

# TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

## DIGITAL TECHNOLOGIES AND LITERACY PRACTICES: IMPLICATIONS FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN THE POST-PANDEMIC CONTEXT

Yana Liss Soares Gomes **1**  
Aleph Danillo da Silva Feitosa **2**  
Alison Douglas Lima da Silva **3**  
Elisane Barbosa de Araújo **4**

**Resumo:** Este texto traz uma análise sobre os usos das tecnologias digitais durante o período de ensino remoto e suas implicações para as práticas de letramentos e o ensino de Língua Portuguesa. Trata-se de um recorte de pesquisa de natureza qualitativa realizada com professores (preceptores) do Programa de Residência Pedagógica. A partir dos dados coletados, identificou-se que diversos foram os desafios relativos ao ensino remoto e aos usos das tecnologias, tais como: falta de acesso aos recursos tecnológicos e à internet de qualidade, assim como a dispersão das crianças frente às telas. Além disso, a ausência da mediação do professor nas atividades de ensino impactou de forma negativa nas práticas de leitura e de escrita dos alunos e, conseqüentemente, na aprendizagem da língua escrita, o que nos faz refletir sobre as vantagens e as limitações das práticas de letramento associadas às tecnologias digitais na etapa da alfabetização.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto. Tecnologias Digitais. Práticas de Letramentos. Língua Portuguesa.

**Abstract:** This text provides an analysis of the uses of digital technologies during the period of remote teaching and its implications for literacy practices and Portuguese language teaching. It is about a qualitative research excerpt carried out with teachers (preceptors) from the Pedagogical Residency Program. From the data collected, it was identified that there were several challenges related to remote teaching and the uses of technologies, such as: lack of access to technological resources and quality internet, as well as children's distraction in front of screens. Furthermore, the absence of teacher mediation in teaching activities negatively impacted on students' reading and writing practices and, consequently, on learning written language, which makes us reflect on the advantages and limitations of teaching practices literacy associated with digital technologies in the literacy stage.

**Keywords:** Remote Teaching. Digital Technologies. Literacy Practices. Portuguese Language.

- 1** Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, Mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí e graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí. Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Maceió, Alagoas, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5441988893925908>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4303-9194>. E-mail: yana.gomes@cedu.ufal.br
- 2** Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGL/UFAL), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas e graduado em Letras Espanhol (UFAL). Pós-Graduando na Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2806345548357248>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5210-5689>. E-mail: q.danillo@gmail.com
- 3** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL) e graduado em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas. Especialista em Docência do Ensino Superior e especialização em Literatura e Língua Portuguesa pela Faculdade Campos Elíseos. Maceió, Alagoas, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0357068014943251>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7696-1455>. E-mail: alisondougs@gmail.com
- 4** Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL) e graduada em Pedagogia e Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas. Especialista em Linguagem e Práticas Sociais pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e Especialista em Alfabetização e Letramento (UNOPAR). Maceió, Alagoas, Brasil; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0803736138887549>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1478-2077>. E-mail: lisaraujo2022@gmail.com

## Introdução

Os avanços das tecnologias têm provocado mudanças significativas nas formas de comunicação e de interação social; de tal modo que não há como ignorar o fato de que vivemos numa sociedade fortemente marcada pela cultura digital, na qual as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) têm modificado cada vez mais as práticas de linguagens e provocado o surgimento de diversas práticas letradas que mobilizam novas práticas de leitura e de escrita de gêneros textuais (Marcuschi, 2004).

No contexto da pandemia da Covid-19, os usos das tecnologias digitais<sup>1</sup> no campo educacional foram diversos, tendo em vista as inúmeras medidas adotadas pelos governantes para manter o isolamento social, como, por exemplo, a continuidade das aulas de forma remota. Contudo, alguns estudos realizados na época já sinalizavam os inúmeros desafios, tanto em relação à posse dos aparatos tecnológicos, quanto em relação à exigência de letramento digital de professores e alunos (Sunde; Júlio; Nhaguaga, 2020).

Trazendo essa reflexão para o atual momento social do Brasil, podemos dizer que o desenvolvimento tecnológico e o uso da internet fizeram surgir novas formas de trabalhar as práticas de letramentos<sup>2</sup>. E, muito embora o ensino de Língua Portuguesa e as práticas de leitura e de escrita já tenham sido objeto de diversos estudos, dentre os quais citamos Soares (2015, 2004, 2003, 2002) e Kleiman, (2007, 1995), é pertinente investigar os usos das tecnologias digitais no período da pandemia da Covid-19.

Nesse sentido, este estudo apresenta uma análise das experiências dos professores vinculados ao Programa Residência Pedagógica (PRP)<sup>3</sup> durante o ensino remoto, a fim de refletirmos sobre as implicações pedagógicas dos usos das tecnologias digitais para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito às práticas de letramentos no contexto pós-pandemia.

## Metodologia

Esta análise encontra-se inserida na interface dos estudos da Linguística Aplicada (LA) e da Educação. Trata-se de um recorte dos dados coletados por meio do projeto de pesquisa<sup>4</sup> cujo foco principal são as crenças e as práticas de professores (doravante preceptores) dos subprojetos da área de Alfabetização/Pedagogia, vinculados ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), edição 2022-2024.

Para esta análise foram coletados dados por meio de um questionário online (*Google forms*) aplicado com seis (06) preceptores do PRP, sendo três (03) da UFAL e três (03) da UFPE, com o propósito de identificar os desafios e os impactos relativos aos usos das tecnologias no contexto do ensino de Língua Portuguesa e das práticas de letramentos.

Os critérios de inclusão e de seleção dos participantes da pesquisa foram os seguintes: a) ser professor da rede municipal de Recife - PE ou de Maceió - AL, com atuação na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) ser preceptor de um dos subprojetos da área de Pedagogia/Alfabetização integrante do PRP da UFAL ou da UFPE; c) aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Considerando que o processo de coleta de dados da pesquisa foi realizado de modo virtual, é preciso dizer que os participantes foram convidados, por e-mail, por intermédio de seus docentes orientadores, professores das universidades responsáveis pelos respectivos subprojetos

<sup>1</sup> Esse termo representa o conjunto de tecnologias que possibilita a transformação das diversas linguagens ou dados em números (Ribeiro, 2020). Entende-se, portanto, que o código binário para expressar e propagar as informações e essa tecnologia foi essencial para o surgimento da internet (Magrani, 2014).

<sup>2</sup> Esse termo é usado para representar os modos culturais adotados por determinados grupos sociais ao fazer uso da língua escrita em diversos contextos.

<sup>3</sup> Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e faz parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (Gomes; Araújo, 2023),

<sup>4</sup> Projeto de pesquisa aprovado por dois Comitês de Ética da UFAL e da UFPE.

de Residência Pedagógica. No primeiro contato, informamos a todos sobre a pesquisa e seus objetivos. Em seguida, mediante a confirmação de aceite de cada participante, foi encaminhado individualmente, por e-mails, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), acompanhado do texto com as orientações sobre a anuência da pesquisa, além das instruções de envio do TCLE devidamente assinado.

Em razão da necessidade do sigilo dos dados e das informações dos participantes, seguindo a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, foi assegurado o anonimato dos participantes, que serão identificados neste texto da seguinte forma: professor A, professor B, professor C, professor D e professor E. Desse modo, as informações serão apresentadas e discutidas de forma geral, a fim de manter a identidade de cada professor em sigilo.

## **Cenário Pandêmico, Ensino Remoto e Alfabetização**

No final de 2019, foi detectada na China a presença do vírus SARS-CoV-2, que rapidamente chegou a todos os continentes e, no início do ano de 2020, tornou-se responsável por uma grave crise sanitária mundial, que ficou conhecida como a pandemia da Covid-19 (Aquino *et al.*, 2020).

Segundo Espinoza, Silva e Lima (2023, p. 395), a “[...] pandemia oriunda do Covid-19 provocou transformações inimagináveis nas sociedades pelo mundo”. Diante desse cenário pandêmico, o controle da Covid-19 passou a ser um dos maiores desafios da humanidade na contemporaneidade. Inúmeras medidas de controle foram introduzidas em diversos países, que passaram a implantar uma série de ações intervencionistas visando à redução da transmissão do vírus e a contenção da evolução do vírus (Kupferschmidt; Cohen, 2020).

Devido ao rápido avanço dos casos da Covid-19 no ano de 2020, governantes de vários países tiveram que adotar ações emergenciais para a contenção do vírus e da proliferação da doença. No Brasil, a publicação da lei nº 13.979/2020 dispôs sobre as ações de enfrentamento da pandemia em todo o país e dentre as medidas usadas citamos a necessidade do distanciamento social, que afetou diretamente vários setores e esferas da sociedade.

No que diz respeito ao campo educacional, por exemplo, o governo federal brasileiro publicou as Portarias nº 343/2020 e nº 345/2020 do Ministério da Educação (MEC), que dispuseram sobre as aulas em meios digitais durante o contexto pandêmico (Grossi, 2021). Em julho de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou o Parecer nº 11/2020, com as orientações de ensino para a realização de aulas e das atividades pedagógicas (presenciais e não presenciais).

Somente em agosto de 2020 é que foi criada a Lei nº 14.040, estabelecendo as normas excepcionais no âmbito educacional durante o período de calamidade pública decorrente da Covid-19. Essa lei “[...] foi insuficiente para regulamentar o ensino remoto emergencial e todas as realidades afins, o que se observa desde a delegação, a órgão administrativo, para implementar seus dispositivos” (Espinoza; Silva; Lima, 2023, p. 411).

Espinoza, Silva e Lima (2023) explicam que tanto a Lei nº 14.040/2020 como as diversas portarias do Ministério da Educação (MEC) e pareceres do Conselho Nacional da Educação (CNE) não fizeram menção ao termo “ensino remoto emergencial”, embora tivessem o objetivo de regulamentar as atividades pedagógicas não presenciais. Acrescenta-se que, do ponto de vista legal, a normatização brasileira não contemplou as orientações referentes aos modos de realização das atividades de ensino remoto, às formas de avaliação, bem como não previu a destinação de recursos financeiros para a capacitação dos professores e a posse das tecnologias por parte dos estudantes (Espinoza; Silva; Lima, 2023).

Conforme Saviani e Galvão (2021, p.43), no Brasil, o ensino remoto “[...] foi colocado como única possibilidade de substituição ao funcionamento das escolas”, porém isso se deu de forma precarizada. No entanto, segundo Grossi (2021, p. 2), muitas das escolas brasileiras não “[...] estavam preparadas para a transição de um modelo de ensino para outro, principalmente porque o novo modelo era totalmente dependente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)”.

Em relação aos desafios provocados pela mudança às pressas do ensino presencial para o remoto, Colello (2021) menciona algumas dificuldades referentes à:

[...] viabilidade tecnológica, insuficiência no acesso em larga escala, organização e distribuição de atividades, instituição de novas formas de relação e de interação entre professores e alunos, escola e família, divisão de trabalho em diferentes disciplinas, atendimento de grandes grupos ou de indivíduos [...] (Colello, 2021, p. 4).

Ainda no que diz respeito ao ensino remoto, Colello (2021) destaca a existência de uma profusão terminológica relativa às modalidades de ensino (presencial, remoto, à distância e domiciliar), o que provocou uma confusão entre o ensino remoto e o presencial, a tal ponto que “[...] muitos pais e professores partiram da ideia de que o primeiro deveria ser mera transposição formal das situações vivenciadas na escola”. Como consequência disso, muitos alunos foram expostos a longos períodos de permanência à frente do computador para realizar e postar uma infinidade de atividades.

Arruda (2020) argumenta que os usos das TDIC durante a pandemia da Covid-19 provocaram algumas controvérsias em relação à educação online, remota, ou Educação a Distância (EaD). Entende-se, portanto, como base em Hodges *et al.* (2020) e Arruda (2020, p. 265), que a educação remota tem seu diferencial em virtude do “caráter emergencial” que pressupôs “[...] apropriações das tecnologias sem circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial”.

De acordo com o primeiro relatório da pesquisa ALFABETIZAÇÃO EM REDE<sup>5</sup>, publicado em 2020, cujo um dos objetos de investigação foi o ensino no âmbito da alfabetização, 90,8% dos professores das etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estavam trabalhando de forma remota. Os dados da investigação em rede também revelaram que o ensino na época estava ocorrendo, de modo predominantemente, por meio da internet.

As mudanças nas condições e nas formas de ensino remoto assumiram contornos específicos no âmbito da alfabetização. Nessa etapa fundamental da escolarização, as tecnologias digitais foram uma alternativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas não presenciais e para a efetivação dos processos de ensino/aprendizagem no momento de quarentena e de isolamento social. Porém, não há como negar as inúmeras dificuldades encontradas, conforme explica Colello (2021):

[...] o ensino remoto evidenciou que, em muitos casos, para além das dificuldades práticas de transposição do presencial, prevaleceram fragilidades conceituais que comprometem o ensino (ainda mais quando elas são intensificadas no âmbito doméstico pela lógica do ‘assim aprendi, assim ensinaré’) (Colello, 2021, p. 17).

Para além das fragilidades conceituais, como aponta Colello (2021), diversas foram os obstáculos relativos à materialização das práticas de letramentos, o que implica nos processos de aprendizagem da língua escrita. Segundo Bof, Basso e Santos (2023), certamente os efeitos da pandemia no âmbito da educação brasileira são diversos e vão persistir por muitos anos, pois afetam toda a trajetória escolar dos estudantes. E quando se trata da etapa da alfabetização, os dados comparativos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) revelam que, a partir de 2021, aumentou o número de crianças que não sabem ler e escrever.

É partindo desse cenário desafiador, que foi o ensino da língua escrita em tempos de pandemia, que, na próxima seção, faremos uma análise dos relatos dos professores acerca das suas práticas pedagógicas não presenciais e de forma remota.

## **Usos das Tecnologias, Ensino de Língua Portuguesa e Implicações Pedagógicas**

<sup>5</sup> Pesquisa realizada pelo coletivo ALFABETIZAÇÃO EM REDE, composto por pesquisadores de 28 universidades, localizadas em todos os estados e regiões do país, sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, vinculada à Universidade Federal de São João del-Rei.

Nesta seção, apresentamos uma reflexão a partir de dados coletados por meio de questionário elaborado para avaliação das experiências pedagógicas de professores da Educação Básica de Recife e Maceió, integrantes dos Programas de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), edição 2022 a 2024.

Inicialmente, questionamos os professores sobre os principais desafios enfrentados por eles no que diz respeito à materialização das atividades de ensino não presenciais. A esse respeito, encontramos algumas convergências em relação à dificuldade de acesso e uso das tecnologias e da internet durante o ensino remoto, como podemos verificar nos excertos a seguir:

Os principais desafios foram o **uso das tecnologias** e a **falta de acesso à internet** pelas famílias das crianças (Professor A, grifo nosso).

Os maiores desafios foram o **acesso às ferramentas digitais por parte das famílias** para promover o diálogo entre escola e família de modo que o vínculo fosse mantido durante o tempo que as escolas estavam fechadas (Professor B, grifo nosso).

O **acesso dos alunos à Internet** e o acompanhamento das atividades propostas (Professor C, grifo nosso).

**Falta de acesso dos alunos às plataformas digitais, pela falta de internet**, de celular disponível, no que se refere aos alunos. Em relação à minha prática pedagógica, **o meu desconhecimento de instrumentos digitais** que possibilitam/ajudam a interação remota com os alunos, o meu **pouco preparo para usar/manusear as ferramentas conhecidas; dificuldades, pela falta de um equipamento adequado, em gravar e editar aulas para os alunos** (Professor D, grifo nosso).

A partir desses relatos, é possível identificar que, forçados pelo momento pandêmico e pela adoção do ensino remoto, os professores tiveram que fazer uso das tecnologias digitais. No entanto, a falta de acesso aos recursos tecnológicos ou mesmo à internet foi apontada como o principal desafio enfrentado por eles durante para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Esse fato pode ser corroborado com dados de outra pesquisa realizada pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)<sup>6</sup>, no ano de 2021, ao identificar que 48,7% dos estudantes das escolas das redes municipais de ensino registraram muita dificuldade; e que, por outro lado, cerca de 24,1% dos professores tiveram problemas com acesso à internet (Unicef, 2021).

Dois professores do nosso estudo, ao mencionarem em seus relatos os desafios relativos ao trabalho com a consciência fonológica e à produção de recursos didáticos, destacaram o papel das famílias no processo de mediação da apropriação da língua escrita e das práticas de letramentos.

O principal desafio foi **trabalhar a consciência fonológica à distância**. Por mais que fossem gravados vídeos, áudios, o estar presente é insubstituível. Por muitas vezes, foi preciso orientar as famílias, mesmo que de forma rudimentar, a importância da leitura e percepção dos fonemas (Professor E, grifo nosso).

A **produção de recursos, utilizando a tecnologia**, para atender os estudantes, principalmente porque nessa faixa etária, dependia dos familiares, para realização das atividades online (Professor F, grifo nosso).

Reconhecendo os principais desafios enfrentados pelos professores durante o ensino

<sup>6</sup> Pesquisa realizada pela Undime com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e do Itaú Social.

remoto, aproveitamos para questionar os participantes deste estudo sobre os possíveis impactos (positivos e/ou negativos) dos usos das tecnologias digitais para os processos de ensino e/ou de aprendizagem da Língua Portuguesa. Nesse aspecto, percebemos que alguns professores avaliaram suas experiências de forma positiva, vejamos:

**De forma positiva**, mas temos um longo caminho a percorrer até termos condições realmente favoráveis e que possibilitem a todos o uso das mesmas (Professor C, grifo nosso).

Nos “espaços” onde elas estiverem acessíveis aos agentes educacionais, **impactaram de forma positiva**, uma vez que diminuíram a distância entre escola e família, entre alunos e professores. Mostraram que, além da “sala de aula”, há muitos caminhos que podem ser percorridos para ajudar na produção do conhecimento e, por conseguinte, na aprendizagem dos alunos. Além disso, **muitos instrumentos que podem auxiliar os professores**, em seu cotidiano escolar, no que se refere a sua prática pedagógica (Professor D, grifo nosso).

De forma geral, **acredito que seja positivo**. A importância da escrita manual, a identidade de cada letra, os movimentos que se faz para escrita são relevantes para o desenvolvimento das crianças, tanto enquanto indivíduo, quando em sua motricidade. Na perspectiva do ensino da língua através de plataformas se faz necessário, nosso tempo e lugar histórico exige essa habilidade e não pode ser negligenciada. Já somos uma sociedade imersa nas tecnologias digitais, as crianças já as dominam com muita facilidade o que demonstra letramento porque se guiam por padrões e imagens. Dessa forma, **acredito ser positivo o uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa** (Professor E, grifo nosso).

Dos excertos, verificamos que três docentes destacaram algum aspecto positivo, como mencionado pelo professor C e pelo professor D, que fizeram referência à diminuição da distância entre escola e família, assim como a existência de muitos instrumentos tecnológicos para auxiliar a prática pedagógica; além da necessidade de uso de plataformas digitais para o ensino de Língua Portuguesa diante da realidade atual da cultural digital, ainda que se reconheça a importância da escrita manual (cursiva) para o desenvolvimento das crianças (Professor E).

Dois professores apresentaram uma avaliação negativa em relação ao ensino remoto e aos usos das tecnologias, como exposto a seguir:

É uma pergunta um pouco difícil de responder, mas, creio que **nada supera o calor humano**, olhar nos olhos,.. as crianças em movimento...ou seja, com crianças é um massacre estar sentada olhando uma tela (Professor A, grifo nosso).

Acredito que houve uma perda considerável no ensino da Língua Portuguesa principalmente no Ensino Fundamental, uma vez que **as interações entre os pares e professor limitou-se e nem todos tiveram acesso a equipamentos eletrônicos e internet** (Professor B, grifo nosso).

**Tenho percebido como negativamente**, temos um aluno, que domina alguns recursos tecnológicos, porém a atenção, concentração, escuta, para realização das atividades propostas em sala, **tem sido, pra mim, um grande desafio, como atingir esses alunos pela dispersão?** (Professor F, grifo nosso).

A partir da análise dos relatos, é possível identificarmos alguns efeitos negativos do ensino remoto relativos à ausência do contato humano e às limitações da interação virtual entre professor e alunos, bem como a dificuldade de concentração das crianças e de longa permanência dos alunos frente às telas durante as aulas síncronas.

Saviani e Galvão (2021, p. 42) já sinalizavam o esvaziamento do ensino remoto, tendo em vista a “frieza” do processo interacional durante as atividades síncronas, “[...] uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial”.

No ciclo da alfabetização, em razão de suas especificidades, os efeitos negativos do ensino remoto são mais evidentes, uma vez que durante as atividades não presenciais, a ausência da presença física do professor foi muito sentida pelas crianças pequenas, posto que “[...] elas ainda não possuem autonomia para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e necessitam da mediação de um adulto” (Bof; Basso; Santos, 2023, p. 243).

Tendo como referência Vigotskii (2010, p. 114) sobre a importância das atividades sociais além das individuais para o desenvolvimento da criança, Saviani e Galvão (2021, p. 42) argumentam o papel do professor no processo de mediação da aprendizagem dos alunos, afinal, o “[...] indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar na relação com o outro”. E na escola, esse “outro” é a figura do professor que “[...] possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento” (*Ibidem*, 2021, p. 42).

Nóvoa (2022, p. 48) também destaca a importância do professor no âmbito da educação ao afirmar que necessitamos “[...] dos outros para nos educarmos. Os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que esta relação tenha lugar”. O pensamento do autor sobre uma educação inteiramente digital é de que “[...] não é possível, nem desejável, pois nada substitui a relação humana. Os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades educativas” (Nóvoa, 2022, p. 44-45).

Considerando que a instauração de práticas pedagógicas não presenciais exigiu uma dinâmica distinta do ensino presencial, é interessante compreender as percepções dos professores sobre os usos das tecnologias para o ensino de Língua Portuguesa e para as práticas de letramentos. Para tal intento, questionamos os participantes deste estudo sobre o trabalho com as atividades de leitura e de escrita no contexto da alfabetização e/ou das múltiplas práticas de linguagens. Vejamos os relatos:

**A leitura e a escrita não estão desvinculadas das outras linguagens**, portanto, sempre incluo a música, a dança, ritmos, melodias; embasando também a cultura popular (Professor A, grifo nosso).

Na educação infantil, área que atuo, **as manifestações expressivas, o desenho, as pinturas, os movimentos, as brincadeiras são amplamente valorizadas** e estão presentes no cotidiano, assim como **a prática diária de leitura mediada pelo professor** (Professor B, grifo nosso).

Tentando levar para a sala de aula **situações reais de leitura e escrita** (Professor C, grifo nosso).

A utilização de meios variados para as atividades de leitura e escrita fazem parte da rotina de nossa turma. **Além da leitura de livros, também é utilizado podcasts, leitura de imagens, como ponto de partida para nossas rodas de diálogo e também escrita de textos o que contempla as múltiplas práticas de linguagens** (Professor D, grifo nosso).

Pela faixa etária das crianças que trabalho, procuro trazer os conteúdos nas diversas áreas do conhecimento, **utilizando a**

**ludicidade, o movimento e a arte** (Professor E, grifo nosso).

Três participantes do nosso estudo que trabalham com as crianças relataram que buscam a integração das diversas linguagens (não verbais) durante o ensino de LP. O professor A revelou que trabalha com as práticas de leitura e de escrita associadas a outras linguagens, músicas e expressões culturais. O professor B frisou o uso de brincadeiras e a importância do papel do professor na mediação da leitura; enquanto o professor E destaca o uso da arte, da ludicidade e do movimento. E ainda que um dos professores tenha mencionado que busca trabalhar com práticas reais de leitura e de escrita, ele não explicou como isso ocorreu na prática.

Segundo Colello (2021, p. 159), durante o ensino remoto, muitas foram as “[...] práticas descontextualizadas, artificiais e centradas na aquisição do sistema”, que desconsideraram ou quase não levaram em conta os processos cognitivos e a construção da escrita, ou ainda que contemplasse um trabalho com as práticas sociais de uso da língua. Por outro lado, acreditamos que as experiências dos professores ao lidarem com as diversas linguagens e as tecnologias podem ter possibilitado, de alguma forma, a ampliação de práticas letradas e da alfabetização no âmbito digital.

Em relação ao período de ensino remoto, o que percebemos é que, de modo geral, embora múltiplas linguagens e práticas de letramentos, incluindo o digital, tenham sido contempladas, algumas limitações foram relatadas pelos professores participantes deste estudo, o que talvez justifique, em parte, o baixo rendimento dos alunos em relação às habilidades básicas de leitura e de escrita nas avaliações em larga escala realizadas no Brasil.

Os reflexos do ensino remoto no desempenho das crianças que estavam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais são inúmeros e podem ser corroborados pelos dados mais atuais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que comparou o desempenho dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (Bof; Basso; Santos, 2023). Os resultados da pesquisa evidenciaram que entre os anos de 2019 e 2021 aumentou o número de crianças com rendimento no nível mais baixo de proficiência em Língua Portuguesa.

Do nosso recorte de análise, o que verificamos é que os participantes deste estudo mencionaram alguns desafios relativos à demanda da inserção das tecnologias digitais, como também em relação às práticas de letramentos que necessitam da mediação do professor, principalmente das séries iniciais. Outra pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa que trabalham na Educação Básica no Estado de Alagoas revelou que os desafios referentes ao ensino LP estavam relacionavam tantos às limitações das estruturas físicas e tecnológicas das escolas, como também se vinculavam às materializadas das práticas curriculares (Santos; Santos; Santos, 2021, p. 113).

Outro aspecto que analisamos no nosso estudo foi a percepção dos professores sobre o uso da internet no trabalho pedagógico. A esse respeito, obtivemos os seguintes relatos:

**Uma internet de qualidade na escola facilitava bastante o trabalho do professor**, pois é uma ferramenta essencial ter na escola... no CMEI Pompeu Sarmiento não tem, isso faz muita falta (Professor A).

**Sim, pela possibilidade de acessar conteúdos importantes na área de pesquisa e dinamizar o ensino** (Professor B).

**Possibilita o acesso a muitos recursos que enriquecem e dinamizam o trabalho**, tornando-o mais atrativo (Professor C).

**Tendo acesso de qualidade, poderemos usar, sempre que necessário, as diversas tecnologias digitais** (Professor D).

Muitas vezes, no meio da aula surge dúvida ou um assunto trazido por um estudante e imediatamente fazemos pesquisa no Google para encontrar imagens ou uma explicação. **Se não houvesse uma internet na escola, isso não seria possível, há não cabe mais a velha desculpa de “vou pesquisar e depois**



**digo a vocês”** (Professor E).

**Sim**, porque o planejamento para uso da tecnologia, deverá ser atrelado a esse funcionamento, **em algumas situações a falta de funcionamento desse recurso, descontrola a nossa rotina na sala de aula** (Professor F).

Todos os professores expressaram em seus relatos que a internet contribui para o acesso a conteúdos importantes e permite o contato com o conhecimento, proporcionando a compreensão de diversos assuntos, como também auxilia as pesquisas com vistas à resolução de problemas e dúvidas que venham a surgir no cotidiano da sala de aula.

A partir das avaliações das experiências dos participantes desta pesquisa durante o ensino remoto, fazemos uma reflexão sobre o que Nóvoa (2022) chama de as ilusões relativas à “casa” e às “tecnologias”, que se alimentam “[...] mutuamente e transportam uma terceira ilusão: com recurso ao digital e graças a um acompanhamento por parte dos pais, ou de algum ‘tutor’, as aprendizagens aconteceriam de modo natural ou espontâneo” (Nóvoa, 2022, p. 41-42).

Conforme Nóvoa e Alvim (2021, p. 11), “O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano”. Nosso entendimento, a partir do recorte de análise deste estudo é que, à época do ensino remoto, as tecnologias digitais foram necessárias para a continuidade das aulas, uma vez que o contato físico, dado a quarentena e o isolamento social, estava suspenso, tornando os recursos tecnológicos fortes aliados do fazer pedagógico. Contudo, reconhecemos, assim como Nóvoa (2022, p. 41), “[...] que as tecnologias, por si só, não educam ninguém”.

Com as experiências de ensino remoto, ficou mais evidente o relevante papel do professor na alfabetização das crianças, como também na condução das práticas de letramento, ou seja, na mediação das práticas de leitura e de escrita durante o ensino de Língua Portuguesa. Nosso entendimento, assim como o de Soares (2004, p. 97), é que a “[...] alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis”. Logo, a alfabetização só faz sentido quando “[...] desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita”, ou seja, associado ao processo de letramento.

Nessa direção, defendemos que no âmbito do ensino de LP e da alfabetização, as práticas de letramentos contemplem um trabalho com as inúmeras linguagens contemporâneas, o que certamente exige novas formas de ler e de produzir os textos multissemióticos e multimodais. Para tanto, partimos da premissa de que nos contextos de ensino e de usos das tecnologias digitais, é necessário priorizar o desenvolvimento da “[...] competência linguística que se materializa nos usos e nas práticas sociais dos letramentos, de modo a contemplar os contextos de circulação social, dentre eles o da cultural digital” (Gomes; Feitosa; Silva, 2022, p. 64).

Para Bezerra (2010, p. 50), o “[...] meio eletrônico interfere de modo significativo nos gêneros textuais que comporta, seja acrescentando-lhes um caráter mais dinâmico e interativo, por seus recursos multimidiáticos, seja fazendo surgir novos gêneros [...]”. Partilhando deste pensamento, reconhecemos que os textos típicos da cultura digital exigem novas formas de ler e escrever/produzir; estamos falando do letramento digital.

O letramento digital, como esclarece Soares (2002, p. 151), representa “[...] 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”. Esse tipo de letramento está relacionado com as atitudes dos usuários diante das tecnologias dos suportes e das plataformas digitais. Dessa maneira, entendemos que o domínio tecnológico vai muito além das competências e das habilidades de usos das tecnologias (Santos; Santos; Santos, 2021, p. 112).

A integração do digital na prática pedagógica do professor é muito mais do que simplesmente o uso de uma tecnologia, é o reconhecimento das “[...] reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital” (Nóvoa, 2022, p. 50). Ainda de acordo com Nóvoa (2022, p. 50), “O digital não é apenas mais uma ‘tecnologia’, instaura uma nova relação com o conhecimento e, por isso mesmo, uma nova relação pedagógica, redefinindo o lugar e o trabalho dos professores”.

As orientações expressas pelas diretrizes curriculares nacionais dão conta de que incorporar

as tecnologias digitais na prática pedagógica não se trata somente de saber utilizá-las como meio ou suporte de ensino, mas sim de utilizá-las com os alunos, ou seja, que estes possam construir conhecimentos com os usos e sobre essas tecnologias digitais (Brasil, 2018).

Nessa direção, ao refletirmos sobre o ensino de Língua Portuguesa no contexto pós-pandemia, reconhecemos que a interação face a face contribui para a apropriação da língua escrita e também para as condições necessárias às práticas de letramentos (digital e não digital). A aprendizagem de uma língua por esse viés é “[...] um processo recursivo de uso-reflexão-uso, no qual o sujeito, por diferentes vias, experiências, oportunidades, modos de interação e eixos de processamento cognitivo, vai tecendo a sua rede de saberes e competências” (Colello, 2021, p. 158).

Neste estudo, assim como Santos *et al.* (2022, p. 15), entendemos a aprendizagem da língua escrita como um processo interacional e dialógico que se “[...] constituem na e pela linguagem. Enquanto sujeitos sócio-históricos e culturais, a relação com o outro (professor, aluno) na escola ocupa lugar determinante para o sucesso das aprendizagens”.

Por fim, cabe-nos uma última consideração: pensar o ensino de Língua Portuguesa no momento atual exige reconhecermos a importância das tecnologias digitais no campo educacional, o que logicamente pressupõe a materialização de práticas pedagógicas diferentes das convencionais e do ensino remoto. Nesse sentido, faz-se importante uma reflexão acerca das possibilidades que as ferramentas tecnológicas usadas pelos professores podem oferecer, as quais podem gerar situações favoráveis a uma aprendizagem da língua escrita mais significativa, tanto para professores quanto para os alunos.

## Algumas Considerações

Em tempos de isolamento social, durante o período de quarentena por conta da pandemia, o ensino remoto se constituiu numa alternativa para a continuidade das aulas. Contudo, de um modo geral, a substituição do ensino presencial pelo remoto foi cheia de desafios e incertezas por diversas razões, dentre elas citamos as questões relativas ao acesso, à posse e aos usos das diversas tecnologias digitais, além da dificuldade relativa ao processo de ensino e aquisição da língua escrita.

Da análise deste estudo, constatamos que foram diversos os desafios relativos ao ensino de Língua Portuguesa e das práticas de letramentos. Nos relatos dos professores colaboradores desta pesquisa encontramos indícios de algumas das dificuldades referentes aos usos das tecnologias digitais, como, por exemplo, a falta de acesso à internet, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos; assim como algumas limitações referentes ao ensino remoto, como a dispersão dos alunos frente às telas, além da ausência da mediação do professor durante a realização das atividades não presenciais.

Outro aspecto que se destacou nos relatos dos professores diz respeito à dificuldade de se trabalhar com as práticas de letramentos sem a mediação do professor. A falta do contato direto do professor com as crianças durante as práticas de leitura e de escrita produziram efeitos negativos nos processos de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa e da alfabetização.

Considerando o contexto atual de pós-pandemia, é salutar compreendermos as vantagens e as limitações dos usos das tecnologias digitais para o ensino de Língua Portuguesa e para as práticas de letramentos, sobretudo as que estão relacionadas ao processo de alfabetização. Os ambientes digitais são espaços plurais e que tendem a incorporar também as diferentes linguagens. Dessa forma, consideramos relevante pensarmos nas diversas práticas de letramento associadas às tecnologias digitais e como estas podem ser trabalhadas em sala de aula.

Para finalizar, destacamos a importância de os professores trabalharem a Língua Portuguesa e as práticas de letramentos, em meio à diversidade de recursos, mídias digitais e aparatos tecnológicos, em especial os alfabetizadores, que precisam utilizar práticas pedagógicas voltadas para aprendizagem da língua escrita, a fim de contemplar práticas de multiletramentos e de estudo, análise e produção de textos multissemióticos e multimodais.

## Referências

ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 13, 2020, p. 185-201. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2020465>.

AQUINO, E. M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**. v. 25 (suppl 1), Jun. 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede – Revista de Educação a distância**, v. 7, n. 1, p. 257-75, 2020.

BEZERRA, B. Gêneros digitais: Apresentando livros na Internet. **Revista Signos**, v. 43, n. 1, p. 45-61, 2010 (Número Especial Monográfico). Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s1/a04.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BOF, A. M.; BASSO, F. V. B.; SANTOS, R. S. Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v.7, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: documentos de referência: versão 1.0. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística do questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil**: educação básica. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Planilha de Resultados (Brasil, estados e municípios)**: 2021. Brasília, 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.979**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Presidência da República. Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020.

BRASIL. **Lei n.º 14.040**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n.º 11947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. MEC, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 345**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. MEC, 2020.

BRASIL. **Parecer nº 11 do CNE**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. CNE, 2020.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização em tempos de pandemia. **CONVENIT INTERNACIONAL**, São Paulo: Cemoroc - Feusp, v. 1, n. 35, p. 143-164, 2021.

ESPINOZA, F.; SILVA, T. J. C.; LIMA, A. S. Ensino Remoto Emergencial, Legislação e Direito à Educação

no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**. Pouso Alegre, v. 39, n. 2, p. 394-418, jul./dez. 2023.

GOMES, Y. L. S.; FEITOSA, D. S.; SILVA, A. D. L. Alfabetização e Letramentos: tecendo reflexões acerca da BNCC e do ensino de Língua Portuguesa. *In*: SANTOS, A. C.; CAVALCANTE, M. A. da S.; GOMES, Y. L. S. **Educação e Linguagem**: dos estudos às práticas educativas. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, v.1, p. 1-186.

GOMES, Y. L. S.; SOUZA, J. A. Formação de professores e estágios supervisionados no âmbito da residência pedagógica. **Debates em Educação**, v. 15, p. 15210, 2023.

GROSSI, M. G. R. Usar tecnologias digitais nas aulas remotas durante a pandemia da COVID-19? Sim, mas quais e como usar? Olhar de professor. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-12, 2021.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 25 dez. 2023.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 3 jul. 2007.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KUPFERSCHMIDT, K.; COHEN, J. Can China's COVID-19 strategy work elsewhere? **Science**, v. 367, n. 6482, p. 1061-1062, 2020.

MAGRANI, E. **Democracia conectada**: a internet como ferramenta de engajamento político-democrático. Curitiba: Juruá, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-69.

NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021.

RIBEIRO, A. E. **Tecnologia Digital**. *In*: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/ana-elisa-ribeiro>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade & Sociedade**, ANDES-SN, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em: 20 dez. 2023.

SANTOS, A. C.; GALVÃO, E. R. de S.; SANTOS, N. A.; PINHEIRO, V. C. de Souza. Alfabetização e docência em tempos de pandemia: palavras em diálogo. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 66, 2022. Acesso em: 20 dez. 2023.

SANTOS, Adrian a Cavalcanti; SANTOS, Nádson Araújo; SANTOS, Wilton Petrus. Educação. Tecnologias digitais e educação escolar em tempos de pandemia da Covid-19: percepções de professores/as de Língua Portuguesa. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 59, p. 97-115, 2021. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/338/327>. Acesso em: 10 de dez. 2023.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=pt&nr m=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=pt&nr m=iso). Acesso em: 25 dez. 2023.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, v. 29, fev. 2004. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t\\_07.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t_07.pdf). Acesso em: 02 mai. 2022.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr. 2003.

SUNDE, R. M.; JÚLIO, O. A.; NHAGUAGA, M. A. F. O ensino remoto em tempos da pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**. Teresina. Ano 3, v. 3, set./dez. 2020.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

Recebido em 21 de setembro de 2023.

Aceito em 25 de outubro de 2023.