análise, adiante a docente *Palma* revela no pré-indicador abaixo que:

[...] está mais fácil levar uma Tv para a sala de aula, sabe?, que antes a gente não tinha, aqui a gente entrava um horário de sete horas e saía onze horas, as crianças não assistiam um Tv, não assistiam um programa, um filme, não assistiam nada porque não tinha [na escola]. E a gente também não tinha celular para levar para a sala, sabe? Agora tem todas essas coisas. (Palma)

A significação apresentada por *Palma* revela que a docente não só reconhece os desafios e impactos negativos provocados pela pandemia na sua prática pedagógica, como também percebe algumas contribuições positivas para sua atuação. Ao relatar que está mais fácil utilizar a televisão como recurso pedagógico para diversificar e melhorar sua prática no retorno das aulas presenciais pós-pandemia, a docente também externa sua compreensão acerca da criação de novos sentidos e significados para sua atividade docente, que no passado não tinha por causa da ausência dos recursos tecnológicos como televisão e telefone celular.

A mudança histórico-social da escola reverberou diretamente na docente a qual passou a enxergar a televisão não como um objeto para entretenimento, mas como instrumento de mediação com potencial para o ensino, que poderá contribuir não só para ampliar as possibilidades de acesso a uma nova proposta metodológica, como também promover outras formas de relações entre os estudantes e o conhecimento.

Outrossim, mais adiante *Palma* complementa sua fala ressaltando no pré-indicador abaixo que:

[A experiência com o ensino remoto emergencial] [...] mudou positivo [a formação para atuação docente] é... no meu planejamento, mas para a prática da alfabetização, não mudou. [...] Não, não mudou por falta de recursos, somente. [...] É... isso ela mudou, mas na atividade prática de sala de aula ela não mudou. (Palma).

A significação apresentada por *Palma* denota indícios de que mesmo com a volta gradativa das aulas presenciais na pandemia, quando a circulação do vírus já estava de certa forma sob controle, e em pleno processo de vacinação, o contexto escolar, principalmente o ambiente de sala de aula em que atua com professora alfabetizadora de crianças, ainda continha resquícios das implicações histórico-sociais provocados pelo isolamento social que continuam impactando sua atuação profissional.

A tênue tensão entre o seu planejamento e a prática pedagógica reverberam dentro do contexto histórico da educação uma mudança forçada e incompleta, provocada pela objetiva resistência da condição material e pedagógica existente na escola, pois para a docente o ensino

remoto emergencial trouxe consigo impactos e mudanças positivas para a atuação profissional: “*é... no meu planejamento, mas para a prática da alfabetização, não mudou.[...] Não, não mudou por falta de recursos, somente*”(Palma).

Além do mais, a fala da professora revela que, dentro da totalidade de sua trajetória docente, as mudanças histórico-sociais de sua prática com o letramento digital durante o ensino remoto emergencial e com a volta das aulas presenciais no pós-pandemia transformaram seu planejamento docente, entretanto não conseguiram atravessar completamente sua atuação pedagógica, o que provavelmente pode ser visto como uma lacuna entre a sua intenção de ensino e a realidade de sua atividade docente em sala de aula.

Outrossim, potencialmente a fala de *Palma* denota indícios de que ela sente um desejo de mudança no ensino, mas a ausência de recursos adequados e suficientes na escola impediu que sua atuação em sala de aula fosse transformada, o que implica em um ponto crítico para docente ao limitar a sua plena realização. Assim, conforme Mészáros (2008,p.11) , “[...] o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal”.

As implicações pedagógicas da realidade educacional vivida por *Palma* no ambiente escolar evidenciam-se com mais intensidade quando a docente fala no pré-indicador abaixo que:

[...] aqui [na escola] não mudou muito [as atividades com as tecnologias digitais],[...] Porque não tem, né? [...] Mas assim... se a gente levar assim, como se diz nos recursos [digitais pessoais], o que tem na escola e que a gente precisa deles, não melhorou ainda não (Palma).

A fala de *Palma* revela que o cenário da escola em que atua não foi totalmente modificado pela presença do letramento digital. Ela só consegue fazer com que as tecnologias digitais estejam presentes nas metodologias de ensino se, com recursos próprios, trazer seus instrumentos de uso pessoal.

Acredita-se que essa carência de recursos digitais na escola em que *Palma* atua como professora esteja implicada por fatores histórico-sociais que estão de forma tão presente em todo o contexto de ensino, afetando não só os professores, como também as aprendizagens dos estudantes, principalmente os que se encontram em processo inicial de alfabetização.

Sendo a realidade movimento histórico e social, como os professores podem desenvolver suas funções e práticas de ensino alheias às transformações culturais? É realmente possível desenvolver atividades de ensino-aprendizagem escolar isoladas do contexto histórico

e social? E o que isso implica à prática pedagógica do professor no processo de ensino e aprendizagem escolar de crianças em processo de alfabetização?

São esses questionamentos reflexivos que direcionam a continuação de nossa análise, principalmente porque no pré-indicador abaixo *Cacto* revela que:

[...] na volta [após o ensino remoto emergencial da pandemia], o que mudou com as tecnologias [digitais] é que no fim das contas [das tecnologias digitais] acabam confrontando [a prática pedagogia] porque o meu desejo é de trabalhar muito mais com elas em sala de aula (Cacto).

A significação atribuída por *Cacto* às implicações do ensino remoto emergencial na sua prática pedagógica com o retorno das aulas presenciais no pós-pandemia revela que, apesar da mudança histórica no ensino a partir da presença das tecnologias na educação, como ocorreu durante a pandemia, sua atuação na escola não mudou devido à falta de instrumentos digitais suficientes e acessíveis para todos os professores e estudantes, o que se transformou em um tênue confronto que engloba um complexo sistema ligado à sua vontade/desejo de trabalhar com maior frequência as tecnologias em sala de aula, o acesso ao conhecimento e a própria estrutura de organização do ambiente escolar. Isso provavelmente gera em *Cacto* um sentimento de frustração e inconformidade por não ter condições necessárias para desenvolver plenamente o exercício de suas funções docente. Para tanto, concordamos com Santiago e Soares (2024, p. 666) que afirmam:

Nesse contexto, é necessário considerar que a prática pedagógica é mediada por condições materiais objetivas e subjetivas e que o/a professor/a depende da disponibilidade desses recursos para realizar a atividade docente. Se não são satisfatórias à realização de uma prática docente que envolva e estimule os/as alunos/as, essas condições podem resultar em frustrações, por não se configurarem como práticas ‘bem-sucedidas’.

Adversas condições estruturais nas escolas como a falta de recursos pedagógicos, ausência de ambiente adequado às atividades formativas educacionais podem contribuir para que os docentes não consigam desenvolver plenamente sua prática pedagógica, o que também implica na qualidade de ensino ofertado e aprendizagens dos estudantes.

Além do mais, é importante destacar que a promoção de uma ambiente escolar favorável para aprendizagem e desenvolvimento de estudantes e professores só é viável se o contexto educacional for apoiado pelas políticas públicas. Por isso, “Cabe ao poder público fornecer meios para que as escolas disponham de insumos básicos para exercer suas atividades com qualidade e para que todos os alunos tenham acesso a um ambiente favorável à

aprendizagem, reduzindo, assim, as desigualdades no Ensino” (Vasconcelos; Sales Lima; Andrade Rocha; Saeed Khan, 2021, p. 892).

Um ambiente adequado, recursos pedagógicos suficientes e acessíveis, formação inicial e continuada apropriada para cada necessidade docentes e apoio institucional são cruciais para que os docentes sintam-se mais valorizados e motivados para exercer suas funções de forma plena e eficaz, o que pode contribuir para o seu bem-estar físico-mental e consequentemente para as aprendizagens dos estudantes. É importante, “Contar com uma boa infraestrutura escolar e com um bom planejamento, para tornar o investimento eficaz, é crucial para garantir bons resultados no aprendizado e no desenvolvimento do aluno.”(Vasconcelos; Sales Lima; Andrade Rocha; Saeed Khan, 2021, p.892)

Prosseguindo com a análise, o indicador 2), Implicações do ensino remoto emergencial na qualidade de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização: *“esse período de pandemia deixou muita dificuldade [de aprendizagem]”*, revela na forma de pré-indicador significações atribuídas pelos docentes *Palma* e *Cacto* sobre como as implicações do ensino remoto emergencial prejudicaram também a qualidade da aprendizagem dos estudantes em processo de alfabetização com o retorno das aulas presenciais no pós-pandemia. Para tanto, no pré-indicador abaixo *Palma* relata que:

[...] ainda hoje a gente está pagando [no ensino e na aprendizagem] o que aconteceu nessas aulas remotas. Esse período de pandemia deixou muita dificuldade [de aprendizagem], muita. [...] a dificuldade [pedagógica de ensino] é grande para a gente colocar em prática esse aprendizado deles. [das crianças, com o retorno das aulas presenciais] (Palma).

A significação atribuída por *Palma* revela que os efeitos das aulas remotas se estendem como uma espécie de sincronização das experiências passadas os desafios enfrentados e/ou os mesmo não superados até a presente realidade educacional do retorno das aulas presenciais no pós-pandemia. Conforme a docente, a pandemia trouxe impacto negativo para a educação, principalmente com relação à aprendizagem dos estudantes, provocando acentuado desafio para sua prática pedagógica, principalmente com relação às mediações de ensino necessárias para o processo de aprendizagem dos estudantes. Por isso, para Marques e Carvalho (2018, p.775), “Na escola, professores e alunos são afetados de diversas maneiras, fato que impulsiona aumentando ou diminuindo a potência de pensar e agir de cada um, o que contribui tanto para o sucesso como para o fracasso das ações educativas”.

Continuando nossa análise, no pré-indicador abaixo o docente *Cacto* revela que:

As crianças é... eu tenho percebido [como professor] que elas voltaram [para as aulas presenciais no pós-pandemia] com muito mais dificuldade [de aprendizagem], muito mais dificuldade em se concentrar, muito mais dificuldade em aprender realmente. (Cacto)

A fala de Cacto dá indícios de que as percepções da mudança histórica e cultural do ensino remoto emergencial durante o isolamento social provocado pela Covid-19 implicou negativamente na educação escolar, na medida em que dificultou o trabalho docente e a aprendizagem dos estudantes.

A falta de contato físico assíduo com professores, colegas de classe, bem como a falta de acesso às mediações de ensino devido à falta de instrumentos digitais nas escolas, casas dos estudantes e professores, além da falta de conhecimento e/ou letramento digital, devem ter provocado implicações negativas na qualidade de ensino ofertado durante a pandemia, o que provocou nas crianças em processo de alfabetização acentuada dificuldade de aprendizagem com a realidade da volta das aulas presenciais no pós-pandemia.

Além do mais, a dificuldade de concentração das crianças com a volta do ensino presencial no pós-pandemia pode estar ligada a fatores psicológicos e emocionais, afetados antes, durante e após o isolamento social provocado pela pandemia do vírus causador da Covid-19. De acordo com Nunes e Silveira (2015, p. 34),

A aprendizagem, como processo complexo e interativo, constitui-se na relação do sujeito com as situações concretas nas quais está inserido, não estando, portanto, desarticulada desse panorama explicitado. Aprender, em cada época, em cada tempo, em cada sociedade, tem suas idiosincrasias, o que faz da aprendizagem um conceito eminentemente histórico, psicossocial e cultural. Deste modo, não faz sentido analisar “fracassos”, “distúrbios”, “dificuldades”, “sucessos”, “conquistas na aprendizagem”, sem considerar o sujeito que aprende em todas as suas dimensões e contextos.

Contextualizando a citação apresentada por Nunes e Silveira (2015), com as dificuldades de aprendizagem das crianças enfatizadas por Cacto, ressaltamos que as atividades formativas escolares envolvidas por professores e estudantes fazem parte de uma totalidade histórico-social das relações afetivas vividas e sentidas no seio social-educacional-familiar, o que pode ter implicações negativas sobre a qualidade de ensino ofertado e as aprendizagens das crianças em idade escolar.

É possível que a falta de uma rotina escolar e do incentivo motivacional das famílias antes, durante e após o retorno das aulas presenciais como a presença das crianças nas escolas e ausência do convívio com outras pessoas (sejam familiares, professores ou colegas de classe) durante a abrupta mudança para a rotina do isolamento social esteja contribuindo negativamente até mesmo nas aulas presenciais neste retorno das aulas presenciais no pós-pandemia, pois a

falta de concentração e dificuldade de engajamento nas atividades escolares afeta o desenvolvimento cognitivo e as aprendizagens dos estudantes, principalmente das crianças em processo de alfabetização que necessitam constituir habilidades e competências ligadas à memória, raciocínio e atenção no ensino da língua escrita. Por conseguinte, no pré-indicador abaixo *Cacto* revela que:

Com o retorno das aulas presenciais no pós-pandemia, as crianças voltaram com] Muita dificuldade de concentração, muita dificuldade em aceitar estar na escola, porque tem aluno que vem [para a escola], mas ele já quer voltar para casa (Cacto).

A fala de *Cacto* denota indícios de que as dificuldades enfrentadas não só pelos docentes, como também pelas famílias e crianças em processo de alfabetização durante o ensino remoto emergencial no período pandêmico afetou não só a rotina de vida, mas principalmente o seu psicológico, por isso é que em muitos casos, com o retorno do contato social nas atividades de trabalho no cotidiano escolar, alguns não se veem prontos para encarar o novo normal, o que é evidenciado quando o docente relata que os estudantes voltaram com “*dificuldade em aceitar estar na escola, porque tem aluno que vem [para a escola], mas ele já quer voltar para casa*” (*Cacto*).

O apego ao ambiente familiar, o medo de novas interações na rotina escolar são normais até certo ponto, o que é de se esperar quando crianças pequenas iniciam ou reiniciam a vida escolar, após um tempo afastadas. Diante dessa insegurança “Nesta relação, podem surgir sentimentos que favorecem o processo de aprendizagem ou que são contrários a este. Podemos dizer que a relação professor-aluno é marcada pela situação transferencial” (Nunes; Silveira, 2015, p. 33).

Além do mais, considerando as relações histórico-sociais da pandemia, cada ser humano (professor e estudante) viveu e sentiu singulares implicações durante o isolamento social, sendo algumas mais difíceis do que as outras. O luto motivado pelas perdas familiares, a insegurança e o medo da Covid-19, dificuldades de aprendizagem, bem como necessidades básicas de alimentação e saúde para sobrevivência foram alguns dos fatores que podem ter afetado as aprendizagens das crianças no contexto de pós-pandemia, gerando desconfortos físicos e psicológicos que podem ter contribuído para que os estudantes não aceitassem voltar à realidade das aulas presenciais.

As implicações e dificuldades do ensino remoto emergencial durante o período pandêmico não foram novas, principalmente com relação ao ensino e aprendizagem nas escolas

públicas país, o que pode ter contribuído de alguma forma para que outros professores, assim como *Cacto* e *Palma*, pudessem tomar ciência das necessidades formativas, condições de trabalhos e disparidades, afetivas, emocionais, psicológicas, históricas e sociais dos estudantes, vindo a contribuir com a melhor retomada do processo de ensino-aprendizagem, confirmando que “O processo de ensino e aprendizagem é uma atividade educacional mais complexa do que aparenta, por sintetizar, na sala de aula, um mundo diverso e constituído de múltiplas contradições históricas da sociedade” (Santiago; Soares, 2024, p. 663). Adiante, *Palma* externa no pré-indicador abaixo que:

[...] você via a diferença da aula remota para a aula presencial, o aprendizado [da criança] totalmente diferente [...] é totalmente diferente daquela aula presencial que você está ali [em sala de aula] com ela ne, todo dia, todo dia é totalmente diferente. [do ensino remoto emergencial] (Palma).

Conforme a fala de *Palma*, existe uma diferença muito grande nas aprendizagens das crianças quando são mediadas pelo contato físico em sala de aula. Ao comparar as disparidades entre o que ocorreu durante o ensino remoto emergencial com a presente realidade do retorno das aulas presenciais no contexto de pós-pandemia, a docente percebe que as atividades de ensino presenciais desenvolvidas em sala de aula oferecem melhores condições para serem executadas, apreendidas e desenvolvidas por professores e estudantes.

A oportunidade de retorno das aulas presenciais, embora tenha trazido ainda algumas implicações da pandemia, principalmente com relação às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, tem constituído em *Palma* motivos, desejos e sentimentos para esperar e poder contribuir com a transformação do seu contexto escolar, sua prática pedagógica de ensino e a realidade dos estudantes com um futuro mais justo e exitoso.

Assim, “São os afetos que ajudam a entender que os/as professores/as se transformam não apenas pelo conhecimento que constroem (cognitivo), mas também, e com a mesma intensidade, pelo que sentem nas relações escolares” (Santiago; Soares, 2024, p. 665). Adiante, *Palma* ressalta no pré-indicador abaixo que:

[...] [trabalhar as tecnologias digitais] de forma presencial em sala [de aula], porque na [na aula] remota não tem condição. [não tem aprendizagem] (Palma)

A significação apresentada por *Palma* revela uma comparação entre as modalidades de ensino presencial e remoto. A docente revela que as experiências vividas e sentidas durante o período da pandemia são parte constituinte de sua opinião, principalmente com relação à sua

preferência pelo trabalho presencial com as tecnologias digitais em sala de aula, pois conforme ela “[na aula] remota não tem condição” (Palma).

De acordo com a fala de *Palma*, embora as tecnologias digitais tenham sido utilizadas como instrumentos pedagógicos indispensáveis para que o ensino não fosse totalmente paralisado durante o período de isolamento social, elas não substituem adequadamente o papel do professor no ensino remoto é jamais no presencial.

Além do mais, a fala de *Palma* ainda denota indícios de que o ensino remoto emergencial não constitui a mesma eficácia na aprendizagem dos estudantes, pois as limitações de acessibilidade, engajamento e contato com professores e colegas de classe dificultaram o processo de ensino e aprendizagem escolar. Por outro lado, a docente desvela que as relações construídas por meio da presença física em sala de aula são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e formativo das crianças em processo de alfabetização.

Destarte, a volta para o convívio escolar, no pós-pandemia, reforçou mais ainda a convicção de *Palma* com relação aos saberes-fazer docente, como constituintes formativos primordiais, as mediações pedagógicas dos conteúdos e dos conhecimentos desenvolvidos e construídos na escola, principalmente para as crianças em processo de alfabetização, que necessitam do contato e da vivência plena com experiências de aprendizagem em um ambiente mais interativo e sensorial no espaço físico da sala de aula. Concordamos com Santiago e Soares (2024, p. 676) quando afirmam:

Não há um fazer pedagógico na escola que seja descolado de sentimentos e emoções que atravessam o cotidiano da sociedade. Professores/as e alunos/as sintetizam os valores da sociedade e de suas vivências afetivas onde quer que estejam. O valor da educação que os/as atravessa não é aprendido apenas a partir da entrada no prédio escolar, razão pela qual se faz sempre necessário compreender os afetos que constituem as concepções de educação e escola.

Portanto, acreditamos que os saberes-fazer do professor não estão alheios aos afetos histórico-sociais, pois a prática pedagógica, na educação escolar, é atravessada por uma totalidade de sentimentos, desejos, motivos e necessidades constituídos pelas relações humanas no social. O docente, no exercício de sua função, não deve dissociar suas vivências e experiências afetivas, bem como de seus estudantes dos processos formativos escolares, pois é por meio da atuação dos professores que a aprendizagem no campo educacional poderá ser ampliada e transformada em novos conhecimentos formativos pelos estudantes.

Assim, o professor transforma o exercício pedagógico de sua profissão para além da simples transmissão e/ou mediação de conteúdos, passando a constituir uma fundamental

importância para a construção e formação educacional de um ambiente de aprendizagem mais justo e acolhedor, respaldando as emoções, os valores e as experiências vividas e sentidas pelos estudantes como ponto chave para promover integralmente o desenvolvimento de cada um.

SEÇÃO VII – CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

Compreende-se que a dinâmica e a complexidade da prática pedagógica na escola só podem ser apreendidas ao se analisarem as relações sociais que constituem o processo educacional em sua totalidade histórica, uma vez que exige a inclusão de questões muito caras ao processo pedagógico da formação humana, como as políticas públicas existentes, a valorização da formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação, a melhoria das condições de trabalho na escola, o apoio à permanência e ao desenvolvimento da criança nas atividades escolares, entre tantas outras demandas sociais e pedagógicas que podem ser classificadas como urgentes (Santiago; Soares, 2024, p. 663).

A aprendizagem é um processo complexo e multifacetado. Por fazer parte da formação integral do sujeito, ela é considerada um processo primordial para o desenvolvimento humano-social, razão pela qual consideramos a diversidade com que se constitui a aprendizagem humana um fenômeno histórico-cultural que se configura de forma social e, ao mesmo tempo, individual.

Com base na fundamentação teórico-metodológica de nossa pesquisa, a Psicologia Sócio-histórica, consideramos indissociável as relações das características propriamente humanas, como cognição, fala, raciocínio lógico, sabedoria, consciência de sua existência e a criatividade.

Para tanto, destacamos que com base no aporte teórico-metodológico de nossa pesquisa, a Psicologia Sócio-histórica, os aspectos de conteúdo-forma encontrados e retomados até o presente momento em nossa análise não encerram as discussões desta temática, pois, na verdade, o que revelamos se refere apenas a uma aproximação das zonas de sentido apresentadas pelos docentes *Cacto* e *Palma*, colaboradores participantes de nossa pesquisa.

Considerando as particularidades históricas, sociais e culturais no contexto educacional, não podemos desconsiderar que a pandemia da Covid-19 teve implicações profundas nas relações interpessoais, no trabalho, na família e na educação. As transformações ocorridas durante o período de isolamento social na pandemia afetaram todo o processo de ensino, principalmente as relações de aprendizagens dos estudantes e, de modo singular, as crianças que vivenciavam o processo mais complexo de sua vida escolar: a alfabetização.

Além do mais, é importante destacarmos que durante e pós-pandemia diversas situações socioeconômicas como falta de acesso aos meios tecnológicos, desemprego e ausência de

formação educacional provocaram grande desigualdade, principalmente nas classes menos favorecidas, constituídas por uma maioria de trabalhadores informais e agricultores que fazem parte de comunidades na zona rural, que sofreram demasiadamente com a exclusão e negligência do poder público.

A partir desta realidade objetiva, reiteramos que a escola é um agente de formação e transformação social por excelência. As relações socioeducacionais constituídas por professores e estudantes têm implicações diretas nas exigências e reestruturações do sistema de ensino como um todo, principalmente com relação a práticas pedagógicas direcionadas a aprendizagens de cada criança/estudante em processo de alfabetização e letramento.

Assim, considerando a questão norteadora de nossa pesquisa, “Que significações são atribuídas por professores alfabetizadores de criança de uma escola pública municipal no estado da Paraíba à sua prática pedagógica de letramento digital no período pós-pandemia?”, realizamos uma reflexão crítica acerca dos três núcleos de significações construídos nesta pesquisa que acreditamos serem importantes em nosso estudo e que de forma singular denunciam como a desigualdade social e ausência de políticas públicas nas escolas da zona rural implicam a atuação docente sobre os processos de letramento digital e alfabetização de crianças.

Isso posto, por meio dos dados fornecidos pelos docentes *Cacto* e *Palma*, tivemos a oportunidade de desenvolver o movimento analítico-interpretativo das significações constituídas por estes dois professores da educação básica sobre prática pedagógica de letramento digital e alfabetizadores de crianças no período pós-pandemia. Esse processo resultou na construção de três núcleos de significação, os quais analisamos na seção anterior: Núcleo 1: Sobrecarga de trabalho docente e culpabilização como obstáculos pedagógicos que dificultam o aprimoramento formativo dos professores para uso de dispositivos digitais em sala de aula; Núcleo 2: Ausência de políticas públicas voltadas para implementação das tecnologias digitais nas escolas de educação básica: dificuldades e desafios enfrentadas na prática pedagógica docente de letramento digital e alfabetização de crianças; Núcleo 3: Implicações do ensino remoto emergencial na prática pedagógica docente e os seus impactos, dificuldades e mudanças na aprendizagem das crianças em processo de alfabetização.

Por meio desses três núcleos de significações, conseguimos nos aproximar das zonas mais instáveis, amplas e profundas de *Cacto* e *Palma*, ou seja, suas significações. Isto contribui para desvelarmos as implicações dos desafios, dificuldades e obstáculos pedagógicos

enfrentados no ensino remoto emergencial e com o retorno das aulas presenciais no pós-pandemia, enquanto professores alfabetizadores de criança, no contexto social da zona rural do alto sertão do estado da Paraíba.

Destacamos que a abrupta mudança do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (domiciliar) e o retorno das aulas presenciais no pós-pandemia suscitaram problemas estruturais e pedagógicos que já eram presentes nas escolas, como é o caso da falta de recursos de tecnologia digital, necessidade de formação docente na área do letramento digital, dificuldade de adaptação dos professores, famílias e estudantes, além das desigualdades socioeconômicas dos educandos, impactando e agravando mais ainda o processo de alfabetização e a aprendizagem escolar de muitas crianças no país.

No caso em análise, também é necessário destacarmos que o contexto de pandemia complicou ainda mais as relações sociais e formativas de professores e estudantes, pois o medo e a insegurança gerados pelo isolamento social desencadearam outros problemas psicológicos como ansiedade, pânico e depressão não só em adultos, com também em crianças em idade escolar, reverberando de forma marcante e negativa no processo de ensino-aprendizagem, inclusive no contexto de pós-pandemia, com o retorno das aulas presenciais.

Sentimentos como frustração, angústia e preocupação com o processo de ensino-aprendizagem implicaram principalmente no exercício da função docente de alfabetizadores de crianças. Questões como essas sobrecarregam e, ao mesmo tempo, adoecem os professores, o que dificulta e/ou até mesmo os impede de exercer plenamente sua profissão na escola, prejudicando o sistema de ensino com um todo, bem como as aprendizagens dos estudantes.

As fragilidades socioeducacionais provocadas pela falta de condições básicas de trabalho e necessidade formativa docente causam séria desvalorização da profissão docente, implicando negativamente na atuação de muitos professores, a exemplo de *Cacto* e *Palma*. Isto tende a afetar diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico dos estudantes, assim como outras habilidades educacionais-sociais importantes para sua formação integral, principalmente das crianças em idade escolar que necessitam de cuidado especial no processo de alfabetização, pois é este que direcionará o fortalecimento de sua base formativa, podendo contribuir e/ou impedir a continuidade dos estudos.

A ausência de políticas públicas direcionadas à estruturação, manutenção das tecnologias nas escolas de educação básica do país, bem com apoio à formação docente na área do letramento digital e suporte pedagógico e psicológico educacional, principalmente nas

instituições localizadas em regiões de comunidades carentes da zona rural, afetam negativamente o processo de ensino-aprendizagem de professores e estudantes.

Cacto e Palma revelam em suas falas certo sentimento de culpabilização e frustração por não terem formação adequada nem estrutura pedagógica suficiente na sua escola para trabalhar com as tecnologias digitais em sala de aula com as crianças em processo de alfabetização, para poderem minimizar e/ou superar as negativas implicações de aprendizagens no pós-pandemia. Conforme denotam os resultados de nosso estudo, isso implicou na atuação de *Cacto e Palma*, assim como outros professores do país, principalmente quando se tem o desejo/vontade de usar nas aulas os instrumentos de tecnologia digital no ensino, mas não conseguem porque as escolas não possuem estrutura física e pedagógica adequada às necessidade educacionais de professores e estudantes.

Acreditamos que a ausência de políticas públicas educacionais mais efetivas e principalmente direcionadas a implementação, manutenção e suporte dos recursos digitais nas escolas de educação básica da zona rural, como é o caso da *Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Caminhos para o Saber*, instituição em que *Cacto e Palma* atuam como professores, seja um dos principais motivos pelos quais eles não conseguem desenvolver plenamente a prática do letramento digital em sala de aula, por isso é que na maioria das atividades de sala de aula não se amplia o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas.

Professores da zona rural como *Cacto e Palma* não conseguem sequer levar uma simples televisão para a sala de aula, pois, embora a escola tenha, não funciona em virtude do péssimo sinal de internet, o que acaba gestando nos docentes e principalmente nos estudantes um sentimento de desânimo em decorrência da forma monótona como o processo de ensino-aprendizagem vem sendo desenvolvido, pois a atividade didática e metodologia deixa a desejar, pois a prática pedagógica docente constitui-se e é desenvolvida por meio de um processo histórico e social.

É crucial destacarmos que em nosso estudo a ausência de políticas públicas direcionadas as tecnologias digitais nas escolas de educação básica da zona rural, bem como as desigualdades sociais da comunidade escolar compromete diretamente a qualidade do ensino ofertado ou que se deseja alcançar para que os estudantes possam relacionar-se em outros campos de formação profissional, bem como no combate à exclusão digital e tecnológica social. Isso prejudica profundamente o processo de desenvolvimento integral-educacional dos estudantes de

alfabetização, para uma formação social e cidadã que pode e deve preparar os estudantes para a continuidade dos estudos e um futuro melhor.

Portanto, a exclusão digital, bem como a necessidade formativa docente, seja na área das tecnologias educacionais ou em qualquer outro segmento de ensino, só confirma a disparidade entre a realidade do país e o que dispõem a materialização dos programas governamentais nas escolas e as leis do país, o que indica que a precariedade do ensino está além das paredes de sala de aula, representando consequências de problemas socioeconômicos complexos, o que nos leva à seguinte reflexão: Como é possível que o professor desenvolva a prática do letramento digital na sala de aula em uma escola carente de instrumentos tecnológicos? A disponibilização de recursos financeiros para implementação e manutenção das tecnologias, bem como para o acesso à internet na escola é suficiente para que a prática de letramento digital se faça presente no ambiente educacional? E o que isso implica na formação docente?

São esses questionamentos que nos levam a refletir e assumir posicionamentos críticos com relação à efetivação de melhorias nas escolas e sobretudo condições de trabalho para todos os profissionais da educação, de modo singular os professores, que, em meio aos complexos e delicados desafios pedagógicos, enfrentam diariamente a dura realidade da falta de políticas públicas e investimentos mais presentes e efetivos nas escolas do país.

Além do mais, reiteramos que a realidade histórico-social vivida e sentida por *Cato* e *Palma* no pós-pandemia, assim como outros professores do país, faz parte do seu constituinte docente. Mesmo diante de tantas negligências e injustiças na educação, seja pela falta de suporte pedagógicos com as tecnologias nas escolas, ausência/necessidade de implementação de políticas públicas e sociais mais efetivas e formação continuada direcionada ao letramento digital, os professores tentam dentro de suas realidades na educação se manterem ativos com o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Mesmo não tendo todo o suporte formativo e estrutura tecnológica adequada, os docentes *Cato* e *Palma* dedicaram grande parte do seu tempo para tentar, mesmo que de forma mínima, introduzir em sua prática pedagógica o letramento digital, o que revela não só a sobrecarga de trabalho, mas acima de tudo o compromisso socioeducacional da profissão docente diante de um estado que necessita de muitas transformações para melhorar a qualidade da educação do país, principalmente nas regiões de comunidades distantes e carentes, localizadas na zona rural, como no exemplo analisado.

Cacto e Palma, apesar das particularidades vividas e sentidas por cada um, mostraram-se resilientes, ressignificando suas ações, mesmo com dificuldades. Dessa forma, enfatizamos que os professores não só passaram pela diferente experiência com o ensino durante e pós-pandemia na alfabetização de crianças, mas foram atravessados por um processo que possivelmente contribui para a transformação de seu desenvolvimento profissional e pessoal.

As ações de *Cacto e Palma* revelam ainda que mais importante que as tecnológicas é a forma como os professores encaram essas dificuldades e necessidades educacionais, ou seja, a capacidade de direcionar o processo de ensino-aprendizagem, pois pedagogicamente os saberes-fazer educacionais tornam-se diferenciados e ganham um sentido muito importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes nas mãos dos professores.

Nos resultados desta pesquisa, também constatamos que, embora as tecnologias tenham contribuído para que o processo educacional de muitos estudantes não fosse totalmente paralisado/prejudicado durante a pandemia da Covid-19, a investigação revelou que mais importante que as tecnologias na educação é a fundamental presença do professor, principalmente no processo de alfabetização de crianças, evidenciando ainda que as tecnologias são importantes para auxiliar e/ou ampliar as metodologias do ensino, mas jamais poderão substituir por completo a função do professor na educação.

É crucial evidenciar que a formação dos professores, principalmente os alfabetizadores de crianças, deve ser potencializada por uma formação inicial e continuada que busque materializar um ensino integral para atender não só as exigências do sistema de ensino, mas sobretudo que contemple o pleno desenvolvimento biopsicossocial de crianças em processo educacional.

O movimento histórico-social da realidade objetiva se faz presente na subjetividade das atividades docentes. As relações sociais constituídas e/ou implicadas dentro e fora das escolas fazem parte da atuação pedagógica dos professores, podendo implicar na busca por soluções, formações e/ou até mesmo adoecimento desses profissionais, podendo ser também um caminho de luta, libertação ou opressão socioeducacional.

Além do mais, os desafios pedagógicos da profissão docente com as tecnologias digitais, bem como as implicações e dificuldades de aprendizagem dos estudantes com o retorno do ensino presencial no pós-pandemia só poderão ser superados e/ou amenizados se neste processo as famílias também estiverem incluídas e efetivamente assistidas pelas políticas públicas sociais, pois a parceria família-escola é muito importante para o pleno desempenho pedagógico

dos professores e aprendizagens dos estudantes, principalmente das crianças de alfabetização, que necessitam vivenciar e experienciar importantes atividades educacionais para o seu pleno desenvolvimento físico, psicossocial e cognitivo.

Portanto, reafirmamos que como atividade humana, em uma sociedade neoliberal, o compromisso e o pleno exercício da profissão docente só é possível se contar com amparo legal e materialização das políticas públicas educacionais, com melhores condições de trabalho nas escolas, principalmente naquelas localizadas em regiões de vulnerabilidade social como a zona rural, onde é tão necessária a educação para o regate social e pleno desenvolvimento da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 157-171.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 95-110.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia, Ciência e Profissão, São Paulo, p. 222-245, mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2023.

AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. **Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 51, e07305, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147305> Acesso em: 02 ago. 2023.

AGUIAR, W. M. J.; CARVALHO, M. V. C.; MARQUES, E. S. A. Materialismo histórico-dialético: reflexões sobre pensar e fazer pesquisa em educação. In: AGUIAR, W. M.; BOCK, A. M. B. **Psicologia Sócio-Histórica e Educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2020. p. 25-45.

AGUIAR, W. M. J.; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E. C.; SANCHEZ, S. G. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (org.). **A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p.54-72.

AGUIAR, W. M. J.; MAGALHÃES, L. O. R. **A Revolução de Vigotski**. Psicologia da Educação, São Paulo, 53, p. 118-122, 2º sem. de 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n53/n53a12.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos: Aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; PENTEADO, M. E.; ALFREDO, R. **Totality, historicity, mediation and contradiction: Essential categories for the analytic movement in research in Education**. In: TANZI NETO, A.; LIBERALI, F. C.; DAFERMOS, M. (org.). Revisiting Vygotsky for Social Change. New York, Berlin, Warsaw: Peter Lang, 2020. p.213-240.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n.

155, p. 56-75, mar. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ALVES, Eliane Jesus. **Por que não consigo ensinar com tecnologias nas minhas aulas?**

Editora Fi. Porto Alegre-RS, 2020. Disponível em: <https://www.editorafi.org/750educar>.

Acesso em 14 de junho de 2024.

ARAÚJO, D. S.; PINTO, R. D. C.; SOARES, J. R. **Aprendizagem Escolar: desafios do professor na atividade docente**. Psicologia da Educação, São Paulo, v. 51, 2º sem., p. 72-84, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n51/n51a08.pdf> . Acesso em: 13 nov. 2023.

ARAÚJO, L. C.; GOMES, F. A.; HAM, D. A. B. Van; MARTINS, M. N. F. A mediação do pensamento categorial em pesquisas realizadas no campo da educação. In: AGUIAR, W. M.; BOCK, A. M. B. (org.). **Psicologia Sócio-Histórica e Educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2020.p.117-145.

ARAÚJO, L. S.; OLIVEIRA, F. R.; MAZIERO, R. C. **Um estudo sobre a web3.0: evolução, conceitos, princípios, benefícios e impactos**. Faculdade de Tecnologia-Fatec, Taguatinga, v. 15, n. 2, p. 60-71, 2018. Disponível em:

<https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/issue/view/16>. Acesso em: 13 set. 2023.

ARAÚJO, W.; PONCE, B. J. **A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC1 e de desprezo pelo PNE (2014-2024)**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, jul./set. 2019. Disponível em:

ASSUMPÇÃO, Í. F. **Cultura escrita digital [manuscrito]: negociações para a produção de textos multimodais realizadas por crianças em processo de alfabetização e letramento digital**. 2022. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e inclusão social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/47279/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20final%20%c3%8dris%20Assump%c3%a7%c3%a3o%202.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ALENCAR MARQUES, E. S.; CARVALHO, M. V. C. **Prática educativa, vivência e afetos na constituição de alunos com histórias de sucesso na escola**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 765–792, 2018. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n65a2018-12. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/37463>. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar 25 de julho:**

Dia Internacional da Agricultura Familiar. Disponível em: <http://www.gov.br/mda/pt->

br/noticias/2024/07/25-de-julho-dia-internacional-da-agricultura-familiar Acesso em: 21 de set. 2024.

BARDIM, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Anacleto Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf> . Acesso em: 08 ago. 2023.

BARROS, S. S.; REZENDE, F. **A Hipermídia e a Aprendizagem de Ciências: Exemplos na Área de Física. Física na Escola**, v. 6, n. 1, p. 63-68, 2005. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol6/Num1/hipermidia.pdf>. Acesso em: 24 maio 2023.

BATISTA, A. A. G.; SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

BDTD, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. DF-Brasília, 2023. **Base de textos completos**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 20 de março de 2023.

BISPO, I. Q. **Cultura digital no processo de ensino e aprendizagem do ensino remoto**. Revista Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-20 jan./dez. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/redoc.2022.65980>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BOCCATO, Vera Regina Casari. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

BOCK, A. M. B. **A perspectiva histórica da subjetividade**: uma exigência para a psicologia atual. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 1, fev. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2023.

BOCK, A. M. B. **A Psicologia a caminho do novo século**: identidade profissional e compromisso social. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/3kb7RpBydsW5QmGZxNGTwBQ/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-36.

BOCK, A. M. B. **Psicologia Sócio-Histórica e Educação**: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa. São Paulo: Cortez, 2020.

BOCK, A. M. B.; FRUTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1999. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5615614/mod_resource/content/1/bock_psicologias.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (org.). **A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. **A psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2017.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.) **Psicologia sócio histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2017.

BOCK, A. M.; FRUTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 15ª ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

BOF, M. A.; MORAIS, H. G. **Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros: desigualdades e desafios**. 7ª ed. Brasília-DF: MEC: Caderno de estudos e pesquisas em políticas educacionais, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5586>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Estatísticas revelam os impactos da pandemia na educação**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/estatisticas-revelam-os-impactos-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL). Em 2022, Brasil registrou 9,5 mil escolas sem acesso à internet. Ministério das Comunicações: Brasília-DF, 2024. Disponível em: <https://abrir.link/BJkZh>. Acesso em: 24 de setembro de 2024.

BRASIAL. Plano Nacional de Educação PNE 2024-2025. **Linha de Base. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Inep, Brasília-DF, 2024. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 10 de Junho de 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB**. Senado Federal. Brasília-DF, 2005. Disponível em: < <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70320> > Acesso em: 14 de junho de 2024

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da criança e do adolescente**. Coordenação de Edições Técnicas. Brasília, Senado Federal, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso 24 jul. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, Sealf: 2019. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf. Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Políticas Públicas para Inclusão Digital nas Escolas**. Motrivivência, Ano XXII, Nº 34, p. 40-46, Faculdade de Educação-UFBA, Jun./2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135>. Acesso em 29 de maio de 2024.

CANCIAN, Queli Chiliardi. PASINI, Juliana Fátima Sarraglio. MALACARNE, Vilmar. SOLIGO, Valdecir. **Precarização e intensificação do trabalho docente**. V.9. n.02,p.148-164. Revista Humanidade e Inovação. Palmas-TO, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100013>. Acesso em: 11 de junho de 2023.

COUTO, Luana Lima Fonseca. ARAÚJO, Lucélia Costa. ALFREDO, Raquel Antônio. BARBOSA, Silva Maria Costa. IDENTIDADE DOCENTE: leituras mediadas pela Psicologia Sócio-histórica. In. In: AGUIAR, W. M.; BOCK, A. M. B. **Psicologia Sócio-Histórica e Educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2020, p. 232-252

CARONE, Iray. **A Dialética Marxista: uma leitura epistemológica**. In: LANE, Silvia T.M. e CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CARVALHO, Elizabeth Sampaio Taracievicz de Carvalho.; PESCE, Marly Krüger de. **Tecnologias Digitais em Aulas Presenciais e Virtuais no Curso de Direito**. Palmas Tocantis: Revista Humanidades e Inovação, v.8, n.48, 2021.

CARVALHO, Soraia Duarte Oliveira. TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. **Luta contra a naturalização das desigualdades sociais: significações de educadores sociais acerca da prática educativa**. V.27, n.53. Revista Linguagem, Educação e Sociedade-Lez, 2023, eISS: 2526-8449. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i53.3594>. Acesso em: 11 de junho de 2024.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (org.). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

CHALITA, G. **Educação, a solução está no afeto**. 5ª ed. São Paulo: Gente, 2001.

CONCEIÇÃO, E. F. V.; GHISLENI, T. S. **Era digital: letramento(s) digital (is)**. Research, Society and Development, Itajubá, v. 8, n. 12, p. 1-15, out. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662203042/560662203042.pdf>. Acesso em: 24 maio 2023.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

COSTA, P. N.; CORDOVIL, R. V. **Reflexões acerca da abordagem qualitativa na pesquisa em educação em ciências**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 6, n. 8, p. 62749-62758, ago. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/15694/12906>. Acesso em: 26 jul. 2023.

COMOZZATO, Silvana Tomazi. PERONDI, Miguel Angelo. NILVANIA, Aparecida de Mello. **Políticas públicas de inclusão digital: desafios educacionais na sociedade contemporânea**.v.,12, n.1,p.101-113.Colóquio-Revista do Desenvolvimento Regional-Foccat, Taquara-RS, Jan/Jun., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26767/223> Acesso em : 10 de junho de 2024.

CRUZ, G. B. DA . **A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares**. Educar em Revista, n. 29, p. 191–205, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100013> Acesso em: 08 de setembro de 2024.

DAVID, Ricardo Santos. **Formação de professores para o ensino superior: docência na contemporaneidade**. vol. 9, núm. 2, pp. 201-220. Periferia, universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2017.28880> Acesso em: 10 de junho de 2024.

DIAS, C. A. **Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais**. Ci. Inf., Brasília, v. 28, n. 3, p. 269-277, set./dez. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19651999000300004> Acesso em: 24 maio 2023.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Disponível em <https://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Sociedade%20do%20conhecimento%20ou%20sociedade%20das%20ilusoes.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.

FERREIRA, C. F. L.; CABRINI, R. M. B.; MORAES, D. A. F.; MELLO, D. E. **Uma experiência formativa no ensino remoto: possibilidades para pensar o processo de formação docente para o uso das tecnologias digitais**. Revista Docência e Ciberultura, Rio de Janeiro,

v. 6, n. 5, p. 177-193, Edição Especial. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66564/pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023.

FERREIRA, M. S.; IBIAPINA, I. M. L. M. **A Pesquisa Colaborativa na Perspectiva Sócio-Histórica**. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1569/1413>. Acesso em: 02 ago. 2023.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Revista Educação & Sociedade, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

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

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes médica sul, 1999.

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

FRANCHI, E. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; MACEDO, R. **Alfabetização: leituras do mundo, leituras da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. *Cadernos de Pesquisa*, Juiz de Fora, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2023.

GATTI, B. A. **Didática e formação de professores: provocações**. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150-1162, out./dez. 2017. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/329/pdf_53. Acesso em: 28 jul. 2023.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, Patrícia, C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GLEISER, Marcelo. **A ilha do conhecimento: os limites da ciência e a busca por sentido**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2014. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/a-ilha-do-conhecimento-marcelo-gleiser-pdf-free.html> .Acesso em: 20 out. 2023.

GONZÁLEZ REY, F. **O Social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44998>. Acesso em: 28 jul. 2023.

IAROCHEVSKI, M. F.; GURGUENIDZE, G. S. Epílogo. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. In: COELHO, Edgar Pereira (Org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p. (Coleção Educadores). Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7019-542-5. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-122414/lev-semionovich-vygotsky>. Acesso em: 08 de setembro de 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Sign., Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: Ministério da Educação, 2005-2010. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 18 maio 2023.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 4a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LANDIN, R. C. S. **Alfabetização e Letramento na formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental**. SP- São Paulo. 2021. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. 22ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. São Paulo: Ed. Civilização Brasileira 1975. Disponível em: https://pagotto.files.wordpress.com/2018/05/lefebvre_logica-formal-logica-dialetica.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

LENOTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, s/d.

LEÓNTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p.425-470.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 34ª ed. Rio de Janeiro: 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em:
https://www.giulianobici.com/site/fundamentos_da_musica_files/cibercultura.pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

LIBÂNEO, M.; RIOS, Z. **Da escola para casa**: alfabetização. 1ª ed. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

LOPES, A. P. L. **O Letramento literário em interface com o letramento digital como forma de potencializar a leitura e a escrita na formação de professores de anos iniciais**. RS-Rio Grande do Sul. 2020. 124f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em:
https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9515/Ana%20Paula%20Leite%20Lopes_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 mar. 2023.

LORDELO, L. R. A crise na psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 537-544, out.-dez. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/wNkn8ckyKv4sNHdTfp8Fmjc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social - Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4179813/mod_resource/content/1/OS%20PRINC%203%20DPIOS%20ONTOL%20C3%20GICOS.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. P.39-58).

MACHADO, Y. S. R. **Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças**. 2021. 175f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2021. Disponível em:
https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/32439/1/Estrategiasensinoremoto_Machado_2020.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

MARQUES, E. S. A.; MARQUES, A. B.; TEIXEIRA, C. S. M.; BARBOSA, COSTA, S. M. **Formação e trabalho docente: análise a partir da Psicologia Sócio-histórica.** In: AGUIAR, W. M.; BOCK, A. M. B. **Psicologia Sócio-Histórica e Educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2020. p. inicial-final (artigo).

MARQUES, Elias P. PELICIONI, Maria C F. PERREIRA, Isabel M T B. **Educação pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade?** v. 17. n. 3. P. 8-20. Revista Brasileira de Credenciamento e Desenvolvimento Humano- USP, São Paulo-SP, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7322/jhgd.19844> Acesso em: 10 de junho de 2024.

MAURER, L. S. T. **O que é Psicologia Social.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo.** Ilustrações de Beatriz Berman. 5. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; FNDE/MEC, 1990.

MENDES, Daniele Cristina. **Novas tecnologias: novos professores? Novos saberes?** Revista E-hum. 2008. Disponível em: <http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v1i1.368> Acesso em: 22 de Março de 2023.

MENEZES, K. M.; COUTO, R. A.; SANTOS, S. C. S. **Alfabetização, letramento e tecnologias.** Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/553784/2/eBook%20-%20Alfabetizacao%2C%20Letramento%20e%20Tecnologias.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. 2, ed. Boitempo editorial, São Paulo. 2008.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; MARIA, C. S.; ROMEU, G. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.9-29.

MIZUKAMI, M. G. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1987.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 16 abr. 2023.

NOH, Y. **Imagining Library 4.0: Creating a Model for Future Libraries.** The Journal of Academic Librarianship, v. 6, n. 41, p. 786–797, 2015.

NOVÓIA, António. **Conhecimento profissional docente e formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, v. 27, e270129, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129> Acesso em: 28 jul. 2023.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**. 3.ed. ver.- Fortaleza: EdUECE, 2015. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431616/2/Livro_Psicologia%20da%20Aprendizagem.pdfAprendizagem.pdf (capes.gov.br) Acesso em: 01 de setembro de 2024.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P.; SOUSA, E. R. **TIC'S na educação: A Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação na Aprendizagem do Aluno**. Minas: PUC, Periódicos. 2010. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019/8864>. Acesso em: 26 ago. 2023.

OLIVEIRA, I. A.; FONSECA, M. J. C. F.; SANTOS, T. R. L. A entrevista na pesquisa educacional. In: OLIVEIRA, I. A.; MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E. (org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 37-53. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wpcontent/uploads/bibliografias/metodologias_e_tecnicas_de_pesquisas_em_educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023

OLIVEIRA, T. D.; COPATTI, C.; CALLAI, H. C. A educação na constituição do sujeito: reflexões numa perspectiva cidadã. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 01–13, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/53685/25820>. Acesso em: 31 ago. 2023.

PATTO, Maria Helena S. **O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação**. Perspectivas. São Paulo, 1993. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/775> Acesso em: 02 out. 2024.

PEREIRA, A. S. M.; SOUSA, A. C. B.; FERREIRA, T. F. **A abordagem mista nas teses do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG (2017-2019)**. Revista Cocar, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4184/1952>. Acesso em: 07 jun. 2023.

PESCE, M. K.; DA CRUZ, F. R.; GARCIA, B. R. Z. **Práticas educativas com as tecnologias digitais**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 253–269, 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1455/1172>. Acesso em: 8 nov. 2023.

PESCE, Marly Krüger de. ALFARO, Grasiela. SOARES, Júlio Ribeiro. **Percepções de professores de inglês do ensino médio sobre o uso das tecnologias digitais**. V.8.n.,p.48-61. Educação em Análise., Londrina, Jan/Jul, 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/48262>. Acesso em : 10 de junho de 2024.

PENTEADO, Regina Zanella. NETO, Samuel de Souza. **Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão**. V.28, n.1,p.135-153. Saúde e Social: São Paulo,2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019180304> Acesso em: 28 de Julho de 2024.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rdbci.v10i1.1896> . Acesso em: 12 abr. 2023.

PIZZIMENTI, Cris. Sou Feita de Retalhos. Mundo Dos Poemas-YouTube, 2021. 2min02s. Disponível em: <https://youtu.be/hr1x6ovHy3Q> . Acesso em: 05 jun. 2024

PONCE, B. J.; ARAÚJO, W. **A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC de desprezo pelo PNE (2014-2024)**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998/30034>. Acesso em: 8 nov. 2023.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Trad. Ernani Rosa.- Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

LOPES, J. R.; ABREU, M. C. M.; MATTOS, M. C. E. **Caderno do Educador: Alfabetização e Letramento 2**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

RIOS, Z.; LIBÂNIO, M. **Da escola para casa: alfabetização**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação**. Revista Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

RONCA, V. F. C. **Docência e ad-miração: da imitação à autonomia**. São Paulo: Edesplan, 2007.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. [S.l.] Editora Nova Aguilar, 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6029042/mod_resource/content/1/Grande%20Sert%C3%A3o.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

ROSA, Rosemar. **Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias**. V. 1, n.1, p.214-227. Revista Encontro de Pesquisa em Educação., Uberaba, 2013.

RUSSO, M. F. **Alfabetização: um processo em construção**. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Sigfran da Silva. DEON, Alana Rigo. TOSO, Claudia Eliane Ilgenfritz. **O abismo digital em tempos de pandemia e a questão da cidadania**. Salão do Conhecimento, [S.l.], v.6, n.6, Unijuí, 2020. Disponível em:

<https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/18605> Acesso em: 28 jul. 2024.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTIAGO, Z.; SOARES, J. R. **Prática pedagógica: espaço da afetividade no desenvolvimento profissional. Retratos da Escola**, [S. l.], v. 18, n. 41, 2024. DOI: 10.22420/rde.v18i41.1700. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1700> Acesso em: 7 set. 2024.

SANTOS D. B. GOMES-Souza R. **Relações de prazer/sofrimento e saúde/adoecimento de professores da educação básica em Manaus**. Relationships of pleasure/suffering and health/illness of basic education teachers in Manaus Rev HUGV (Manaus). 2023 dez-jan; v22. 13857. DOI:10.60104/revhugv13857. Disponível em: <https://doi.org/10.60104/revhugv13857> Acesso em: 13 de junho de 2024.

SILVA, A. P. P. N.; SOUZA, R. T.; VASCONCELLOS, V. M. R. **O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento**. Educação, Porto Alegre, v. 43, n. 3, e37452, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452> . Acesso em: 12 abr. 2023.

SILVA, J. E. **Aplicação dos núcleos de significação como método de análise para entrevista: a escolha profissional de um adolescente**. Publ. UEPG Ci. Soc. Apl., Ponta Grossa, v. 25, n. 3, p. 387-401, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/9835/6319>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SILVA, E. F. R.; OLIVEIRA, V. C. **Multiletramentos para uma prática inovadora na escola contemporânea**. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2021.

SIRGADO, A. P. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, Campinas-SP, n. 71, p. 45-78, jul. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividade de sala de aula**. 2011. 328f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOARES, J. R. **Para além da videografia: reflexões sobre a metodologia de autoconfrontação na pesquisa em educação**. Linguagens, Educação e Sociedade. Teresina, Ano 16, n. 25, jul./dez. 2011.

SOARES, J. R.; ARAÚJO, D. S.; PINTO, R. D. C. **Aprendizagem Escolar: desafios do professor na atividade docente**. Psic. da Ed., São Paulo, 51, p. 72-84, 2º sem. de 2020.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Vivência Pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço**. 2006. 192f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOARES, M. B.; Batista, Antônio, Gomes, Augusto. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, M. B. Letramento e Escolarização Alfabetização e letramento. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011. In: GRANDO, K. B. (org.). **O letramento a partir de uma perspectiva teórica**: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leitura e Escrita**: Letramento na Ciberultura. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

IX ANPED SUL. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa. **Entrevista reflexiva**: um olhar psicológico para entrevista em pesquisa. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 11/12, p. 193-215, 2001.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **As experiências de sucesso na aprendizagem e suas relações com a permanência na escola**. Revista de Educação PUC, Campinas, v. 16, p. 57-64, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/44/34>. Acesso em: 29 jul. 2023.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/16269/1/PED%20-%20Julio%20%20Ribeiro%20Soares.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

TODELO, Rodrigo Alberto. SOUZA, Luciano Tassio Ribeiro de. BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. **Incluir ou excluir? Eis a questão**: uma discussão sobre a inclusão digital na educação brasileira. V. VII, n. 2, p. 64-84. Revistas Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar. Amazonas, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/12885>. Acesso em 14 de junho de 2024.

UNESCO. **Educação**: do fechamento das escolas à recuperação. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 12 set. 2023.

UNESCO; EDUCAÇÃO, Cenpec; UNICEF. **Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação**. UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 12 set. 2023.

VASCONCELOS, J. C. et al.. **Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil:** a importância para o desempenho educacional. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 113, p. 874–898, out. 2021.

VIGOTSKI, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A formação Social da Mente.** 4.ed.São Paulo: Livraria Martins Fontes Ltda, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia.** Tradução Claudia Berliner. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formación social de la mente.** Barcelona: Paidós, 1988.

WISE, Jacqui. **Covid-19: WHO declares end of global health emergency.** London, UK : British Medical Journal, 381.p.1041, 2023. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/bmj/381/bmj.p1041.full.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2023.

XAVIER, A. C. **Letramento Digital e Ensino.** Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 18 maio 2023.

ZANETTE, M. S. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, n. 16, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Mapeamento dos trabalhos analisados na pesquisa de estado do conhecimento sobre letramento digital na alfabetização de crianças durante a pandemia da Covid-19 no Brasil.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN
Título: Estratégias de Ensino Remoto e o Letramento Digital na Alfabetização de Crianças (Machado, 2020).
Temática: “O letramento digital como estratégia de ensino remoto para alfabetização de crianças durante o período da pandemia da Covid-19”.
Metodologia e as abordagens metodológicas: A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou-se de elementos da pesquisa-ação, uma vez que se propôs a realizar uma intervenção ativa com a turma selecionada. Foram aplicados como instrumentos: questionários, diário de campo e capturas telas. [...] Buscamos interpretar dados nas áreas das ciências humanas e sociais – em especial o comportamento humano –, não sendo o foco as estatísticas numéricas, mas as análises e registros das ações, considerando o contexto em que a pesquisa se desenvolve. [...] É necessário afirmar que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela (Minayo, 2002, p.15). Selecionamos a natureza da pesquisa, como sendo qualitativa, por considerar a mais adequada em se tratando de dados subjetivos, de percepção humana e fenômenos sociais. [...] Thiollent (2007, p. 14) afirmou que: A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.[...] Podemos, então, destacar como escolha metodológica a pesquisa-ação, pois o processo de intervenção e a ação conjunta com os colaboradores foram considerados parte central da pesquisa, na busca de mudanças no contexto.[...] Dessa forma, a pesquisa-ação tornou-se plausível para reflexão, registros e observações, com o propósito de detectar possíveis problemas durante a sua implementação. [...] Em síntese, os estudos são de natureza exploratória, com abordagem qualitativa e método da pesquisa-ação (Machado, 2020, p.3-59-60-6-63).
Contribuições para a área da educação: [...] Conseguimos construir, em tão pouco espaço de tempo, a partir de estudos e reflexões, relacionando teoria e prática no processo de alfabetização das crianças, saberes e fazeres, diante dos desafios enfrentados no contexto da pandemia, sem nenhuma preparação prévia, explorando e construindo estratégias de ensino remoto inovadoras. [...] a criação de um grupo no WhatsApp da turma [...] possibilidade inovadora de dar continuidade ao ano letivo, por meio de estratégias de ensino remoto, respeitando as especificidades da alfabetização e do letramento digital. [...] foi possível fazer uso das tecnologias no processo de alfabetização com criatividade, interatividade e engajamento. [...] da criança com a escola em tempos de pandemia. [...] As tecnologias digitais propiciaram as estratégias de ensino remoto com diversos gêneros textuais e os componentes curriculares, como também competências e habilidades necessárias para a comunicação, interação e socialização. [...] Faz-se importante frisar, também, a dificuldade na implementação do ensino remoto com o auxílio de tecnologias digitais, em uma escola pública, com alunos de diferentes classes sociais, cuja ação não teve apoio dos órgãos públicos na sua implementação. [...] Verificamos com as estratégias de ensino remoto, as propostas didáticas implementadas e os dados construídos, observados e registrados, que as crianças passaram a manipular e experimentar intuitivamente as TDIC, estabelecendo relação com a cultura digital. [...] fizeram uso consciente e eficiente do aplicativo do WhatsApp, ao darem a devolutiva das atividades propostas com domínio e entendimento das orientações dadas pelos dispositivos móveis.[...] não foi possível verificar como os ambientes digitais contribuíram na construção dos conhecimentos e sentidos das crianças [...] não podemos aferir as habilidades de leitura e escrita, linguagens visuais e orais e outros aprendizados sociais adquiridos pelas crianças no percurso da intervenção, mesmo sendo objetivos das estratégias de ensino remoto [...] O estudo realizado aponta possibilidades para futuras pesquisas, no sentido de investigar em outras alternativas de ensino (presencial, híbrido ou síncrono. [...] o WhatsApp funcionou como um instrumento de comunicação e ambiente de aprendizagem, predominante versátil e dinâmico para os participantes da pesquisa. [...] destacamos a relevância do estudo, não apenas para o meio acadêmico, mas, primordialmente, por ter colaborado, em meio aos inúmeros desafios do trabalho docente nesse período de pandemia com a suspensão das aulas presenciais, para facilitar as aulas remotas no processo de alfabetização e letramento das crianças (Machado, 2020, p. 130-131-132-133).

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG	
Título:	Cultura escrita digital: negociações para a produção de textos multimodais realizadas por crianças em processo de alfabetização e letramento digital (Assumpção, 2022)
Temática:	“[...] os comportamentos, gestos, atitudes e estratégias de negociação utilizadas pelos alfabetizandos no processo de produção de textos multimodais utilizando computadores, tendo como referência os conceitos de “cultura escrita digital” [...] “letramento digital”
Metodologia e as abordagens metodológicas:	[...] realizou-se uma pesquisa de intervenção de caráter qualitativo visando a analisar quais conhecimentos e comportamentos as crianças em desenvolvimento da alfabetização mobilizam no processo de produção de textos multimodais utilizando o computador. A pesquisa qualitativa, cujo objetivo é compreender os fenômenos por meio da coleta de dados ao se estudar as experiências, é também um método de estudo que envolve seres humanos, as relações entre eles e as ações em seu ambiente natural de ocorrência (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48). A pesquisa teve caráter de intervenção, tendo sido realizados encontros virtuais com as crianças participantes e centrou-se na participação delas. Embora a escola não tenha sido objeto de investigação, os sujeitos foram selecionados na escola, mas os encontros aconteceram on-line, estando cada criança e a pesquisadora em sua moradia (Assumpção, 2022, p. 28-29).
Contribuições para a área da educação:	Os principais resultados apontam que as crianças estão inseridas em uma cultura escrita digital, sendo estimuladas com conteúdo visuais e orais que repercutem em seus textos. Na escrita, suas práticas sofrem influências dessa cultura, das sugestões dos parceiros de trabalho e, em especial, das ferramentas e plataformas digitais que utilizam para tal fim, moldando suas produções. [...] Os dados mostram que a produção de textos em ambientes digitais amplia capacidades de expressão e comunicação, criando mais possibilidades para crianças com as mais diversas experiências com a cultura escrita digital. [...] se observou foi que, no momento das discussões para as produções dos textos multimodais, as crianças demonstraram que aquilo que veem e acessam nos dispositivos digitais servem como repertórios e influenciam suas maneiras de produzir textos. O jeito de escrever, falar e integrar os recursos semióticos evidenciados pelas crianças se assemelha ao que circula nos ambientes digitais, sendo produções que as crianças interagem em seu dia a dia.[...] foi possível compreender que o trabalho colaborativo foi de extrema importância, em especial para as crianças com menos experiências de letramento e alfabetização digital, possibilitando que suas produções expressassem suas ideias ao utilizar os variados recursos semióticos nas ferramentas e plataformas digitais.[...]a pesquisa aqui apresentada conseguiu responder à sua questão principal: quais são os comportamentos, gestos, atitudes e estratégias de negociação utilizadas por alfabetizandos no processo de produção de textos multimodais utilizando o computador? Demonstrou que diversas são as estratégias e que, no trabalho colaborativo e dependendo da plataforma utilizada para a produção, as produções das crianças recebem influências diversas, que contribuem para o aumento de suas experiências com o letramento e alfabetização digital. [...] O meio digital é, nesse sentido, uma possibilidade enriquecedora para a ampliação do desenvolvimento das percepções sobre o que realmente é aprender a ler e escrever (Assumpção, 2022, p. 151-152-154-155).

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

APÊNDICE B - Transcrição da entrevista reflexiva realizada com a professora *Palma* durante os dias 09/04/2024, 10/04/2024 e 11/04/2024, das 15h00 às 16h30

Pesquisadora - Boa tarde. Estamos aqui reunidos para darmos início ao aquecimento da pesquisa “Prática pedagógicas de letramento digital: significações constituídas por professores alfabetizadores de criança”. Ressaltamos que todo o conteúdo da entrevista que ninguém vai saber sua identidade e você poderá usar um nome fictício para preservar sua identidade. E antes de publicar e colocar na dissertação os dados, quando eu fizer a transcrição dos áudios, eu vou lhe mostrar previamente, antes de começar a análise, para que assim você retome ciência de nossa conversa e opine sobre o que deve permanecer ou não.

Pesquisadora- Inicialmente, você poderia falar um pouco sobre você, sua formação acadêmica, atuação profissional docente e quais as suas perspectivas como professora alfabetizadora de crianças?

Palma - Boa tarde. Meu nome é **Palma**. Eu... não era meu sonho trabalhar na educação, meu sonho era trabalhar e me formar em direito, só que eu tive um início frustrante porque eu não passei no meu primeiro vestibular, aí desisti. Aí depois eu fiz o outro, aí passei para pedagogia, aí pronto: fiz minha graduação, comecei a me apaixonar, aí quando eu fui fazer minha especialização me apaixonei mais ainda e quando eu fui para sala de aula me encantei e hoje eu não sei fazer outra coisa a não ser trabalhar com a educação, principalmente com a educação infantil. Eu amo educação infantil.

Pesquisadora- Você ama a educação infantil, né? E você me falou que ama a educação infantil, que se apaixonou na graduação, especialização no estágio, né? É... quais suas perspectivas? O que que você pensa da sua função enquanto professora alfabetizadora de criança?

Palma- O que eu penso é... que mais tarde alguém vai lembrar do que eu passei para eles, do que ficou, do que eles aprenderam, que e... eu penso tanta coisa assim... que um dia vai melhorar a educação, que um dia a gente entre numa sala de aula e a gente veja aquela sala de aula completa, sabe?, de recursos de tecnologias, para que a aprendizagem, o aprendizado das crianças se torne mais é... como é que se diz... significativo, né? Porque hoje em dia assim, se eu não trazer um recurso de casa, é... a escola não consegue fazer essa demanda toda, né?, até porque são muitos professores e às vezes a gente precisa até de uma folha e a gente tem que

estar comprando. Então, a minha perspectiva maior é que isso mais para frente seja uma realidade que a gente não use mais o nosso dinheiro para comprar essas coisas.

Pesquisadora - Sim, e com relação às perspectivas desses desafios, no caso que você está falando aí sobre a sua atuação em sala de aula, que você fala aí que trabalha sua perspectiva como alfabetizadora é tentar mudar a realidade da sua escola, é tanto que você traz materiais de casa para tentar fazer com que aquele tempo, aquele mínimo recurso é significativo na alfabetização da criança?

Palma – Isso.

Pesquisadora - é... mas quando você almeja que isso seja mudado, o que realmente precisa para que isso mude?

Palma - Eu acho que precisa é... os governantes olharem, sabe?, as pessoas que atuam, precisam olhar mais assim para uma sala de aula, para uma escola é... que olhe também para os professores também. É... eu sei que a gente também não ganha tão ruim que não dê. Mas só que assim, os nossos recursos que a gente ganha é para a gente não é para uma escola, né? Então que os governantes olhem e vejam que o salário de professor é independente de recursos para a escola. Recursos para a escola têm que vir de lá e não da gente. Fora isso, a minha perspectiva é alcançar o aprendizado das crianças, somente o que eu penso é isso: um futuro para eles.

Pesquisadora - Que é o essencial, certo?

Palma - Mas a criança não aprende só eu falando: ela precisa da prática e a prática não é só eu e as crianças olhando para mim, precisa de outra coisa de muitos recursos.

Pesquisadora - Recursos pedagógicos.

Palma – É... eu falo nos recursos... isso aí.

Pesquisadora - E com relação a esses recursos, você usa o celular em sala de aula ou algum equipamento digital?

Palma - Uso a televisão, eu até já expliquei, né? O celular é no mínimo possível. Eu uso o celular ou uso a televisão, uso uma caixinha de som, aquela caixinhas pequeninha é uma JBL para quando tem alguma atividade de corpo, gesto e movimento, dança essas coisas tudo e o restante é só o recurso que eu trago de casa.

Pesquisadora - Recursos que você traz de casa, é... me descreva um pouco como você fala que usa a TV, usa caixa de som da JBL, traz alguns recursos de casa como materiais impressos, algumas atividades... Me descreva um pouco como é que você utiliza esses equipamentos digitais, essas tecnologias na alfabetização de crianças em sala (sic).

Palma- Pronto... na TV eu trago filmes, muito é... trago músicas, apresentações teatrais para eles observarem para depois a gente fazer. Porque assim... a gente vai trabalhar agora a consciência negra, aí hoje eu já mostrei para eles uma brincadeira africana, como é que brinca. Então, eles primeiramente vão aprender a música, passei a música para eles, para depois eles aprenderem gestualmente como a pessoa estava fazendo no vídeo.

Pesquisadora- Sim, é... o que é... como você utiliza, a forma como você explora com relação ao processo de alfabetização, como é explorado esses equipamentos (sic), esses recursos tecnológicos, na questão da leitura da escrita, como é que você explora essas habilidades na alfabetização de crianças?

Palma - É... por exemplo: eu faço uma atividade com as letras do alfabeto, eu passo um vídeo na tv, a mulher falando aparecendo as letrinhas do alfabeto para depois eu explorar com eles manualmente, fazendo letrinhas de EVA, essas coisas.

Pesquisadora – É... com relação a esses recursos tecnológicos em sala de aula, como você fala que trabalha também na medida do possível, apesar desses desafios que tem da sua prática, que a gente sabe que é uma realidade distinta da zona urbana, né?, que a escola se localiza em uma comunidade rural, filhos de agricultores e pescadores, uma realidade bem distinta, tanto geograficamente como socioeconomicamente. Então, como você falou que muitos dos materiais pedagógicos como as tecnologias você traz de casa e, sem falar nas questões de dificuldades de acesso as tecnológicas na escola, porque muitos você traz de casa. É... diante disso, quais são as dificuldades de se trabalhar com esses recursos na alfabetização de crianças, não só na dificuldade de acesso, mas a dificuldade prática do letramento digital com as crianças, quais são as dificuldades que você vê, que você identifica e que, através dessa sua identificação, você desenvolve alguma prática para enfrentar esses desafios. A gente sabe que a profissão de professor... ela está muito nessa perspectiva de resiliência de tentar fazer o impossível, como você disse, anteriormente que sua perspectiva como alfabetizadora era de tentar mudar a educação, fazer com que aquelas crianças tenham um futuro. Então, diante desses desafios,

quanto ao uso das tecnologias na educação, quais as possibilidades e dificuldades de se trabalhar com eles?

Palma - Com os recursos digitais?

Pesquisadora - Sim, com os recursos digitais e as crianças.

Palma - As... as possibilidades é que a criança de frente a uma TV, ela está vendo ali alguma coisa que chama a atenção delas, então tem uma chance de aprender, porque aquilo ali chamou a atenção, né?, isso é uma possibilidade. O desafio é porque muitas delas se apegam tanto a TV que esquecem até de fazer alguma atividade manualmente, né?, acha melhor fazer, olhar pela TV. Então, a gente tem que estar naquela insistência, mudando sua metodologia, trazendo novos recursos, outras coisas para que aconteça essa aprendizagem na sala (sic).

Pesquisadora - Sim. Então com relação a essas dificuldades você me falou que traz, apresenta aquele conteúdo das letras, de uma música, de um filme como o da consciência negra, com as crianças, mas a dificuldade é que as crianças ficam muito presas. Aí sua estratégia é alinhar aquela atividade trabalhada...

Palma - Isso, pronto, a metodologia de recursos, de recursos. Olha, hoje eu comecei a trabalhar a consciência negra com meus alunos essa semana. Então, hoje eu contei primeiramente, mostrei o filme para eles, é... os meninos de todas as cores. E eles focaram muito na TV, assistindo o filme. Então, amanhã eu vou trazer recursos para eles, amanhã eu já vou trazer os meninos de todas as cores, já com os recursos das cores, mostrando as cores para eles. Aí eles já vão identificar aquelas cores. Porque eles olhando para a televisão, eles só viam o menino, o desenho de um menino, mas eles não sabiam que aquele menino era negro, e tanto que eles diziam assim: é marrom, é tanto que na televisão aparentava marrom, só que ele era negro. Aí eu vou mostrar para eles aquilo ali. Aí vou trabalhar também com eles a empatia, a diversidade. Tudo isso que eles somente viram pela Tv, mas que só vendo eles não vão saber o que é .

Pesquisadora - Então, na prática, você...

Palma - Na prática, sim, eu vou ter uma conversação com eles, totalmente diferente do que eles estão vendo na televisão.

Pesquisadora - Sim, em sua opinião, com relação a esses recursos tecnológicos, como, por exemplo, o da Tv, como você está trabalhando hoje com eles é... vai ampliar para uma atividade

prática amanhã em sala. Na sua opinião, você acha que esses recursos eles facilitam ou dificultam o processo de ensino e aprendizagem e sua prática pedagógica?

Palma - Facilitam, facilitam em partes. E dependendo do seu conteúdo o que você vai passar eu acho que facilita, facilita. E se for para você só colocar uma Tv ali para deixar os meninos calmos e você se sentar e olhar os meninos assistindo Tv, eu acho que não tem graça nenhuma, né? Você precisa ter uma ação para esses recursos porque não adianta você levar uma Tv para a sala, mas se você não tem uma ação para aquela Tv. Porque eu vou colocar a Tv para meu alunos é ver? Qual é a minha intenção para eles assistir esse filme? Por que eles estão assistindo? O que eu quero que eles aprendam? Então, tem os prós e os contras, né?

Pesquisadora - Sim, é com relação a esses prós e contras: eu vejo que na sua fala você trata essas ações com relação ao seu planejamento, né isso?, de sala de aula. Então, você costuma trazer esse planejamento alinhado para o trabalho, como é que você desenvolve seu planejamento com relação ao uso da tecnologia em sua prática em sala de aula?

Palma - Sim, o meu desenvolvimento, eu vejo que alinho. Por exemplo, é... de segunda a sexta eu coloco o recurso duas vezes na semana, aí o restante é só na minha metodologia de recursos que eu trago de casa.

Pesquisadora- Sim, poderia citar... é... alguns exemplos desses recursos? Como eles são aplicados na prática?

Palma - É... amanhã eu vou trazer os dados que é falando sobre os meninos de todas as cores, são dois dados, e ali você fica mexendo com eles e vai mostrando é... cada desenho de cada menino e o significado deles. Trabalho também com muitas coisas... assim... de papelão para números, trabalho copos, eu trabalho muita coisa, trago sempre muitos recursos.

Pesquisadora - É, esses recursos, além desses recursos práticos, palpáveis, como chamamos, quando você fala da reciclagem do papelão, dos dados, canetas, massinhas que a gente sabe que tem que desenvolver algumas habilidades e competências da BNCC com as crianças. Dentre essas habilidades, a gente sabe que existem os recursos das tecnologias digitais para desenvolver. Até porque a gente sabe que o mundo hoje é valorizado e, com a pandemia, o uso das tecnologias trouxeram (sic) um desafio muito grande à educação e principalmente para alfabetização de crianças. Porque a gente sabe que é uma realidade diferente de se trabalhar com as tecnologias com o ensino remoto para essas crianças em processo de alfabetização, que

ainda estão desenvolvendo sua cognição com relação ao mundo da leitura, da escrita e principalmente o mundo tão amplo e dinâmico e complexo como é o das tecnológicas. Então a gente sabe que foi um desafio muito grande. Esses recursos tecnológicos, como você falou no início, que usa o celular, traz o som, traz vídeos. É... eles dificultam ou eles facilitam, retomando mais uma vez essa questão. Você acha que eles dificultam ou facilitam a aprendizagem das crianças?

Palma - Sim, eles facilitam.

Pesquisadora - Em que sentido eles facilitam? Como é que você utiliza esses recursos tecnológicos para facilitar essa aprendizagem, poderia nos dar alguns exemplos?

Palma- Sim, por exemplo, é... eu posso usar a música, a música com dança, então se eles estão, se eu coloco a Tv e eles estão ouvindo ali a música e estão vendo o movimento de dança, aquela dança, aquele movimento, então eles estão ali aprendendo. Então, eles têm maior facilidade de ouvir e pegar os gestos da música do que até eu mesmo cantando e dançado para eles a música.

Pesquisadora - E com relação à aprendizagem de leitura e escrita, das habilidades e competências de leitura e de escrita dentro da perspectiva que a BNCC traz, que tem que trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento. Com esse novo recurso do letramento digital, esse novo letramento, o digital, o que você acha do processo de ensino e de aprendizagem? Como você ver, em sua opinião o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita dessas crianças na alfabetização ?

Palma - Sim, dentro das tecnologias?

Pesquisadora - Sim.

Palma - Eu acho, eu ainda sou..., meia antiga como diz . Eu acho que para esse letramento, eu acho que não facilita as tecnologias, assim, eu digo para mim, eu até converso muito com meu amigo, sabe eu ainda gosto muito de trabalhar é... o antes do que o agora. Sabe eu sou muito, eu gosto muito de letras, que eles vejam, que eles peguem, sabe eu gosto muito dessas coisas de número, eu gosto que eles manuseiem, então que eles vejam ali, então eu acho que no recurso de tecnologia, dessas tecnologias de olhar assim para a Tv é só para ver mesmo.

Pesquisadora – Então, você acha que não desenvolve essas competências de letramento digital?

Palma - Não, não desenvolvem.

Pesquisadora - Certo. E em sua opinião, o que mudou com relação ao ensino em relação à sua prática pedagógica com o retorno das aulas presenciais mediante o trabalho com as tecnológicas digitais na alfabetização de crianças?

Palma - Mudou muito! Mudou muito porque antes dessa pandemia eu não sabia mexer no celular, eu estou aprendendo ainda né. Assim, então dá para a gente gravar um vídeo, dá para a gente editar um vídeo e trazem um recurso editável para sala de aula, então facilitou um pouco sobre isso aí. Então teve mudança, alguma mudança, sabe assim, aqui não muito, porque aqui é uma escola que você não usa muito a tecnologia.

Pesquisadora - Por quê? Você poderia nos falar mais um pouco sobre a mudança proporcionada pelas tecnologias na escola?

Palma - Porque não tem, né? Assim, a única tecnologia que tem aqui é uma televisão e um celular, né? Não tem outra coisa.

Pesquisadora - É... com relação ao uso, como a gente sabe que aqui mudou, mas essa prática pedagógica, essa sua atuação com o retorno das aulas presenciais, mudou negativamente ou positivamente?

Palma – Não. Mudou positivo.

Pesquisadora - Em que sentido?

Palma - Assim, está mais fácil levar uma Tv para a sala de aula, sabe que antes a gente não tinha aqui, aqui a gente entrava um horário de sete horas e saía onze horas, as crianças não assistiam uma Tv, não assistiam um programa, um filme, não assistiam nada porque não tinha. E a gente também não tinha celular para levar para a sala, sabe? Agora tem todas essas coisas.

Pesquisadora - Sim, é com relação a essa mudança aqui na escola como a gente sabe que tem uma equipe de coordenação, vocês passam por formações, têm os encontros, o planejamento semanal; não, aliás, diários que vocês fazem dois, três dias na semana e ainda têm o no final da semana que é na sexta feira, né isso? Então, dentro dessas tecnologias, com essa mudanças para o novo normal, com esse destaque que teve das tecnologias, dos problemas, dos desafios, das questões positivas, como você fala que facilitou também a sua prática pedagógica? A sua escola... ela trabalha a formação continuada com relação à prática, à sua atuação prática em sala

de aula com as tecnologias digitais, alinhando essas tecnologias à questão da alfabetização de crianças ao trabalho de vocês?

Palma – Sim, mas com relação aos recursos tecnológicos não; a formação continuada com os recursos tecnológicos, não.

Pesquisadora – Então, como foi que você conseguiu, digamos assim, como você falou que está aprendendo ainda a mexer nesse computador, nesse celular... então, como foi que você conseguiu trazer essa experiência com as tecnologias para dentro de sua sala de aula na sua prática pedagógica?

Palma - Eu aprendi sozinha, na marra como diz o ditado, na marra. Eu fui obrigada a aprender e ainda estou sendo obrigada a aprender, ainda tem muita coisa que eu ainda não sei, que eu ainda pergunto a alguém como é que faz isso, como é que faz aqui ali, como mexer naquele recurso.

Pesquisadora – Então, quem é que te ensina, por exemplo, na escola vocês têm uma rede de apoio? Os colegas quando vocês estão em planejamento tiram alguma dúvida, traz alguma questão? Algum exemplo de atividade que pode trazer para sala de aula com as tecnologias?

Palma - Não, aqui não, até porque eu acho que todos eles são iguais a mim assim, sabe? Eles estão tudo é... no aprendizado ainda, então aqui quando a gente quer fazer alguma coisa no computador a gente pergunta a alguém que sabe, por exemplo, os diários que é para a gente responder agora, às vezes eu não sei responder, fazer alguma coisa nele, aí eu pergunto a um colega, a Junior: ‘Júnior me diz como é isso aqui?’. Aí ele vai lá e faz alguma coisa e me diz e às vezes, quando ele não sabe, ele já vai perguntar a outra pessoa como é assim.

Pesquisadora - É, com relação a essa mudança, você diz que aprendeu só a trazer essas tecnologias para dentro de sala de aula, usar o celular, o rádio, a Tv, é..., e com a experiência que teve na pandemia, né isso? Aí você me falou uma frase que ficou marcada, você me falou que está sendo obrigada a utilizar essas tecnologias? Em que sentido? Quem é que está te obrigando? Por que você está sendo obrigada a utilizar essas tecnologias na marra, como você mesmo fala?

Palma – Sim, o que está me obrigando, como é que se diz, é o meu planejamento, sabe eu planejo uma aula e eu vejo que vai dar certo, aquele recurso que trazem, por exemplo, eu planejo

uma aula hoje aí eu fico pensando será que dá certo eu levar esse desenho hoje para eles assistirem? Será que vai dar certo eu levar essa aula para eles hoje sabe eu fico pensando dentro do meu planejamento se vai dar certo, se eu vejo que não dá, se eu vejo que é uma coisa que eu não sei fazer, eu já desisto, sabe?, porque eu não sei fazer isso e não tem quem me ajude a fazer, porque se eu for perguntar a um aqui não sabe, vou perguntar a outro também não sabe aí eu acho melhor trazer meus recursos. Tem planejamento na semana que eu acho melhor trazer recursos do que ligar a Tv, eu acho que não vai dar certo para o aprendizado das crianças, porque o que eu faço é... não é nem pensando no que eu vou fazer é... se eles vão aprender, se está dentro da minha perspectiva, se está dentro do meu planejamento, se está dentro da minha metodologia para que eles assim consigam ter um bom êxito no final da aula.

Pesquisadora - Sim, e com relação à sua metodologia, a sua perspectiva diante dessa necessidade de que a BNCC traz essa questão da realidade da sala de aula, a realidade da instituição. Como você percebe alguma diferença com relação a essa necessidade das crianças terem contato com as tecnologias ou não? Como você fala aí, que prefere que eles aprendam na prática com recursos mais tradicionais, digamos que não sejam tão tradicionais, mas recursos que sejam mais voltados para uma prática mais distante das tecnologias, digamos assim. Então, mas as crianças, como a gente sabe, elas já nascem praticamente mexendo no celular, se bem que aquele desenvolvimento, aquele mexer no celular dele conscientemente a gente sabe que a internet é um mundo complexo, perigoso. Você acha que dentro da alfabetização de crianças, você não vê essa necessidade de também atrelar essas tecnologias de uma forma consciente para que essas crianças já desenvolvam. Suas crianças em sala de aula, que a gente sabe que sua realidade é bem distinta porque você trabalha com crianças multisseriadas, então nesse público, nesse universo multisseriado, alguma criança sabe mexer no celular, sabe mexer com as tecnologias quando você está em sala de aula colocando um vídeo, uma música? Alguns lhe ajudam? Você vê essa necessidade?

Palma - Sim, todos eles sabem e é tanto que eu deixo, por exemplo: um dia que eu levo o celular para a escola aí eu digo: hoje a gente vai assistir um vídeo, aí eu falo hoje a gente vai assistir tal vídeo, aí eu chamo ‘vem cá’ com um dos alunos e digo ‘vamos aqui mexer aqui comigo’ aí eu coloco o celular e aí ela vai mexer e eu vou dizendo a ela onde é, qual é até que ela encontra. Às vezes eu nem mexo, quando eu vou ver ela já tem colocado. Sabe assim... agora é difícil a gente trabalhar com isso porque a gente vive num lugar, aqui para nós quase

nenhum deles usa, né? Não tem esse celular para dizer assim, ah eu tenho um celular. Até para a gente mandar uma aula para eles porque assim... às vezes a gente ainda tem aula remota, a criança não pega nem num celular, né? Então, é uma realidade bem diferente aqui a nossa e não tem nem como a gente trabalhar esse mundo de tecnologia.

Pesquisadora - Sim, você falou aí que nessa última fala que às vezes vocês têm aulas ainda remotas? Como as aulas voltaram a ser presencial, em que sentido? Como são essas aulas remotas?

Palma - Sim, a gente ainda tem aula remota como se a gente ainda tivesse na pandemia, por exemplo: na semana que tem uma quinta-feira feriado, na sexta é facultativo, nós temos que mandar aula remota para as crianças.

Pesquisadora – Então, essa sexta-feira não é facultativa? Porque de qualquer forma vocês...

Palma - Não, não é. É facultava, mas com aula!

Pesquisadora - Assim, mas você poderia me explicar como é que você elabora, como é que você aplica essa atividade para enviar?

Palma - Pronto, durante o planejamento, se vai no planejamento que quinta-feira é feriado, na sexta-feira aí a gente coloca aula remota, aí coloca o que é que você vai fazer na aula remota, envia um vídeo, eu envio um vídeo com minha fala explicando como é do jeito que eu fazia na aula remota na época da pandemia, aí digo o que eles vão fazer e passo um vídeo pra eles, aí eles vão e me dão o retorno, aquele *feedback* do jeito que eu pedi para eles na atividade.

Pesquisadora - Aí esse vídeo ele vai explicando o quê? Por exemplo, se for uma atividade...

Palma - Por exemplo, se for uma atividade de dança, assim... a atividade é dança, é música, sabe?, às vezes é uma atividade de recorte e colagem, aí eu peço para eles fazerem e às vezes quando é recorte e colagem eu gravo vídeo eu fazendo alguma atividade de recorte, às vezes com gesto e movimento, sabe?

Pesquisadora - E com a prática da leitura e da escrita você não trabalha nessas aulas com as tecnologias, quando são remotas?

Palma - Não, agora não, eu trabalhei no tempo da pandemia, na aula remota, fazendo tudo de letramento, de leitura, tudo.

Pesquisadora - Aí agora quando tem aula, nesses dias em casa, que são remotos...

Palma – Não. É assim... por exemplo: a gente que na sexta não tem aula, na quinta-feira a gente traz a atividade e entrega para eles aí a gente grava um vídeo dizendo o que é para eles fazerem.

Pesquisadora - Sim, como eu perguntei você prefere, pelo que eu vejo você prefere não trabalhar práticas de leitura e de escrita agora depois desse retorno das aulas presenciais e que eventualmente tem um dia que é remoto, no caso do ponto facultativo que você passam essas atividades para as crianças por vídeos e pelo celular, né? Pelo que eu vi, você prefere trazer atividade de corpo, gesto e movimento, de dança, lúdicas, do que a prática de leitura e escrita.

Palma - Sim, atividades lúdicas porque a prática de leitura e escrita fica mais difícil para eles porque como é que uma criança vai aprender a prática de leitura e escrita em casa? Se em casa eles não têm acompanhamento? Em casa, eles não têm acompanhamento, aí como é que uma criança vai fazer uma atividade de leitura e escrita sozinha? Eles não têm acompanhamento em casa! As mães só mandam vir para a escola.

Pesquisadora – Então, você vê essa dificuldade por conta dos pais, né isso?

Palma - Sim, dos pais.

Pesquisadora - Então no caso, mas são todas as crianças que não têm esse acompanhamento?

Palma - Não, mas a maioria sim.

Pesquisadora - A maioria?

Palma - É, a maioria.

Pesquisadora - Então você prefere trabalhar as práticas de leitura e escrita de forma presencial em sala?

Palma - É de forma presencial em sala porque na remota não tem condição.

Cristina- É com relação a essa volta dessas aulas presenciais, me fale um pouco como está sendo o processo de adaptação das crianças às aulas presenciais e à sua volta também de sua prática.

Palma - Assim, as crianças se adaptaram maravilhosamente e eu também, era meu sonho a volta. Eu não me adaptei às aulas remotas de jeito nenhum.

Pesquisadora - Por quê?

Palma - Porque eu não consegui essa história de gravar vídeo, nossa senhora, horrível, muito ruim e outra coisa: você via a diferença da aula remota para a aula presencial, o aprendizado totalmente diferente, que ainda hoje a gente está pagando o que aconteceu nessas aulas remotas. Esse período de pandemia deixou muita dificuldade, muita. Até hoje tem criança aí que está começando tudo de novo, porque foram aquelas crianças que pegaram um primeiro, segundo e terceiro ano remoto que hoje estão fazendo o quarto ou o terceiro ano. Eles estão começando do nada, é totalmente diferente daquela aula presencial que você está ali com ela, né?, todo dia, todo dia, totalmente diferente.

Pesquisadora - O contato, a socialização.

Palma - Isso aí, tudo, tudo. É tanto que eu achei que eles voltaram mais agressivos, eles voltaram assim sem muita empatia com o outro sabe, com o ego muito avançado eu acho assim, nossa senhora, até os adultos mudaram com a pandemia, imagina as crianças.

Pesquisadora - E o que você está fazendo para mudar essa transformação, com essa adaptação da aula presencial? Como você me falou que eles voltaram mais agressivos, com o ego muito alto, os adultos também. Com relação às suas crianças na sua prática, o que você está fazendo de diferente para tentar mudar essa transformação negativa com o retorno das aulas, na escola? O que você está fazendo na sua prática?

Palma – É... trabalhando a ludicidade com eles, trabalhando a empatia, sabe? É o que a gente está fazendo, trabalhando muito essas coisas, sabe? Muito. A justiça restaurativa, que a gente está fazendo até, eu estou fazendo até um curso sobre a justiça restaurativa.

Pesquisadora - Você poderia me falar melhor o que é essa justiça restaurativa que você está trabalhando em sala de aula para fazer com que essas crianças se readaptem à sala de aula, à alfabetização?

Palma – Assim... é porque é... a justiça restaurativa é meu outro colega na escola, eu comecei a fazer esse curso agora, agora que eu tive a primeira aula de boas-vindas é... porque eu trabalho mas é só leitura e escrita com eles, mas eu acredito que essa justiça restaurativa que é os círculos de construção de paz... é você trabalhar a paz nem só dentro da escola, mas trabalhar também dentro de casa, com a família é isso.

Pesquisadora - No caso das suas crianças da alfabetização, elas estão tendo esses círculos durante a aula?

Palma – Na sala, sim. Duas vezes na semana, ou então na nossa acolhida, que sempre é na acolhida que eles chegam, a gente tem aquele momentozinho que a gente debate, aquele momentozinho que a gente trabalha as emoções com eles, todos os dias.

Pesquisadora - E com relação à readaptação, que a gente viu que você falou aí que as crianças se readaptaram super bem na sala de aula, só que ainda vieram com alguns resquícios negativos com relação à aprendizagem e à agressividade. Muitas vieram de realidades distintas, de contextos distintos também por conta dessa pandemia. Diante disso, como as crianças em processo de alfabetização estão reagindo frente à realidade com as tecnologias em sala de aula? Até porque a gente sabe que eles passaram o período de isolamento todinho e o contato mínimo que eles tinham com a educação era através da tecnologia com o celular, a internet de um colega... enfim. Mas a sua realidade aqui na escola... como era essa realidade? Como é que as crianças estão reagindo com essa nova realidade? Já que na época da pandemia, eles trabalharam tanto com as tecnologias e aqui também uma vez ou outra você diz que tenta alinhar esse trabalho com as tecnologias. Então, como é que elas reagem? Elas reagem como quando você traz algum recurso tecnológico para a sala de aula?

Palma - É assim... a minha turma do quinto ano eu ainda não cheguei com outros recursos a não ser a Tv, a única coisa e eles mexem e tudo, né? O celular, eles não podem trazer para a sala, né? É... não na minha aula, porque na minha aula eu trabalho, como é que se diz, é... eu sou da equipe dos integradores, então é para eu trabalhar a leitura, matemática. Então, se eu permitir que eles levem o celular para a sala, eles não assistem a aula, não assistem a aula de jeito nenhum porque eles fica procurando outras coisas no celular, no WhatsApp, no Instagram, essas coisas tudo. Então eu comecei e não deu certo, então eu desisti. Aí na minha turma de educação infantil, eu trabalho com eles assim, tem o dia que eu mostro o meu celular a eles, porque... assim, os pais não deixam trazer o celular para a escola, aí assim tem um dia que eu mostro o meu celular para eles, para a gente ver um vídeo, da gente ver alguma coisa interessante para eles e sob o meu comando, eu estando ali de olho, então é assim uma vez na semana ou duas vezes na semana.

Pesquisadora - Mas por que as crianças do quinto ano não podem trazer o celular para a sala?

Palma - É como eu acabei de falar para você, eles não têm, como é que se diz, é..... eu não acho a palavra certa para dizer assim olha hoje a gente vai trabalhar isso daqui, esse conteúdo aqui no celular, quando eu olho o outro já está no Instagram, já está no WhatsApp, já está assistindo outra coisa que não tem nada a ver com a aula. Então aí eu disse, não vai dar certo assim... essa história de celular.

Pesquisadora - Mas, assim com relação ao que você viu que não dá certo a questão do celular? É porque tira o foco da atividade?

Palma – Isso. Tira o foco da atividade.

Pesquisadora - Mas você não pensou assim em uma estratégia que poderia, por exemplo, quando eles utilizam, você não pensou em trazer esse universo dela para trabalhar em sala de aula? Então, você não pensou também dessa forma? Por exemplo, quando você diz, quando eu estou aqui explicando uma atividade de leitura ou de divisão silábica, o outro já está ali mexendo no Instagram, ou procurando uma música. Mas esse recurso, você...

Palma - Pronto, teve uma vez que deu certo quando eu pedi para eles trazerem o celular para a gente fazer uma paródia em sala de aula. Aí então a gente procurou uma paródia, aí a gente foi e eles transcreveram essa paródia para uma folha olhando pelo celular e depois eles foram escrever uma paródia deles mesmos com as letras deles, deu certo com isso daí, mas já da outra vez que eu fui tentar fazer já não deu certo, eles já não queriam mais, já queriam usar outra coisa, aí eu desisti. Aí eu fiquei levando só a Tv, desisti do celular, mas eles sabem mexer mais do que eu em tudo, tudo que você imaginar.

Pesquisadora – É... com relação a você lecionar em uma sala multisseriada, como a gente conversou no início, na zona rural de uma comunidade de pescadores e agricultores, com crianças que tem... que vêm de uma classe social carente, de diferentes níveis e realidades distintas da zona urbana, que sabemos que o ensino aqui visa de uma realidade totalmente diferente da cidade. Diante disso, você poderia me falar um pouco sobre sua atuação profissional frente aos desafios de sua prática pedagógica com o letramento digital na alfabetização de crianças? Assim... você poderia me falar um pouco sobre sua atuação pedagógica com o uso das tecnologias diante desses desafios, das realidades das crianças no processo de alfabetização relacionados às práticas de leitura e de escrita?

Palma - É como eu já expliquei, nem... quase nenhum deles usa esses recursos porque eles não têm e quem tem a mãe não vai deixar trazer, porque quem tem são os pais, eles não têm celular. Então, o celular eu é quem trago; é o meu uso e eu vou passando para eles, agora na educação infantil, eu trabalho com eles com o meu celular.

Pesquisadora - E nas turmas de alfabetização eles não têm? Você não trabalha?

Palma - Não, não.

Pesquisadora - Então por mais que seja a sala multisseriada, as turmas do quinto ano você não trabalha por quê?

Palma – Não. Olha... entenda: eu trabalho separado, eu trabalho pela manhã em uma sala e à tarde eu trabalho em outra, então não é todo mundo junto, entendeu? A minha educação infantil é pela manhã, eu trabalho das sete às onze. Aí de uma às três da tarde, eu trabalho com a turma do quinto ano.

Pesquisadora - Certo, mas assim... você vê dificuldade, você vê mais facilidade de se trabalhar com as crianças da educação infantil do que com as crianças?

Palma - Do que com as crianças do quinto ano.

Pesquisadora - Você poderia me falar assim... alguns dos motivos que você vê essa dificuldade?

Palma - É esse desafio mesmo deles não aceitaram a minha proposta, eles querem outras, querem mudar, como é que se diz ... de procurar outras coisas no celular, sabe? Então por mais que eu tente, então vamos fazer isso aqui, aí quando eu penso que eles estão no google, vamos pesquisar isso aqui eles já estão em outra coisa, já estão no Youtube, aí já passa para a outra turma, aí não dá certo. Pelo menos comigo não, não dá certo.

Pesquisadora – Então, o seu maior desafio com relação às tecnologias é esse? É o trabalho com eles porque eles não focam na atividade, querem mudar o contexto, querem ver outras coisas que não estão relacionadas ao seu planejamento da aula?

Palma - Sim, hoje mesmo eu tinha planejado, porque hoje mesmo eles passaram a manhã de provas do SAEB, aí eu disse: “Não. À tarde, eu vou levar uma coisa, uma atividade é... que não vá deixar eles cansados, aí eu levei para eles um filme que era “Divertidamente”; tinha dois

alunos na sala que já tinham assistido esse filme, mas esses dois alunos que já tinham assistido não deixavam os outros assistirem, contando o filme todinho, sabe? Então, é difícil trabalhar muito na alfabetização, é desafiador .

Pesquisadora - Com relação a esses desafios de se trabalhar com essas turmas que, como você falou, trazem as tecnologias, mas fogem do foco, da prática, do planejamento estratégico para aquela aula, para a finalidade que você quer utilizar aquela tecnologia com a finalidade do ensino deles na alfabetização. Então, para que esse desafio seja superado, como é que você vê, enxerga o futuro das tecnologias na alfabetização de crianças? Futuramente, como você mesma falou no início que quer ver que a educação mude. Como é que você vê, enxerga esse futuro?

Palma - Sim, o futuramente tem sim, tem futuro, mas se os governantes investissem, por exemplo: a gente chegar em uma sala ou chegar em uma escola e dizer assim: ‘eu vou trabalhar esse recurso hoje e ter para todos’. É esse futuro que eu quero, mas não chegar em uma sala de aula, planejar uma aula e não ter aquele recurso. Fica difícil.

Pesquisadora - Como você fala que traz só o seu celular pessoal para trabalhar.

Palma – Pronto. Isso. Eu trabalhei meios de comunicação da educação infantil, eu fiz uma releitura de um computador, de um notebook, eu fiz uma releitura, eu fiz, eu imprimi, fiz bem direitinho lá com caixa de papelão, mas eu peguei um teclado, aliás... eu peguei quatro teclados, procurei, saí procurando, perguntando a minhas colegas quem tinha teclado que não usava mais para eu trabalhar as letras com eles, letras, números . Então quando eu levei para a sala eles ficaram encantados, fiz a releitura do *notebook*, do computador, falei para eles sabe que era um recurso tecnológico que a gente tinha que usar em sala ou casa e eu falei e essa sala foi maravilhosa, sabe? E eles viram onde é que tinham letras, onde é que tinham números é... estava com uns quinze dias atrás que eu trabalhei isso. Quer dizer, eu tinha quatro para trabalhar com doze crianças, se tivesse doze não teria sido melhor?

Pesquisadora - Essa estratégia que você faz, você acha que você levando para o quinto ano, você acha que também não daria certo para trabalhar com o quinto ano, as letras os números?

Palma - Porque assim, eles já conhecem assim... já conhece essas coisas aí tudo, então eles são muito inteligentes, então como eles já conhecem poderia ser para trabalhar outras coisas .

Pesquisadora - Então, como é que você enxerga essa perspectiva futuro desse trabalho com o letramento digital? Como é que você vê o futuro?

Palma - É como eu já expliquei, eu acho que precisa ter esses recursos para a gente trabalhar em sala de aula. E quem sabe não daria certo e eles poderiam aprender muito mais?

Pesquisadora – Então, a questão dos recursos como você fala é que teria, mas com relação a investimentos na educação por parte dos governantes, formação, como você disse que a formação do professor para atuação prática dessas tecnologias para que vocês também possam repassar...

Palma - Exatamente, até porque como é que eu vou passar alguma atividade de recursos se eu não sei?

Pesquisadora - Então você vê um dos grandes desafios, além dos investimentos, a formação prática para você atuar na sua prática pedagógica?

Palma – Sim. É isso mesmo.

Pesquisadora - Mediante o atual contexto social influenciado pelo uso das tecnologias digitais, como a gente sabe, o computador, o celular, rádios, Tv, *smartphone* e *notebook*. No cotidiano de sua prática pedagógica, você se vê influenciada por essas tecnologias?

Palma - Influenciada não.

Pesquisadora - Poderia me dizer, me explicar um pouco mais sobre o que você acha da influência dessas tecnologias na sua prática pedagógica, no seu cotidiano?

Palma – É... como assim? Trabalhar numa sala de aula?

Pesquisadora - Sim, é... por exemplo, o nosso contexto social, antes vocês não tinham o diário online; era o diário de papel, aí hoje já trouxeram uma realidade diferente e esse diário online veio para o município antes da pandemia, né isso?

Palma – Não. Ele veio na pandemia.

Pesquisadora - Na pandemia, aqui na escola de vocês porque assim... eu acho que as outras escola já tintam antes.

Palma - Eu não sei porque assim... na pandemia, assim que a gente entrou na pandemia, começou os diários.

Pesquisadora - Foi, ah sim. Então como é que você vê, percebe a influência dessas tecnologias em sua prática pedagógica?

Palma – Assim... influenciou no caso assim... de eu querer pesquisar alguma coisa, né?, sobre a minha aula, sobre um conteúdo que eu quero dar, então esse uso das tecnologias influenciou de pesquisar, né?, de procurar algo novo para trazer .

Pesquisadora - Essa influência você acha que veio para facilitar ou para impedir? Ela veio de forma negativa ou positiva? Poderia me dizer, explicar um pouco mais sobre essa facilidade, dessa questão positiva como você mesmo fala?

Palma - Não, facilitar. Por exemplo: você quer preparar uma aula é... mas não sabe como é, como fazer aquele recurso, então você procura bem rapidinho como imprimir, como fazer uma casa de EVA, TNT, alguma coisa assim para trabalhar essas coisas, então você pesquisa lá bem rapidinho e imprime o molde e bem rapidinho você faz.

Pesquisadora - Sim, como você percebe o impacto e a introdução das tecnologias? Elas impactaram na sua prática pedagógica? Como você percebe esse impacto é... na sua prática pedagógica da alfabetização de crianças?

Palma - Impactaram muito porque assim... antes, eu não sabia mexer num celular, não sabia editar um vídeo, eu não sabia como gravar uma aula, sabe? Então, impactaram demais, eu tive que aprender como editar, como gravar, como colocar datas, essas coisas, tudo que eu não sabia.

Pesquisadora – É... ela impactou também, além da sua atividade prática de sala de aula, na sua atividade de planejamento pedagógico que também está ligada?

Palma - Sim, que também está ligada.

Pesquisadora – É... considerando o atual contexto da alfabetização de crianças no Brasil, como a gente viu no início da nossa entrevista, você me relatou que foram impactos profundos, negativos que as crianças ainda hoje estão, vocês ainda hoje estão relutando contra esses impactos da pandemia, as crianças...

Palma - Sim, a aprendizagem, a aprendizagem delas caíram (sic) muito, né? As crianças que... principalmente as que estão terceiro, quarto e quinto ano estão começando do nada. A dificuldade é grande para a gente colocar em prática esse aprendizado deles.

Pesquisadora - E com relação a esse impacto, você, como professora alfabetizadora de crianças, desempenha um papel de mediadora, de tentar trazer, aproximar o conhecimento das práticas de leitura e de escrita, que a gente sabe que a alfabetização é a base para que eles prossigam nos seus estudos. E esses impactos da pandemia vocês estão tentando reverter apesar dos poucos recursos que têm, das dificuldades e desafios, além da pandemia da realidade da escola, né isso? Então, você como professora mediadora desse conhecimento, que eu vejo que você tenta se desdobrar ao máximo trazendo seu próprios recursos financeiros e pedagógicos, seu próprio celular, como você mesma falou, para alinhar com seu planejamento e as atividades. E de que forma você vê a relação entre os recursos tecnológicos e a alfabetização em sua atuação como professora mediadora desse conhecimento? Você é responsável, não é que é só sua responsabilidade, mas a gente sabe que a prática pedagógica... ela é intencional, como a gente conversou no início, e você me falou que planeja suas aulas, tenta alinhar com aquela realidade, tenta trazer um objetivo que eles aprendam e às vezes não dá certo, até porque às vezes você planeja uma coisa e não dá certo, então você tem que ter aquele jogo de cintura, mas diante desses impactos da pandemia você, como professor, mediador desse conhecimento para trazer essa realidade desses conhecimentos de leitura e de escrita e que a gente sabe que as tecnologias estão intrínsecas às realidades dos estudantes, apesar de que mesmo que muitos não tenham acesso, mas, de alguma forma direta ou indiretamente em algum momento da vida deles, eles tiveram ou ainda vão ter contato com essas tecnologias. Como é que você vê relação entre os recursos tecnológicos e a alfabetização de crianças, dentro da sua prática como professor mediador desse conhecimento?

Palma - É... como é que eu posso te explicar isso? Porque assim... para eu te explicar sobre isso aí, eu precisava ver como é que eu ia fazer essa prática em sala de aula, aí eu poderia te dizer alguma coisa. Porque assim... é difícil a gente trabalhar com esses recursos é porque depende de mim isso aí, aliás, depende de mim e depende também deles em trazer para sala de aula esses recursos. Então, são desafios que a gente tem que enfrentar isso aí. Então, é assim: a gente não trabalha quase nada assim com eles desses recursos, pouquíssimos. É muito difícil trabalhar com eles.

Pesquisadora - Então essa relação entre tecnologia e alfabetização, você vê como um desafio? Por que esse desafio? Por conta da questão do acesso?

Palma - É um desafio, é por conta do acesso, do acesso.

Pesquisadora - E esse acesso está imbricado a outros fatores, poderia me dizer alguns desses fatores, por exemplo, a falta de acesso, como a gente sabe que é uma comunidade crianças que são filhos de agricultores, de pescadores com relação à questão social?

Palma - Isso, por exemplo, se eu disser para eles: olha, amanhã vocês vão trazer o celular para a gente assistir uma aula aqui sobre o celular, nenhum traz, nenhum traz.

Pesquisadora - E a escola não tem?

Palma - E a escola não tem.

Pesquisadora - Mas, você sabe por que a escola não tem esses recursos para disponibilizar?

Palma - Não, não sei, eu acho que é... falta de verba, né?, porque aqui cada um tem o seu; a diretora tem o seu pessoal.

Pesquisadora - O seu pessoal?

Palma - Pessoal... aqui a única, aqui nessa escola nem Tv tinha, as Tvs estão começando a chegar agora nesse ano, porque não tinha, não tinha uma Tv aqui. Tinha uma caixa de som e assim mesmo o som que tinha é ruim, aí Diogo foi e comprou outra com o recurso, aí Diogo foi e comprou uma caixa de som. Então, assim... é desafiador aqui porque assim... a gente não tem como trabalhar por conta dos recursos que não existem, né?, porque se tivesse seria melhor, mas não tem.

Pesquisadora - Sim, conforme a realidade de sua atuação docente prática de professor, sua atuação de prática pedagógica como você enxerga a presença das tecnologias na escola, já pegando essa deixa da sua fala que você falou agora.

Palma - (risos) ... Seria muito bom se aqui na escola tivesse algum recurso tecnológico sem ser assim, por exemplo, no dia que a gente precisar de uma televisão ter que ir lá na sala e dizer assim hoje a televisão vai para minha sala, né? Ou então: 'fulano, tu me empresta a tua caixinha de som porque a minha não pegou e aqui não tem outra, ter que estar pedindo a outro professor.

Então, é desafiador. Eu acho assim... se tivesse assim como a gente utilizar e levar assim para a sala de aula, seria melhor.

Pesquisadora – Então, esse desafio que você enxerga da presença das tecnologias na escola você enxerga como um desafio, por conta da falta dos recursos tecnológicos suficientes para a demanda?

Palma - Sim, um desafio por conta dos recursos tecnológicos que não é suficiente (sic).

Pesquisadora - Essa realidade, ela se alinha, essa realidade desses materiais insuficientes, como você falou... ela se alinha ou confronta com sua prática pedagógica quando você atua em sala de aula?

Palma - Às vezes confronta, às vezes... não é sempre.

Pesquisadora - Em que sentido, elas confrontam?

Palma - Assim, por exemplo, quando eu vou precisar usar e eu sei que eu não vou poder porque já está em outra sala. Então ali eu já vou ir para outro rumo, procurar mudar meu planejamento.

Pesquisadora – Então, de certa forma esse confronto ele implica diretamente na sua prática...

Palma - É, sim. Hoje mesmo aconteceu, né?, porque eu disse que ia trabalhar a televisão hoje que eu ia passar um filme para a turma do quinto, mas a televisão já estava em outra sala, aí eu fui esperar, esperei vinte minutos para que aquela outra turma terminasse para eu pegar, quer dizer fiquei sem fazer nada? Não. Sem fazer nada não, eu tive que fazer outra coisa para as crianças enquanto a Tv chegava.

Pesquisadora - Sim, é então esse é um dos grandes desafios, o principal desafio é essa falta de recurso, de você trabalhar também com as tecnologias na alfabetização de crianças.

Palma - É, é sim, é esse o desafio. E eu vou te dizer: eu acho que essa realidade não é só nossa, eu acho não, eu tenho certeza, se você chegar em outras você vai ouvir a mesma coisa.

Pesquisadora - Entendo, e você como professora diante dessa realidade apesar de todos esses desafios, de uma perspectiva futura como você falou no início e apesar de todos os desafios você como professora alfabetizadora você vê essa, você sonha em que um dia essa realidade mude. Diante disso, como você imagina a resignificação de sua prática pedagógica tradicional de alfabetização com a introdução do letramento digital, com a introdução das tecnologias como

você imagina a ressignificação hoje no contexto de hoje, como que está sendo ressignificada sua prática? Porque antes a gente sabia que na alfabetização de crianças era muito difícil a gente usar os recursos tecnológicos, só que depois da pandemia se tornou mais evidente. Então como foi que você ressignificou a sua prática pedagógica, o que eu quero saber é: como você ressignificou sua prática pedagógica diante do retorno das aulas presenciais na alfabetização de crianças?

Palma - Sim, certo, sobre os recursos?

Pesquisadora - Sim, com os recursos tecnológicos.

Palma- Sim, com os recursos tecnológicos, porque assim... é a maioria, como eu já disse a você, a maioria não tem esses recursos, então eu procuro é... no meu planejamento que eu possa usar esses recursos, procurando alguma coisa, alguma metodologia que use o letramento, a leitura. Então, eu acho assim que melhorou em alguns aspectos por a gente encontrar mais rápido o que você quer trabalhar com eles. Mas assim, se a gente levar assim, como se diz nos recursos que tem na escola e que a gente precisa deles, não melhorou ainda não.

Pesquisadora - Não melhorou, então essa ressignificação, como dou. Então, essa ressignificação que você falou está relacionada ao seu planejamento, e você vê que essa ressignificação na prática, quando você planeja, dá certo, mas no seu planejamento, para você procurar atividades estratégias para você tentar construir seu planejamento de aula.

Palma – É... no meu planejamento, mas para a prática da alfabetização não mudou .

Pesquisadora – Então para a prática na alfabetização não mudou, então não foi ressignificada por quê? Você poderia nos dizer?

Palma – Não. Não mudou por falta de recursos, somente .

Pesquisadora - Então a implicação principal é a falta de recurso. Diante disso, essas transformações, essa falta de recursos, diante dessas transformações que houve, quando a gente conversou da ressignificação da sua prática de alfabetização, pelo que eu estou vendo a ressignificação.... ela mudou na sua prática de atuação, mas na atividade prática de sala de aula ela não mudou por conta das dificuldades dos recursos e das crianças .

Palma - É isso: ela mudou, mas na atividade prática de sala de aula ela não mudou.

Pesquisadora - Quais as transformações e mudanças que as tecnologias poderão trazer futuramente para a sua prática pedagógica na alfabetização de crianças? Como você enxerga as transformações que as tecnologias podem trazer para a alfabetização de crianças, na sua atividade como professora, na sua atividade de prática pedagógica?

Palma - Deixa eu ver, é...

Pesquisadora - Com relação à prática da leitura, da escrita das crianças ao desenvolver aquelas competências que são essenciais na BNCC, que é a perspectiva da alfabetização e o letramento...

Palma - É, deles focarem mais na leitura, no conhecimento de letras, no conhecimento de números.

Pesquisadora - Sim, então como é que você vê que essas transformações das tecnologias podem mudar para sua prática futuramente?

Palma - Deixa eu procurar aqui a palavra. É... de que eles aprimorem mais seu conhecimento, sua aprendizagem é como ver as letras, ou ver os números de outro jeito.

Pesquisadora - Sim, e na sua prática, por exemplo, na minha prática como estuante, vou dar aqui um exemplo para que você possa refletir melhor, na minha prática como estudante antes eu tinha dificuldades porque na minha época não tinha livros, então eu tinha que tirar xerox, só que hoje com as tecnologias eu não preciso mais fazer isso, e tanto que hoje no mestrado eu não tiro xerox, eu uso o celular, mas se fosse em outros tempos eu teria que comprar livros e talvez não iria fazer porque não teria condições.

Palma - É, pronto e essa transformação de você procurar metodologias para eles, novos recursos, né?, para que eles aprimorem mais o seu aprendizado, o seu letramento.

Pesquisadora - Então essa transformação dessa mudança que poderá trazer para o futuro de sua prática pedagógica, por sua fala dá para entender que é para aprimorar e melhorar mais com recursos diferentes sua prática pedagógica ...

Palma - É porque eu não estou achando a palavra certa, mas é isso e o aprendizado deles. E eles também vão aprender a usar, a ver esses recursos, a ver o mundo com outros olhos, ver outra coisa totalmente diferente do que você trazer um recurso que eles estão pegando ali do que eles só olhando.

Pesquisadora - Então a transformação, nessa perspectiva, é você tentar trazer uma função, por exemplo: como eles não trazem só o celular para ver, como você falou você vai trazer para uma sala de aula mas eles querem ver o Instagram, então você vê uma perspectiva futura deles tentar utilizar como uma função de ensino e que isso sirva positivo para essa aprendizagem.

Palma - Isso, sim.

Pesquisadora - Poderia me falar um pouco de algum exemplo que você poderá trazer futuramente para a sua prática?

Palma - Deixa eu ver... um como é que eu posso falar para você, eu poderia trazer para eles uma peça teatral, eu poderia pedir para eles pesquisar uma peça teatral dentro do meu conteúdo, ali eles iam pesquisar e estudar aquela peça para depois apresentar para mim. Então, com isso aí poderia dar certo para eles; é no quinto ano estou falando.

Pesquisadora - E com relação às habilidades de leitura e de escrita essa estratégia da peça...

Palma - Dava, daria certo.

Pesquisadora – Então, como você poderia utilizar as tecnologias com as habilidades de leitura e de escrita, por exemplo, em estratégias pedagógicas que você poderia utilizar futuramente com as tecnologias na alfabetização?

Palma - Em uma pesquisa de algum autor, de algum escritor de alguma coisa, eles iam pesquisar, eles iam procurar um meio de pesquisar e trazer essa pesquisa impressa para mim.

Pesquisadora - E com relação de utilizar essa ferramenta tecnológicos com uma função, porque a gente sabe que as tecnologias devem ser usadas com uma função pedagógica para o ensino nesse sentido, né isso?

Palma - Os jogos, a gente procura tem muitos jogos para eles, então é muito bom.

Pesquisadora - Então essa estratégia... ela pode mudar, ressignificar futuramente sua prática pedagógica, trazendo os conteúdos trabalhados na alfabetização ou não com as tecnologias?

Palma - Não só na alfabetização, mas nas series inciais também daria certo.

Pesquisadora - No início da sua fala, você me falou que utiliza muito as tecnologias na educação infantil e na educação infantil dá certo e nas séries iniciais, no quinto ano, na

alfabetização e você já vê uma dificuldade com relação ao foco das crianças e à questão da falta de recursos, mas esses recursos eles têm na educação infantil?

Palma – Não. Eles não têm.

Pesquisadora - Então eles utilizam qual recurso?

Palma - O que eu trago, o meu, que eu trago de casa, o meu pessoal e a Tv daqui também, e a única coisa que eles usam daqui é a Tv.

Pesquisadora - E no quinto ano não dá certo, poderia me explicar um pouco por que não dá certo?

Palma - É assim, não é que não dá certo é porque assim... a gente tanta levar para eles na sala, mas foge muito o foco deles porque eles querem assim... um quer uma coisa, o outro quer outras e assim finda a gente não trabalhando direito, eles atrapalham muito a aula da gente, a maioria, né? E na educação infantil não quando a gente diz uma coisa ‘vamos fazer isso’, eles aceitam numa boa, é mais trabalhoso o quinto ano.

Pesquisadora - Sim, até porque é uma realidade diferente, eles já têm uma certa personalidade formada...

Palma - É, mas eu trabalho, não é que eu não trabalho, eu trabalho assim, não é que eu trabalhe assim d... eu trabalho assim duas vezes ao mês, sabe? Quando eu planejo minha aula para ver se vai dar certo. É tanto que hoje deu certo, quase que não dava certo por conta de dois que já tinham assistido o filme e atrapalhava os outros aí já pedia para mudar (sic), para assistir esse, foi dando vários nomes de filmes para mim, aí então finda atrapalhando aqueles que querem assistir.

Pesquisadora - E com relação ao planejamento, e que a gente sabe que os planejamentos têm que ser alinhados à BNCC, os projetos de intervenção pedagógica vocês costumam utilizar aqui as tecnologias? De que forma você utiliza as tecnologias na sua prática pedagógica com a intervenção desses projetos na alfabetização de crianças?

Palma - Quando a gente tem reunião aqui, a gente, né?, Diogo... ele utiliza muito o datashow, quando tem reunião a cada quinze dias.

Pesquisadora - Mas nesses projetos de intervenção pedagógica como vocês estão trabalhando a consciência negra, então vocês utilizam as tecnologias para trabalhar o datashow, o som, você poderia me descrever como usa esses recursos?

Palma - Não eu não trabalho com o datashow, eu trabalho com a Tv, trabalho também com o som porque tem apresentações teatrais, de danças, tem também... às vezes a gente passa um filme para a turma toda, essas coisas.

Pesquisadora - Diante de toda essa realidade, do que a gente conversou aqui sobre o uso das tecnologias sua atuação prática pedagógica em sala de aula, a realidade da escola, das crianças, sua atuação em sala de aula como é que você vê a sua prática pedagógica na escola, como é que você enxerga a sua prática pedagógica em sala de aula? Poderia me falar um pouco? Vamos fazer agora um exercício de autorreflexão, ação-reflexão-ação, diante de sua atuação como professora na alfabetização de crianças, com o uso dessas tecnologias como é que você vê sua atuação de professora alfabetizadora frente a essas tecnologias.

Palma - Assim, a minha atuação frente a essa tecnologia como é que se diz... ainda está um pouco devagar, eu nunca tive um curso de aprimoramento na verdade, eu sei o que eu aprendi. Então, assim... frente às tecnologias eu ainda estou deixando a desejar, agora sem as tecnologias eu acredito que eu estou fazendo o melhor, fazendo o melhor com as crianças de educação infantil e eu acredito também com as séries iniciais porque eu trabalho assim, tirando as tecnologias eu trabalho o que é para eles aprender o letramento, leitura, escrita, essas coisas tudo que eu sei que está dentro da BNCC e dentro das habilidades também.

Pesquisadora - Com relação ao que você falou também que vê e enxerga esses resultados nos seus alunos, você falou aí que ainda deixa muito a desejar porque você acha que deixa muito a desejar ainda com relação às tecnologias? Você enxerga a sua prática pedagógica que você deixa muito a desejar em que sentido, poderia me falar um pouco mais?

Palma - Assim, é em trazer um conteúdo para eles de como trazer as tecnologias, como usá-las, porque muitas assim... algumas coisas que eu preciso aprender mais, eu ainda preciso de mais aprimoramento sobre as tecnologias, então é por isso que eu estou dizendo que ainda estou deixando ainda de lado ainda. Então, é assim... a demanda é tão grande que ainda não sobra tempo para eu procurar me aprimorar mais porque é muita coisa, é muita coisa para a agente fazer e agora com esses desafios que estão aparecendo agora na escola que o caso de crianças

com autismos que a gente tem que estar se especializando. Então, não sobra tempo para outras coisas, sabe? E sobre esses recursos tecnológicos, seria muito bom até para a gente trabalhar com as crianças com autismo, né? Mas a demanda é muito grande, é muita coisa para a gente.

Pesquisadora – Então, a questão que você vê que deixa muito a desejar é... como você mesmo falou, é com relação ao tempo à sua sobrecarga de trabalho...

Palma - Isso, a sobrecarga de trabalho é grande, porque você passa o dia todo dentro de uma escola, né?, aí você sai de casa, aí quando você chega em casa ainda ter que ir fazer todo o seu planejamento do dia seguinte do dia todo de duas turmas, aí você tem especialização para fazer, tem curso de EaD, tem muita coisa.

Pesquisadora - Você faz curso de EaD, poderia me falar de sua experiência? Até porque, até de certa forma, é uma experiência formativa com as tecnologias que também estão dentro de sua área de atuação?

Palma - Faço, terminei um agora esse dias é... pronto e foi pelo celular, teve um dia que usei duas vezes o celular, e depois foi pelo *notebook* e foi maravilhoso, foi sobre práticas de leitura, comecei em setembro e terminei antes de ontem, domingo. E estou fazendo um também que é presencial sobre autismo.

Pesquisadora - Então você vê essa necessidade? Essa falha que você falou que deixa ainda a desejar é com relação à formação prática para trabalhar em sala de aula?

Palma - É isso e nem só é para mim, mas acho que todos da escola.

Pesquisadora – É... então, muito obrigado pelo encontro de hoje. Espero nos encontrarmos mais vezes e muito obrigada pela tarde de hoje.

Palma - Eu que agradeço e espero ter respondido tudo e desculpa se deixei alguma coisa a desejar.

Pesquisadora – Não, que é isso? Foi ótimo, muito obrigada e até a próxima vez .

APÊNDICE C – Transcrição da entrevista reflexiva realizada com o professor *Cacto* durante os dias 16/04/2024, 17/04/2024 e 18/04/2024, das 15h00 às 16h30

Pesquisadora- Boa tarde. Hoje estamos reunidos aqui nesta na tarde para darmos início à nossa entrevista reflexiva com o professor Cacto. Lembrando, Cacto, que todo o conteúdo da entrevista que ninguém vai saber, diretor de escola nenhum, funcionário, seu nome, você pode escolher um pseudônimo ou então se você, se você não quiser escolher, eu posso criar um pseudônimo, ninguém vai saber quem é homem, quem é mulher dos 2 professores que participaram dessa pesquisa, ninguém vai saber quem é quem. E antes de publicar e colocar na dissertação os dados, quando eu fizer a transcrição dos áudios eu vou lhe mostrar previamente, antes de começar a análise, porque eu quero que você veja que às vezes você diz, falou uma coisa, aí diz ‘eu não quero que esteja aqui, a gente vai tirar’ ou então ‘Cristina, eu queria que você acrescentasse isso’. A gente também pode fazer isso e também para você ouvir e comparar, para ver que está tudo fidedignamente, tá certo?

Cacto- Combinado?

Pesquisadora- É... para iniciar a nossa conversa, eu queria que você me falasse um pouco sobre sua formação acadêmica. O que te motivou a ser professor, se esse era realmente seu sonho, ser professor? E quais as suas perspectivas enquanto professor alfabetizador de crianças, já que você trabalha de forma integral, nos turnos manhã e tarde com as turmas de alfabetização de crianças?

Cacto- É... então, com relação a essa parte de se era um sonho, né? Trabalhar com criança, trabalhar como professor? Na verdade, eu venho de uma família de professores, né? Minhas tias são professoras, é... minha mãe já foi professora também da, da EJA, minha irmã mais velha é professora, então acho que veio daí a... não, só não, não a vontade, né? Acho que já foi um impulso assim para ir. Não era uma coisa que eu achava que ia acontecer, que eu ia ser professor, né? Mas acho que pelo meio ali de já tá dentro do meio, ali de professores eu acabei indo, né? Inclusive o curso magistério que eu fiz, eu fiz junto com a minha irmã do meio no caso, né?, que é mais velha do que eu, mas do meio, né?, mas no caso que também é professora.

Cacto- Que também é professora, então nós somos três irmãos professores em casa. Somos três professores e minhas tias por parte de mãe todas são professoras também.

Pesquisadora- Então, você já vinha de um meio, né?, onde todos vocês eram professoras...

Cacto- Sim, já vinha assim. Vinha de um meio onde tinha muitos professores, sempre aquele incentivo de estudar de... e aí acabei fazendo o pedagógico, né? O curso magistério, né?, que foi a minha primeira formação para professor e assim que eu terminei o curso eu já comecei a trabalhar. Assim que eu terminei, eu fui convidado para trabalhar em uma escola privada, foi a minha primeira experiência como professor e logo em seguida fiz o concurso e passei, né? E aí, depois que eu passei, foi onde eu fui procurar fazer o superior a... o curso de pedagogia. Na verdade, de início eu nem pensei em fazer, é tanto que eu fiz serviço social, minha primeira graduação, mas aí depois, como eu já estava, já estava na área da educação, já tinha inclusive passado no concurso, aí fui atrás de fazer pedagogia, aí terminei pedagogia e terminei uma especialização agora, recentemente, também na área da educação, em Psicopedagogia e a minha intenção é daqui para a frente e continuar, né?, me aprimorar nessa área, ver até onde eu consigo ir com relação a isso. É... eu acho que eu já consegui muita coisa, porque já passei pela educação infantil, já passei pelos anos iniciais, já passei pela EJA, em quantos anos? Em 13 anos já, né?, que eu estou aqui no município, 13 anos, então muita coisa. Já passei pela direção, pela coordenação também, não é muito tempo, mas eu já tive uma experiência em cada partezinha, eu já tive uma experiência em cada setor da educação.

Cacto- E no que mais?

Pesquisadora- E suas perspectivas enquanto professor Alfabetizador?

Cacto- Enquanto o professor alfabetizador, né? A gente... quem está na alfabetização, nos anos iniciais tem sempre aquela carga muito grande em cima de que tem que alfabetizar, que tem que fazer o possível para que as crianças aprendam, né? E realmente é o que a gente mais tem corrido atrás, é de tentar fazer com que eles aprendam mesmo. Tem sido uma luta muito grande essa questão de alfabetizar porque a gente vem de um processo que da pandemia, né?, que dificultou muito e as crianças a gente vê que hoje elas estão muito mais desatentas para entender, para prestar atenção. A gente tem que chamar muito mais atenção, tem que usar muito

mais recurso, né? Eu acho que até essa questão de telas, né, que as crianças hoje estão muito habituadas à tela, faz com que a sala de aula, a aula em si, ela tenha que ter mais atrativa. Se for lá só a gente falando, eles não dão a mínima, eles não escutam a gente falar. Se não tiver uma imagem, se não tiver uma coisa para mostrar, eles não têm atenção.

Cacto-Então, o desafio, o desafio do professor alfabetizador está sendo bem mais acentuado por conta disso, né? Porque tem muitos desafios.

Pesquisadora- Além dos impactos que a pandemia a pandemia trouxe, né? Com relação à aprendizagem da leitura e da escrita, você poderia nos falar um pouco mais?

Cacto- Sim, os impactos vão muito além: a gente percebe que eles estão cada vez mais assim precisando de uma coisa a mais para chamar a atenção.

Pesquisadora- De um, de um suporte formativo?

Cacto- De um suporte a mais para chamar atenção, né? Não? Só o falar, não só o papel.

Pesquisadora- Que fomenta mais, que instiguem mais a forma deles buscarem querer aprender...

Cacto- Processo, né?, que sintam prazer no processo. Na verdade é exatamente, é isso, o que eu quis dizer, né? Que é mais desafiador por conta disso.

Pesquisadora- Com relação às tecnologias, você usa as tecnologias, por exemplo, um celular, é o computador, a TV? Você costuma utilizar as tecnologias na sua prática pedagógica da alfabetização de crianças diante do retorno das aulas presenciais? Poderia nos descrever como você utiliza esses recursos digitais na alfabetização de crianças com o retorno das aulas presenciais?

Cacto- A questão dos recursos, né? Eu sempre utilizo muito é... principalmente para a leitura de lente. O data show, né? Para projetar os livros em PDF, para gente poder fazer a leitura

compartilhada. O celular eu sempre utilizo mais quando eu vou trabalhar com música, né? Sempre o coloco no celular. É que mais o computador sempre uso junto com o datashow, né? No *notebook*, datashow para a projeção.

Pesquisadora- Você percebe uma diferença no processo de formação, o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita? Poderia nos descrever um pouco sobre como é que as crianças recebem a presença dessas tecnologias na alfabetização?

Cacto- Essa, essa questão de usar principalmente na leitura, né?, de utilizar a projeção chama mais a atenção porque aumenta a visibilidade deles. A questão da imagem, né?, da projeção em si chama mais atenção do que só o livro em si, até porque é pequeno, né?. Eles não conseguem ver direito, a projeção melhora muito com relação a isso. Eles se sentem mais atraídos, né? Visualmente são mais atraídos.

Pesquisadora- Então você me falou, aí na sua fala, eu vi que você utiliza de forma frequente as tecnologias. Como que é essa frequência no seu plano de aula, alinhado ao seu plano de aula?

Cacto- Não toda semana, né? Se eu pudesse, eu utilizaria toda semana.

Pesquisadora- Mas por que você não pode?

Cacto- Utilizo toda semana porque a gente tem datashow na escola, sim, mas não são todos os *notebooks* que a gente consegue conectar, então o *notebook* que eu utilizo eu não consigo conectar, eu só consigo conectar quando o da escola tá disponível. O *notebook* da escola sempre fica, sempre está sendo utilizado pela direção.

Pesquisadora- O seu notebook não?

Cacto- O meu não tem, não há entrada.

Pesquisadora- E esse da escola, não tem disponível para todos?

Cacto- O *notebook* da escola sempre fica, sempre está sendo utilizado pela direção. No caso, Diogo é quem fica com ele. Então, não fica aqui na escola, então só quando ele está aqui, que aí dá para a gente usar.

Pesquisadora- Ah, sei. Então, não tem. O único aparelho tecnológico de *notebook* que tem é da escola e no caso é o que emprestam a vocês.

Cacto- Isso, o *notebook* é o da escola, que no caso não está disponível. E no caso particular não conecta no datashow daqui da escola.

Pesquisadora- A entrada não é compatível. Então quais as possibilidades e dificuldades de acordo com sua prática, né? Que a gente sabe que você, na medida do possível, você procura introduzir as tecnologias, alinhar, né? Por conta que você falou e logo no início que está sendo, tendo essa dificuldade, porque tem que ter mais esses recursos digitais, porque as crianças estão acostumadas com as telas e que a aula monótona de leitura, de escrita não é um atrativo para eles, porque eles já trouxeram essa vivência da pandemia, né?

Cacto- Eles estão bem acostumados a sempre buscar conhecimento em casa através de telas, né? Vão buscar através de celular, através do computador e isso acaba fazendo com que na escola eles também tenham mais facilidade se a gente tiver esses recursos, né? Então eu sempre utilizo, eu sempre utilizo data show para a projeção de livros, né para leitura de lente, é o celular eu sempre utilizo mais para música, mas eu utilizo muito também a televisão para vídeo, né? Então, toda semana eu utilizo duas vezes na semana, sempre utilizo mais para as aulas de história, geografia, ciências, né?, que são a parte de exposição. Como eu falei, se for só pra gente falar, eles não dão atenção. Não chama atenção, né? Então, se a gente não tiver uma imagem, algum recurso para mostrar, eles se dispersam muito.

Pesquisadora- Entendo. É... com relação à sua prática Pedagógica na alfabetização de crianças, quais as possibilidades de trabalhar com os recursos digitais e quais as possibilidades e dificuldades que você enxerga diante de sua prática atual no contexto de retorno das aulas

presenciais? E se esses recursos eles facilitam ou dificultam o processo de ensino aprendizagem das crianças na alfabetização?

Cacto- Os recursos eles, eu acho, acredito que eles facilitam muito, né? Então, principalmente com relação a esses que eu, que eu falei agora, que eles já estão mais habituados, só que a gente também tem na alfabetização em si, a gente tem também jogos, né? Alguns jogos também que a gente sempre utiliza nas aulas remotas, eu sempre gosto de utilizar.

Pesquisadora- Vocês ainda têm?

Cacto- Têm atividades remotas.

Pesquisadora- Remotas? Poderia me explicar melhor como essas aulas remotas?

Cacto- Então, por exemplo, sempre que a gente tem um ponto facultativo, né? Então, as atividades elas vão para casa e funcionam de forma remota.

Pesquisadora- Ah.

Cacto- Então, quando tem algum, algum impressado, alguma coisa desse tipo, a aula acaba sendo remota, a gente envia as atividades.

Pesquisadora- Para que não tenha prejuízo, então daquele dia letivo.

Cacto- Para que não tenha prejuízo é aquele dia, então sempre nesses dias de aula remota eu utilizo os jogos online, sobretudo o World Wall, que é muito bom.

Pesquisadora- Poderia me explicar um pouco o que é esse World Wall?

Cacto- World Wall é um site de criação de jogos. Você pode criar o seu jogo e lá você vai encontrar vários, né?, de todas as temáticas.

Pesquisadora- Como é que você utiliza com as crianças? Poderia nos descrever um pouco?

Cacto- Eu envio para eles o *link*.

Pesquisadora- Sim.

Cacto- Eles acessam o link, aí vão, vão redirecionar lá pra o site, onde tem o jogo e tem diversos tipos de jogos lá. Você tem desde o jogo da memória. É tem *quiz* interativo, né? De perguntas e respostas para eles marcarem.

Pesquisadora- Ah, esses jogos são direcionado ao quê? A projeção de quê? De que habilidades na alfabetização?

Cacto- No caso, lá no Word Wall você encontra de tudo. De alfabetização em si, de leitura de matemática, tem de tudo, tem tudo. Então eu aproveito para trabalhar, aproveite para mandar jogos. E vídeos também, né?, explicativos.

Pesquisadora- Então você sempre costuma trabalhar com ele.

Cacto- E quais as dificuldades que você encontra? É porque assim... de se trabalhar com as tecnologias? É... em sala de aula a maior dificuldade é a disponibilidade, né?, dos recursos como eu já falei, a gente só eu, a gente só consegue utilizar o *datashow* quando a gente tem aqui disponível o notebook.

Pesquisadora- A internet da escola é boa?

Cacto- A internet da escola não funciona todos os dias, tem dia que tá muito boa, tem dia que tá péssima, então também já é um agravante, né?, que dificulta.

Pesquisadora- As crianças, todas as crianças têm acesso a celular?

Cacto- A maioria das crianças têm acesso em casa, mas não são todas. Algumas não tem, né? Algumas utilizam o celular do avô, da mãe, mas não são todas que têm um aparelho próprio que possa realmente utilizar, né?

Pesquisadora- Então, uma das dificuldades também poderia ser essa?

Cacto- Poderia também poderia ser essa, a falta de acesso para as crianças, né? Em sala de aula, a gente não usa, né?

Pesquisadora- Poderia me falar mais um pouco por que vocês não usam em sala de aula o celular?

Cacto- Em sala de aula, a gente chegou à conclusão de que se os alunos trazem eles acabam se dispersando. Eles querem deixar de prestar atenção para mexer no celular em outra coisa, né? Em outra coisa que não seja a atividade da escola. E por esse motivo a gente achou melhor proibir o uso do celular na escola, então os alunos eles não trazem. E não, não podem ter acesso ao celular na escola.

Pesquisadora- Então, vocês utilizam outras tecnologias, mas não o celular, por conta dessa imposição da escola, do conselho, da comunidade escolar. Então essa decisão foi tomada mediante reunião do conselho escolar? Essa reunião para evitar esse uso do celular foi feito em conselho a assembleia na escola?

Cacto- Da escola, né?, da comunidade. Eu não vou lembrar agora se se a gente teve, mas eu acredito que a gente teve, acho que em um dos encontros que a gente teve foi discutido e aí foi optado por isso, né?

Pesquisadora- É... diante desses, desse trabalho com as tecnologias, é... desse retorno das aulas presenciais que você já vem de uma rotina também exaustiva. Na pandemia do trabalho, com as telas que a gente sabe que é, é, triplicou o trabalho do professor, né? Manhã, tarde, noite. Além de se preparar a aula, dar suporte ao aluno e estar ali 24 horas, né?, disponível para tentar desenvolver o processo de aprendizagem das crianças na época da pandemia e, apesar de todos

esses esforços dos professores, as crianças ainda voltaram para o ambiente presencial de sala de aula com uma aprendizagem regredida. Diante disso, o que mudou, na prática, na sua prática pedagógica como retorno das aulas presenciais mediante o trabalho com as tecnologias na alfabetização de crianças?

Cacto- Pronto, essa questão aí da pandemia... primeiro acho que é interessante citar como o como procedeu aqui na pandemia. Pra gente vim pra cá, né, pro retorno. A pandemia trouxe um desafio muito grande porque a gente não estava habituada a trabalhar com tecnologias, né?, e aí, na pandemia, a gente acabou sendo meio que obrigado a aprender a utilizar as tecnologias, né?, de variadas formas que a gente passou a utilizar... é as aulas através do Google Meet.

Pesquisadora- Vocês tiveram alguma formação para trabalhar com as tecnologias digitais?

Cacto- Nenhuma formação, nenhuma formação para trabalhar. Na verdade, a gente apenas foi instruído a baixar aplicativos, a testar para ver como era que funcionava e usar com os alunos, né?, não teve nenhum preparo e teve que aprender.

Pesquisadora- Como foi que vocês conseguiram desenvolver essa formação com as tecnologias? Que tipo de apoio vocês professores tiveram?

Cacto- Os Professores teve que aprender, né? (sic). Então, essa questão de rede de apoio... o pessoal da escola sempre deu aquele suporte, suporte de mostrar como era que poderia ser feito o que fazer, mas não foi fácil, né? Então, principalmente, a gente utilizou o Google Meet para aula remota é... questão de gravar e montar vídeos, né? Vídeos explicativos é... que tudo isso, nada disso foi fácil, porque não é só gravar, era gravar, editar, né?, gravar mais de uma vez. Então, isso tomou muito tempo da gente.

Pesquisadora- E gravar e enviar e ficar ali dentro dando um suporte.

Cacto- Ter que esperar um retorno, né? E o retorno era a hora que eles bem quisessem, né?, porque apesar de ter um horário fixo da aula, alunos, os pais... eles faziam no horário que tinham livre, no horário que aparecesse, então não tinha um horário fixo. A gente recebia

atividades no horário da manhã, tarde, noite, madrugada. Foi bem difícil aí. E aí na volta o que mudou com as tecnologias?

Pesquisadora- E na volta, o que mudou? Como você enxerga essa mudança com o retorno das aulas presenciais na alfabetização de crianças, o que mudou? Na sua prática pedagógica é... o que mudou na sua prática pedagógica com o retorno das aulas presenciais diante desse trabalho com as tecnologias na alfabetização?

Cacto- Com a volta, assim... para mim é... eu pude perceber que o uso das tecnologias realmente é essencial. A gente precisa muito porque facilita o processo, né? É... durante a pandemia a gente também recebeu várias indicações de jogos para trabalhar com ele; jogos de alfabetização, né?, principalmente com as turmas de primeiro e segundo ano. Para trabalhar com os jogos de alfabetização, então a gente viu que eles, os alunos, eles gostam muito, tem um resultado muito bom trabalhar com jogos. Mas aí quando a gente vem para a realidade hoje, depois da volta para a sala de aula, aí é onde entram as dificuldades, né?, escola que não tem uma internet que funciona muito bem, tem dia que está funcionando, tem dia que não. Então, às vezes a gente programa aula, programa uma aula para utilizar a televisão, para utilizar o *datashow* e aí na hora não, na hora não está disponível, né? Então a gente acaba se frustrando e acaba deixando pra lá o uso desse tipo de recurso, né? Então, acaba não utilizando tanto.

Pesquisadora- Então, o que mudou foi o uso que não se torna mais frequente, pelo que você me falou, o que mudou com o retorno foi que o uso das tecnologias não se tornou tão frequente como na pandemia.

Cacto- Não, a gente viu que era importante, que é necessário, mas aí nessa volta a gente acabou ficando com aquele, acho que com aquele receio, né? De um, foi achando que foi forçado utilizar e aí nessa volta a gente acabou meio que deixando de lado.

Pesquisadora- E também pela questão da falta de acesso das tecnologias.

Cacto- Da falta de acesso da internet, da falta também, por exemplo, de celulares, nem todo aluno tem, nem todo aluno tem tablet, né? Sim. Então, o uso em si fica mais restrito à

televisão, fica mais restrito ao *Datashow*, a um *notebook*, né? A um som, que é o que a gente utiliza aqui na escola, não tem outra.

Pesquisadora- É... diante dessa volta, como é que você está enxergando o processo de readaptação às aulas presenciais das crianças na alfabetização? Como é que está sendo a volta das crianças para readaptar a esse ensino presencial, né? Esse novo normal que a gente está vivendo?

Cacto- Eu entendo assim: que por a gente ter passado muito tempo afastado da escola muito tempo eles em casa, né?, então, assim... quebrou-se aquela, aquela rotina que eles já tinham, né?, de escola, de ir para casa, voltar. E aí a gente sabe também que não foi uma volta 100%, a gente voltou. Mas aí tinha os surtos e ficava remoto novamente. Então, foi um processo lento e que a gente ainda está tentando voltar, né? A gente ainda não voltou 100% ainda, ainda está tentando voltar.

Pesquisadora- Então vocês ainda têm aulas remotas?

Cacto- A gente ainda tem algumas aulas que são remotas.

Pesquisadora- Então, as crianças... elas estão mais receptíveis ou estão com mais com dificuldades?

Cacto- As crianças é... eu tenho percebido que elas voltaram com muito mais dificuldade, né? Muito mais dificuldade em se concentrar, muito mais dificuldade em aprender realmente, né?

Pesquisadora- Então esse retorno está sendo muito difícil, né? Muito difícil tanto para vocês como para as crianças por conta dessa dificuldade de concentração de aprendizagem.

Cacto- Muita dificuldade de concentração, muita dificuldade em aceitar estar na escola, porque tem aluno que vem, mas ele quer, já quer voltar para casa. A gente vê que eles têm uma certa rejeição, né?, principalmente por a escola ser integral, ser o dia todo. Então, eles estavam

acostumados a passar o dia inteiro em casa, né? E aí a escola por ser integral, já é um ponto a mais para que eles fiquem assim, né?

Pesquisadora- Diante dessa volta das crianças que estão na alfabetização, como elas estão reagindo frente à realidade do uso das tecnologias em sala de aula?

Cacto- É o que a gente já falou, né? Como elas já vêm desse período de estar em casa e está muito, está muito ligada a celular, *notebook*, televisão, então quando a gente traz para a sala de aula, eles gostam muito, é o que mais chama atenção deles, né? Eu acho que eles já se acostumaram bastante a trabalhar com telas, é uma coisa que chama muito a atenção deles, então se a gente vai explicar um conteúdo é muito mais interessante mostrar um vídeo com a explicação com imagem do que somente falar.

Pesquisadora- Então, no caso, a tela é porque tem muitas pesquisas que diz que a tela vai retardar o desenvolvimento cognitivo da criança, no seu caso, com a sua turma, é o contrário.

Cacto- Eu acho que o excesso de exposição à tela realmente possa ser que tire a atenção, mas, de uma forma não correta, não funcional.

Pesquisadora- De uma forma não correta, não educativa.

Cacto- É isso, mas em sala de aula está funcionando muito bem todos os conteúdos que eu passo. Eu trago vídeos explicativos que tem com imagens, né? Sim, chama muito mais atenção deles e eles conseguem fixar melhor.

Pesquisadora- Que bom, porque até então assim... as pesquisas dizem que retarda o desenvolvimento cognitivo da criança, mas creio que seja com relação ao uso disfuncional.

Cacto- Acredito que seja com relação ao uso disfuncional, ao uso exagerado, né?, sem uma finalidade.

Pesquisadora- Mas quando tem uma finalidade pedagógica, uma finalidade de ensino, surte efeito.

Cacto- Tem efeitos! Surte efeito no processo de ensino-aprendizagem da criança. Tem efeitos quando é, quando é bem direcionado, surtem efeitos, sim.

Pesquisadora- É... você leciona em uma sala de alfabetização de crianças da zona rural, de uma comunidade de pescadores e de agricultores multisseriada de níveis e realidades geográficas e sociais diferentes, crianças de classes sociais carentes e uma realidade muito distinta da zona urbana, uma realidade muito diferente. Diante disso, poderíamos falar um pouco mais sobre como é a sua atuação profissional como professor alfabetizador, frente aos desafios da prática pedagógica do letramento digital na alfabetização de crianças?

Cacto- A minha turma é multisseriada, então, além de ser multisseriada, são duas séries em uma turma só, mas dentro de cada turma a gente ainda tem várias multisséries, digamos assim, porque tem ainda várias, as crianças estão em várias etapas diferentes de alfabetização. Tem criança que já está 100% alfabetizada, tem criança que ainda está no estágio inicial. Na minha turma tem e é um desafio muito grande, porque são realidades diferentes que a gente tem que lidar todos os dias, é... tem crianças que, mesmo com essa dificuldade, não vêm todos os dias para a escola, né? Acabam... como a escola é integral, acabam preferindo ver um horário só. Tem criança que não vem os dois horários.

Pesquisadora- Não vêm, mas elas têm alguma perda na questão assim da aprendizagem?

Cacto- Da aprendizagem sim, né? Porque se tivesse os dois horários seria mais fácil de trabalhar, né?, mas assim...

Pesquisadora- A escola não põe nenhum empecilho porque a criança venha só um horário; nenhuma dificuldade?

Cacto- A escola sempre cobra, sempre vai atrás, mas aí sempre tem uma desculpa, né? Sempre

tem uma desculpa para faltar uma vez na semana duas, né, que acaba sendo um problema também. Mas é com relação aos desafios, né?, sobre essa questão das realidades urbana, rural, a gente sabe que, por ser da zona rural, tem muito mais dificuldade de acesso à tecnologia, né?, apesar de que hoje todo mundo tem acesso, mas eu, na zona rural, a internet é bem mais ruim (sic), né? Bem mais lento do que na zona urbana. Então, essa questão de trabalhar com tecnologias fica mais difícil ainda na zona rural, inclusive na escola, né?, que a nossa escola... na internet ela não funciona bem, a gente não tem sinal de celular, aqui não pega sinal de celular.

Pesquisadora- Então, uma das grandes dificuldades é o provedor de internet, que é muito precário, que eu acho que também é uma realidade que está no Brasil inteiro, mas assim... de uma forma mais acentuada na zona rural.

Cacto- Diante de tudo isso que a gente discutiu, como você vê a perspectiva futura do letramento digital para a alfabetização de crianças? A gente sabe que tem muita coisa que ainda precisa melhorar, então como é que você enxerga o futuro do letramento digital na sua prática pedagógica de alfabetização de criança?

Pesquisadora- Então, eu acho que um desafio, o grande desafio, ao meu ver, é conseguir fazer com que as tecnologias cheguem às mãos dos alunos, né?

Cacto- Sim. Então, por exemplo, a gente trabalha com a realidade de crianças da... da zona rural, as famílias não têm condições de comprar um tablet, de comprar um celular, né?, mas eu acredito que o futuro da alfabetização tá muito atrelado a isso, a essa questão da gamificação de jogos, né? Como a gente já tem e é incentivado a trabalhar na alfabetização, tem o... É porque eu esqueci o nome do grafo game, tem o grafo game, né?, que é muito recomendado para as crianças nessa fase de alfabetização, mas que o professor não usa em sala de aula, porque nem todo mundo tem celular, nem todo mundo tem um tablet, a escola também não oferece.

Pesquisadora- Por que não oferece, então, o que é que está faltando para que isso seja real?

Cacto- As escolas, as escolas em si, pelo menos a nossa, né?, não têm, não têm essa realidade de tecnologia, né?, disponíveis para todos os alunos, né? A nossa escola tem um *notebook*, a

nossa escola tem três televisores e só acho que é os recursos que a gente tem tecnológicos na escola são esses.

Pesquisadora- Então, o que poderia ser feito para que esses recursos sejam ampliados para que vocês tenham uma formação que os professores também precisam, de um investimento maior tanto na formação do professor como na escola.

Cacto- Acho que seria necessário investimento em um laboratório digital, que a escola não tem. Acredito que a maioria das escolas daqui, da nossa região, não tem laboratório digital para que eles tivessem acesso a esses jogos, tivessem acesso a internet de um modo geral para a pesquisa. Então a gente não tem, né? É essa realidade, né?

Pesquisadora- Pela sua fala aí, eu vi que para que o futuro da alfabetização seja atrelado ao letramento digital, né como você falou aqui, que já está, em documentos, a gente vê que já está e é uma realidade. Assim que, na medida do possível, pelo seu discurso, a gente vê que você, como professor, tenta fazer o melhor, com o mínimo que tem.

Cacto- Sim, a gente sempre tenta inserir algo de relacionado à tecnologia, né?, na Alfabetização.

Pesquisadora- E apesar de tudo, ainda consegue fazer a diferença na realidade dessas crianças, mas que ainda precisa muito ser feito. E esse futuro, pelo que eu vejo, está relacionado à questão de investimentos na educação, investimentos em tecnologias, formação para os professores, oportunidades.

Cacto- Oportunidades, se a gente quer um futuro de letramento digital, que seja voltado a essa parte digital, se não tiver investimento, se não tiver, né?, criação de laboratórios digitais, que a escola adquira, adquira os recursos em si, né? A gente não vai conseguir também ter um futuro promissor com relação a essa parte digital; é preciso ter investimento.

Pesquisadora- Verdade. É diante disso que a gente conversou agora, mediante o atual contexto social, que a gente sabe que está sendo influenciado constantemente pelas tecnologias. Com

a pandemia, ficou mais evidenciado que as tecnologias, como você falou no início do seu discurso, da sua fala, você falou que as tecnologias... elas são importantes, elas foram evidenciadas, porém elas não foram totalmente valorizadas, né?, que quando você voltou pra sala de aula você notou uma dificuldade de não estar usando tanto as tecnologias por conta da falta dos recursos tecnológicos, a precariedade do sistema de provedor de internet.

Cacto- Não se deu uma continuidade, por conta disso, dessas dificuldades de acesso à internet, dificuldade dos materiais em si, né?

Pesquisadora- Então, diante disso, esse contexto influenciado pelas tecnologias digitais no cotidiano de sua prática pedagógica, de sua prática como professor alfabetizador, como você percebe o impacto e a introdução das tecnologias em sua prática pedagógica na alfabetização de crianças? Você utiliza? Você não utiliza? Como é que você percebe o impacto das tecnologias em sua prática pedagógica de alfabetização de crianças com o retorno das aulas presenciais?

Cacto- Sempre que eu posso, né? É... sempre que eu posso eu relaciono a minha aula com algum, algum tipo de tecnologias, né? Ou o celular para utilizar aí em uma música, o estudo de uma música ou *notebook*, *datashow* ou então a televisão pra... pra vídeos, e eu percebo que eles gostam muito, até porque eles já vêm aí, no caso de dois anos de trabalho relacionado a tecnologias, então eles gostam muito de vídeos. É uma coisa que chama muita atenção deles, a linguagem dos vídeos pra eles facilita o entendimento. Então, assim... a tecnologia em excesso impacta de forma negativa, principalmente se ela for ficar ali sem uma finalidade, né? Porque realmente eles acabam ali passando de um vídeo para outro e um vídeo para outro sem função nenhuma e aquilo ali realmente acaba prejudicando, né? Mas quando a gente parte para a sala de aula para trazer um vídeo para trazer uma música, eles gostam muito. Eles se sentem muito atraídos. A gente vê que funciona bem.

Pesquisadora- Então, pela sua fala, eu vejo, você percebe a introdução das tecnologias como um impacto positivo, na sua prática pedagógica. Por quê? Poderia nos falar um pouco mais?

Cacto- Se existem impactos negativos das tecnologias, né? Mas em sala de aula, na nossa prática cotidiana, é algo que chama a atenção deles e ajuda muito, facilita.

Pesquisadora- Também a gente percebe que, atrelado à prática do ensino, também auxilia o professor a planejar, a elaborar suas atividades.

Cacto- Elaborar, ajuda muito. E ajuda muito o professor, né?, porque se for só para a gente é... falar e falar a parte explicativa, não chama atenção deles. É... parece que hoje é preciso ter recurso, é preciso ter algo para dinamizar a aula.

Pesquisadora- Sim, considerando é... o impacto da alfabetização com as tecnologias na pandemia, os impactos da pandemia, das tecnologias na alfabetização de crianças, diante desse atual contexto, em que a gente se encontra com esses retorno, né? Que você viu uma dificuldade na aprendizagem para eles se concentrarem? Você, como professor, desempenhou um grande papel de mediador formador, né? Não é um mero mediador do conhecimento, porque você, como professor, você se prepara, você estuda, tenta enxergar aquela melhor realidade daquelas crianças para poder desenvolver sua prática pedagógica, né? Então, você desempenha um papel de mediador, mas não um mero mediador, e sim um mediador formador, que vai conduzir o conhecimento para a construção daquele conhecimento, instigar aquelas crianças em fase de alfabetização a desenvolver as habilidades e competências essenciais para alfabetização. E diante do contexto marcado pelas tecnologias, a gente vê que isso está muito alinhado também com as tecnologias porque essas crianças... elas estão imersas na era digital, e a pandemia evidenciou isso também porque ele já vem de um ensino de dois anos com a pandemia. Diante disso, como você vê a relação entre os recursos tecnológicos e alfabetização? Você poderia nos falar um pouco como é que você enxerga?

Cacto- Na relação das tecnologias?

Pesquisadora- Sim, na relação das tecnologias e a alfabetização das crianças.

Cacto- É como eu já falei, né? por eles estarem imersos já nesse mundo digital, então, quando a gente relaciona atrás a tecnologia, relaciona com a alfabetização, facilita muito o processo,

porque é algo que eles gostam que já chame a atenção, né? As tecnologias... elas já trazem um apelo, um apelo mais visual. Trazem, faz com que eles se sintam mais atraídos, com que eles se sintam mais prazerosos em aprender, em buscar aprender, sim. Então, eu entendo dessa forma que os recursos tecnológicos fazem com que a alfabetização pareça ser mais prazerosa. Então, traz aquele apelo visual, eu acho que facilita muito por já ser algo que eles gostam, né?, a questão tecnológica é algo que eles gostam, então eu acho que já facilita muito.

Pesquisadora- Sim. E conforme essa realidade em que você atua, a sua realidade da comunidade escolar. Você, como um docente, na sua atuação docente, como você enxerga a presença das tecnologias na sua escola, diante dessa sua realidade, da realidade em que você vivencia em sala de aula cotidianamente? Como você enxerga a presença das tecnologias na sua escola? E se essa realidade se alinha ou confronta com a sua prática pedagógica atual?

Cacto- Um, então, na escola a presença das tecnologias é bem tímida, né? Então, como a gente já falou, os recursos que a gente tem são muito poucos.

Pesquisadora- Escassos.

Cacto- Não são disponíveis todos os dias, né? Então, internet nem sempre a gente tem disponível. Então, um *notebook* a gente nem sempre tem disponível. É... *datashow* um para a escola inteira. Então, infelizmente a gente na escola tem muito poucos recursos disponíveis, né? Então, se eu pudesse, eu utilizaria muito mais em sala de aula, como eu já até já falei, né? Então, se eu pudesse, no meu planejamento eu teria muito mais leitura de lente utilizando um *datashow* utilizando um *notebook*. Utilizaria muito mais jogos, né?, se tivesse acesso a internet de qualidade e diversificaria muito mais as aulas, né? Diversificaria a questão da alfabetização de como abordar os conteúdos, de como trazer para eles. Mas aí infelizmente a nossa escola... ela tem uma carência, uma limitação muito grande com relação a tecnologias. Então, e até os próprios alunos também, porque se a gente fosse pedir ‘traga o celular pra gente utilizar um jogo em sala de aula’, né?, eles também não, nem todos iriam ter, nem todos iam ter, nem todos conseguiriam trazer.

Pesquisadora- Então, diante dessa realidade das tecnologias, elas se alinham ou se confrontam com a sua prática pedagógica?

Cacto- É, no fim das contas acabam confrontando, né?, porque o meu desejo é de trabalhar muito mais com elas em sala de aula. Eu acho que facilitaria muito, mas a escola não tem disponibilidade e os alunos também não têm disponibilidade, né? Todos têm acesso em casa de alguma forma, né?, porque a maioria, 90% tem internet em casa, mas é uma internet que não tem qualidade, é... a maioria, tem celular, mas é um celular pra família toda, né?, então dificulta de qualquer modo, não teria como eles trazerem todos.

Pesquisadora- Então, diante dessa sua realidade, desse alinhamento das tecnologias, né?, desse confronto das tecnologias com a sua realidade, de prática pedagógica, nos fale um pouco sobre os desafios que você enfrenta ao tentar utilizar as tecnologias na alfabetização de crianças.

Cacto- Pronto, as dificuldades são essas que a gente já falou, né? É... a dificuldade realmente do acesso, do acesso à internet que proporcione é... sei lá, entrar num numa plataforma de jogos, entrar numa plataforma é... de alfabetização mesmo.

Pesquisadora- Então, são mais esses desafios.

Cacto- É. São mais esses desafios de acesso, a carência de recursos.

Pesquisadora- Então, diante dessa realidade, das crianças na comunidade escolar, você como professor, como é que você imagina a resignificação das práticas pedagógicas tradicionais de alfabetização com a introdução do letramento digital em sua prática pedagógica na alfabetização de crianças? Como é que você imagina essa resignificação de suas práticas tradicionais de alfabetização com o retorno das aulas presenciais?

Cacto- É... eu penso que se a gente tiver mais investimentos, né?, como a gente já viu sinalizações de alguns projetos relacionados às tecnologias, como a gente teve é... a gente recebeu alguns recursos da educação conectada para melhorar a questão de internet. Então, eu

acredito que a gente possa caminhar pra uma melhoria dessa questão das tecnologias, né?, de inserir mais recursos tecnológicos na escola, de trabalhar mais essa prática de alfabetização usando recurso tecnológicos. Então eu acredito que a gente tende a melhorar a questão da prática de alfabetização, porque a tecnologia ela auxilia muito. Ela ajuda muito as crianças a visualizarem melhor a questão do incentivo, mas não é a questão de incentivar visualmente, fazer com que eles tenham mais interesse em entender o que está ali, colocado para eles, né?

Pesquisadora- Sim. Então, diante dessa ressignificação que você vê, essa ressignificação só será possível, pela sua fala, se houver mais investimentos.

Cacto- Investimento, ter mais acesso às tecnologias.

Pesquisadora- Então, diante dessa ressignificação, poderíamos falar um pouco mais sobre as mudanças e transformações que o letramento digital poderá trazer para o futuro de sua prática pedagógica na alfabetização de crianças.

Cacto- Quase transformados nas mudanças.

Pesquisadora- É, poderíamos falar um pouquinho mais sobre as transformações e mudanças que as tecnologias poderiam trazer para a sua prática pedagógica, você, como professor alfabetizador?

Cacto- Aí, qual seria essas mudanças?

Pesquisadora- Você nos falou da questão do ensino, né?, da questão do ensino trazer mais interatividade para a criança.

Cacto- Isso. Deixa de ser apenas aquela coisa tradicional do professor, falando e o aluno ouvindo, fugir somente do papel da atividade impressa, da cópia é... eu acredito que seja essa, sejam essas as mudanças que vão fazer com que o processo ele fique mais prazeroso, mais diversificado, que tenha mais possibilidade para as crianças, além do papel. É... essa parte de visualizar o futuro é um pouco mais complicado, né? Visualizar o futuro não é tão fácil, né?

Mas o que a gente imagina é que a gente tenha é... muito mais recursos tecnológicos que a gente tenha é... muito mais disponibilidade para trabalhar com as crianças e para facilitar o processo de alfabetização não ser só aquela prática tradicional, só com papel, só com quadro, mas ter outros recursos disponíveis para que facilite o processo. Eu acredito que isso que seja esse o futuro mesmo da alfabetização, é a incrementarão do tradicional com esses recursos tecnológicos, né?

Pesquisadora- Sim, é Cacto. Obrigado por nos disponibilizar de sua tarde aqui, que a gente aprendeu muito com essas reflexões. Muito obrigado e até breve.

Cacto- De nada, obrigado.

APÊNDICE D – Sistematização dos núcleos de significação constituídos a partir da entrevista reflexiva com os docentes *Cacto* e *Palma*.

PROFESSORES (<i>PALMA E CACTO</i>)		
PRÉ-INDICADOR	INDICADOR	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
1- <i>Palma:</i> [...] dentro das tecnologias eu acho, eu ainda sou..., meia antiga como diz. (<i>sic</i>) 2- <i>Palma:</i> [...] a minha atuação frente a essa tecnologia [digital] como é que se diz ... ainda está um pouco devagar, eu nunca tive um curso de aprimoramento na verdade, eu sei o que eu aprendi [por conta própria]. 3- <i>Palma:</i> [...] frente às tecnologias [digitais] eu ainda estou deixando a desejar [...] Assim, é em trazer um conteúdo para eles de como trazer as tecnologias [digitais], como usá-las, porque muitas assim [existe], algumas coisas que eu preciso aprender mais, eu ainda preciso de mais aprimoramento sobre as tecnologias [digitais].	Culpabilização pela falta de formação para trabalhar com as tecnologias digitais em sala de aula: “<i>eu ainda estou deixando a desejar</i>”	Sobrecarga de trabalho docente e culpabilização como obstáculos pedagógicos que dificultam o aprimoramento formativo dos professores para uso de dispositivos digitais em sala de aula
4- <i>Palma:</i> [...] [Na atuação docente] tirando as tecnologias [digitais], eu trabalho o que é para eles aprender o letramento, leitura, escrita, essas coisas tudo que eu sei que está dentro da BNCC e dentro das habilidades [e competências de aprendizagem] também. 5- <i>Palma:</i> [...] sem as tecnologias [digitais], eu acredito que eu estou fazendo o melhor, fazendo o melhor [para o processo de ensino e aprendizagem] com as crianças de educação	Falta de recursos digitais na escola: “<i>sem as tecnologias [digitais] eu acredito que eu estou fazendo o melhor</i>”.	

infantil e, eu acredito também com as <u>[crianças das]</u> séries iniciais [...] <u>[de alfabetização]</u>. 6- <u>Palma:</u> Eu acho que para esse letramento <u>[digital]</u>, eu acho que não facilita as tecnologias, assim, eu digo para mim, eu até converso muito com meu amigo, sabe? Eu ainda gosto muito de trabalhar é <u>[sem as tecnologias digitais]</u>... o antes do que o agora. 7- <u>Palma:</u> Sabe, eu sou muito, eu gosto muito de letras, que eles <u>[as crianças]</u> vejam, que eles <u>[as crianças]</u> peguem, sabe eu gosto muito dessas coisas de números, eu gosto que eles <u>[as crianças]</u> manuseiem, então que eles <u>[as crianças]</u> vejam ali, então eu acho que no recurso de tecnologia <u>[digital]</u> dessas tecnologias <u>[digitais]</u> de olhar assim para a Tv é só para ver mesmo. Não, não desenvolvem <u>[aprendizagem]</u>.		
8- <u>Palma:</u> [...] a demanda <u>[de trabalho na escola]</u> é tão grande que ainda não sobra tempo para eu procurar me aprimorar mais, porque é muita coisa, é muita coisa para a gente fazer e agora com esses desafios que estão aparecendo agora na escola que o caso de crianças com autismos que a gente tem que estar se especializando. 9- <u>Palma:</u> [...] <u>[Com o trabalho docente sobrecarregado]</u> não sobra tempo para outras	A sobrecarga de trabalho docente como fator impeditivo de aprimoramento da prática pedagógica de letramento digital: “a demanda <u>[de trabalho na escola]</u> é tão grande que ainda não sobra tempo para eu procurar me aprimorar”	

coisas **[como aprimoramento formativo]**, sobre esses recursos tecnológicos **[digitais]** seria muito bom até para a gente trabalhar com as crianças com autismo, né?, mas a demanda **[de trabalho na escola]** é muito grande, é muita coisa para a gente **[da conta de fazer]**.[...] E isso nem é só para mim, mas acho que todos da escola.

10- **Palma:** [...] a sobrecarga de trabalho **[docente]** é grande, porque você passa o dia todo dentro de uma escola, né? aí você sai de casa, aí quando você chega em casa ainda ter que ir fazer todo o seu planejamento do dia seguinte, do dia todo de duas turmas, aí você tem especialização para fazer, tem curso de EaD, tem muita coisa.

11- **Cacto:** Enquanto professor alfabetizador, a gente tem que estar **[à frente do processo de ensino]** na alfabetização, nos anos iniciais tem sempre aquela carga **[de trabalho e responsabilidade]** muito grande em cima de quem tem que alfabetizar, que tem que fazer o possível para que as crianças aprendam **[sejam alfabetizadas]**.

12- **Cacto:** [...] o que a gente **[professor alfabetizador de criança]** mais tem corrido atrás é de tentar fazer com que eles **[as crianças]** aprendam mesmo, tem sido uma luta muito grande essa questão de alfabetizar, porque a gente vem de um processo que a pandemia dificultou muito, e as crianças a gente vê que hoje elas estão

muito mais desatentas para entender, para prestar atenção, a gente tem que chamar muito mais atenção, tem que usar muito mais recursos [pedagógicos de tecnologia digital e paradidáticos para que de fato eles aprendam]

13- *Cacto*: [É muito grande o trabalho do professor alfabetizado de criança] A minha turma é multisseriada, então, além de ser multisseriada, são duas séries em uma turma só, mas dentro de cada turma a gente [professor] ainda tem várias multisséries [com crianças de níveis de aprendizagem diferentes], digamos assim, porque tem ainda várias crianças que estão em várias etapas [de ensino] diferentes de alfabetização, tem criança que já está 100% alfabetizada e tem criança que ainda está no estágio [no processo] inicial [de alfabetização].

14- *Cacto*: [...] [A sobrecarga de trabalho do professor alfabetizador de criança está sendo mais acentuada na forma como fazer-trazer o estudante para o processo de ensino] que [os estudantes] sintam prazer no processo [pelo processo de ensino e aprendizagem]. Na verdade, é exatamente, é isso o que eu quis dizer, que é mais desafiador por conta disso.

15- *Cacto*: Na minha turma, tem é... um desafio muito grande, porque são realidades diferentes [de aprendizagem] que a gente [professor alfabetizador] tem que lidar todos os dias, tem

crianças que, mesmo com essa dificuldade <u>[de aprendizagem]</u>, mas não vêm todos os dias para a escola. 16- <u>Cacto</u>: Como a escola é integral <u>[em tempo integral]</u>, acabam preferindo vir um horário só, tem criança que não vem os dois horários <u>[para a escola]</u>, porque se tivesse os dois horários seria mais fácil de trabalhar, né? <u>[o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização com as crianças]</u>.		
17- <u>Palma</u>: [...] agora é difícil a gente trabalhar com isso <u>[tecnologias digitais]</u> porque a gente vive num lugar, aqui para nós, quase nenhum deles usa, né?, não tem esse celular para dizer assim, ah eu tenho um celular. 18- <u>Palma</u>: [...] se eu disser para eles <u>[as crianças]</u>: olha, amanhã vocês vão trazer o celular para a gente assistir uma aula aqui sobre o celular, nenhum traz, nenhum traz. E a escola não tem <u>[disponível para todos]</u> [...] não sei, eu acho que é... falta de verba <u>[educacional]</u>, né?, porque aqui cada um tem o seu, a diretora tem, o seu pessoal. 19- <u>Palma</u>: [...] <u>[trabalhar com as tecnologias digitais]</u> é desafiador aqui <u>[na escola]</u> porque assim... a gente não tem como trabalhar por conta dos recursos <u>[digitais]</u> que não existem, né, porque se tivesse seria melhor, mas não tem.	Falta de recursos tecnológicos na escola como desafio que confronta diretamente a prática pedagógica de alfabetização de criança com letramento digital em sala de aula: “<i>não tem com trabalhar por conta dos recursos que não existem</i>”	Ausência de políticas públicas voltadas para implementação das tecnologias digitais nas escolas de educação básica: desafios e dificuldades enfrentadas na prática pedagógica docente de letramento digital e alfabetização de crianças

20- <u>Palma:</u> [...] é desafiador <u>[trabalhar com as tecnologias digitais]</u>, eu acho assim: se tivesse assim como a gente utilizar e levar assim para a sala de aula, seria melhor. 21- <u>Palma:</u> É... eu sei que a gente também não ganha tão ruim que não dê <u>[para comprar alguns recursos tecnológicos para usar nas aulas]</u>. Mas só que assim, os nossos recursos <u>[financeiros pessoais que ganhamos como salário de professor]</u> que a gente ganha é para a gente, não é para a escola. 22- <u>Palma:</u> É um desafio <u>[trabalhar com as tecnologias digitais]</u>, é por conta do acesso, do acesso <u>[causado pela insuficiência de recursos digitais para todos na escola]</u>. 23- <u>Palma:</u><u>[A insuficiência das tecnológicas digitais]</u> [...] Às vezes confronta, às vezes não, [...] Hoje mesmo aconteceu, né?, porque eu disse que ia trabalhar a televisão hoje, que eu ia passar um filme para a turma do quinto <u>[ano]</u>, mas a televisão já estava em outra sala, aí eu fui esperar, esperei vinte minutos para que aquela outra turma terminasse para eu pegar, quer dizer fiquei sem fazer nada, não, sem fazer nada não, eu tive que fazer outra coisa <u>[outra estratégia pedagógica]</u> para as crianças enquanto a Tv chegava. [...] é esse o desafio. 24- <u>Cacto:</u> [...] o grande desafio, ao meu ver <u>[que confronta a prática pedagógica de</u>		
---	--	--

<u>alfabetização e letramento digital das crianças em sala de aula</u>], é conseguir fazer com que as tecnologias <u>[digitais]</u> cheguem às mãos dos alunos. 25- <u>Cacto:</u> [...] se eu pudesse, eu utilizaria muito mais em sala de aula <u>[as tecnologias digitais, mas na escola não tem suficiente para todos]</u> 26- <u>Cacto:</u> As escolas, as escolas em si, pelo menos a nossa, não têm essa realidade de tecnologia <u>[digital]</u> disponível para todos os alunos. A nossa escola tem um <i>notebook</i>, a nossa escola tem três televisores e só, acho que é <u>[que são]</u> os recursos <u>[de tecnologia digital]</u> que a gente tem tecnológicos <u>[digitais]</u> na escola são esses. [...] Mas que o professor não usa em sala de aula, porque nem todo mundo tem... tem celular, nem todo mundo tem um tablet, a escola também não oferece <u>[de forma suficiente esses recursos digitais para todos professores e alunos]</u>. 27- <u>Cacto:</u> [...] infelizmente, a nossa escola, ela tem uma carência, uma limitação muito grande com relação à tecnologia <u>[digital]</u>. 28- <u>Cacto:</u> [...] às vezes a gente programa aula, programa uma aula para utilizar a televisão, para utilizar o <i>datashow</i> e aí na hora não, na hora não está disponível. [...] Então, a gente não tem é... essa realidade <u>[tecnológica digital suficiente para uso educacional com os estudantes]</u>.		
---	--	--

29- Então, a gente acaba se frustrando e acaba deixando para lá o uso desse tipo de recurso <u>[tecnológico digital]</u>, então acaba não utilizando tanto. 30- <i>Cacto</i>: [...] a gente <u>[que é professor alfabetizador na zona rural]</u> trabalha com a realidade de crianças da zona rural <u>[onde]</u> as famílias não têm condições <u>[financeiras suficientes]</u> de comprar um tablet, de comprar um celular. 31- <i>Cacto</i>: <u>[O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica de ensino]</u> Não se deu uma continuidade, por conta disso, dessas dificuldades de acesso à internet, dificuldade de dos materiais em si <u>[a insuficiência dos recursos tecnológicos digitais na escola]</u>.		
--	--	--

32- <i>Cacto</i>: Apesar de que hoje todo mundo tem acesso [as tecnologias digitais e a internet], mas eu [aqui] na zona rural, a internet é bem mais ruim (sic), bem mais lenta [por conta da distância de acesso do provedor de internet da cidade para a escola da zona ruara] que na zona urbana. Então, essa questão de trabalhar com tecnologias [digitais na escola] fica mais difícil ainda na zona rural [por conta da distância e localização geográfica de difícil acesso], inclusive na escola, que na nossa escola na internet ela não funciona bem, a gente não tem sinal de celular, aqui não pega [nem o] sinal de celular. 33- <i>Cacto</i>: [...] quando a gente vem para a realidade [escolar] hoje, depois da volta para a sala de aula, aí é onde entram as dificuldades [do planejamento pedagógico com as tecnologias digitais], escola que não tem uma internet que funciona muito bem, tem dia que está funcionando, tem dia que não.	Dificuldade de trabalhar com o letramento digital na alfabetização de criança, em decorrência do mal funcionamento dos recursos digitais devido à falta de acesso à internet na escola	
34- <i>Palma</i>: Eu não me adaptei às aulas remotas [na pandemia] de jeito nenhum. [...] Porque eu não consegui [acompanhar] essa história de gravar vídeo [para as aulas], nossa senhora, horrível, muito ruim. 35- <i>Palma</i>: [A pandemia e o ensino remoto emergencial] Impactaram muito [a prática pedagógica] porque assim... antes eu não sabia mexer num celular, não sabia editar um vídeo, eu	Impactos e mudanças do ensino remoto emergencial na prática pedagógica de letramento digital e alfabetização de criança: “<i>impactaram de mais, eu tive que aprender tudo que eu não sabia</i>”	Implicações do ensino remoto emergencial na prática pedagógica docente e os seus impactos, dificuldades e mudanças na aprendizagem das crianças em processo de alfabetização.

não sabia como gravar uma aula, sabe? Então, impactaram demais [a atuação docente], eu tive aprender como editar, como gravar, como colocar datas essas coisas tudo que eu não sabia.

36- Palma: [Com o ensino remoto emergencial] Eu aprendi [a trabalhar com algumas tecnologias digitais] sozinha, na marra como diz o ditado, na marra. Eu fui obrigada a aprender e ainda estou sendo obrigada a aprender [sobre as tecnologias digitais na educação], ainda tem muita coisa que eu ainda não sei, que eu ainda pergunto a alguém ‘como é que faz isso?’, como é que faz aqui, ali, como mexer naquele recurso [digital].

37- Palma: [A experiência com o ensino remoto emergencial] [...] mudou positivo [a formação para atuação docente] é... no meu planejamento, mas para a prática da alfabetização, não mudou. [...] Não, não mudou por falta de recursos, somente. [...] É... isso ela mudou, mas na atividade prática de sala de aula ela não mudou .

38- Palma: [...] está mais fácil levar uma Tv para a sala de aula, sabe?, que antes a gente não tinha, aqui a gente entrava um horário de sete horas e saía onze horas, as crianças não assistiam um Tv, não assistiam um programa, um filme, não assistiam nada porque não tinha [na escola]. E a

gente também não tinha celular para levar para a sala, sabe? Agora tem todas essas coisas.

39- **Palma:** [...] aqui **[na escola]** não mudou muito **[as atividades com as tecnologias digitais]**, [...] Porque não tem, né? [...] Mas assim... se a gente levar assim, como se diz nos recursos **[digitais pessoais]**, o que tem na escola e que a gente precisa deles, não melhorou ainda não.

40- **Cacto:** [...] para a gente, vir para o retorno **[das aulas]** na pandemia **[o ensino remoto emergencial]**, trouxe um desafio muito grande porque a gente **[professor]** não estava habituado a trabalhar com tecnologias **[digitais]**. E aí, na pandemia a gente acabou sendo meio que obrigado a aprender a utilizar as tecnologias **[digitais]** de variadas formas que a gente passou a utilizar é... as aulas através **[da plataforma virtual]** do Google Meet.

41- **Cacto:** [...] na volta **[após o ensino remoto emergencial da pandemia]**, o que mudou com as tecnologias **[digitais]** é que no fim das contas **[das tecnologias digitais]** acabam confrontando **[a prática pedagogia]** porque o meu desejo é de trabalhar muito mais com elas em sala de aula **[no entanto a escola não tem recursos tecnológicos digitais suficientes para professores e estudantes]**.

42- <u>Cacto:</u> <u>[No ensino remoto emergencial]</u> Os Professores teve <u>[tiveram]</u> que aprender, então essa questão de rede de apoio, o pessoal da escola sempre deu aquele suporte, suporte de mostrar como era que poderia <u>[nas aulas remotas]</u> ser feito o que fazer, mas não foi fácil. 43- <u>Cacto:</u> Com a volta... <u>[das aulas presenciais]</u> Eu... eu entendo assim que por a gente ter passado muito tempo afastado da escola, muito tempo eles em casa <u>[com o ensino remoto emergencial]</u>, então assim... quebrou-se aquela rotina que eles já tinham de escola, de ir para casa, voltar. 44- <u>Cacto:</u> <u>[No ensino remoto emergencial]</u> [...] a gente viu que era importante <u>[utilizar as tecnologias digitais no processo de ensino]</u> que é necessário, mas aí nessa volta a gente acabou ficando com aquele, acho que com aquele receio de que foi achando que foi forçado utilizar <u>[as tecnologias digitais]</u> e aí nessa volta a gente acabou meio que deixando de lado.		
45- <u>Palma:</u> [...] <u>[trabalhar as tecnologias digitais]</u> de forma presencial em sala <u>[de aula]</u>, porque na <u>[na aula]</u> remota não tem condição. <u>[não tem aprendizagem]</u> 46- <u>Palma:</u> [...] você via a diferença da aula remota para a aula presencial, o aprendizado <u>[da criança]</u> totalmente diferente [...] é totalmente diferente daquela aula presencial que você está ali	Implicações do ensino remoto emergencial na qualidade de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização: “esse período de pandemia deixou muita	

<u>[em sala de aula]</u> com ela ne, todo dia, todo dia é totalmente diferente. <u>[do ensino remoto emergencial]</u> 47- <u>Palma:</u> [...] ainda hoje a gente está pagando <u>[no ensino e na aprendizagem]</u> o que aconteceu nessas aulas remotas. Esse período de pandemia deixou muita dificuldade <u>[de aprendizagem]</u>, muita. [...] a dificuldade <u>[pedagógica de ensino]</u> é grande para a gente colocar em prática esse aprendizado deles. <u>[das crianças, com o retorno das aulas presenciais]</u> 48- <u>Cacto:</u> As crianças é... eu tenho percebido <u>[como professor]</u> que elas voltaram <u>[para as aulas presenciais no pós-pandemia]</u> com muito mais dificuldade <u>[de aprendizagem]</u>, muito mais dificuldade em se concentrar, muito mais dificuldade em aprender realmente. 49- <u>Cacto:</u> <u>[Com o retorno das aulas presenciais no pós-pandemia, as crianças voltaram com]</u> Muita dificuldade de concentração, muita dificuldade em aceitar estar na escola, porque tem aluno que vem <u>[para a escola]</u>, mas ele já quer voltar para casa.	dificuldade <u>[de</u> <u>aprendizagem]</u>”	
---	---	--

Fonte: A autora (2024), com base na metodologia dos núcleos de significação de Aguiar, Machado e Soares (2015) a partir dos dados fornecidos pelos docentes *Palma* e *Cacto*.