

**Artigo****Formação *on-line* de alfabetizadores para uso de tecnologias digitais em plena pandemia de COVID-19****Online literacy training for the use of digital technologies in the middle of the COVID pandemic-19****Formación en alfabetización en línea para el uso de tecnologías digitales en medio de la pandemia COVID-19****Julianna Silva Glória<sup>1</sup>, Ghisene Santos Alecrim<sup>2</sup>**

Instituto Mineiro de Educação Superior (IMES – MERCOSUL), Governador Valadares -MG, Brasil

**Resumo**

Este artigo tem como propósito divulgar projeto de extensão de curso *on-line* de formação de professores alfabetizadores para o uso das tecnologias digitais em plena pandemia do COVID-19 que desenvolvemos por meio do grupo de pesquisa Leitura, escrita e tecnologia, pertencente ao CNPQ. Vislumbramos, com isso, ampliar reflexão acerca de proposta de modelo de formação de professores em nosso país em plena pandemia, bem como realçar a importância do alfabetizador incluir em sua prática educativa suportes e textos digitais a fim de promover processos de leitura e de escrita mais significativos. Os aportes teóricos mais amplos para análise dos dados aqui apresentados são os estudos de Anne-Marie Chartier (2007) a respeito dos saberes do professor e os estudos tanto de Soares (2002) quanto de Ferreiro (2013) sobre práticas alfabetizadoras através de recursos digitais, assim como as reflexões de Pedro Demo (2009) acerca do uso das tecnologias digitais no processo de alfabetização. Como resultados, exploramos dados coletados a partir do formulário de inscrição e de avaliação que revelam como o professor inicia o curso *on-line* e como o conclui em plena pandemia, tendo como perspectiva uma outra visão sobre a cultura digital na educação, a construção de novos conhecimentos e novo formato da sala de aula de alfabetização.

**Abstract**

The purpose of this article is to disseminate an online course extension project for training literacy teachers for the use of digital technologies in the midst of the COVID-

---

<sup>1</sup>Professora da Faculdade IMES MERCOSUL, Governador Valadares – MG, Brasil, doutora em Educação pela UFMG/FAE/CEALE. Membro do grupo de pesquisa Leitura, escrita e tecnologia, pertencente ao CNPQ. ORCID id: 0000-0002-0567-2178. E-mail: jusgloria52@gmail.com

<sup>2</sup>Professora da Faculdade IMES MERCOSUL, Governador Valadares – MG, Brasil, mestre em Linguística pela UFMG/FALE. Membro do grupo de pesquisa Leitura, escrita e tecnologia, pertencente ao CNPQ. ORCID id: 0000-0002-0173-380X. E-mail: ghisenealecrim@gmail.com

19 pandemic that we developed through the research group Reading, Writing and Technology, belonging to CNPQ. With this, we envisage expanding reflection on the proposal for a model of teacher training in our country in the midst of a pandemic, as well as highlighting the importance of literacy teachers to include digital media and texts in their educational practice in order to promote more reading and writing processes. The broader theoretical contributions for analyzing the data presented here are the studies by Anne-Marie Chartier (2007) regarding teacher knowledge and the studies by both Soares (2002) and Ferreiro (2013) on literacy practices through digital resources, as well as Pedro Demo's (2009) reflections on the use of digital technologies in the literacy process. And how he concludes it in the midst of a pandemic, with a different perspective on digital culture in education, the construction of new knowledge and the new format of the literacy classroom.

### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo difundir un proyecto de extensión de cursos en línea para la formación de alfabetizadores para el uso de tecnologías digitales en medio de la pandemia del COVID-19 que desarrollamos a través del grupo de investigación Lectura, Escritura y Tecnología, perteneciente al CNPQ. Con ello, nos planteamos ampliar la reflexión sobre la propuesta de un modelo de formación docente en nuestro país en medio de la pandemia, así como resaltar la importancia de que los alfabetizadores incluyan los medios digitales y los textos en su práctica educativa con el fin de promover más Los aportes teóricos más amplios para el análisis de los datos aquí presentados son los estudios de Anne-Marie Chartier (2007) sobre el saber docente y los estudios de Soares (2002) y Ferreiro (2013) sobre prácticas de alfabetización a través de recursos digitales, así como las reflexiones de Pedro Demo (2009) sobre el uso de las tecnologías digitales en el proceso de alfabetización y cómo lo concluye en medio de una pandemia, con una perspectiva diferente de la cultura digital en la educación, la construcción de nuevos conocimientos el nuevo formato del aula de alfabetización.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Pandemia de COVID-19, Alfabetização, Letramento digital.

**Keywords:** Teacher training, COVID-19 pandemic, Literacy, Digital literacy.

**Palabras clave:** Formación del profesorado, Pandemia COVID-19, Alfabetización, Alfabetización digital.

## 1. Introdução

Roger Chartier (2009) nos alerta que o advento da cultura digital e a popularização de seus instrumentos ajudou-nos a desnaturalizar gestos e comportamentos diante da materialidade do texto. Se há bem pouco tempo o uso dos suportes digitais de texto e o processo de internalização das operações cognitivas e motoras necessárias nas práticas letradas digitais eram considerados elitizados e pouco acessados pela sociedade como um todo, na contemporaneidade, percebemos que os recursos digitais estão cada vez mais presentes na vida dos cidadãos de um modo geral. Por isso, passamos a fazer perguntas em relação à incorporação que a escola tem feito das tecnologias digitais para o ensino da leitura e da escrita; sobretudo de crianças em alfabetização que nascem em contexto de suportes e práticas de usos diversos dessa tecnologia.

A pandemia de COVID-19 aflorou ainda mais esses questionamentos e trouxe, dentre outras mudanças, alterações radicais nos processos formais de ensino da apropriação da escrita e da leitura. De uma hora para outra, professores ficaram sem condições de realizar a interação presencial com os alunos, mediando o processo de alfabetização deles e tiveram que lidar com o ensino a distância e de forma remota para permanecer ensinando.

Alguns sistemas educacionais investiram em plataformas digitais, aulas remotas e tudo mais e em outros os professores puderam contar com apenas produção de atividades, poucos contatos pelo *WhatsApp* e alguns vídeos no *Youtube* dentre, ou seja, poucos recursos foram sendo incorporados nesse instante.

Em meio a tantos desafios para se estabelecer contato com as crianças, ainda era preciso lidar com outro embaraço: a falta de formação do professor para planejar suas aulas por meio das tecnologias digitais. Foi nesse momento e entendendo a demanda dos professores para aprender a lidar com os recursos digitais que ofertamos um curso de formação *on-line* cujo público-alvo era professores de vários segmentos de ensino, dentre eles, o alfabetizador. Neste artigo, tratamos sobre como se deu esse processo de formação *on-line*, como o alfabetizador ingressou e como concluiu esse curso *on-line* que se apresenta como uma proposta inovadora de formação de professores em nosso país.

Para descrição de todas as etapas do curso *on-line*, partiremos primeiramente de uma breve reflexão sobre a evolução das práticas sociais de leitura e de escrita até a incorporação das tecnologias digitais e a relação disso com a educação. Descreveremos um pouco dos processos de formação de professores para o uso das tecnologias digitais no Brasil e, em seguida, apresentaremos alguns resultados e reflexões proporcionados por esse modelo de formação *on-line* que desenvolvemos, buscando entender o quão impactante foi para os professores participantes dessa experiência.

## **2. Suportes digitais de escrita, educação e formação de professores alfabetizadores no Brasil**

Fazendo uma breve retrospectiva dos diferentes estágios de evolução pelos quais passaram o suporte da escrita até chegar ao texto digital, lembramos Chartier (1997) que nos faz observar que inicialmente o texto escrito tinha como suporte o rolo, uma longa faixa de papiro ou pergaminho que o leitor precisava segurar com as duas mãos para poder desenrolar. Nesse tipo de suporte, o texto era construído em trechos divididos em colunas que ficavam visíveis à medida que o rolo era desenrolado no sentido horizontal pelo leitor. A própria natureza do suporte impedia que o leitor pudesse ler e escrever simultaneamente. Essa possibilidade só passa a existir com o *códex*, um avanço tecnológico em termos de suporte. Não mais uma faixa contínua, o *códex* caracterizava-se por ser um objeto composto de uma série de folhas dobradas, certo número de vezes, de modo a formar cadernos. Esses cadernos eram depois montados e costurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação, um suporte mais semelhante ao livro que temos hoje. A invenção do *códex* permitiu que o texto fosse distribuído na superfície da página e localizado mediante paginações, numerações e índices.

Na escrita digital, voltamos a ter a construção de um texto que se apresenta na tela como uma grande faixa que se expande no sentido vertical, mas cuja construção deixa de ser linear como era no rolo ou na escrita convencional: o hipertexto pressupõe uma expansão em rede. Esse tipo de texto incorpora elementos de navegação digital e ferramentas que permitem outro contato com o texto escrito sem perder de vista, é claro, as experiências construídas em outros suportes e gêneros textuais. Como bem reflete Chartier (2002):

O novo suporte do escrito não significa o fim do livro ou a morte do leitor. O contrário, talvez. Porém, ele impõe uma redistribuição dos papéis na “economia da escrita”, a concorrência (ou a complementaridade) entre diversos suportes dos discursos e uma nova relação, tanto física quanto intelectual e estética, com o mundo dos textos (CHARTIER, 2002, p.117).

A transição, enfim, de um tipo de suporte para outro coloca o leitor frente a um objeto novo que não só lhe permite novos tipos de interatividade, participação e demandas cognitivas de escrita e leitura até então inéditas, além de novos gestos e comportamentos diante do texto que se projeta em uma tela. Segundo Chartier (2002, p.24), “é ao mesmo tempo uma revolução da modalidade técnica da produção do escrito, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita”. Diante de um novo suporte de texto é inevitável que ocorram mudanças que provoquem transformações nos hábitos e percepções dos sujeitos diante da escrita e da leitura, demandando da escola o ensino do processo de escrita e de leitura na cultura digital.

No entanto, precisamos refletir sobre a incorporação desses processos no contexto de educação formal, ou seja, na escola como o professor tem feito uso desses recursos para ensinar a ler e escrever? E mais, em tempos de pandemia, de que forma o professor tem se apropriado das tecnologias digitais para permanecer alfabetizando seus alunos?

Acreditamos que o docente, que em sua formação tem a oportunidade de conhecer as novas tecnologias digitais, e entende por que e como integrá-las à sua prática pedagógica, leva consigo uma experiência diferente daquele docente que, pressionado por questões exteriores, tenta articular conhecimento sobre as novas tecnologias digitais sem muito domínio. Fora aqueles docentes que se recusam a lidar com tal suporte de leitura e escrita por puro estranhamento ou preconceito em relação a esse saber.

Os estudos de Anne-Marie Chartier (2016) em relação à formação de professores contribuem para muitas reflexões. Uma delas é para mostrar que precisamos construir outra relação com os saberes dos professores que não supõe uma visão unidirecional, da teoria para a prática. Para a autora:

Por um lado, saberes e teorias não são a mesma coisa. Nenhuma teoria científica pode ficar no lugar dos professores, para definir sua prática. São os professores que ensinam que têm que fazê-lo. Nenhuma perspectiva teórica nunca ensinou ninguém a ler. Esta responsabilidade é dos docentes e eles

não podem atribuir nem seus êxitos nem seus fracassos aos discursos teóricos nos quais se inspiram; - por outro lado, os professores têm necessidade de saberes científicos e não param de introduzir em sua cultura profissional categorias de análise que esclarecem suas práticas, dão precisão a seus valores empíricos e modificam seus pontos de vista sobre as aprendizagens das crianças. Estes saberes são ferramentas, não são dogmas. Os pesquisadores deveriam ter mais atenção para essas expectativas e ajudar os docentes a selecionar, entre as categorias científicas, quais são pertinentes ou não para se falar das práticas de alfabetização; (CHARTIER, 2016, p. 263).

Dessa forma, o trabalho do professor não pode ser colocado como subordinado a teorias que, em geral, são parciais. Outra contribuição diz respeito às perspectivas pragmáticas da sala de aula: o nível de instabilidade de uma tarefa inovadora precisa ser equilibrado com o nível de estabilidade de outras. Isso serve tanto para compreender o saber do professor e a rede intrincada onde ele se constrói, como para compreender a recepção dos alunos às inovações pretendidas. Finalmente, saindo da crença no controle das instâncias teóricas e pedagógicas e mostrando o limite das teorias e sua aplicação, a autora alerta que as forças externas relacionadas às práticas de escrita e leitura digitais é que podem determinar, mais que as teorias do campo pedagógico, as novas pedagogias. Ou seja, os métodos virão de outros campos de conhecimento (CHARTIER, 2016).

Diante disso, refletimos sobre qual lugar ocupa o saber a respeito das novas tecnologias digitais na formação do docente, ou seja, qual relação o professor faz entre saber científico e prático sobre o uso de suportes e textos digitais em contexto escolar e como tem estabelecido conhecimento na atualidade a esse respeito visto que muitos não possuem domínio dessas tecnologias para o ensino.

Silva (2005), ao refletir sobre a formação do *habitus* professoral a partir da análise dos lugares da teoria e da prática na formação e atuação docente, lembra uma frase muito presente no discurso de professores, de alunos e de pessoas que nunca exerceram a profissão docente no Brasil: “É na prática que se aprende a ser professor ou professora(p.161).” A pesquisadora supõe que:

Talvez isso ocorra porque o fazer docente, aos olhos do observador, é um fazer do campo prático da vida. O que também remete à noção de *habitus* como teoria explicativa do ato de ensinar realizado nas instituições escolares, obrigando a pensar o lugar do aprendizado da teoria e da prática na referida formação (SILVA, 2005, p. 157).

No caso do saber sobre as novas tecnologias digitais, verifica-se que a formação desse *habitus* em relação à prática docente não tem sido muito cultivada; os docentes, de um modo geral, têm se mostrado muito resistentes (ora por estranhamento ora por preconceito) a esse novo saber, exatamente por ser novo e exigir dos mesmos um período para incorporá-lo à sua prática.

A esse respeito, Ferreiro (2013) analisa que:



(...) a instituição escolar é altamente conservadora, resistente à incorporação de novas tecnologias que signifiquem ruptura radical com práticas anteriores. A tecnologia dos PCs e da internet dá acesso a um espaço incerto, incontrolável; monitor e teclado servem para ver, ler, escrever, ouvir e brincar. Muitas mudanças simultâneas para uma instituição tão conservadora como a escola (FERREIRO, 2013, p.458).

Sabemos que há uma longa caminhada no processo de incorporação desse conhecimento sobre as novas tecnologias digitais por parte do docente. Isso ocorre não só porque se trata de implementar novas estratégias educacionais, mas também porque são as múltiplas práticas, materiais e elementos simbólicos exercidos nos espaços sociais não escolares que impõem, de fora, outros desafios para o saber escolar. Como refletem Barton e Lee (2015, p. 216): “O que se passa na sala de aula está estreitamente ligado ao que acontece fora dela.”

No mesmo capítulo, em parágrafo anterior, esses pesquisadores tratando sobre novas pedagogias para novos tempos comentam que:

(...) há uma progressão no fato de que, inicialmente, os professores podem introduzir novas tecnologias para funcionar dentro das práticas existentes e, em seguida, veem novas possibilidades nas virtualidades do veículo e começam a usá-lo para novos propósitos, os quais, por fim, são transformados em novas práticas (BARTON e LEE, 2015, p. 215).

Ou seja, esse processo de apropriação de novos saberes por parte dos professores pressupõe o entendimento da reatualização de conhecimentos antigos. A visão de educação avança quando se leva em conta as transformações sociais, envolvendo a cultura escrita, das quais a tecnologia digital faz parte. E quando o professor assimila isso, experimenta uma nova prática pedagógica que Demo(2009) assim descreve:

Em ambientes virtuais não precisamos de quem dê aula, mas de quem oriente e avalie, acompanhe e motive, dialogue e questione. O professor, longe de pretender saber tudo, faz o papel de “*coach*”: orquestra habilidades, compõe interesses, lidera processos, ativa dinâmicas. Não facilita, encurta, rebaixa. Ao contrário, eleva os desafios, sempre (DEMO, 2009, p. 70).

Entretanto, para alterarmos e alcançarmos novos formatos de ensino e de sala de aula, o professor tem que se perceber sempre como aprendiz; no caso do uso das tecnologias digitais, o professor deve se dispor a entender a cultura digital em seu tempo, tentando compreender como construir conhecimento formal a partir dela. Para tanto, o fio condutor que leva o professor a esse saber sobre o uso das tecnologias digitais é a formação de professores.

Nesta configuração e atendendo à demanda de formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais, políticas públicas

de formação docente tiveram início, de forma tímida, no Brasil, mais exatamente no ano de 1996, com o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO). A partir dele, propôs-se aos sistemas públicos de ensino refletir sobre o uso pedagógico dos computadores e da Internet relacionando-os aos projetos desenvolvidos em sala de aula. Todavia, ainda hoje, sabemos das dificuldades encontradas pelos professores em estabelecer um processo de ensino e aprendizagem que possibilite uma inter-relação entre as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas em sala de aula e o uso do laboratório de informática. Em 2010, o Programa “Um Computador por Aluno” (PROUCA), foi implantado com objetivo de ampliar as possibilidades pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais móveis com a proposta de oferta do *laptop* educacional para cada aluno. Os professores envolvidos neste Programa podiam utilizar esse suporte digital de texto dentro e fora de sala de aula, enfim, no momento em que houvesse demanda pedagógica, oportunizando um processo mais dinâmico de produção de conhecimento.

Entendemos que esses programas políticos possuem aspectos eficientes e deficientes que não nos cabe, neste instante, avaliar. Entretanto, verifica-se a necessidade de aprofundar cada vez mais o conhecimento reflexivo que possibilite a inserção sociocultural de professores, integrando teoria e prática sobre cultura digital em contexto escolar.

Quando realizamos juntamente com outras pesquisadoras, investigação científica financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (FAPEMIG/CAPES), com duração de três anos (2013 a 2015), intitulado: Atividades e jogos digitais de alfabetização - estudo sobre o uso do computador e suas implicações como instrumento de alfabetização em sala de alfabetização no município de Belo Horizonte, percebemos claramente que havia ali uma demanda real de formação de professores para o uso de recursos digitais no espaço escolar.

Apesar de o nosso foco ter sido apenas no aluno e sua relação com atividades de leitura e escrita no suporte digital, a escolha da professora alfabetizadora participante da pesquisa foi fundamental. Naquele momento foi importante pensar em um profissional que, independentemente do suporte utilizado (lápiz, papel ou computador), estivesse disposto a lidar com a influência da presença de uma nova tecnologia de escrita no contexto da sala de aula. A palavra-chave em relação à escolha do professor/participante desta pesquisa, sem dúvida, foi “disposição”; visto que a grande maioria dos docentes não teve em sua formação inicial conhecimento sobre o uso do computador no contexto da sala de aula, por isso, para assumir papel ativo em nossa investigação científica buscamos alguém que demonstrasse ter “disposição” em aprofundar em tal conhecimento.

Destacamos no percurso desse trabalho o protagonismo da professora alfabetizadora que em colaboração com a equipe de pesquisadores planejou e executou, em sua turma do ciclo de alfabetização, atividades envolvendo práticas sociais de leitura e escrita de texto digital no laboratório de informática da escola. Isso contribuiu não só para o desenvolvimento da pesquisa, como também para a formação da professora mediada pelos processos metodológicos da investigação.

Salientamos ainda outro movimento de formação de professores para o uso das tecnologias digitais, do qual participamos, desenvolvido pelo NEPCED/CEALE/FAE - UFMG (Núcleo de Extensão e Pesquisa em Cultura Escrita Digital). Esse núcleo ligado ao Centro de Alfabetização, Leitura e escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais tem como um dos seus objetivos promover ações extensionistas de formação continuada de professores, divulgar seus resultados de estudos científicos em um formato de proposições pedagógicas para aqueles professores (as) que estão em sala de aula a fim de que possam conhecer e ampliar seus repertórios teóricos e desenvolver ações pedagógicas contemplando a cultura escrita digital.

Todas essas ações científicas citadas demonstram que há demanda de investimento em estudos e formação nessa área e se, na atualidade, não temos uma política pública nacional de formação de professores da Educação Básica que possibilite aprofundamento e ação em torno do uso de tecnologias digitais e *internet* nas escolas brasileiras, entendemos ser necessário avançar no debate, envolvendo toda comunidade educativa por meio de ações em pesquisa, ensino e extensão; ainda mais agora, a partir da experiência com recursos digitais que a pandemia proporcionou a todos os docentes.

Dando prosseguimento, apresentamos detalhes da experiência em formar professores para o uso de tecnologias digitais por meio de curso *on-line* oferecido no período da pandemia. Esta foi uma ação de extensão que desenvolvemos como membros no grupo de pesquisa Leitura, escrita e tecnologia, pertencente ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e coordenado pelas professoras Ana Elisa F. Ribeiro e Carla Viana Coscarelli. Objetivamos com isso contribuir para o debate acerca dos impactos de investimento nesta área, especialmente, em relação a formação de professores alfabetizadores para o uso dos recursos digitais.

### **3. Resultados de uma formação *on-line* de professores para uso das tecnologias digitais em plena pandemia**

Dividimos esse tópico de análise em dois momentos, a saber: em um primeiro instante e de forma mais pontual, descrevemos a proposta da formação *on-line* ofertada às alfabetizadoras em plena pandemia; em um segundo instante, dando voz ao professor alfabetizador, explicitamos e evidenciamos alguns relatos deles sobre suas angústias, expectativas em relação ao curso, vivências da formação e desenvolvimento de atividades pedagógicas digitais a partir da participação no curso. A coleta desses dados aconteceu através do formulário de inscrição e de avaliação do curso *on-line*.

#### **3.1 Proposta do Curso *on-line***

Tendo em vista nossa experiência em extensão com formação de professores para o uso das tecnologias digitais, em plena pandemia, organizamos e ofertamos uma versão *on-line* de curso sobre práticas letradas digitais para professores; inclusive, para professores alfabetizadores.

Essa versão *on-line* de curso para docentes teve como propósito geral realizar reflexões teóricas e construir materiais educativos digitais para o



ensino usando tecnologias relacionadas à cultura escrita digital. Para tanto, nossas metas eram, a saber:

- Promover a reflexão teórica em torno dos conceitos sobre a cultura escrita digital e suas implicações no ensino da leitura e da escrita;
- Desenvolver conhecimentos técnicos para criação e avaliação de material educativo digital que favoreçam o ensino da leitura e escrita;
- Refletir sobre o uso das tecnologias digitais no ensino da cultura escrita digital;
  - Desenvolver a consciência da necessidade e do direito à formação inicial e continuada pelos cursistas em torno da temática;
  - Ressignificar o uso de dispositivos digitais nas escolas;
  - Conscientizar os cursistas sobre a importância do uso do suporte digital como ferramenta de ensino da leitura e da escrita.

Para alcançarmos nossa finalidade, planejamos o curso *on-line* em 40 horas/aulas, divididas em 10 horas de dedicação a cada semana/2 horas por dia durante 1 mês. Os conteúdos foram trabalhados por meio de videoaulas tanto teóricas quanto sobre uso de recursos digitais para fins educativos, aulas remotas/laboratórios(oficinas), aulas remotas teóricas, uso da plataforma do *Classroom*, além do grupo de *WhatsApp*. Através desses recursos e espaços virtuais, introduzimos reflexões teóricas e produzimos nos encontros *on-line* (aulas remotas) materiais didáticos usando tecnologia digital.

Durante cada semana de estudo, os alunos/professoras recebiam informações de orientação sobre o estudo por meio de roteiro postado na sala da Plataforma do Google *Classroom*. Esse vinha acompanhado de videoaulas teórica e prática, atividades e texto-base para o tema a ser estudado a cada semana. Pelo grupo de *WhatsApp* do curso, os 30 professores de cada turma formada recebiam informações, participavam de debates criados a partir de vídeos, áudios e cartazes. Durante a semana, ocorriam dois encontros de aulas remotas (*MEET* ou *Skype*). Um encontro era com toda a turma (30 professores) para discussão teórica, em que, além de uma reflexão a partir de texto teórico, eram apresentadas possibilidades de trabalho relativas à temática discutida. O outro encontro, em grupos menores (5 professores), ocorria com o propósito de realizar as atividades da semana e de conhecer novos recursos digitais para usos pedagógicos.

Além dos encontros formais, previamente agendados e organizados, realizamos momentos de discussão individuais via *WhatsApp* (por demanda) para sanar dúvidas no decorrer do processo, bem como produzimos mini vídeos tutoriais instrucionais publicados no grupo de *WhatsApp*. A nossa ação, nesse sentido, era possibilitar que cada um (a) aprendesse no seu ritmo e pudesse vivenciar situações de leitura e escrita em ambientes digitais para que se sentissem desafiado (a) a utilizar os recursos digitais estudados no decorrer do curso em sua sala de aula.

Sabemos que um trabalho voltado para formação de professores e professoras por meio de recursos digitais não é algo simples, pois exige muito empenho de todos os envolvidos. É preciso deixar todos muito cientes da

proposta e do planejamento, da importância de participar de cada processo, de tal forma que a formação realmente contribua para ampliar as perspectivas pedagógicas. Procuramos salientar durante todo o processo de formação que a técnica é importante, mas não pode ser utilizada sem uma intencionalidade pedagógica, sem uma compreensão mais ampla dos conceitos teóricos envolvidos. Percebemos mediante essa formação *on-line* que isso foi construído a cada mês com cada turma de professores no segundo semestre de 2020.

### 3. 2 A palavra é do professor

A pandemia mudou a maneira de interação e de articulação do planejamento educacional, tornando o trabalho do professor algo totalmente novo e desafiante. Isso trouxe muitas angústias ao professor no sentido de ter que se munir de muitas ferramentas, antes desconhecidas, de maneira muito rápida, por outro lado, todo esse movimento aumentou o interesse por realizar um trabalho mais interativo e prazeroso com o uso das tecnologias digitais.

No início do curso *on-line*, vários relatos coletados no formulário de inscrição denotam essas expectativas:

Aprender a utilizar ferramentas de ensino na aprendizagem virtual e perder o medo de experimentar essas novas tecnologias (Professora A).

Aprender a usar novos aplicativos e plataformas digitais para aprimorar as atividades que estão sendo enviadas para as crianças (Professora B).

Tais registros denotam toda angústia dos professores, mas também a necessidade de urgência em aprender a lidar com os recursos digitais para o ensino na escola, mais especificamente, em relação aos professores alfabetizadores participantes do nosso curso *on-line*, percebemos o receio deles em usar tecnologias digitais para o ensino do sistema de escrita alfabética. Esse sentimento, como bem ressalta Ferreiro (2013), decorre, muitas vezes, do fato de que:

O professor se sente substituído por uma tecnologia que, como sabemos, suscita atitudes lúdicas e não necessariamente atitudes de aprendizagem. E quando os docentes as utilizam, constatamos um uso acidental e limitado, como uma busca em um site determinado (FERREIRO, 2013, p. 460).

Além disso, o professor pode ter essa sensação de receio por conta da demanda, em plena pandemia, de se profissionalizar, de uma hora para outra, para o uso de ferramentas, suportes e textos digitais visto ser a maneira pela qual a escola encontrou para continuar oferecendo educação aos alunos.

No entanto, sabemos que não basta o domínio da técnica dos recursos digitais. Muitos tutoriais no *Youtube* surgiram nesse período com o propósito de ensinar o professor como usar ferramentas e aplicativos digitais. Em todo caso,

tal aprendizado não garante eficiência nos processos de ensino, ainda mais na alfabetização. Como relata uma das professoras participante do curso *on-line*:

O curso me ensinou que ter conhecimentos técnicos sobre o uso de ferramentas tecnológicas, não é suficiente, se o objetivo for a promoção de aprendizagens mais significativas na educação. Saber usar tais ferramentas é de suma importância, no entanto, não mais importante do que saber como adicioná-las ao processo de ensino aprendizagem de forma objetiva e eficaz (Professora c).

A esse respeito, Barton e Lee (2015) analisam que:

É importante deixar claro que as tecnologias, por si sós, não introduzem automaticamente as mudanças em nossa vida. Em outras palavras, novas atividades na vida não são tecnologicamente determinadas; o fato é que a própria tecnologia também é parte de mudanças sociais mais amplas. E diferentes pessoas fariam usos diferentes das tecnologias para alcançar seus próprios propósitos em diferentes contextos (BARTON; LEE, 2015, p. 13).

No contexto da pandemia podemos perceber exatamente isso, ou seja, não basta o professor conhecer a técnica do recurso digital para alfabetizar ou promover processos de apropriação da leitura e da escrita. Antes disso, é necessário pensar nos contextos da cultura digital e como podem cooperar para o aprendizado da leitura e da escrita. E mais, é preciso pensar na forma de incorporação desses materiais, recursos e ferramentas digitais para garantir a alfabetização.

Nessa perspectiva entendemos que suportes e textos digitais podem se tornar um importante instrumento de alfabetização, à medida que o utilizamos para desenvolver atividades planejadas para alfabetizar. No entanto, podem não trazer benefício algum aos processos de aprendizagem se não forem utilizados de forma significativa.

Uma das professoras participantes do curso *on-line* quando indagada através do formulário de avaliação do curso *on-line* em relação ao que destacaria como mais significativo durante as quatro semanas de curso, respondeu:

O uso das ferramentas tecnológicas à serviço da aprendizagem colaborativa de forma a propiciar coautoria, autonomia, criticidade, criatividade e fruição na produção de textos digitais (escritos e orais). Fomentar a inserção de textos produzidos no cotidiano dos estudantes e que não fazem parte dos gêneros textuais escolarizados, utilização dos critérios para selecionar jogos pedagógicos. Incluir a literatura digital e digitalizada no meu planejamento. Potencializar o uso das tecnologias como mais um instrumento pedagógico que agrega habilidades, capacidades e conhecimentos (Professora D).

E mais duas professoras acrescentam:

Todo conteúdo foi novo para mim, o embasamento teórico muito interessante, as oficinas, a disponibilidade das formadoras em nos auxiliar o tempo todo me ensinou o quanto a mediação do professor faz diferença na aprendizagem do aluno. Mas em relação às tecnologias digitais o que certamente fará, ou melhor já está fazendo diferença é a possibilidade de querer ousar, pesquisar, fazer diferente, inovar, usar todas as ferramentas digitais possíveis para dar mais vida, cor, movimento e qualidade no meu fazer profissional como pedagoga e também, como professora. Assim como fui impactada pelas possibilidades infinitas que o universo digital traz, espero poder continuar buscando mais conhecimento nessa área e principalmente, propiciar para outras pessoas interações criativas com qualidade tecnológica e educacional (Professora E).

O curso me ensinou que ter conhecimentos técnicos sobre o uso de ferramentas tecnológicas, não é suficiente, se o objetivo for a promoção de aprendizagens mais significativas na educação. Saber usar tais ferramentas é de suma importância, no entanto, não mais importante do que saber como adicioná-las ao processo de ensino aprendizagem de forma objetiva e eficaz (Professora F).

A abordagem das três professoras nos faz refletir sobre a importância de se trabalhar com formação de professores alfabetizadores para o uso das tecnologias digitais, tendo em vista o conceito de alfabetização e de letramento digital. Mais contemporaneamente, tanto o termo alfabetização quanto letramento vêm sendo aplicados a outros campos de conhecimento. Em relação à alfabetização, Frade (2005) comenta:

[...] a transposição do termo alfabetização para outros campos é bem frequente quando se trata de ensinar outros códigos. Assim, na falta de outro termo, perde-se um pouco seu sentido etimológico ligado a letra para associá-la ao aprendizado inicial de outros signos (FRADE, 2005, p. 4).

Nesse sentido é que nos deparamos com o uso desse termo para denominar a alfabetização digital que remete ao processo de capacitação do sujeito para que ganhe proficiência na utilização dos recursos disponíveis nas mais recentes tecnologias de informação e de comunicação. Quanto ao termo letramento, ocorre o mesmo fenômeno, ou seja, já é possível pensarmos em múltiplos letramentos que incluem o digital. Como observa Soares (2002) em relação ao letramento digital:

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).

Certamente, a questão é complexa, pois entendemos que para o fenômeno da inclusão digital acontecer no espaço escolar presencial ou *on-line*, isso requer que os professores estejam atentos a este fenômeno, o letramento digital. Em outras palavras, muito mais que colocar nossos alunos diante de recursos e suportes digitais de escrita, analisamos que a ênfase seja em proporcionar a eles práticas sociais com o texto digital que lhes garantam com eficiência a inclusão digital, além de um processo de apropriação do sistema escrito mais significativo.

Nessa perspectiva é que compreendemos ser necessário pensar na formação de profissionais através de uma política pública que propicie uma discussão mais aprofundada sobre a prática do professor e as necessidades dos alunos quanto ao uso social de recursos e textos digitais. O “fazer diferente” destacado pela professora E, precisa ter como base uma fundamentação teórica consistente, que promova a análise crítica do planejamento, bem como a vivência nos vários ambientes digitais e discussão sobre os diferentes gêneros, pois “os modos de produção atuais supõem uma concentração de funções em uma mesma pessoa, funções que antes eram distribuídas entre vários ofícios” (Ferreiro, 2013, p. 450).

Da mesma maneira, é fundamental pensar em uma formação que possibilite o entendimento das novas tecnologias como forma de trazer possibilidades ainda mais aprofundadas de aprendizagem e “bem mais centradas na atividade dos alunos, também mais flexíveis e motivadoras, mais capazes de sustentar processos de autoria e autonomia”. (DEMO, 2009, p. 53).

O professor está sempre em processos formativos, encarando novos desafios, fomentando novas discussões com os alunos, revendo planejamento, utilizando de maneira diferente ferramentas que surgem com o tempo, como propõe Demo (2009):

Os novos tempos acarretam novos reptos, entre eles saber desconstruir-se de maneira permanente, para ressuscitar todos os dias. Professor acabado é algo fútil. Manter-se aprendendo sempre é sua glória, mais que sua sina. Tem o compromisso de trazer para o aluno o que há de melhor no mundo do conhecimento e da tecnologia, para poder aprimorar sempre as oportunidades de aprender. Ao mesmo tempo, precisa saber aprender de muitas circunstâncias, não apenas de uma teoria isolada, de alguns autores fechados, de certas posições consideradas intocáveis (DEMO, 2009, p.75).

Há, portanto, a necessidade de pensar a formação docente como um espaço de múltiplas aprendizagens, não somente no sentido de conhecimento de novas ferramentas, mas de interlocução com os pares, de reflexão sobre as práticas, de organização de propostas didáticas mais criativas. Entendendo que os ambientes virtuais de aprendizagem pressupõem outras formas, organizações em termos de comportamento e de habilidade de aprendizagem; portanto, a demanda de que o professor reveja as maneiras pelas quais ele ensina é muito pertinente.

A desconstrução de práticas já consolidadas e abertura para as novas possibilidades são aspectos que ficaram muito destacados no curso *on-line* que ofertamos. Ao indagarmos às professoras alfabetizadoras em relação aos



saberes adquiridos por meio do curso *on-line*, dentre vários relatos, obtivemos os seguintes:

Minha compreensão do uso da tecnologia na sala de aula é outra agora. (Professora G).

O curso foi um divisor de águas na minha vida profissional. Pude conhecer mais o universo digital o que me tem inspirado nesse último mês, muito além do estudo das ferramentas, dos textos multimodais, dos aplicativos, das atividades propostas, da alegria de conhecer novos colegas (...) passou rápido, mas deixou marcas que estão fazendo de mim uma pessoa que, mesmo em final de carreira, tem um sentimento de que estou somente começando, esse desejo de não querer parar, mas sim buscar cada vez mais conhecimento e compartilhar com meus alunos. Que sentimento bom...(Professora H).

Os comentários das professoras G e H denotam que a formação, quando pensada considerando as necessidades do educador e seu público, possibilita que vivencie novas situações de ensino como a que envolve o ambiente digital, podendo favorecer, além de uma articulação e troca entre colegas profissionais, a mobilização de professores para construção de outras práticas instigantes e criativas proporcionadas por esse ambiente.

A esse respeito outra professora em seu formulário de avaliação do curso expressa o seguinte:

Gratidão pela capacidade de compartilhar conhecimento de forma ética, competente, mas acima de tudo humanizada. Esse curso demonstrou que o ensino EAD pode ter afetividade, interação e colaboração; é diferente do tempo real, mas também é acolhedor. A aprendizagem acontece em diferentes espaços e tempos. E que somos todos aprendizes no ato de ensinar e aprender (Professora I).

Ressaltamos que o fato de o curso acontecer em ambiente digital (uma parte a distância e outra através de aulas remotas, sem falar no uso do *WhatsApp*), isso favorece aos professores compreensão acerca das tecnologias digitais e seus textos como recursos que possam contribuir para a produção de conhecimento; afinal, eles experimentaram esses processos durante todo o curso *on-line*.

Como nos adverte Demo (2009):

Professor é “imigrante”, não é “nativo”. Nisto já tem uma invectiva dura: aceitar o desafio virtual que pode lhe parecer distante/estranho. Corre sempre o risco de que as crianças se saiam melhor com a máquina, sem falar que, frequentemente, os alunos podem estar mais bem informados. No entanto, é uma balela imaginar que o computador substitua o professor, a não ser atividades instrucionistas. O que ocorre é que o professor precisa reestruturar-se num novo momento

pedagógico e tecnológico, para atuar nele como sujeito, não como objeto (DEMO, 2009, p.67).

Em relação ao professor alfabetizador, percebemos que esse à medida que reconhece espaços, suportes e textos digitais em uma perspectiva da cultura digital, consegue inserir tais recursos em seu cotidiano de sala de aula de alfabetização, proporcionando a seus alunos um conhecimento mais rico e enriquecedor sobre os processos que envolvem a leitura e a escrita. Afinal, a ausência dos gêneros textuais digitais e seus suportes, numa alfabetização contemporânea, podem empobrecer as experiências vivenciadas pelas crianças, tendo em vista que seu uso já faz parte da cultura escrita experimentada pela sociedade contemporânea.

As alfabetizadoras a partir da experiência do curso *on-line* reconhecem isso. Em seus depoimentos no formulário de avaliação do curso ressaltam e realçam como que a oportunidade de estudarem sobre o uso da tecnologia digital para processos educativos é fundamental para poderem renovar suas práticas. A seguir, alguns depoimentos retirados do formulário de avaliação do curso *on-line* reforçam essa perspectiva:

Entendi que o ensino precisa ser dinâmico e pode ser feito de forma lúdica e interessante. Aprendi também que antes de tudo a prática em sala de aula tem que ter um objetivo claro (Professora J).

De maneira geral, pude visualizar, na prática, o imenso potencial que as tecnologias possuem para utilização tanto nas escolas quanto em espaços de educação não formal. De maneira específica, destaco como mais significativo para minha prática de ensino neste momento a utilização de blogs, devido ao fato de que eles podem integrar diversos recursos, funcionando quase como uma plataforma (Professora K).

O mais relevante foi o uso das TICs<sup>3</sup> no processo alfabetizador. (Professora L).

Os depoimentos das professoras endossam a importância do processo de formação do professor alfabetizador, tendo em vista a utilização de práticas com a inserção de tecnologias digitais no trabalho pedagógico, sobretudo, na alfabetização. A vivência oportunizada em diversos ambientes digitais no decorrer do curso possibilitou a partir do que foi exposto, a visão de que o processo de construção do conhecimento precisa ser dinâmico e ter objetivos claros, como aponta a professora J.

Apesar do período curto de formação, observamos que tudo foi aprendido com muita intensidade, interesse e imediatamente inserido nas práticas educativas. O reflexo da formação que oferecemos aos professores pode ser percebido mediante os materiais que produziram para serem usados em suas turmas. Vamos apresentar versões de materiais que duas professoras

---

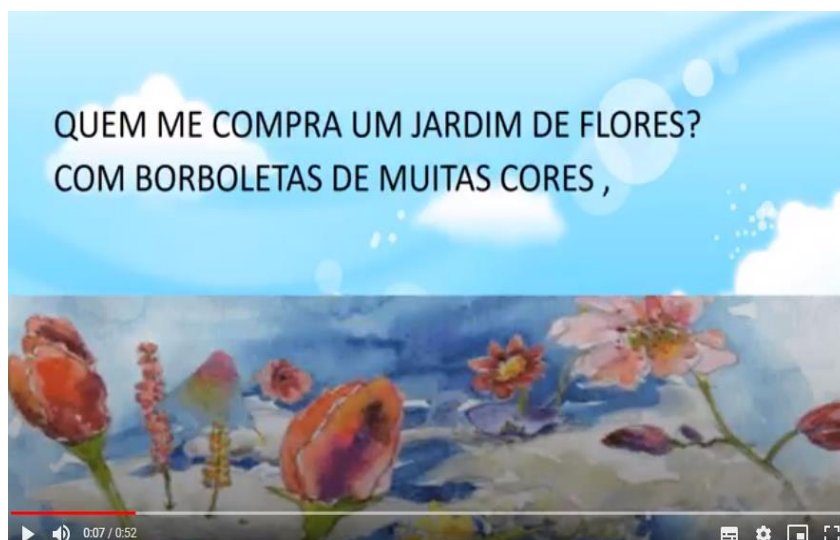
<sup>3</sup>Tecnologias da Informação e da Comunicação.

produziram para realização de práticas de alfabetização. Nossa intenção ao divulgar essa produção das alfabetizadoras é fomentar e anunciar o novo momento pedagógico que vivemos e suas possibilidades para o ensino da leitura e da escrita.

Trazemos adiante dois materiais diferentes que ilustram o trabalho de digitalização de texto em *slides* do aplicativo *Power Point* desenvolvidos por duas professoras após participarem do curso *on-line*. Denominamos ilustrativo pelo fato de não apresentarmos todos os slides produzidos, somente um que sirva de referência de todo o trabalho realizado por cada professora:

Para produção do primeiro material ilustrativo a professora M inseriu o texto verbal escrito, ilustrou com imagens e *gifs* cada estrofe do poema e introduziu áudio, gravando com a voz dela a leitura do poema para as crianças. Por fim, salvou o material e exportou com vídeo MP4 a fim de publicar no grupo do *WhatsApp* da turma para desencadear um processo de aprendizagem com seus alunos.

**Figura 1** - Slide ilustrativo/material Professora M



Fonte: dados do curso *on-line*/2020

Para a produção do segundo material ilustrativo a professora N também ilustrou *slide*, colocou o texto e *gifs*, entretanto, fez um vídeo dela declamando o poema para as crianças. “Para concluir o material digital produzido, a professora teve que “Salvar como” e depois “Exportar” transformando o *slide* em mídia MP4 a fim de compartilhar com os alunos dela.

**Figura 2 - Slide ilustrativo/ material Professora N**

Fonte: dados do curso *on-line*/2020.

Como podemos perceber as professoras M e N além de criarem propostas diferenciadas para práticas de leitura de textos, demonstraram muita competência no uso das ferramentas presentes no aplicativo, proporcionando efeitos criativos em sua produção de material pedagógico. Isso nos faz entender que à medida que alfabetizadores têm oportunidade de estudar e adequar o uso das tecnologias digitais para os processos educativos, esses reestruturam sua prática, repensam sua atuação e descobrem que podem ir muito mais além.

#### 4. Considerações Finais

Portanto, a leitura e a escrita em ambientes digitais não podem ser vistas somente como uma opção ou como uma possibilidade remota de trabalho do professor alfabetizador. Tendo em vista as análises realizadas no decorrer do artigo, a partir de uma formação de professores bem fundamentada e a situação atual, onde as tecnologias digitais constituem o meio pelo qual professores e crianças interagem, é premente a demanda de um trabalho cada vez mais integrado ao ambiente digital.

A partir de análise de teorias e práticas em ambientes digitais diversos, professores e professoras que, antes do curso se sentiam angustiados, após a formação *on-line*, adquirem a força necessária para buscar articular novas propostas, ressignificar suas ações, entendendo que não há outro caminho senão integrar os conhecimentos construídos à organização do trabalho educativo. Como já propõe Demo (2009), “o timoneiro principal desta embarcação que navega o futuro é o professor e mais propriamente o pedagogo” (DEMO, 2009, p. 57).

Nesse sentido, ao planejarmos uma formação on-line para professores, mesmo que em tão pouco tempo (apenas 1 mês) foi suficiente para o alfabetizador entender que o trabalho com as tecnologias digitais, de maneira assertiva, pode possibilitar novas vivências, novos conhecimentos e novos formatos da sala de aula de alfabetização que contribuam de forma efetiva para estimular ainda mais o processo de apropriação das práticas sociais da leitura e da escrita.

## Referências

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas pedagógicas.** Trad. Milton Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura.** 5.ed. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHARTIER, Anne-Marie. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. **Rev. Bras. Hist. Educ.** Maringá - PR, v. 16, n. 1 (40), p.253 - 273, janeiro/abril, 2016.

DEMO, Pedro. Aprendizagem e Novas Tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, vol. 1, n. 1, p. 53-75, Agosto/2009.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2010.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa.** Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

FRADE, Isabel Cristina Alves *et al.* **Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita.** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2018.

SILVA, Marilda. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, maio-ago., 2005, p. 152-163.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LdBdvGQ66DwZBCTXx8qnRcd/abstract/?lang=pt#>.

Acesso em: 17 out. 2022.

SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

## Contribuição dos autores

Autor 1: Contribuição substancial para a concepção, análise e interpretação dos dados e escrita do texto.

Autor 2: Participação ativa na discussão dos resultados e revisão final.

Enviado em: 13/novembro/2020 | Aprovado em: 20/janeiro/2021