

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL, PRÓ-  
REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA, PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Fatima Satin Pretti de Oliveira**

**LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
AÇÃO DOCENTE E USO DAS TECNOLOGIAS NO MUNICÍPIO DE SÃO  
CAETANO DO SUL**

**SÃO CAETANO DO SUL  
2020**

**FATIMA SATIN PRETTI DE OLIVEIRA**

**LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
AÇÃO DOCENTE E USO DAS TECNOLOGIAS NO MUNICÍPIO DE SÃO  
CAETANO DO SUL**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado Profissional - da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá**

**São Caetano do Sul  
2020**

## FICHA CATALOGRÁFICA

**OLIVEIRA, Fatima Satin Pretti de.**

**Leitura e Escrita nos Anos iniciais do ensino fundamental: ação docente e uso das tecnologias no Município de São Caetano do Sul / Fatima Satin Pretti de Oliveira – São Caetano do Sul: USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2020.  
157f.: il.**

**Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá.  
Dissertação (Mestrado) - USCS , Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2019.**

**1. Formação de professores. 2. Práticas pedagógicas. 3. Leitura e escrita. 4. Multiletramentos. 5. Ação reflexiva.**

**I.SÁ, Ivo Ribeiro. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação. III. Título.**

**Reitor da Universidade de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação  
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda  
Prof. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 06/08/2020 pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof Dr. Ivo Ribeiro de Sá (USCS)

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato (UNESP ARARAQUARA)

*Dedico este trabalho*

*Inicialmente aos meus pais, matrizes da inquietação para a realização desta pesquisa.*

*Ao meu Professor orientador, Dr. Ivo Ribeiro de Sá, pela paciência e sabedoria com que conduziu nossa trajetória.*

*Aos meus alunos, fontes de inspiração para uma atuação responsabilmente preparada, consistente e consciente.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, autor da minha fé, da minha alegria e esperança, força e determinação. Devo a Ele tudo o que sou, tudo o que aprendi e apreendi como pesquisadora, mas principalmente como ser humano, durante toda a minha vida.

Sou grata à Prefeitura de São Caetano do Sul por oportunizar o fomento necessário à realização desse sonho tão sonhado, tão idealizado e almejado durante minha jornada acadêmica, profissional e pessoal.

Da mesma maneira minha gratidão à Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, por garantir uma parte financeira significativa que muito ajudou para a continuação dos estudos e para ampliação de conhecimentos, antes inimagináveis; à gestão e corpo docente desta Instituição que humildemente exercem seus cargos tão valorosos; à Secretaria da Pós-graduação representada pelas funcionárias Marlene, Denise e Ana, só agradecimento pela dedicação com que realizam suas funções e a atenção respeitosa por todos os discentes desta renomada Instituição.

Agradecimento especial à Prof. Ms. Erica Garrido que foi minha grande incentivadora e transmissora da possibilidade de realizar este sonho acadêmico.

À minha família, oferecendo o suporte necessário para evitar tropeços e decisões intempestivas. É minha fonte de amor, respeito, empatia e companheirismo.

Ao meu marido Mario Eduardo, minha gratidão vai recheada com reconhecimento e admiração por sua paciência e longanimidade, obrigada meu Mestre preferido.

Agradecida demais aos colegas, companheiros de jornada acadêmica pela parceria oferecida e compartilhada.

Aos meus pares que gentilmente participaram da minha pesquisa, espero contribuir como fonte de inspiração para suas próprias buscas e descobertas. Com destaque especial para a Profa. Mestra Liliane Battistin, amiga sempre disposta a me ajudar, amparar e motivar, reconhecendo meus atributos positivos e negativos e sabendo lidar, brilhantemente, com todos eles, obrigada amiga. Obrigada portudo.

Aos meus pais “In Memoriam”, confio que estariam envaidecidos com minha realização pessoal e profissional, pois sem eles este trabalho e muitos dos meus sonhos não se realizariam. Obrigada pelo legado de amor, confiança, determinação e por que não dizer, ousadia diante da vida. Obrigada, obrigada, obrigada.

## **EPÍGRAFE**

*“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.*

**Paulo Freire**

## RESUMO

Muitas inconsistências e instabilidades têm-se enfrentado a respeito do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças bem como das práticas pedagógicas, nos anos iniciais do ensino Fundamental. As transformações culturais, científicas e tecnológicas, por meio das TDIC (Tecnologias digitais de Informação e Comunicação), têm exercido influência no cotidiano das crianças e nas atividades dos docentes da área da educação cujas alterações provocadas por esta inserção tem sido destaque para o ensino das especificidades da leitura e da escrita exigindo atuações pedagógicas atualizadas para os ambientes escolares, atualmente, também digitais. Diante dos obstáculos expostos, torna-se fundamental investigar como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de São Caetano do Sul utilizam os recursos tecnológicos como instrumentos didáticos para o desenvolvimento da leitura e da escrita e, para tanto, verificar os conhecimentos que possuem sobre as tecnologias, verificar a percepção dos professores sobre o uso das tecnologias no processo de leitura e escrita, reconhecer como fazem a transposição da tecnologia conhecida para as aulas e elaborar um produto final como cumprimento da exigência do Programa de Mestrado Profissional. Sendo um estudo de natureza qualitativa e de caráter exploratório, optou-se pelo uso de questionário para a coleta de dados pessoais e profissionais dos professores, sujeitos desta pesquisa, e roteiro de entrevista semiestruturado para coleta de dados por meio de grupo focal. A população foi constituída por 1 pesquisadora, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul e 6 professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, de Instituições diferentes e de bairros diversos porem dentro do Município citado. Para a obtenção dos dados de pesquisa por meio do questionário, optou-se pelo envio do documento via *Google Form* e os três encontros virtuais com entrevistas gravadas, transcritas, compiladas e analisadas por meio do *Meet*, também do *Google*. O retorno foi evidente quanto à escassez de conhecimento teórico sobre os temas abordados, à carência de retomada de estudos de atualização, ao uso equivocado e restrito das TDIC, à ausência de autonomia na atuação pedagógica, à insatisfação relacionada aos chamados Cursos de Formação. Os docentes que declararam não utilizar a internet argumentaram a falta de tempo para pesquisas e facilidade de conseguirem de seus colegas o que precisam. Entretanto explicitaram verbalmente uma motivação em ampliar seus conhecimentos técnicos, científicos e sobretudo práticos. Quanto à divulgação de resultados de pesquisa, ainda há que se retomar os resultados das Oficinas propostas que, por motivo do isolamento social causado pela COVID-19, serão realizadas assim que possível. Os dados mostram que as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de São Caetano do Sul, necessitam de maior compreensão teórica e prática sobre os termos atuais que regem a Educação com uso dos recursos tecnológicos. Nessa perspectiva um Curso de Formação com inserção de Oficinas, vinculando teoria à prática, torna-se um Produto diferencial podendo ser oferecido pela rede, com profissionais capacitados, atualizados e que ofereçam um Curso de qualidade objetivando minimizar a lacuna observada na formação pedagógica e fortalecer a autoestima dos profissionais.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Práticas pedagógicas. Leitura e escrita. Multiletramentos. Ação reflexiva.

## ABSTRACT

Many inconsistencies and instabilities have been faced regarding the development process of children's reading and writing as well as pedagogical practices, in the early years of elementary school. Cultural, scientific and technological transformations, through TDIC (Digital Information and Communication Technologies), have had an influence on the daily lives of children and on the activities of teachers in the area of education, whose changes caused by this insertion have been highlighted for the teaching of children. Specificities of reading and writing requiring updated pedagogical actions for school environments, currently also digital. In view of the obstacles exposed, it is essential to investigate how teachers from the early years of elementary school in the municipal public school of São Caetano do Sul use technological resources as didactic instruments for the development of reading and writing and, therefore, verify the knowledge they have about the technologies, verify the teachers' perception of the use of technologies in the reading and writing process, recognize how they transpose the known technology to the classes and develop a final product in compliance with the requirements of the Professional Master's Program. As a qualitative and exploratory study, we chose to use a questionnaire to collect personal and professional data from teachers, subjects of this research, and a semi-structured interview script for data collection through a focus group. The population consisted of 1 researcher, linked to the Graduate Program in Education at the Municipal University of São Caetano do Sul and 6 teachers who work in the first three years of elementary school, from different institutions and from different neighborhoods within the mentioned city. To obtain the research data through the questionnaire, it was decided to send the document via Google Form and the three virtual meetings with recorded interviews, transcribed, compiled and analyzed through Meet, also from Google. The return was evident as to the lack of theoretical knowledge on the topics covered, the lack of resuming updating studies, the mistaken and restricted use of TDIC, the lack of autonomy in pedagogical activities, the dissatisfaction related to the so-called Training Courses. The professors who declared they did not use the internet argued the lack of time for research and the ease of getting from their colleagues what they need. However, they verbally explained a motivation to expand their technical, scientific and, above all, practical knowledge. As for the dissemination of research results, the results of the proposed Workshops have yet to be resumed, which, due to the social isolation caused by COVID-19, will be carried out as soon as possible. The data show that teachers in the early years of elementary school in the municipal network of São Caetano do Sul, need greater theoretical and practical understanding of the current terms that govern Education with the use of technological. In this perspective, a Training Course with the insertion of Workshops, linking theory to practice, becomes a differential Product that can be offered by the network, with trained, up-to-date professionals who offer a quality Course aiming to minimize the gap observed in pedagogical training and strengthen the self-esteem of professionals.

**Keywords:** Pedagogical practices. Reading and writing. Multi-tracks. Technological knowledge. Reflective action.

## LISTA DE FIGURAS

1	Mapa dos Multiletramentos .....	61
2	Conjunto de Reflexões .....	69

## LISTA DE QUADROS

1	Quadro Geral para Definição de Roteiro de Entrevista.....	78
2	Fundamentação teórica na prática com Leitura e Escrita .....	83
3	Fundamentação teórica que provê o uso das Tecnologias .....	85
4	Fundamentação teórica acerca de Multiletramentos .....	88
5	Fundamentação teórica a respeito de Novidade e Inovação .....	88
6	Fundamentação teórica quanto à Prática Reflexiva .....	89
7	Dificuldades reconhecidas como problemas na atuação com Leitura e da Escrita .....	90
8	Dificuldades reconhecidas como problemas com uso das Tecnologias .....	94
9	Dificuldades reconhecidas como problemas na perspectiva da Novidade e da Inovação .....	94
10	Dificuldades reconhecidas como problemas na Prática Reflexiva ...	94
11	Soluções facilitadoras para o uso adequado das Tecnologias .....	94
12	Soluções facilitadoras por meio da Prática Reflexiva .....	99
13	Unidades de Análise e Categorias de Análise .....	115

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1	Mapa dos Multiletramentos .....	61
2	Conjunto de Reflexões .....	69

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDIGI	Centro Digital do Ensino Fundamental de São Caetano do Sul
CNE	Conselho Nacional de Educação
GNL	New London Group
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITESCS	Instituto de Tecnologias de São Caetano do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	37
2	<b>NARRATIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO</b> .....	41
2.1	Organização educacional brasileira.....	41
2.2	Organização da legislação na atualidade.....	43
2.3	Legislação atual e a Base Nacional Comum Curricular.....	46
2.4	Tecnologias na Educação.....	47
3	<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA E OS MEIOS TECNOLÓGICOS NA ESCOLA</b> .....	52
3.1	Ensino da Leitura e Escrita.....	58
3.2	Multiletramentos.....	60
3.3	Para além da Instrumentalização Digital e Tecnológica.....	67
4	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	71
4.1	Aproximação do Campo.....	76
4.2	Procedimentos de Coleta de Dados.....	77
4.3	Instrumentos de Pesquisa.....	80
4.4	Procedimentos de Análise.....	81
5	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	83
6	<b>PRODUTO</b> .....	127
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	132
8	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135



## MEMORIAL

A missão de escrever sobre minha trajetória me levou a refletir sobre eu mesma, sobre minha subjetividade e sobre valores e condutas que regem minha existência. Escrevo em plena fase de maturidade e tentarei pontuar as situações que julguei as mais importantes e significativas de minha trajetória e as mais felizes também.

Nasci em São Paulo, capital, ano de 1959. Tive uma criação conservadora, nos moldes de imigrantes italianos, portugueses e espanhóis que chegaram ao Brasil para lutar por uma vida melhor na América e carregados de medos e obediência ao que julgavam correto. Desde muito cedo, aprendi a valorizar a união familiar, a esforçar-me sempre, cumprir com a palavra dada, a esperar o momento certo para ter um desejo atendido, a abrir mão de vontades em prol do “outro” que precisava mais do que eu, e lembro-me que fazia isso com muita singeleza de coração, era o contexto da época e eu era feliz. O bairro no qual vivi era composto por vizinhos com muitos filhos, de diferentes classes sociais e etnias, então, desde a mais tenra idade, convivi de forma harmoniosa, despretensiosa e aprazível com a diversidade.

Aos seis anos de idade, ingressei no Grupo Escolar da Vila Marte, escola pública, perto de casa, onde todos os meus amigos também estudavam, era um local de encontro com amigos e contato com novos saberes. Ao final do primeiro ano, ganhei medalha de honra ao mérito com a melhor nota da escola, fato que se repetiu no segundo ano e minha família já idealizava um futuro brilhante para mim.

Minha querida professora Cecília, muito rigorosa com o desenvolvimento dos alunos, chamava meus pais para atualizá-los sobre o meu aprendizado. No ano seguinte, nos mudamos de bairro, e tive que renunciar aos meus amigos, à minha amada escola e o convívio familiar. Uma situação inusitada que deveria ser enfrentada, mas os valores que eu havia recebido da família me impulsionavam a transformar aquelas circunstâncias em bem.

Esse novo bairro, oposto aquele em que fui criada, estava ainda em expansão, sem infraestrutura adequada, mas meus pais sempre muito presentes em minha vida e preocupados que a situação pudesse me afetar de alguma maneira, explicavam sobre as diferenças, mas eu queria mesmo era fazer novas amizades e nem me importava muito com toda aquela desigualdade, afinal, aos finais de semana íamos para a casa da “vó Nair” nos aconchegarmos com a família e rever os amigos (e era uma festa).

A chegada na nova escola foi assustadora para mim, era muito longe de casa e eu dependia da minha mãe para levar-me e buscar-me. Lembro-me que meus sapatos eram impecavelmente engraxados, diariamente, pelo meu pai quando chegava exausto do trabalho e, ao adentrar na escola, a primeira coisa que meu professor “Irineu” fazia era pisar em meus pés e sujar meus sapatos ou então puxar meus cabelos presos, tão caprichosamente arrumados pela minha mãe.

Para aquela comunidade, “eu” era a diferente, mas não era motivo de desconforto para mim porque eu entendia que seria tratada como eu tratasse as pessoas, ou seja, normalmente com respeito. Nunca entendi tal atitude da parte daquele professor, mas não era uma situação que me afetava como pessoa, ele era assim... e quando eu indagava meus pais sobre aquelas situações eles me diziam que era a maneira que o professor encontrava de se fazer presente ou de demonstrar sua admiração por mim – modo estranho, mas eu confiava absolutamente no julgamento de meus pais.

Minhas notas eram muito boas, mas já não mereciam a medalha de honra ao mérito, embora o aprendizado continuasse acontecendo, independentemente dos percalços. Até aqui, recebi uma educação formal, bancária, porque era dessa forma que o currículo era tratado, como mera transmissão de conhecimentos e eu precisava guardar tudo na memória. O que fazia com muita habilidade.

No ano seguinte mais uma mudança, agora para um município mais distante - Jundiaí, cidade do interior de São Paulo, linda, ruas e avenidas arborizadas e floridas,

um contexto totalmente novo para mim. Nova adaptação e confesso que foi prazeroso, embora me mantivesse tão longe do restante da família que eu tanto amava.

As pessoas tinham um sotaque e formas diferentes de comunicação e lembro-me que eu admirava toda aquela diferença e, as vezes, ria muito também e, bem depressa, eu já havia adquirido os mesmos hábitos de comunicação. A escola que era pública, ficava muito mais longe de casa, mas aprendi a usar transporte público para ir e voltar, que aventura.

Rapidamente acabei por me tornar muito popular nessa escola, porque pela primeira vez tive acesso às peças de teatro que eram desenvolvidas e apresentadas nas festas durante o ano, uma novidade que imediatamente incorporei em minha discência e passei a ser convidada para participar de todas elas. Quanto aprendizado novo!

E, ainda, naquele ano, cursei aulas de admissão, por seis meses, pois era pré-requisito para o ingresso no curso ginásial. Estudava nos dois períodos para cumprir tal exigência. Mas a partir dessa etapa eu já adquirira uma educação para a vida, com significado, participava de momentos em que se podia pensar diferente e expor opiniões. Aliás, no teatro era onde mais acontecia esse tipo de comportamento. E eu me sentia cada vez mais feliz, muito feliz.

Ao terminar o primário participei de minha primeira festa de formatura e como presente ganhei meu primeiro relógio analógico banhado a ouro... agora, aprender a ler as horas em relógio sem números, somente com pontinhos e a aprendizagem não parava.

Nova mudança, novas adaptações, pois meu pai havia sido transferido novamente para São Paulo, então voltamos para o mesmo bairro que conhecíamos e mantínhamos nossos vínculos familiares. Contrariando as expectativas me entristeci um pouco por precisar, novamente, abrir mão de tantos aprendizados e amizades maravilhosas, mas jamais reclamei e segui em frente porque como das outras vezes, novas possibilidades apareceriam e não seriam problema para mim – eu já havia me acostumado a enfrentar mudanças.

Ingressei no II Ginásio Estadual de São João Clímaco, escola pública, novo contexto, novos amigos, novos aprendizados. Não era uma escola sofisticada e o bairro em que estava localizada não possuía nenhum atrativo visual, mas contava com um corpo docente muito específico. Os professores eram jovens, porém rigorosos, rigorosos porém empáticos e eu me sentia absolutamente envolvida e motivada pelas vivências naquele período. De alguns deles lembro do nome, outros da fisionomia e da disciplina ministrada: Rupercio (ciências), Ildeu (matemática), Nicola (português), Rosa Maria (francês), Nívea (Educação Moral e Cívica), Julita (desenho), Úmile (português anos finais), Wilson, (matemática anos finais), Anette (inglês, uma querida) entre outros, vivos na minha memória.

Por meio deles e de outros, tive acesso a passeios realizados com a escola, nem sempre pedagógicos, todavia surtiam um efeito maravilhoso em minha alma porque se abria um mundo novo para mim. A prática pedagógica continha um diferencial até então desconhecida para o contexto da época, e tudo fazia sentido em minha vida.

Os conhecimentos prévios dificilmente eram considerados porque o trabalho dos professores partiam do conhecimento que era comum ao grupo. Apoiavam as iniciativas discentes caso julgassem fazer sentido para todos, como realização de teatro, festas, danças, enfim, me sentia acolhida e acredito que todos os outros alunos também.

Os professores atuavam sob um novo olhar pedagógico unindo teoria e prática, com responsabilidade ética, estética e humana. Lembro-me da satisfação que sentia durante as aulas de música (fazia parte do currículo), com a professora Virginia, quando entoava o Hino Nacional Brasileiro. Eu não sentia que se tratava de uma apresentação obrigatória porque havia preparação teórica para apresentá-lo de forma adequada.

A professora ensinava solfejo, notas musicais e ritmo, então, quando cantava, sentia orgulho do trabalho realizado e isso acabava refletindo no meu amor pelo meu país. As aulas de educação física não contavam com grandes instalações esportivas

e sim com uma quadra modesta dentro da escola, mas quando necessário, adaptava-se a execução de atividades extra classe, com outros recursos.

Eram utilizados imensos terrenos vazios espalhados pelo bairro, e, assim se validavam nossas atividades comuns nos equiparando com outras escolas que muitas vezes possuíam excelente estrutura – mas realizávamos com amor e dedicação. Havia participação regular em desfiles cívicos pelas ruas do bairro, o que tornava o compromisso cívico conhecido e admirado pelos moradores, que muitas vezes acompanhavam, lado a lado, a caminhada dos alunos, muitos deles seus próprios filhos e era uma maneira de “estar junto”.

Não se tratava de reiterar o que outros faziam, mas era sobre contextualizar o aprendizado da sala de aula e aproximar a teoria da prática, e para isso só era necessário acontecer. Pois essas inúmeras adaptações foram realizadas no sentido não somente viabilizar como também suscitar o pensamento crítico para solução de problemas de forma criativa, responsável e já com sinais nítidos de uma atuação colaborativa e participativa, tanto docente quanto discente.

Essas adaptações já apontavam para o que hoje denomina-se de resiliência, termo totalmente desconhecido. Naquela época também não se falava em Piaget, mas a essência de seus estudos ficavam explícitos frente às situações enfrentadas, tais como, desequilíbrio, a resolução de problemas e a acomodação. Tão pouco se falava em Vygotsky, mas o respeito aos direitos humanos, o exercício do espírito criativo e crítico, o convívio e o exemplo do “outro” como fonte de conhecimento foram respeitados, valorizados e incentivados, ressaltando e validando suas teorias. E, claro, não menos importante Freire, com suas ideias transformadoras e emancipadoras que hoje posso enxergar com clareza, expostas naquelas atitudes exercidas pelo corpo docente e amoravelmente aceitas por todos os alunos, tenho certeza.

Contudo, tive sim meus momentos de desespero ao tirar notas abaixo do esperado e era muito triste apresentá-las aos meus pais, que não tiveram a mesma oportunidade de concluir seus estudos então supervalorizavam meu desempenho e, eles trabalhavam muito, então à noite, durante o jantar, conversávamos sobre o meu desenvolvimento na escola e tudo o que acontecia por lá, para que pudessem me

auxiliar no que precisasse. Assim, quatro anos se passaram de muita intensidade na vida e para a vida e finalizados em 1973.

Novamente, mudanças à vista e após uma bela formatura, veio o ingresso no ensino colegial, desta vez no Instituto de Educação Estadual Cel. Bonifácio de Carvalho, no município de São Caetano do Sul. Era uma escola bem conceituada e vista como um dos melhores colégios da região, e meus pais acreditavam que seria o melhor para mim, e lá fui eu, mais um desafio a ser cumprido. Um curso de três anos que deveriam ser preparatórios para a Universidade, mas depois de tudo o que tinha vivido nos anos anteriores minhas expectativas diminuíram porque já não vislumbrava as novidades e desafios que sempre precisei encarar. Tudo ficou 'morno' e passei a pensar em outras possibilidades.

Fiz curso de datilografia, obrigatório à época e, tempos mais tarde, curso de digitação, o que me habilitaria ao mundo do trabalho formal. Meu primeiro emprego foi aos 16 anos, no Banco Itau, em meio período, atuando como digitadora, bem no centro da cidade de São Paulo. Não poderia ser em período integral para não atrapalhar os estudos (foi a única exigência de meu pai que se recusava a aceitar a situação, diferentemente da minha mãe que apoiou a decisão desde o início).

Este viés não desviou meu foco de ingressar na Universidade e com 17 anos fui aprovada na FEC – Faculdade de Educação e Cultura do ABC, em São Caetano do Sul, para o curso de Psicologia. Eu pensava em especializar-me em Psicologia da Educação porque era uma área muito estimulante e desafiadora. Entretanto, não me dediquei o suficiente para dar continuidade aos estudos e os abandonei após dois anos e meio já cursados. Lembro que meu pai se sentiu arrasado, decepcionado, mas em momento algum deixou de me dar o apoio esperado.

Me casei, tive dois filhos, e com eles nasceram novas possibilidades. Meu filho mais novo, diagnosticado com superdotação (altas habilidades) começava a causar problemas na escola. Começaram também as minhas aflições em não saber como conduzir aquela situação que se ampliava, mas eu não desistia de pesquisar autores que falavam sobre o assunto, de procurar universidades que prestavam serviços na área de Psicologia em seus laboratórios, nunca me acovardei diante da situação e me

lembrava do que havia estudado. Não era o suficiente para suprir as necessidades naquela circunstância e, pela primeira vez, um enorme sentimento de incapacidade me envolveu.

Em 1992 meu marido resolveu abrir uma instituição de ensino infantil e, naturalmente, necessitava de alguém que tivesse o mínimo de conhecimento que fosse o suficiente para trabalhar com crianças pequenas. Assumi como provocação da vida como diretora e coordenadora pedagógica, além de professora. Agora era a hora de voltar às pesquisas e com auxílio de amigos, realizamos esse desafio. Como professora lutei muito para conseguir auxiliar muitas crianças em suas dificuldades, especialmente meu filho que passou a ser meu aluno – o que facilitava meu olhar de mãe e de profissional porque convivíamos muito tempo e passei a entender o foco das chamadas superdotações bem como suas fragilidades também. Se eu conseguia ajudar meu filho com necessidades especiais, certamente conseguiria ajudar outras crianças, bastava (a meu ver) encarar as ocorrências que apareciam com determinação e dedicação. E as pesquisas passaram a oferecer uma autoestima jamais vivida e eu me conscientizava de que a Educação era o ‘fio condutor’ para resolução de muitas situações.

Até que no ano de 1997, voltei para a Universidade, para obtenção técnica, científica e prática que fundamentasse minha atuação. Se eu adquirir qualificação, quase “informal”, para ajudar meu filho e outras crianças, comecei a imaginar que seria muito melhor com formação adequada. Dessa vez, procurei ingressar em Pedagogia o que me permitiu conhecer esse “admirável mundo novo”, atraente, que abracei e não larguei mais.

Completei minha graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, mas ainda não era o suficiente. Cursei as habilitações para Orientação Educacional, Administração Escolar, Coordenação Pedagógica e fiz uma especialização em Educação Infantil. Ainda era pouco e eu tinha sede de aprender, então em 2000 surgiu a oportunidade de cursar, com bolsa integral, Psicopedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie e lá fui eu. Aprovada com louvor, mas ainda insatisfeita cursei outra especialização em Didática do Ensino Superior.

Durante a jornada exposta, a partir da Licenciatura, realizei inúmeros concursos públicos com aprovação, mas com classificação inadequada para convocação. Em 2015 prestei concurso público para a Prefeitura de Peruíbe e de São Caetano do Sul e, no início de 2017, saiu convocação para a Prefeitura de Peruíbe e me mudei imediatamente para lá, assumindo meu papel de educadora, em comunidade de risco e a cada dia meu universo profissional, didático pedagógico se ampliava. Inicialmente foi frustrante porque meus pares não entendiam minha dinâmica e eu não compreendia a ausência de reciprocidade. Novamente Eu era a diferente e teria que me adaptar e reproduzir uma educação bancária, inconsistente para uma população que necessitava do aprender *para a vida*, de uma educação com sentido, já que se tratava de crianças em situação de risco.

Novas exigências aconteceram por parte do sistema de ensino do município e mesmo atuando de forma lúdica, achei por bem realizar nova pós graduação, na área de Artes, como tentativa desesperada de poder compartilhar com meus pares tal conhecimento. Com o corpo docente não foi possível, mas com os alunos só acrescentou, foi mutuamente proveitoso. Vale dizer que cumpri todas as exigências do curso, que foi à distância, entretanto continuo com minhas preferências com cursos presenciais.

Em 2017, fui convocada pela Prefeitura de São Caetano do Sul, e teria que realizar a difícil tarefa de escolher entre Peruíbe e São Caetano, por total incompatibilidade de horários e de distância entre os municípios. Resolvi, para ficar perto da família, exonerar em Peruíbe e assumir em São Caetano. Logo que cheguei, foi divulgado em um curso de formação, que a Prefeitura estaria oferecendo Bolsa parcial de Estudos para o Mestrado em Educação, em dois anos, aos seus servidores na área de concentração em Práticas Pedagógicas. Minha necessidade de maior aprimoramento, conduziu-me ao ingresso no curso. Conheço e compartilho conhecimentos com Mestres e Doutores que compõem o quadro docente da USCS, um privilégio inenarrável principalmente quando penso na ampliação, significativa, de meu espírito crítico, meu poder de reflexão na e para a prática e meu entendimento da realidade, que todos eles me ajudaram a compor por meio das disciplinas contemplando vertentes teóricas variadas. As disciplinas contribuíram, efetivamente, para minha formação e, sem desconsiderar as demais, a disciplina de Escrita

Científica, com professores altamente provocativos, inicialmente significou um trauma e um desestímulo para mim, entretanto, foi uma experiência ímpar que contribuiu para o meu entendimento e preparou-me para a escrita da dissertação e do meu primeiro artigo já publicado em revista de impacto B2. Minha sincera gratidão a tudo e todos.



## 1 INTRODUÇÃO

Em 25 anos de atuação como professora alfabetizadora, pude perceber que as crianças dos anos iniciais do ensino Fundamental apresentam dificuldades nos processos de construção da leitura e da escrita. No diálogo permanente com meus pares, as queixas, sobre essa questão, são bastante comuns.

Estudantes de diferentes salas mostram que os aprendizados da leitura e da escrita não são processos tranquilos, levando-me a questionar quais os motivos que levam a essas dificuldades de aprendizagem. Muitos professores, ao serem indagados sobre isso, relacionaram esses problemas à desatenção e à apatia das crianças na fase de alfabetização, gerando instabilidade tanto na aprendizagem quanto na atuação do professor, que encontra obstáculos para melhorar o desempenho de seus alunos. Entretanto, parece que os motivos não se restringem ao que os professores denominam por desinteresse.

Segundo Prenski (2001, p. 1), os alunos da atualidade não são os mesmos de vinte anos atrás, porque houve melhora no acesso às informações. Modificações ocorreram na forma de circulação dos dados e na rapidez com que são difundidos os novos conhecimentos. Essas mudanças são irreversíveis, uma vez que a tecnologia se desenvolve tão rapidamente quanto a sua disseminação.

A ampla propagação e uso das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) têm facilitado o acesso às notícias e às novidades, alterando o pensamento e o processamento dessas informações. Assim, os estudantes experimentam várias mudanças na contextualização da sociedade em que vivem em decorrência da rápida difusão da tecnologia. Entretanto, muitos educadores aparentemente não conseguem compreender e acompanhar isso.

De acordo com Nunes e França (2018, p. 63), as transformações culturais, científicas e tecnológicas podem trazer benefícios aos educandos, se usadas de forma articulada, reflexiva e coerente com o processo de ensino-aprendizagem. Estes autores argumentam que as crianças, inclusive as da Educação Infantil, em contato com os meios tecnológicos desde a mais tenra idade, estão imersas no mundo digital. Elas estão conectadas às tecnologias digitais por longos períodos de tempo e interagem por meio delas, modificando a forma como se relacionam, se comunicam e se divertem. Pode-se considerar que o uso de tais recursos afeta seu processo de formação, que hoje se dá de forma acelerada.

Outro fator que deve ser levado em consideração é a popularização do acesso às tecnologias dos televisores de alta resolução, eletrodomésticos e aparelhos digitais, como *notebooks*, impressoras, celulares, *tablets* e *Internet*, os quais mantêm as crianças conectadas ao mundo virtual. Nessa perspectiva, observa-se que a maioria dos estudantes de hoje, conforme Prensky (2001, p. 1), são “falantes nativos”<sup>1</sup> da linguagem digital dos computadores, videogames e *internet*.

Sendo assim, diante dos desafios tecnológicos, as instituições escolares precisam se adequar às mudanças sociais, culturais, científicas, políticas e econômicas. Para que possam atender as múltiplas expectativas desses sujeitos, a adaptação, entre outras coisas, deve levar em consideração a maneira como essa nova geração aprende. Além disso, requer o desenvolvimento de metodologias que promovam a motivação dos alunos para o aprendizado. Nesse sentido, o ensino da leitura e escrita passará por variações e sua consolidação dependerá da capacidade das instituições educacionais de realizarem essas adaptações (WEYLL; MARTINS, 2017).

O contexto de mudanças também afeta os professores e a forma como compreendem a inserção da tecnologia no processo de aprendizagem da criança. De acordo com Oliveira (2014, p. 2), a atuação profissional suscita novos saberes que levem em consideração os conhecimentos prévios desses estudantes. Então, cabe ao docente realizar inferências a partir do contexto desses conhecimentos anteriores, o qual lhe permite verificar a veracidade ou não de suas suposições. Para tanto, precisam estar predispostos para adquirirem novos conhecimentos e para compartilhá-los com seus alunos. Razão pela qual a reprodução de um sistema tradicional de ensino parece não atender os alunos no contexto social e educacional em que estão inseridos.

Weyll e Martins (2017, p. 3185) esclarecem que, além de atitudes inovadoras, é necessário utilizar materiais alternativos, que tenham sentido na vida e para a vida das crianças e que favoreçam o aprendizado ludicamente. Portanto, o professor teria que se envolver nesse novo processo e acreditar na aprendizagem das crianças, fazendo uso de novos métodos e, certamente, buscando práticas pedagógicas que considerem os aspectos tecnológicos e que contribuam para o atendimento das necessidades cognitivas dos discentes e, assim, “[...] formar alunos para serem

---

<sup>1</sup>Termo referente às pessoas que nascem imersas nos meios digitais.

cidadãos ativos na construção de conhecimento, críticos frente à sociedade, formadores de opiniões próprias, como também, leitores competentes ou até mesmo escritores” (OLIVEIRA, 2017, p. 13).

Há carência de novas reflexões e de reelaboração de práticas, afinal, os alunos, desde muito pequenos, chegam à escola com vasta experiência nos aplicativos digitais.

Dessa forma, temos de avaliar o papel das novas tecnologias aplicadas à educação e pensar que educar utilizando as TICs (e principalmente a internet) é um grande desafio que, até o momento, ainda tem sido encarado de forma superficial, apenas com adaptações e mudanças não muito significativas (RAMOS, 2014, s/p).

Nesse sentido, a ampliação das habilidades para o uso das TDICs nos processos de alfabetização e letramento precisa ser vivenciada pelas pessoas envolvidas no ensino-aprendizagem, especialmente professor e aluno. Dessa maneira, ambos podem trabalhar num mesmo ritmo de cooperatividade e utilizarem a linguagem da era da informação de forma a contribuir e ampliar o poder de questionar e, assim, auxiliar, mediar e alfabetizar para esse novo contexto, demonstrando domínio desses recursos.

De acordo com Basniak e Liziero (2017, p. 1), o uso de recursos digitais nas escolas, além de atender as exigências da sociedade atual, pode estimular e inovar o processo de ensino-aprendizagem, por meio dos múltiplos materiais pedagógicos virtuais acessados via computadores. A não utilização dessas tecnologias promove um distanciamento significativo e progressivo entre a escola e o meio social, afastando-a da realidade atual e, possivelmente, provocando um rompimento entre o conhecimento circulante no meio educacional e o conhecimento cotidiano extracurricular, que pode desencorajar o discente a valorizar o aprendizado em ambiente escolar.

Tais modificações iniciais são consubstanciadas pela política educacional expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que dá ênfase ao ensino das especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais e evidencia a prática dos multiletramentos, ou seja, do conjunto de estratégias pedagógicas fora dos moldes da gramática normativa, o qual será abordado mais adiante. Frente a essa realidade, ganhos cognitivos são viáveis se o professor, que trabalha com leitura e escrita, adquirir habilidade no uso dessas tecnologias, considerando os conhecimentos e

linguagens midiáticas e semióticas que os discentes trazem de suas vivências fora da escola.

Inserida neste contexto, esta pesquisa buscou investigar como os professores dos anos iniciais do ensino Fundamental, da Rede pública municipal de São Caetano do Sul, utilizam os recursos tecnológicos enquanto instrumentos didáticos para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos em suas práticas na sala de aula. Portanto, o objetivo deste estudo é compreender o entendimento desses professores a respeito das tecnologias no processo de construção da leitura e escrita.

Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar quais usos os professores fazem das tecnologias digitais móveis;
- Identificar os conhecimentos que o corpo docente possui sobre tecnologias digitais;
- Verificar a percepção dos professores a respeito do uso das tecnologias nos processos de ensino da leitura e da escrita;
- Reconhecer como fazem a transposição da tecnologia conhecida para as aulas;
- Elaborar um Projeto de Formação.

Não há muita pesquisa sobre as questões tecnológicas e o uso de novas TDIC no contexto específico do recorte dessa pesquisa, assim, a investigação nessa área pode trazer contribuições para a aprendizagem dos alunos deste seguimento de ensino. Além disso, o presente estudo pode ainda ser replicado em outros ambientes de aprendizagem e em outros níveis de ensino.

## 2 NARRATIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO

Nesta seção, abordaremos, por meio de um breve relato histórico, os principais documentos oficiais da legislação brasileira, que trataram da Educação em suas disposições.

### 2.1 Organização educacional brasileira

Tomando por base os estudos de Bordignon e Paim (2015), a Constituição de 1824 tornou a gratuidade e a universalidade da instrução primária direitos civis e políticos, além de instituir a criação de colégios e universidades públicas.

A Constituição de 1891, considerada republicana, estabeleceu a competência da União e Estados para legislar sobre matérias educacionais. Assim, a União definiu legislações acerca do ensino Superior e criou diretrizes para a educação nacional, enquanto os Estados tinham a competência para legislar sobre o ensino secundário e primário.

Em 1925, as práticas sociais da leitura e da escrita tornam-se práticas escolarizadas, passando a serem ensinadas e aprendidas em espaços públicos. Entretanto, já na primeira década da República, com as reformas educacionais realizadas à época, esta diretriz já estava sendo praticada. Nesse período, a educação pública torna-se importante e estratégico para a “[...] formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano” (BORDIGNON; PAIM, 2015, p. 93).

Ainda segundo Bordignon e Paim (2015, p. 93-94), entre 1930 e 1964, o governo federal, que concentrava a maior parte dos recursos fiscais, não realizou maiores esforços para a melhoria do ensino primário no Brasil. Desde os anos 1930 e a partir do movimento dos escola-novistas, a luta pela democratização da educação pública de qualidade e com acesso universal tem sido tema de muitas discussões de cunho pedagógico. Além disso, entram para a pauta questões referentes à necessidade de aumentar e de garantir recursos para a educação pública, descentralizando os sistemas tributários nacionais, a fim de regionalizar as políticas públicas da Educação.

Pela primeira vez na história da educação no Brasil, distinguiu-se nas “Diretrizes Educacionais”, a obrigatoriedade do fornecimento de ensino gratuito de grau primário para empresas, industriais e agrícolas, que tivessem um mínimo de dez

analfabetos entre os funcionários. Neste período, o Plano Nacional de Educação passou a ser elaborado.

A Constituição de 1934 estabeleceu direitos econômicos, sociais e culturais e definiu a Educação como direito de todos, correspondendo-a a um dever da família e dos poderes públicos. Embora o texto da Constituição de 1934 expresse questões importantes para a Educação, esta legislação teve sua vida abreviada pelo golpe de Estado, que instalou o Estado Novo e outorgou a Constituição de 1937, a qual reprimiu muitas das conquistas educacionais expressas no texto constitucional anterior.

Na Constituição de 1937, a Educação está vinculada a valores cívicos e econômicos. Em virtude do regime ditatorial em curso naquele momento, retoma-se a centralização da competência da União, sem qualquer referência ao ensino de responsabilidade dos estados e municípios. A Educação, como dever do Estado, torna-se obrigatória apenas para as classes sociais menos favorecidas.

A Constituição de 1946 resgatou alguns princípios presentes nas Constituições de 1891 e de 1934. Nela, fica reconhecida a proteção estatal da família, da cultura e da educação, que volta a ser um direito de todos (Artigo 166), prevalecendo a ideia de educação pública, com ensino primário obrigatório e gratuito (artigo 168, I e II). Essas determinações constitucionais possibilitaram que todos os brasileiros pudessem frequentar a escola, sem qualquer restrição legal; por fim, elas estabelecem que a Educação é um componente necessário para a formação da cidadania.

A Constituição de 1967 manteve a estrutura organizacional da educação nacional, preservando os sistemas de ensino dos estados e aumentando a faixa etária obrigatória para 14 anos. Houve mudanças em relação ao ensino particular, uma vez que instituiu que essas instituições oferecessem bolsas de estudo para pessoas de baixa renda. Por fim, a Constituição de 1969 manteve todas as disposições da Carta Magna anterior acerca da educação. Em todos os textos constitucionais, este tema é tratado a partir dos interesses políticos do Estado e do modelo econômico vigente em cada época.

Em 1971 passa a vigorar a Lei nº 5.692, de 11 de agosto do referido ano, que estabelece como objetivo geral para o ensino de 1º e 2º graus, proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Define em seu artigo 4, por meio de alteração dos dispositivos desta lei, que “Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo

comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos” (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982).

Parece claro que a educação de qualidade, contextualizada e para todos, é uma preocupação antiga. É interessante que o que está posto desde 1937 continue aparecendo nas novas legislações, fazendo parecer que os objetivos inicialmente pretendidos não foram cumpridos, e exigindo que temas permaneçam nas novas legislações.

Com efeito, a normatização de tecnologias educacionais é razoavelmente antiga no Brasil. Ao menos sob a égide da Lei nº 5.692, ainda do ano de 1971, pela qual fixaram-se as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, como foram denominados, no passado, os atuais ensinos fundamental e médio, já fora editado o Decreto nº 70.185, em 1972, que criou o Programa Nacional de Teleducação - PRONTEL. Em seguida, seria instaurado o Plano Nacional de Tecnologias Educativas - PLANATE, e várias normas jurídicas se sucederam regulando tal matéria (ARAUJO, 2012, s/p).

Logo, tal situação pode revelar a necessidade de avaliação educacional mais expressiva, sobre o uso das TDIC, já que se trata de um assunto amplamente discutido ao ponto de constar em Leis, a sua usabilidade e contextualidade como recursos didáticos na educação.

## **2.2 Organização da legislação na atualidade**

A Constituição de 1988, promulgada em 5 de outubro, foi batizada como ‘cidadã’ pelo Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Ulysses Guimarães, e considerada um “divisor de águas” em relação ao período histórico anterior. A partir dela, a liberdade, a igualdade – principalmente de gêneros -, a democracia e a proteção contra qualquer tipo de autoritarismo se tornaram direitos constitucionais, definindo o Brasil como um país defensor dos direitos do homem, da paz mundial, e que repudia o terrorismo, racismo e a fome.

A Carta Magna de 1988 apresenta a Educação numa perspectiva política e de interesse público, que a define como direito social e, assim, legitima o direito de todos os cidadãos brasileiros à escola pública, mesmo com a existência de escolas privadas. Textualmente, define o Artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência

social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2016, p. 18).

Para que o Estado cumprisse a obrigação de oferecer um ensino para todos, foi necessário localizar os estudantes que deveriam estar nas escolas, mas que naquele momento estavam ausentes ou eram desconhecidos. Nesse sentido, o Censo demográfico foi importante para que o Estado obtivesse dados sobre brasileiros em idade escolar obrigatória. A universalidade do acesso à educação também permitiu que pessoas com deficiências físicas e cognitivas se sentissem mais seguras para buscarem a escola pública.

O dever do Estado se torna claro e abrangente: ter o compromisso de oferecer vagas para a Educação obrigatória<sup>2</sup>. Embora esse dever pudesse ser inferido das Constituições de 1934 e 1946, o texto de 1988 deixa explícito para o cidadão que ele possui uma ferramenta jurídica, para exigir o cumprimento do dever constitucional do Estado.

Desde seu nascimento, a nova Constituição promoveu diversas mudanças na sociedade em relação aos valores, ao modo de governar e à proteção de direitos fundamentais. Com a urbanização e a industrialização, a demanda social por acesso à educação cresceu na medida em que a sociedade se desenvolvia. A democratização da educação mudou o cenário nacional, pois, sendo um direito social, se integra e se vincula aos direitos e garantias individuais. A educação é considerada condição legal para o pleno exercício da dignidade humana e de uma cidadania participativa.

O conhecimento proporciona socialização, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência contextualizada da realidade atual. Essa conscientização transforma o modo de viver do sujeito por meio de uma cidadania mais efetiva. A realidade social foi alterada, o Brasil voltou a ser um Estado democrático de direito.

Na década de 1990, desafios e dúvidas se acentuaram, uma vez que as determinações explícitas na Lei não alcançavam todos os brasileiros, conforme estava previsto. Promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, a escola torna-se o centro das ações pedagógicas, administrativas e financeiras. A LDB revigora a política nacional de educação e prevê a criação de um Plano Nacional de Educação - PNL (BRASIL, Art. 87, Lei nº 9394, 1996), efetivado em 2001.

<sup>2</sup>Atualmente, essa obrigatoriedade compreende da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Em 1997, o Ministério de Educação, numa tentativa de subsidiar a ação pedagógica, edita os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que não possuem caráter obrigatório. Trata-se de documento produzido por especialistas da área educacional, com o objetivo de “[...] orientar uma proposta curricular flexível a ser implementada de acordo com as realidades locais e regionais” (BRASIL, 2006, p. 35). Com esse movimento, novas demandas surgiram no país, assim como, programas específicos que visavam qualificar a educação brasileira. O termo ‘educação de qualidade’ ganha protagonismo nos processos de aprendizagem, tornando-se a grande preocupação e motivo de novos desafios para o Estado e a sociedade.

Nesse contexto se insere o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007-2022), “[...] constituindo-se na reunião de dezenas de programas que abarcam da educação básica – compreendendo suas etapas e modalidades”. Esses programas são criados visando o desenvolvimento da educação pública para todos, de qualidade e com garantia de acesso e permanência (BORDIGNON; PAIM, 2015, p. 97).

O PDE estabeleceu sistemas para definições de metas, de avaliação e de cobrança de resultados das escolas de todo o país, conhecido como Compromisso Todos pela Educação. Com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o governo federal, em parceria com estados e municípios, alterou a duração da escolaridade de oito para nove anos e, ao mesmo tempo, assegurou o ingresso de crianças de seis anos no ensino obrigatório.

Em 2007, entra em vigor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador de qualidade que permite a criação e o desenvolvimento de políticas públicas para a diminuição das desigualdades sociais deixadas no percurso da história do Brasil. Em 2010, por meio de uma Resolução, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definia que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, deveriam garantir “[...] a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106.

As alterações das leis revelam uma vontade ideológica de ampliar o atendimento, além das várias tentativas de melhorar a qualidade e o desempenho dos alunos. Políticas e programas que propiciam a criação de espaços físicos, aquisição de móveis e equipamentos, formação de professores, transporte, alimentação, laboratórios de informática equipados e com *internet*, são realizações que têm

contribuído em todos os sentidos para a melhoria do acesso e permanência na escola. Entretanto, o IDEB ainda apresenta lacunas nos resultados obtidos por meio de avaliações nacionais. O ensino de qualidade e para todos aguarda para se efetivar no contexto atual.

Nessa perspectiva, muitas discussões são fomentadas em relação à alfabetização e ao letramento, que pela sua complexidade causam inquietações no corpo docente, o qual se esforça para atingir o objetivo desses processos, porém, com aparente insucesso.

### **2.3 Legislação atual e a Base Nacional Comum Curricular**

Em 14 de dezembro de 2017, foi aprovado e homologado pelo Ministério da Educação o texto do documento que mais recebeu sugestões e contribuições na história do país. Isso mostra sua grande importância, não apenas para os educadores, como para o Brasil: trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante dos desafios da sociedade contemporânea, a BNCC está comprometida com a educação integral, referenciada por uma construção de processos pedagógicos combinados com aprendizagens sintonizadas às necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7).

Isso faz crer que, na época atual, a BNCC e os currículos se aproximam pela concordância de princípios e valores, compactuando o compromisso da Educação com a formação e o desenvolvimento intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica do ser humano.

De acordo com a proposta da BNCC, os estudantes do ensino Fundamental estão inseridos em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais, que ampliam vínculos sociais e laços

afetivos, bem como, potencialidades intelectuais e raciocínios mais abstratos. As mudanças ocorridas nessa fase da vida envolvem a compreensão de sujeitos em desenvolvimento, com estilos e culturas próprias, que precisam de práticas escolares atualizadas, que contemplem suas necessidades. Torna-se importante acolher diferentes modos de inclusão social e digital, e seus multiletramentos, contextualizando o aprendizado e as novas linguagens.

## 2.4 Tecnologias na Educação

Como visto anteriormente, aprender a ler e a escrever são objetivos esperados que todas as crianças atinjam com o ingresso na escola. Afinal, é neste ambiente que os processos de aprendizagem são sistematizados, por meio de estratégias que favoreçam a construção e a consolidação do aprendizado.

Verifica-se, no entanto, que a aprendizagem esbarra em questões individuais e/ou coletivas como necessidade de atualização docente, problemas técnicos com as TDIC, falta de acesso discente às tecnologias, que se mostram como impedimentos à cognição e ao domínio de algumas técnicas, ou mesmo, como obstáculos à motivação dos alunos em relação ao esperado para a idade/série, segundo as exigências do sistema educacional brasileiro atual. Devido à regularidade dessas dificuldades, pesquisadores e profissionais se empenham na sua superação, desenvolvendo meios para eliminá-las.

Para tanto, novas estratégias são pensadas, além de recursos e materiais diferenciados, que sirvam como aliados na superação dos obstáculos e na resolução de problemas, validando a reflexão necessária para o desenvolvimento de uma ação imediata. Nesse contexto, insere-se as TDIC.

O uso de tecnologias da informação e comunicação (TDIC) educacionais liga-se à qualidade do ensino. Novas tecnologias permitem aplicabilidades pedagógicas inovadoras que podem contribuir para resultados diferenciados, bem como fortalecer a justiça social, pela democratização do acesso ao ensino e por facilitar a educação inclusiva de portadores de necessidades especiais (ARAUJO, 2012, s/p).

Por outro lado, Almeida (2011) destaca as ambivalências proporcionadas pelas TDIC:

Entendemos que as TDIC na educação contribuem para a mudança das práticas educativas com a criação de uma nova ambiência em sala de aula e na escola que repercute em todas as instâncias e relações envolvidas nesse processo, entre as quais as mudanças na gestão de tempos e espaços, nas relações entre ensino e aprendizagem, nos materiais de apoio pedagógico,

na organização e representação das informações por meio de múltiplas linguagens. A disseminação e uso de tecnologias digitais, marcadamente dos computadores e da internet, favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender – viver. E as tecnologias móveis e a web 2.0, principalmente, são responsáveis por grande parte dessa nova configuração social do mundo que se entrelaça com o espaço digital (2011, p. 4).

Desse modo, parece adequado recorrer às TDIC devido à sua popularidade e inserção nos diferentes contextos sociais, independentes da classe socioeconômica e das especificidades culturais que fazem parte do cotidiano das crianças, que desde o nascimento estão inseridas em ambientes digitais. Conforme esclarece Almeida (2011):

Assim, a escola, que se constitui como um espaço de desenvolvimento de práticas sociais se encontra envolvida na rede e é desafiada a conviver com as transformações que as tecnologias e mídias digitais provocam na sociedade e na cultura, e que são trazidas para dentro das escolas pelos alunos, costumeiramente pouco orientados sobre a forma de se relacionar educacionalmente com esses artefatos culturais que permeiam suas práticas cotidianas (2011, p. 5).

Para Fardo (2013), essas mudanças rompem limites:

Nesse início de século XXI pode-se perceber que as mudanças causadas pelas TDIC influenciaram a cultura e a sociedade. Tudo se modifica rapidamente, o que é local passa a ser global e o que é global passa a ser local. A informação e o conhecimento se misturam e ultrapassam a maioria das fronteiras espaço-temporais historicamente estabelecidas. A educação entra no século XXI marcada por essas transformações que acompanharam a virada do milênio (2013, p. 26).

Fardo (2013, p. 27) ainda pontua a notória resistência da escola e dos professores, além de outros motivos observáveis, tais como: a resistência dos professores em aderirem às tecnologias; a falta de recursos financeiros e estruturais para a democratização do acesso às redes de informação; a ausência de programas inteligentes de introdução e utilização das tecnologias digitais em sala de aula, entre outros.

Para este autor é preciso considerar que o letramento é a aplicação do conhecimento ao contexto sócio-histórico atual, o qual é atravessado pelas tecnologias digitais. Nesse sentido, a escola não pode ignorar a sua utilização e suas linguagens, mas, principalmente, as transformações que causam na vida em sociedade e no homem. Além disso, “Negar essas influências externas dentro da escola conduz à ignorância de muitos conhecimentos que os indivíduos carregam” (FARDO, 2013, p. 28). A interferência das tecnologias em todas as áreas da vida

humana indica a necessidade de desenvolver estratégias escolares realmente preocupadas em viabilizar o real significado da palavra cidadania, investindo na formação dos estudantes para atuarem no mundo de forma crítica, reflexiva, atual e contextualizada.

Como em Fardo (2013), é importante ressaltar que na cultura digital, a escola perde parte de seu papel de detentora de saberes, pois, com apenas alguns cliques de busca na *Internet*, esse conhecimento está ao alcance de todos, que dispõem de equipamentos adequados. Aprender a usar esses recursos é de grande valia para os professores, uma vez que, na interação com as crianças, esses adultos servirão de referência, conduzindo a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Na perspectiva de Vygotsky (1999, p. 110), “[...] construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através ‘do outro’ que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”.

O corpo docente contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos ao buscar formas interessantes e eficazes de ensinar. Como mediador do conhecimento, o professor deve motivar seus alunos, de forma contextualizada, a serem protagonistas na aquisição de novos conhecimentos. Essa mediação é muito importante, pois, facilita o processo cognitivo das crianças, suscitando-lhes o pensamento crítico e reflexivo em relação aos conteúdos que lhes são significativos.

Fardo (2013) é bastante claro ao se referir às práticas pedagógicas atuais:

Os métodos transmissivos de ensino, praticados pela maioria das instituições escolares, não são mais capazes, por si só, de atender as demandas de indivíduos que incorporam cada vez mais as características da cultura digital, como o fácil acesso à informação por meio das tecnologias digitais. (2013, p. 17).

O professor, que atua com o desenvolvimento do conhecimento nos anos iniciais, deve se preparar profissionalmente para a linguagem das TDIC, capacitando-se para utilizá-las nos ambientes de aprendizagem sob sua responsabilidade. Esses conhecimentos podem tornar a sua atuação diferenciada em relação ao ensino tradicional, além de atenderem as disposições da BNCC (BRASIL, 2018), rompendo com possíveis barreiras impeditivas ao trabalho de qualidade, tão importante atualmente.

De acordo com Almeida (2011),

Crianças e adolescentes nascidos após a década de 1980, que cresceram com a internet, habituaram-se a usar jogos eletrônicos, a produzir, interagir e compartilhar informações por meio de redes sociais e a utilizar dispositivos

móveis, são chamados por geração Y ou ainda, geração pós-internet, e demandam a “inserção das tecnologias digitais nas práticas educativas” (LARA; QUARTIERO, 2010) e provavelmente sentem a “não-presença destas tecnologias nos processos educativos” [...]. (2011, p. 5).

O uso da tecnologia no ambiente escolar é um meio de facilitar o ensino-aprendizagem de conteúdos e novos conhecimentos, que contribuirão para o exercício das novas práticas sociais, culturais e de linguagens. Considerando-se que não basta inserir a criança em uma escola para que adquira conhecimentos, pois é necessário que a instituição de ensino e seus profissionais criem um ambiente que permita ao estudante ser protagonista da sua própria aprendizagem.

De acordo com Domingues (2018, p. 122), na perspectiva das novas práticas pedagógicas, mediar e orientar os usos das possibilidades tecnológicas talvez seja a mais desafiadora função do professor atual. O docente pode integrar os recursos tecnológicos disponíveis às suas práticas pedagógicas, experimentando aqueles que são mais significativos e, conseqüentemente, colaborando para expandir o conhecimento e o domínio dessas habilidades nas crianças, a fim de prepará-las para a utilização das novas linguagens.

Para tanto, Almeida (2011) afirma que

A efetiva participação da escola nessa ecologia implica em promover a formação de educadores oferecendo-lhes condições de integrar criticamente as TDIC à prática pedagógica. Para tanto, é preciso que o educador possa apropriar-se da cultura digital e das propriedades intrínsecas das TDIC, utilizá-las na própria aprendizagem e na prática pedagógica e refletir sobre por que e para que usar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo. (2011, p. 6).

Pensando com este autor, identifica-se uma possível interação com alguns jogos ou *games*, que podem incentivar várias tarefas, para além de seu uso lúdico. Como aponta Fardo (2013), o uso dos *games* possibilita ao professor analisar de modo crítico quais as reais potencialidades dessas interações e como aproveitá-las de modo significativo na educação. Então sobre a *gameficação*:

Esse fenômeno consiste, em poucas palavras, no uso de elementos, estratégias e pensamentos dos *games* fora do contexto de um *game*, com a finalidade de contribuir para a resolução de algum problema. (2013, p. 13).

Então, uma prática pedagógica adequada a esse novo contexto deve estar adaptada às tecnologias, demonstrando que preparar-se para esta linguagem, amplia as habilidades e competências dos professores para utilizá-la nos ambientes de aprendizagem nos quais atua.

Assim, esses profissionais terão mais uma alternativa para pensar e conduzir esses ambientes de um modo mais significativo e atraente para os jovens de hoje que, inseridos nesse contexto dos games, das tecnologias digitais e da cultura digital, parecem não manifestar na escola o mesmo entusiasmo que comumente manifestam em suas interações com os games e com as tecnologias digitais. (FARDO, 2013, p. 15).

Os elementos dos *games* são ferramentas valiosas e utilizá-las requer discernimento, cuidado e conhecimento, mas também uma estrutura adequada, pois, “[...] não se deve utilizar isso para encobrir um ambiente ruim, sem condições estruturais ou com falta de remuneração digna para os profissionais que nele trabalham” (FARDO, 2013, p. 93).

Nesse sentido, reforça Almeida (2011):

A formação de professores é essencial para a leitura e a posição crítica frente às tecnologias. Assim, a formação de professores para a incorporação e integração das TDIC inter-relaciona as diferentes dimensões envolvidas no seu uso, quais sejam: dimensão crítica humanizadora, tecnológica, pedagógica e didática (2011, p. 6).

O docente como mediador pode facilitar que seus alunos alcancem novos patamares de conhecimento. Nas palavras de Domingues (2018):

[...] as novas gerações demandam um mediador generoso e atento, que deseje compartilhar seus conhecimentos, aprender a cada dia com as dinâmicas das tecnologias e nas relações em rede e que entenda que sua ação não é final, mas uma ponte para descobertas que podem transcender o que eles mesmos sabem (2018, p. 124).

De fato, percebe-se a importância de se fazer bom uso dessas ferramentas, a fim de contribuir para a construção de uma educação mais atraente, significativa e interativa.

### 3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA E OS MEIOS TECNOLÓGICOS NA ESCOLA

Ao pesquisar mais profundamente as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas nos anos iniciais do ensino Fundamental, deparei-me com questões relativas às necessidades dos professores de buscarem novos saberes acadêmicos/científicos, como forma de ampliarem suas habilidades. Além disso, em reconhecendo as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, os professores precisam viabilizar instrumentos de intervenção para a superação desses obstáculos e, assim, colaborar para a construção do aprendizado.

Segundo Ebert (2016), quando se discute sobre práticas, neste caso, de leitura e escrita, deve-se ter em mente que o campo semântico que se constitui de “boas práticas pedagógicas” dá margem para inúmeras interpretações. Aliás, entende-se por ‘boas práticas’, aquelas que estimulam a criatividade e a autonomia dos alunos, como também, as que promovem situações desafiadoras e possibilitam aprendizagens significativas nos distintos campos do conhecimento, inclusive no contexto digital.

O amplo uso das tecnologias modificou as práticas de linguagem na sociedade atual e a BNCC reflete isso, ao enfatizar o ensino das especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais e evidenciar a prática dos multiletramentos. Formar leitores e escritores requer oportunidades e condições adequadas para essas práticas, cujos processos estão inseridos na alfabetização e no letramento.

Segundo Soares e Batista (2005), é necessário discutir os termos ‘alfabetização’ e ‘letramento’ sob um ponto de vista teórico, mesmo quando há emergência nas situações práticas que exijam respostas imediatas.

Acredita-se que há duas razões que justificam o exame teórico dos conceitos de alfabetização e letramento. A primeira delas é que uma adequada reflexão sobre diretrizes metodológicas, bem como uma consciente tomada de decisões, em sala de aula, pressupõe, dentre outros fatores, o conhecimento dos fundamentos teóricos que deram origem a essas diretrizes metodológicas, alicerçando decisões em sala de aula, que poderiam justificar direções seguidas. Em outras palavras: metodologia e teoria são duas faces de uma mesma moeda e são, por isso, inseparáveis. Não é possível atuar, com autonomia, em sala de aula, sem o conhecimento do objeto que se deseja ensinar e de cuja natureza e características decorrem, em larga medida, a utilização – e, por que não, a criação – de princípios, diretrizes e procedimentos metodológicos. (SOARES; BATISTA, 2005, p. 11).

Para Soares (2004, p. 14), não se pode separar alfabetização e letramento por serem processos “interdependentes e indissociáveis”. A alfabetização ocorre com o

desenvolvimento do sistema convencional de escrita, considerando as relações entre o sistema fonológico e o alfabético, e o letramento, por meio do desenvolvimento de habilidades para a utilização desse sistema e dessas relações, nas práticas sociais. Para Soares (2004, p. 47), "[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado".

Esta concepção de alfabetização indica que a atuação pedagógica precisa ser construída de forma crítica, reflexiva e inovadora, atendendo, assim, às exigências educacionais da contemporaneidade. Atualmente, as concepções de alfabetização e letramento caminham juntas e se complementam, ampliando o repertório e o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, além de proporcionarem o convívio com tipos e gêneros variados de textos, colaborando para a compreensão das funções da escrita.

A ausência de entendimento da relação entre o que se lê e o que se escreve dificulta a utilização do letramento na vida cotidiana do educando, tornando seu aprendizado pouco significativo, caso não esteja integrado ao ato social correspondente. Aparentemente, muitos alunos se encontram alfabetizados, porém, não possuem a habilidade de fazer essa relação prática.

Segundo Weyll e Martins (2017, p. 3185), para que um indivíduo se torne um cidadão ativo, crítico e participativo, é necessário que tenha sido alfabetizado no contexto do letramento. Dessa forma, terá autonomia para adquirir novos conhecimentos, ao longo de sua vida e de sua formação, sendo capaz de aperfeiçoar seus saberes e de exercer seu papel na sociedade. Trata-se de um movimento de alcance bilateral, que favorece tanto o professor quanto o aluno, qualificando o processo escolar e incentivando novas práticas pedagógicas, de forma mais abrangente, contextualizada e significativa para todos.

Como verificado anteriormente, por meio de relatos históricos sobre a educação no Brasil, muitas mudanças vêm ocorrendo ao longo do tempo nessa área, entretanto, as práticas pedagógicas, embora tentem acompanhar essas demandas, ainda necessitam de atualização de seus procedimentos, para que a escolarização cumpra seu papel em qualquer contexto, rompendo com velhos paradigmas e atuando para o surgimento dos novos.

Ebert (2016) esclarece que as práticas comumente exercidas nas escolas se fundamentaram em diferentes metodologias de alfabetização, dentre elas, as que se

originaram das vertentes sintética ou analítica, bem como, da combinação das duas, o chamado 'método misto'. As cartilhas de leitura eram as protagonistas nesse tipo de aprendizado, que claramente diverge da compreensão atual de que os protagonistas são os alunos, mediados pelos professores.

No método sintético, o aluno deveria dominar o alfabeto, nomeando cada uma das letras, independente do seu valor fonético e de sua grafia. A cartilha de leitura era utilizada como livro didático.

Após este período, o aluno aprendia a grafia das letras do alfabeto e, após, as sílabas, sistematicamente. Na sequência, eram introduzidas as palavras simples e monossílabas (ui, eu, ai, oi, boi, cai, foi), para somente depois formar as palavras mais extensas. Já no aprendizado da escrita, o ponto de partida do ensino se centrava nas menores unidades da língua, letras, fonemas e sílabas, para se chegar às unidades maiores, palavras e frases [...]. (EBERT, 2016, p. 28).

Fica claro que tais práticas pedagógicas propunham uma aprendizagem mecânica de grafemas (formação de sílabas e palavras) e fonemas.

No final do século XIX e início do século XX, surgem teóricos em defesa da metodologia analítica de alfabetização, influenciada pela psicologia. A partir da década de 1930, as cartilhas se constituem em métodos mistos. Segundo Ebert (2016): "Mediante uma metodologia mista, as atividades preparatórias no início da cartilha, trabalhavam lateralidade, motricidade, atenção e apresentava as letras inseridas no corpo do objeto ou personagem (2016, p. 31).

As atividades pedagógicas voltadas para a escrita tinham ênfase na cópia e na reprodução e, por muito tempo, os educadores acreditaram que essa prática contribuía para uma melhor aprendizagem da escrita e da leitura. Apenas nos anos 1980, esses procedimentos passaram a serem pensados como práticas sociais.

A partir da década de 1980, surgiram questionamentos de educadores, pesquisadores e gestores acerca das metodologias que direcionam o trabalho que envolve a alfabetização. Foram questionadas as metodologias que não privilegiavam um trabalho que valoriza a leitura e a escrita como práticas sociais. (EBERT, 2016, p. 34).

Neste momento, começa uma mudança de paradigma, que passa a vincular as práticas de ensino da leitura e da escrita às necessidades dos alunos, de uma forma que lhes fosse significativa.

Na década de 1990, foram propostos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino Fundamental, ajustando a alfabetização às práticas sociais de leitura e de escrita.

Embora os PCNs de língua portuguesa não tenham trazido tão explicitamente a palavra letramento, seu entendimento estava perceptível nas entrelinhas de seu texto, quando afirmavam que o trabalho pedagógico precisava ser pensado de forma que o aluno fosse capaz de aprender a ler e a escrever a partir de textos que deveriam ser viabilizados pela escola, mas não somente textos didáticos, como também aqueles que circulam socialmente, para que os alunos fossem capazes de utilizar a linguagem oral e escrita de forma significativa, em práticas sociais [...]. (EBERT, 2016, p. 34).

Embora não esteja explícito, parece que o autor se refere aos textos multimodais, que relacionam a significação com a aplicação social que os envolvem. Nessa lógica, quanto maior a variedade de gêneros textuais circulando no meio escolar, maior conhecimento sobre mundo o aluno terá. Esse posicionamento vai ao encontro do anteriormente exposto nos relatos históricos, que solicitam a utilização das novas tecnologias na educação como fator de expansão de conhecimento, pertencimento e apropriação do que está no cotidiano dos professores e dos alunos.

Aparentemente a prática docente é interrompida quando confrontada com a diversidade discente pontuada pela falta de acesso aos gêneros citados, entre outras questões de acessibilidade cultural.

Ebert (2016) explica que,

[...] por compreender a alfabetização como um ciclo que não deve ser interrompido, o MEC tem investido na formação de professores alfabetizadores através do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), conhecido também como Pacto, cujo principal objetivo é formar professores alfabetizadores, qualificando seus saberes e suas práticas docentes, de forma que todas as crianças até oito anos de idade, ou seja, até o final do ciclo da alfabetização (3º ano), estejam alfabetizadas, compreendendo o funcionamento do sistema de escrita alfabética, lendo com fluência, produzindo e interpretando textos. (EBERT, 2016, p. 26).

O PNAIC é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino Fundamental. Para sua efetividade, foram promovidas ações, por meio de encontros, para a formação de professores alfabetizadores, com os objetivos de favorecer a troca de experiências entre eles, oportunizando discussões sobre o processo de alfabetização, além de propiciar reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Os programas de qualificação de professores, disponibilizados pelo MEC, pouco foram alterados desde então, basicamente disponibilizam cadernos de formação e bibliografias de apoio com subsídios teóricos para complementação dos estudos. Para a melhoria das práticas de ensino, as escolas recebem livros teóricos e

materiais didáticos para serem utilizados como recursos pedagógicos facilitadores, os quais abrangem a alfabetização e, em especial, práticas que contemplam a linguagem e a matemática, os dois grandes eixos destacados na formação do PNAIC. Esses materiais são compostos por jogos pedagógicos, *softwares* de apoio à alfabetização, livros didáticos com manuais do professor e um significativo acervo de livros de literatura infantil. Ressalte-se que essa forma de compreender a educação escolar, em especial, a alfabetização, vem ganhando espaço por fazerem sentido para a vida do discente.

[...] a partir da década de 2000, com o aumento das tecnologias dentro das escolas, houve uma ampliação significativa da concepção de que a alfabetização precisa estar articulada às práticas sociais, ou seja, ao letramento, e observou-se uma crescente utilização de atividades reproduzidas de sites e blogs de alfabetização, a maioria delas direcionando o trabalho para a aquisição da escrita alfabética apenas, muitas vezes, ocupando grande parte do planejamento docente. (EBERT, 2016, p. 38).

Importante notar que, embora se faça uso de pesquisas em *sites* que disponibilizam propostas pedagógicas, essas buscas, em geral, estão focadas em atividades prontas, que não promovem o exercício da reflexão e que visam atender as demandas de conteúdo de um currículo estático. Esse caminho pode servir como alternativa, mas não cumpre a função de promover uma prática social com sentido para a vida de todos. A intencionalidade do ato de ensinar não pode nem deve ficar reduzida à questão didática ou às metodologias de ensinar e de aprender.

De acordo com o educador Paulo Freire (1997),

[...] o aluno precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (1997, p. 134).

Isso nos remete, novamente, à questão das 'boas práticas pedagógicas' de Ebert (2016, p.44), "[...] aquelas que estimulam criatividade e autonomia, como também, as que promovem situações desafiadoras e possibilitam aprendizagens significativas nos distintos campos do conhecimento".

Assim, e mais uma vez, destacamos a necessidade de uma formação adequada dos professores para atuarem no mundo contemporâneo, como expressam Karwoski e Gaydeczka:

O Brasil precisa de professores críticos, ousados, inovadores e motivados, que toquem o desafio para implantar uma cultura de práticas de leitura e escrita voltada à formação crítica dos estudantes, capaz de criar novos sentidos numa sociedade hipermultimodal em constante transformação. (KARWOSKI; GAYDECZKA, 2013, p. 1055).

Hipermultimodal é a dinâmica de confluir palavras, imagens, sons, movimentos e a relação entre planos sensoriais diferentes (os cinco sentidos) exclusivamente no ambiente digital, como em tablets, por exemplo, apresentando numa mesma tela palavras, imagens, movimentos, personagens entre outros, interagindo com o leitor, diferindo quanto aos procedimentos e habilidades.

Nesse sentido, a formação crítica e reflexiva de alunos e professores, sob influência dos multiletramentos, é imprescindível. Atualizações e adequações são necessárias, urgentemente, para que se possa alcançar a autonomia em relação ao conhecimento. Portanto, é preciso desenvolver uma concepção atualizada de alfabetização, totalmente divergente da metodologia tradicional, na qual se considera como ensino e aprendizagem da leitura, a habilidade de decodificar os sinais gráficos, ou seja, de decifrar as letras; e da escrita, como habilidade motora que atende a metodologias obsoletas.

Afinal, o mundo mudou e novos equipamentos estão à disposição da escola. Os dispositivos móveis, em especial o *tablet*, gratuitamente oferecido em algumas escolas, têm evidenciado a exigência de uma mudança de hábitos na atuação dos professores, além de ser, como vimos, uma sugestão descritiva na redação da BNCC.

Interessante relacionar essas ideias com o que diz Freire (1997):

Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser [...]. (FREIRE, 1997, p. 97-98).

Contudo, como observado por Fardo (2013), muitos professores ainda resistem e se incomodam com a presença desses dispositivos em sala de aula. Seria adequado que os profissionais, que se encontram na regência da faixa etária dos anos iniciais do ensino Fundamental, aperfeiçoassem seus conhecimentos tecnológicos, permitindo-se transpor o já conhecido para suas atuações em sala de aula. De modo geral, as escolas precisam estimular e impulsionar no corpo docente a busca pela aprendizagem dessas novas técnicas e de suas aplicações: “[...] seria apropriado romper com a barreira existente entre a escola e as tecnologias digitais [...]. Portanto,

a escola deveria se aproximar dessas linguagens e, principalmente, das transformações que elas introduziram na sociedade e no homem [...]. (FARDO, 2013, p. 27).

O aperfeiçoamento da docência, amplia a maneira de o professor entender como seus alunos elaboram suas ideias e, dessa maneira, podem utilizar seus conhecimentos tecnológicos de forma contextualizada. De acordo com Oliveira (2017), por meio de uma observação crítica é possível captar características das aprendizagens reveladas pelos próprios alunos e para que isso ocorra, basta que o professor esteja atento. Esse discernimento lhe permite reconhecer as diferentes formas de aprendizagem de seus alunos, possibilitando a viabilização e a reavaliação de sua prática pedagógica, bem como, a proposição de novas ações para melhorar a qualidade do processo pedagógico. O autor esclarece que um olhar crítico e reflexivo sobre alguns estilos de aprendizagem, pode oportunizar um conhecimento assertivo.

### **3.1 Ensino da leitura e escrita**

As práticas da leitura e da escrita podem proporcionar uma aprendizagem essencial para que qualquer sujeito se apodere com autonomia do exercício da plena cidadania, além de ajudá-lo a desempenhar uma comunicação inteligível e a se apropriar de seu lugar no mundo letrado.

O exercício da cidadania no mundo atual implica no direito de utilizar todos os meios e tecnologias disponíveis para resolver problemáticas da própria vida, desenvolver a leitura e escrita sobre o ser humano, a sua história e realidade social; a alfabetização é um processo de leitura e escrita do mundo e da própria história a partir das problematizações advindas do mundo digital, cujo conhecimento é construído com base na experiência concreta do educando e de sua realidade, proporcionando a formação da consciência crítica e da cidadania responsável e participativa. (ALMEIDA, 2006, p. 14-15).

Para despertar nas crianças o prazer pela leitura e escrita é imprescindível que o educador esteja seguro de seus pressupostos teóricos; que tenha uma relação positiva e motivadora com a leitura e a escrita; que compartilhe esse hábito de forma estimulante, prazerosa, divertida, de forma a viabilizar a interação entre todos. Além disso, é importante que um ambiente acolhedor coexista com elementos de motivação, principalmente nos anos iniciais, isto é, do primeiro ao terceiro anos.

Entretanto, há um duplo entendimento sobre a fase em que tais conhecimentos devem estar sistematizados, pois, as Diretrizes curriculares preveem alfabetização nos três primeiros anos do ensino Fundamental (BRASIL, 2010) e a atual redação da

BNCC estipula que esse processo já deve estar estabelecido e fortalecido até o final do segundo ano. Enfim, é importante que o currículo esteja contextualizado e a aprendizagem aconteça em ambiente favorável, com materiais adequados e atualizados, e que todo esse conjunto seja significativo para a vida dos discentes.

Quando nos referimos à prática de leitura e escrita, sabemos que as crianças se apresentam na escola com conhecimentos prévios e que estes devem ser pesquisados, apoiados e usados como mola propulsora para o restante do sistema de consolidação da leitura e escrita. Logo, a escola como instituição do Estado, é o local mais adequado para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e precisa estar alinhada às necessidades do atual contexto, principalmente tecnológico, com ofertas de educação de qualidade e para todos.

Os três primeiros anos do ensino Fundamental dão a estrutura e o suporte necessários para a aquisição da leitura e da escrita, habilidades essenciais para todo o processo escolar futuro. Entretanto, não se trata de um processo simples e de fácil aquisição para a criança, conforme mostra o texto abaixo da BNCC:

[...] é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística [...]. (BRASIL, 2018, p. 89).

Por meio do discurso ou de registro das atividades humanas, os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar momentos e lugares específicos, por serem requisitos para o desenvolvimento das operações mais simples às mais elaboradas.

O professor é quem pode promover as condições para que a aprendizagem aconteça, atento ao modo como esse processo se dá e não exatamente aos conteúdos propriamente ditos. Segundo Fardo (2013, p. 32), “Com essa atitude, o professor é capaz de auxiliar na construção da autonomia do indivíduo, fazendo com que ele passe a aprender por si [...]”, tornando-se o protagonista do próprio conhecimento.

E as tecnologias podem ser utilizadas como auxílio nesse processo autônomo de aprendizagem se usadas com intencionalidade e o professor é quem está habilitado para tal abordagem, proporcionando conhecimento com sentido, para a criança. Entretanto, mais do que usar recursos tecnológicos, é necessário usá-los com diligência, é necessário observar no professor atitude reflexiva sobre atividades e projetos que estimulem o desenvolvimento do senso crítico e promova, também aos alunos, momentos de reflexão.

Diante dessa realidade, a utilização de tecnologias digitais móveis deveriam compor as atividades escolares das crianças de forma lúdica, crítica e reflexiva, tanto nas ações de alfabetização quanto de letramento.

### 3.2 Multiletramentos

O termo *multiletramentos* foi definido por um grupo de professores e pesquisadores, denominado *New London Group* (GNL), em meados da década de 1990, nos Estados Unidos.

A autora Rojo (2017), contribui com suas pesquisas na área e explana sobre os multiletramentos, a saber:

São as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos majoritariamente digitais, mas também impressos, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos vídeos, áudio, etc. (ROJO, 2017, p. 4).

Os textos multissemióticos são os que estão carregados de informações, ou seja, além do texto verbal, contém recursos visuais que auxiliam a leitura e compreensão do conteúdo que se almeja compreender. São as várias representações da linguagem falada que faça sentido ao leitor. Então os textos podem necessitar uma diversidade de letramentos e de conhecimentos, para garantir o letramento.

Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Gunther Kress e James Gee se reuniram para discutir a pedagogia dos letramentos, pois, os resultados eram insatisfatórios e discrepantes nos Estados Unidos, Austrália e Reino Unido, países que enfatizavam a linguagem e a educação linguística. Esses profissionais propunham que a escola, nesses países, de fato incluísse em seus currículos os novos letramentos que surgem na sociedade contemporânea, sobretudo, devido às tecnologias digitais de informação e comunicação.

Estavam na pauta das discussões do GNL, questões como: “[...] a tensão pedagógica entre a imersão e os modelos explícitos de ensino; o desafio da diversidade cultural e linguística; os novos e proeminentes modos das tecnologias da informação; e as mudanças no uso dos textos nos ambientes de trabalho reestruturados.” (AGUIAR; FISCHER, 2012, p. 110). O GNL construiu uma pedagogia a ser aplicada, experimentada e validada em sala de aula pelos professores, como forma de qualificar as práticas docentes na escola. O grupo definiu o termo multiletramentos como multiplicidade cultural e semiótica dos textos, propondo uma Pedagogia de Multiletramentos, que delega à escola a função de explorar, em sala de aula, os letramentos que despontam na sociedade e a diversidade cultural emergente a partir das tecnologias da informação e comunicação, entre outros.

Cope e Kalantziz (2001), ao elaborarem os princípios Prática Situada, Instrução Explícita, Estrutura Crítica e a Prática Transformada, apontam que tal sequência não é para ser concebida de forma rígida nem para sugerir que o que os professores estão fazendo até o momento é inadequado. Os autores sustentam que a pedagogia dos multiletramentos é mais um recurso didático disponível aos professores para complementar suas práticas em sala de aula (AGUIAR; FISCHER, 2012, p. 110).

Rojo (2012) comenta que, em 2000, quando o GNL começou a falar a respeito da Pedagogia dos Multiletramentos, o grupo sofreu forte reação por parte dos defensores da pedagogia tradicional dos Estados Unidos e, por isso, recuaram. Nessa mesma época tornou-se público um gráfico produzido pela equipe do GNL, mostrando os pilares da pedagogia que propunham e como os quatro quadrantes se articulavam:

Figura 1 - Mapa dos multiletramentos



*Diagrama proposto pelo Grupo de Nova Londres.*

Fonte: Rojo, 2012, p. 29.

A interdependência desses quadrantes tenta mostrar que o estudante não é mais um simples receptor de informações absorvendo um conhecimento já construído. Aqui a tentativa é de representá-lo como estudante ativo, crítico e capaz de construir novos conhecimentos. O que poderia alcançar a formação docente com os mesmos propósitos.

O primeiro quadrante representa o usuário funcional, ou seja, tenho de saber operar o dispositivo e seus programas e aplicativos, isso é o requisito mínimo. Além disso, é preciso que ele seja criador de sentidos (segundo quadrante), produtor, e, portanto, mais que mero consumidor. Para ser um criador de sentidos, ele também precisa ser leitor crítico ou analista crítico (terceiro quadrante). É necessário que ele consiga ler e analisar criticamente, o que está disponível no digital, para criar sentidos que transformem, modifiquem (quarto quadrante). (ROJO, 2012, p. 29).

Nessa pedagogia, professores e alunos trabalham colaborativamente por meio de projetos que tendem a ser interdisciplinares. A proposta exige uma mudança nas relações entre professor e aluno, instituindo ao primeiro, a função de mediador de aprendizagens autônomas e cooperativas. Tal ideia nos remete a Silva (2016, p. 13), ao afirmar que a relação 'sujeito e Outro' assume papel fundamental na pedagogia, pois, sem o Outro, o ser humano não assume seu estatuto de sujeito, assim, toda manifestação humana é uma construção referida ao campo do Outro.

A ideia nos encaminha igualmente a Vygotsky (1999) que se refere à importância do Outro, na interação do aprendizado, desde o nascimento:

Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência, mas também medeiam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história. (VYGOTSKY, 1999, p. 59).

Portanto, essa relação bilateral se apresenta necessária na medida em que o conhecimento do professor, ao ser compartilhado com o aluno, transmite segurança, proporcionando o sentimento de apropriação de significado, sobre os objetos culturais das TDIC. Logo, a formação do professor torna-se irremediavelmente necessária para a transposição de seus saberes às crianças.

Almeida (2011) destaca que:

É importante salientar que a formação do professor para o uso das TDIC é referência para sua prática pedagógica e assim a concepção embasadora e as práticas desenvolvidas no processo de formação se constituem como inspiração para que ele possa incorporar as TDIC ao desenvolvimento do currículo. Logo, a problemática da integração das TDIC na educação precisa levar em conta a formação de professores em articulação com o trabalho

pedagógico e com o currículo, que é reconfigurado no ato pedagógico pelos modos de representação e produção de conhecimentos propiciados pelas TDIC. Evidencia-se assim a constituição de um currículo que é reconstruído por meio da web e demais propriedades inerentes às TDIC, o que denominamos de web currículo. (2011, p. 8-9).

O processo de integração da tecnologia ao ensino-aprendizagem, afetou a concepção de currículo com interferências e transformações recíprocas. Acarretou, também flexibilidade curricular, trazendo menos austeridade ao ambiente escolar. Essa integração curricular da tecnologia e toda sua multiplicidade de linguagens está impactando as escolas, sendo necessário repensar a dialética do funcionamento escolar transformado por conta desse impacto causado pela tecnologia. O espaço da escola não é mais o único lugar de produção do conhecimento.

Então torna-se necessário despertar os gestores e professores para o que é factível fazer com os recursos disponíveis e planejar a partir da viabilidade de ações com tais recursos à disposição, transformá-las e evoluir enquanto ocorre a apropriação pedagógica das TDIC.

Para Rojo (2017, p. 10), existe um segundo tipo de aprendizagem que impacta o currículo, pois, deixa de focar os conteúdos preestabelecidos e passa a se constituir por projetos com finalidades e circulação efetivas, a partir da colaboração, produção e circulação dos resultados. Esse pensamento dialoga com a perspectiva apresentada por Almeida (2010) sobre iniciativas que geram mudanças nos currículos, cujos resultados são sentidos depois de algum tempo, para tanto, elas precisam acontecer e tem de ser agora. Afinal, o currículo não é apenas o que está prescrito, mas o que se desenvolve a partir das experiências de alunos e professores. Nesse sentido, o uso das TDIC pode levar à criação de um *webcurrículo*, além de auxiliar na identificação dos progressos dos alunos, suas dificuldades e a intervenção adequada para ajudá-lo.

Almeida (2010) defende um *webcurrículo* que

[...] implica a incorporação das principais características desse meio digital no desenvolvimento do currículo. Isto é, implica apropriar-se dessas tecnologias em prol da interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo entre todas as pessoas para o desenvolvimento do currículo. (ALMEIDA, 2010, s/p).

O contexto dos multiletramentos se compõe de uma pluralidade de linguagens que, como vimos, envolvem textos impressos, digitais e/ou mídias audiovisuais, que atuam de forma interativa e colaborativa na relação da criança com o adulto. Conforme afirma Almeida (2011): “As tecnologias por si só não garantem a educação

democrática, mas estar conectado, saber ler, participar do mundo digital e da rede de comunicação, são condições prévias e alimentadoras da liberdade” (2011, p. 7). E não se deve esquecer de considerar a multiculturalidade das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos que nelas transitam como letras, imagens, sons, valorizando habilidades distintas e reconhecendo a diversidade local.

É nesse mundo virtualizado que se insere a BNCC, como proposta pedagógica focada no desenvolvimento das competências e habilidades individuais. Busca-se, portanto, uma educação de qualidade e para todos, que considere conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, sobretudo, que possibilite sua integração para a solução de problemas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. E, ainda, a elucidação das competências oferece referências para o consolidação de ações, que garantam as aprendizagens consideradas indispensáveis para a vida, definidas na BNCC.

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição.

[...] Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2018, p. 70).

Os estudantes, de forma geral, estão inseridos na cultura digital não somente como consumidores, mas como protagonistas da própria aprendizagem, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática, multimodal e de atuação social em rede e isso tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas

Ao sustentar a perspectiva dos multiletramentos, a BNCC amplia a noção de leitura para além da compreensão de textos escritos, pois, diz respeito também “[...] a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em

muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2018, p. 72). Entre as competências para o ensino da língua materna, o documento indica a importância de professores e alunos trabalharem com textos que exploram diversas linguagens, em diversos suportes nos meios digitais.

De acordo com a BNCC, uma das competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental é:

[...] ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 87).

De acordo com este documento, não se pode ignorar que a cultura digital é acompanhada de uma fragilidade argumentativa, que propicia análises superficiais, e de uma utilização de imagens e formas de expressão sintéticas, com forte impacto e estímulo imediato para respostas.

É preciso acentuar que a instituição escolar tem o dever de estimular a reflexão e a análise críticas de seus alunos em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais.

Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2017, p. 36).

Inseridas em uma diversidade cultural muito expressiva, as novas tecnologias oferecem ambientes inovadores, nos quais novos meios de comunicação, bem como comunidades interconectadas, influenciam a linguagem, levando a outros entendimentos e a novos usos.

Nesse sentido, parece claro que a tarefa da escola é focar no favorecimento de práticas pedagógicas para que os alunos se tornem criadores de sentidos, analistas críticos que transformam discursos e sabem negociar diferenças. Nessa perspectiva, a proposta didática sustentada em critérios de análise crítica é “de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidas no conceito de multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 300).

Nesse sentido, Rojo (2013) afirma que, se os textos da contemporaneidade mudarem, as competências/capacidades de leitura e produção de textos, exigidas para as práticas de letramentos atuais, não podem ser as mesmas. O modelo de educação

tradicional, pautado no currículo antigo com ênfase na língua padrão, já não atende à diversidade social e tão pouco à exigência da língua materna ou estrangeira. É preciso fazer uma atualização que incorpore as novas realidades e demandas da escola.

Integrar as TDIC com o currículo significa que essas tecnologias passam a compor o currículo, que as engloba aos seus demais componentes e assim não se trata de ter as tecnologias como um apêndice ou algo tangencial ao currículo e sim de buscar a integração transversal das competências no domínio das TDIC com o currículo, pois este é o orientador das ações de uso das tecnologias [...]. (ALMEIDA, 2011, p. 8).

É importante esclarecer que a proposta não é abandonar a gramática, mas suplementá-la com trabalho focado nos gêneros que circulam em ambientes digitais.

Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música [...] O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores. (ROJO, 2013, p. 1).

Parece irrefutável que o uso das tecnologias digitais na escola requer investimento na formação adequada dos docentes. Existem várias iniciativas para o aprimoramento do profissional em serviço, que visam qualificar a sua formação para a implementação das políticas públicas expressas na BNCC, algumas já citadas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2009, p. 106).

Rojo (2009) destaca que um dos objetivos principais da escola, ao trabalhar com leitura e escrita, é oportunizar aos alunos uma participação social, ética, crítica e democrática. Para que essa conduta seja construída, a educação linguística precisa considerar, de maneira ética e democrática, três metas: os multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas.

As exigências, que o novo contexto nos apresenta, podem gerar um aumento de práticas e textos circulando no ambiente escolar. Nesse sentido, entende-se que a escola precisa dialogar e incluir as culturas locais em suas práticas cotidianas. Afinal, como assegura Rojo (2009):

O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos, não será suficiente para atingir as três metas enunciadas acima (2009, p. 108).

Observando e refletindo sobre o teor dos estudos dos autores citados nesta pesquisa, entende-se que o trabalho com leitura e escrita na escola, atualmente, vai além das práticas de alfabetização. Trabalhar com os letramentos e leituras múltiplas, e com alguns gêneros discursivos, pode contribuir para a organização desses textos, eventos e práticas de letramento: “Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica, etc.) e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever) [...] (ROJO, 2009, p. 119).

Em face do que aqui foi exposto, é necessário abordar de maneira mais específica o significado do trabalho com leitura e escrita no mundo contemporâneo, na perspectiva da alfabetização e do letramento.

### **3.3 Para além da instrumentalização digital e tecnológica**

A tecnologia é importante, bem como a instrumentalização do professor para atuar com ela, porém, isso ainda não parece ser suficiente, uma vez que esse trabalho precisa ser refletido, de forma a pensar suas ações ou a falta delas, além do impacto sobre a própria prática docente. Afinal, são muitas as variáveis que envolvem um trabalho docente de qualidade, pois, ao ensinar, o professor se depara com dificuldades.

De acordo com Selingardi e Menezes (2017), esses problemas se dirigem à “[...] aprendizagem dos alunos, a gestão do tempo e do currículo escolar”, entre outros.

Quando os profissionais não são capazes de reconhecer ou de responder a conflitos de valores, quando violam seus próprios padrões éticos, quando ficam aquém de expectativas criadas por eles próprios a respeito de seu desempenho como especialistas ou parecem cegos para problemas públicos que eles ajudaram a criar, são cada vez mais sujeitos a expressões de desaprovação e insatisfação. (SCHÖN, 2008, p. 18).

Verifica-se que as dificuldades encontradas no sistema ensino-aprendizagem apontam para novas atuações do professor, com mudanças das práticas a partir de reflexões sobre suas ações. O que leva a requerer o emprego de instrumentos formativos específicos, que estabeleçam relações mais estreitas com as atividades desempenhadas pelos professores no ambiente escolar. Segundo Freire (1997, p.

24) , “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Essa perspectiva nos remete à proposta de Schön (2008), que vai ao encontro de uma epistemologia da prática profissional,

[...] que pudesse lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento referentes à prática habilidosa, especialmente a reflexão-na-ação (o pensar o que fazem, enquanto o fazem) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito. (SCHÖN, 2008, p. vii).

O autor propõe que a formação profissional possibilite a interação entre teoria e prática para consolidar um ensino baseado no processo de reflexão-na-ação, ou seja, um ensino que privilegia o aprender por meio do fazer, estimulando a capacidade de refletir através da interação professor-aluno, em diferentes situações práticas.

[...] as escolas profissionais das universidades contemporâneas que se dedicam a pesquisa privilegiam o conhecimento sistemático, de preferência científico. A racionalidade técnica, a epistemologia da prática predominante nas faculdades, ameaça a competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática. O currículo normativo das escolas e a separação entre a pesquisa e a prática não deixam espaço para a “reflexão-na-ação”, criando assim, um dilema entre o rigor e a relevância para educadores, profissionais e estudantes (SCHÖN, 2008, p. vii).

O autor afirma a necessidade de uma reflexão crítica e intencional, resultante da ação do professor, ao enfrentar as inconstâncias nas salas de aulas.

Schön propõe tencionar o conhecimento na ação, cujos componentes estão relacionados ao saber-fazer, considerado como ato natural, ou seja, um conhecimento tácito. A reflexão avança a partir de situações atípicas produzidas pela ação, que apresenta subsídios para novas reflexões: “[...] cada ação é um experimento local que contribui para um experimento global de reconstrução da concepção do problema” (SCHÖN, 2008, p. 55). Esse processo considera três tipos de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A *reflexão sobre a ação* está focada na reestruturação do pensamento antes da ação, cuja análise acontece naturalmente, produzindo uma nova percepção da ação. Dessa maneira, o professor consegue compreender o que aconteceu durante a ação, desenvolvendo planos para a solução dos imprevistos.

A *reflexão na ação* traz um saber embutido nas ações profissionais, ou seja, diz respeito às observações e reflexões do professor enquanto ele conduz sua prática. Para Schön (2008), a descrição consciente dessas ações pode provocar mudanças,

orientando novas possibilidades para soluções de problemas de aprendizagem. O pensamento crítico sobre sua atuação, pode levar o profissional a elaborar estratégias de atuação, adequadas às novas situações que aparecerem durante o processo.

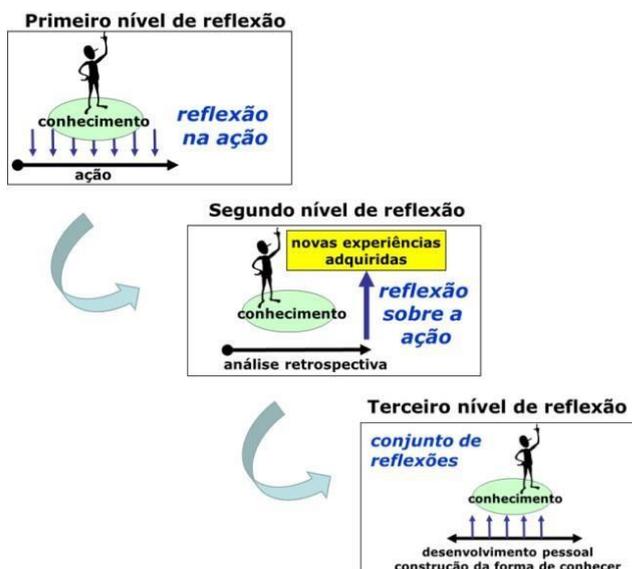
[...] podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este que refletimos-*na-ação* (SCHÖN, 2008, p. 32).

A reflexão sobre ações passadas, em que as novas práticas são projetadas para o futuro, Schön denomina *reflexão sobre a reflexão na ação*. Nesses processos, é possível o desenvolvimento de novas formas de pensar, de compreender, de agir e ponderar os problemas.

A disciplina reflexiva do professor lhe possibilita criar e testar diferentes procedimentos para a resolução de problemas, pois, como afirma Schön (2008, p. 33), “[...] a reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima”. De fato, a prática pedagógica precisa estar pautada na criticidade do professor em relação à sua atuação, a fim de proporcionar, em sala de aula, um espaço favorável à integração de competências docentes e discentes. Atuando em movimento espiral, a reflexão no momento da ação, a experimentação e a nova reflexão oferecem os elementos necessários para a atuação docente.

Então, mais do que pensar, ou seja, refletir sobre algo, exige-se ter a experiência e a informação sobre esse objeto de estudo.

Figura 2. Conjunto de Reflexões



Autor: FILHO, Armando Terribili, s/p.

Desta forma, o Professor Reflexivo é aquele que estimula e incentiva seus alunos a refletirem, seja na ação, sobre a ação ou na reflexão sobre a ação, por isso, é imperativo que este profissional seja um professor-pesquisador, capaz de despertar nos seus alunos a curiosidade, a discussão, o interesse pela busca de novas ideias e conceitos, tendo uma atitude de estímulo, incentivo, receptividade, responsabilidade e empenho. (FILHO, 2007, s/p.)

Este saber-fazer, entretanto, deve estar contextualizado, pois, “O processo de conhecer-na-ação de um profissional tem suas raízes no contexto social e institucionalmente estruturado do qual compartilha uma comunidade de profissionais” (SCHÖN, 2008, p. 37). Nesse sentido, o docente não atua como um mero transmissor de conteúdo, uma vez que, na interação com seus pares, com os alunos e a comunidade escolar, é capaz de pensar sobre suas práticas, confrontando suas ações com os valores que sustentam sua atuação profissional, e com as consequências que geram.

Essa perspectiva se fortalece e se amplia com o pensamento de Bandura (1977) sobre a autoeficácia, ou o autojulgamento do professor em relação ao seu desempenho e habilidades. Que implica tomar iniciativas e não desenvolver atitudes passivas, sendo importante a pessoa estar ciente do que desempenha melhor, de acordo com suas habilidades

Cerutti et all (2011) comentam sobre os aspectos importantes da perspectiva da autoeficácia:

O primeiro deles é que a autoeficácia é um componente maleável, que pode ser alterado e estimulado. Segundo, sendo correlatas às crenças que o sujeito possui acerca de si, as de autoeficácia podem ser perpassadas pelo viés das diferenças individuais. De acordo com a Teoria Social Cognitiva, a autoeficácia, enquanto crença de competência pessoal, exerce uma função estimuladora do comportamento das pessoas (CERUTTI et all, 2011, p. 58).

Essa percepção sobre a autoeficácia como fonte de competência pessoal, estimuladora do comportamento que perpassa por diferenças individuais unidas ao pensamento de Rosseti, sobre inovação, pode apontar caminhos transformadores rumo a resolução de questões de condutas docentes e discentes tão emergentes na contemporaneidade. E, para explicar esse processo há que se usar procedimentos adequados.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo investiga o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC no ensino da leitura e escrita de estudantes dos anos iniciais do ensino Fundamental municipal, em São Caetano do Sul. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com caráter exploratório descritivo, que fez uso dos seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários, entrevistas, grupo focal por meio de reunião remota, com análise de situações problemas expostas pelos sujeitos da pesquisa.

Para análise, utilizou-se um conjunto de procedimentos metodológicos que auxiliou o desenvolvimento da investigação.

Esse conjunto de procedimentos metodológicos foi inspirado na proposta de Franco (2008) denominada análise de conteúdo.

A análise de conteúdo pode ser considerada um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 1977, APUD FRANCO, 2008, p. 24)

Esse conjunto de procedimentos envolve três etapas que corroboram as propostas de Franco (2008): 1) a pré-análise; 2) a exploração do material transcrito; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Nos procedimentos de pré-análise foi feita a leitura flutuante (estabelecendo um contato com os dados e buscando uma percepção das mensagens neles contidas), das entrevistas transcritas, seguida da seleção de termos recorrentes, obtidos das falas das professoras participantes, que poderiam estar diretamente ligados com o objeto de estudo desta investigação.

Após sistematização do material, e considerando os temas: 1) Leitura e Escrita, Tecnologias, Multiletramentos, Inovação e Atuação Reflexiva, estabelecemos os objetivos para realização da análise: a) identificar quais teóricos são mais evidentes na prática profissional; b) verificar a compreensão dos professores sobre leitura e escrita; c) descobrir como o docente se apropria das teorias; d) identificar a existência de conhecimento resultante de participação em curso de formação; e) reconhecer o uso das tecnologias; f) identificar a utilização das tecnologias na leitura e escrita; g) verificar práticas de alfabetização e letramento com as novas tecnologias; h) identificar o conceito que possuem sobre o tema multiletramentos; i) identificar o uso que fazem

desse conceito em sala de aula; j) identificar a apropriação do significado de inovação; k) apurar se buscam alternativas inovadoras para o desenvolvimento da leitura e da escrita; l) identificar como estruturam suas aulas; m) identificar os referenciais teóricos que embasam suas práticas pedagógicas. Organização apresentada em quadros identificados com números e títulos.

Com o material selecionado em mãos e tomando por orientação os objetivos expostos acima, passou-se à exploração do conteúdo coletado. Nessa etapa foi necessário um processo de redução dos dados, ou seja, separação em unidades relevantes, recorrentes e significativas. Para isso, utilizou-se três processos.

No primeiro extraiu-se, dos discursos, temas que resumissem os assuntos tratados de acordo com os objetivos já estabelecidos, “*uma asserção sobre determinado assunto*” (FRANCO, 2008, p. 42). Esses temas são denominados Unidades Significativas e constantes nos Quadros de 2 a 12.

No segundo foram extraídas, das unidades significativas, temas relacionados a cada unidade significativa, em forma de frases. As frases são denominadas Unidades de Análise. Elas podem revelar significados implícitos ou explícitos contidos nas verbalizações. As interpretações das unidades significativas formam um *corpus* denominado Unidade de Análise e estão classificadas de *a* até *i*, no Quadro 13

No terceiro, após definidas as unidades significativas e de análise, as informações compiladas constituíram-se em Categorias de Análise, reproduzidas no Quadro 13.

As informações constantes nos quadros (APÊNDICES de I a XII ) reúnem seus elementos em novo documento (Quadro XIII) em 9 agrupamentos que são as Unidades de Análise, de acordo com as Unidades Significativas, com os temas: a) A experiência docente (prática) e a intuição como fontes de orientação do trabalho pedagógico; b) Aprendizagem docente por meio da troca de informações; c) Perfil do aluno na visão docente; d) Recursos utilizados para a leitura e escrita; e) Percepção sobre a formação contínua; f) Projeto específico para aulas de informática; g) Infraestrutura da Rede – tecnologias; h) Ruptura da educação infantil para o ensino fundamental; i) Atuação reflexiva.

Tais Unidades de Análise foram comparadas entre si para agrupar aquelas que possuíam significados semelhantes, tomando como base os objetivos específicos estabelecidos no início da análise. Esse agrupamento deu origem a três categorias de análise interpretativa.

A primeira categoria de análise foi constituída pela primeira, pela segunda e terceira Unidade de Análise pois dizem respeito à prática docente e o hábito da troca de experiências. Essa categoria de análise foi denominada “Atuação docente por meio das trocas de experiências”.

A segunda categoria de análise foi definida a partir do agrupamento da quarta oitava e nona Unidades de Análise. Estas se relacionam à Leitura e Escrita, aos recursos utilizados para seu desenvolvimento numa perspectiva reflexiva e foi denominada “O ensino da leitura e escrita e a reflexão docente”.

A terceira categoria de análise envolve a quinta, sexta e sétima Unidades de Análise e diz respeito à percepção dos docentes sobre formação continuada, projetos de formação e infraestrutura da Rede com as TDIC. Essa categoria recebeu o nome “Formação em serviço”.

Após definidas as categorias, foi realizada a análise interpretativa das falas das professoras.

Conforme ao pensamento de Ibiapina (2008, p.7), o estudo aproxima duas dimensões da investigação em Educação: a produção de saberes e a formação contínua de professores. Nesse sentido colabora para os conhecimentos acadêmicos, bem como, para as ações do professor na instituição escolar, abordando questões de ordem prática e teórica, que desencadeiem dinâmicas de estudo em situações cotidianas, com investigação e intervenção na própria ação educativa.

A pesquisa permite que professores e pesquisadores produzam saberes por meio da interação entre as suas competências, compartilhando estratégias que possibilitam o desenvolvimento profissional. Portanto, se configura como atividade de coprodução de conhecimentos e de formação, em que há cooperação na resolução de problemas que impactam a educação. O objetivo desses estudos tem por intenção intensificar a compreensão e o significado da prática docente, visando a consolidação da autonomia desses profissionais.

Dessa forma, o professor deixa de ser objeto de pesquisa para assumir a posição de parceiro, compartilhando suas atividades com os pesquisadores, e reconhecendo-se como produtor de conhecimentos e transformador do contexto do trabalho escolar que realiza.

Essa perspectiva se efetua por meio de ação reflexiva conjunta sobre a prática pedagógica (SCHÖN, 2008), relacionando-a ao uso das tecnologias no processo de

desenvolvimento de leitura e escrita com as crianças dos três primeiros anos do ensino Fundamental.

Pretende-se que o pesquisador e os participantes representativos da situação problema exercitem a reflexão sistemática da ação pedagógica, integrando conhecimento-ação-reflexão-prática transformada sucessivamente, mas não necessariamente seguindo rigidamente essa ordem. Nesse sentido, partindo sempre da prática, intenciona-se desencadear colaborativamente o envolvimento dos participantes, a fim de atingir uma possível transformação e melhoria da realidade da educação, por meio de mudanças significativas, que contemplem os envolvidos nesse processo, reconhecendo as exigências do sistema educacional brasileiro.

Seguindo o pensamento de Pimenta (2005), esse estudo tem a intenção de fazer chegar às escolas a análise sistemática de suas práticas.

[...] tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais. (2005, p. 523).

Em associação à pesquisa, nos valem de entrevistas com perguntas semiestruturadas buscando uma aproximação dos problemas relacionados à prática pedagógica dos professores, a fim de experimentar estratégias que permitam o aprimoramento das ações dos professores, e propondo novos caminhos por meio do uso das tecnologias. Entretanto, inovar não é tarefa fácil, e talvez por isso, muitos profissionais da educação hesitem em trilhar esse caminho.

Uma inovação apresenta um indivíduo ou uma organização com uma nova alternativa ou alternativas, bem como novos meios de resolver problemas. No entanto, a probabilidade de que a nova ideia seja superior à prática anterior não é inicialmente conhecida com certeza pelos solucionadores de problemas individuais. Assim, os indivíduos são motivados a buscar mais informações sobre a inovação, a fim de lidar com a incerteza que ela cria (ROGERS, 2008, p. 302 - Trad. nossa).

A inovação, possibilitada pela prática reflexiva, pode originar um novo produto, ou seja, outras formas de atuação em relação às novas práticas pedagógicas. A difusão dessas inovações poderia ser uma prática vantajosa, quando pensamos em trocas de informações sobre novas ideias em um processo de interação de redes interpessoais, comunicadas de pessoa para pessoa.

Segundo Rossetti (2013), existem diferentes sentidos para aquilo que consideramos novo:

Quando a inovação está no sujeito, novo pode ser o enfoque teórico ou a apropriação social. Trata-se da dimensão social e da dimensão epistemológica da inovação. Epistemologicamente, novo pode ser aquilo que é conhecido pela primeira vez e, nesse sentido, pode sugerir o que é estranho e desconhecido. Socialmente, a inovação pode advir da apropriação coletiva que o grupo faz de um produto ou processo. Em outro sentido, tanto o novo conhecimento como a nova apropriação modificam o sujeito e transformam sua visão e sua ação no mundo. No campo da Comunicação, o sujeito novo ou inovador diz respeito aos agentes envolvidos no processo de comunicação (como o emissor e o receptor) e diz respeito também às novas visões teóricas da Comunicação (2013, p. 65).

Portanto, inovar é essencialmente um processo social, que poderia perfeitamente ser realizado no âmbito da educação. Pode-se pensar em inovações que respaldem a atuação pedagógica por meio de um aperfeiçoamento contínuo, que promova crescimento e ampliação do conhecimento.

Para tanto, o campo de pesquisa escolhido foi o Município de São Caetano do Sul, por apresentar, em 2017, um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 7,5 nos anos iniciais do ensino Fundamental da Rede pública, ficando acima da média nacional que, conforme dados divulgados pelo Ministério da Educação, foi de 5,8. De acordo com dados oferecidos pelos redatores da Rede municipal de São Caetano do Sul, Tavares, Fernandes e Silva, o IDEB é um índice calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados e aplicados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar; as médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para IDEB de escolas e municípios).

Além disso, foi considerado bastante significativo o estímulo do governo municipal à aplicação das tecnologias, a ponto de criarem um Centro Digital do Ensino Fundamental (CEDIGI), que tem incentivado constantemente a utilização de ferramentas tecnológicas nas escolas. De acordo com o *site* oficial da Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul (SÃO CAETANO DO SUL, 2019), a finalidade do CEDIGI é ser um lugar de convivência com os saberes, fazendo uso de ferramentas tecnológicas para pesquisas, para o enriquecimento da prática docente e a ampliação das possibilidades de aprendizado dos estudantes na Rede Municipal de Ensino Infantil e Fundamental. Também oferece cursos, como a Formação Google, aos servidores da Rede municipal, que atuam nas secretarias das unidades escolares, por meio do programa Capacitação Profissional.

Além do CEDIGI, o município conta com o Instituto de Tecnologia (ITESCS) desde 2007, cuja missão é orientar os empresários da região, oferecendo-lhes ferramentas e recursos para aumentarem suas receitas e, com isso, colaborarem para o crescimento da cidade. Há também um calendário de eventos voltados às escolas, com o objetivo de estimular os alunos para a área tecnológica, para fazerem uso desses recursos oferecidos pela rede municipal.

Outro fator que contribuiu para a escolha do campo desta pesquisa, é o fato de a rede municipal de São Caetano do Sul disponibilizar um dispositivo móvel (*tablet*) para todos os discentes, que são usados para trabalhos pedagógicos na escola ou em qualquer situação de aprendizagem. Para os docentes foi oferecido um *notebook* com acesso à *internet*, além dos equipamentos instalados nas salas de aula, como lousas digitais e projetores.

Existe uma disponibilização de recursos tecnológicos no município de São Caetano do Sul e esta pesquisa pretende verificar como os professores utilizam essas ferramentas no trabalho pedagógico com seus alunos, no processo de leitura e escrita.

#### **4.1 Aproximação do campo**

Um fator que determinou a escolha dos sujeitos dessa pesquisa foi o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) das escolas. O HTPC das escolas que funcionam meio período acontece às segundas-feiras e nas escolas de período integral, às terças-feiras, evitando-se conflito de horário para professores que atuam nas duas situações. Considerando que a pesquisadora também é professora em instituição de meio período, optou-se por realizar a pesquisa com docentes que atuam nas escolas de tempo integral.

Entretanto, nosso país foi impactado pela pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, agente da doença denominada COVID-19, que inicialmente surgiu na China, no final do ano de 2019. Em meados de março de 2020, a doença já estava presente em mais de 100 países, podendo desencadear pneumonia, insuficiência respiratória, parada cardíaca, acidente vascular cerebral, entre outros, e até a morte.

A COVID-19 se alastrou rapidamente pela população brasileira, devido ao seu alto nível de contágio. Como medidas de controle da transmissão viral, foram decretados distanciamento social com isolamento vertical ou horizontal, para restringir a circulação de pessoas em todo o país, além da utilização obrigatória de máscaras de proteção em qualquer ambiente. Nesse contexto, optou-se pela coleta de dados

de pessoas que aceitaram participar dessa pesquisa por meio de redes sociais, evitando-se, assim, o convívio e a possível contaminação.

Dessa forma, a pesquisadora oportunizou a participação aos docentes que atuam no seguimento dos anos iniciais nas instituições do município em questão. Esses profissionais foram esclarecidos sobre a pesquisa e a possibilidade de participarem de forma espontânea. Após o levantamento dos interessados, foi enviado *e-mail* a cada um termo de consentimento livre com esclarecimentos e o campo para a assinatura. Os questionários foram respondidos via *Google Form*, possibilitando acesso fácil à pesquisadora e aos pesquisados e facilitando a captação das informações pessoais dos professores.

O fato de o campo de pesquisa se concentrar nos anos iniciais, como dito antes, se deve à atuação da pesquisadora e dos participantes nessa etapa da formação escolar, atendendo a condicionalidade do grupo focal. A escolha dos sujeitos da pesquisa seguiu os seguintes critérios: professores pertencentes ao sistema de ensino de São Caetano do Sul, que trabalham nos três primeiros anos do ensino Fundamental, agora não só de período integral, mas podendo ser de meio período, como é o caso da pesquisadora.

Inicialmente, pretendia-se escolher como sujeitos, um professor de primeiro ano; dois professores alfabetizadores de segundos anos, que atuassem na consolidação dos pré-requisitos do primeiro ano e preparassem os estudantes para as exigências do terceiro; e um professor de terceiro ano. Entretanto, devido à pandemia, foram selecionados profissionais dos três primeiros anos do ensino Fundamental, que tinham acesso a computadores em seus lares, que aceitaram participar e concordaram com os termos, por escrito, da pesquisa em questão. Foi esclarecido a esse grupo, que não haverá divulgação das imagens gravadas do conteúdo coletado.

Estabeleceu-se como critério para exclusão: pessoas muito próximas à moderadora; que se negaram a assinar os termos de consentimento; ou que não possuíam equipamentos digitais adequados ao procedimento da coleta de dados.

#### **4.2 Procedimentos de Coleta de dados**

Com o intuito de identificar as dificuldades dos professores relacionadas aos seus conhecimentos teóricos, aplicados à prática, apresentamos abaixo o quadro de referência, que norteou a formulação do questionário respondido pelos participantes.

Nesse quadro, estão indicados os temas, os objetivos e o roteiro de discussão, que referenciou e orientou o debate no grupo focal.

Quadro 1 – Quadro Geral para Definição de Roteiro de Entrevista

<b>Temas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Roteiro</b>
Leitura e escrita	Identificar quais teóricos são mais evidentes na prática profissional	Qual ou quais autores você considera fundamental/ais em sua prática?
	Verificar a compreensão dos professores sobre leitura e escrita	Na atualidade, o que você considera mais difícil: a leitura ou a escrita? Qual processo acontece primeiro?
	Descobrir como o docente se apropria das teorias	Quais atividades que você realiza estão relacionadas com os autores, que você considera fundamentais? Você costuma retomar leituras desses teóricos?
Tecnologias	Identificar a existência de conhecimento resultante de participação em curso de formação	Como classifica a atualização do seu nível de domínio das mídias <i>Word, Excell, Power Point, Internet, Google</i> e <i>Softwares</i> educativos? Você aprendeu a usar as mídias digitais móveis no ambiente escolar?
	Reconhecer o uso das tecnologias	Qual a frequência que você utiliza os dispositivos móveis em casa, na escola em outros ambientes? Computador, Impressora, Celular, <i>Tablet</i> , Lousa Digital, Projeto Multimídia Você usa as tecnologias móveis na escola? Se sim, em quais situações? Se não, por quê?
	Identificar a utilização das tecnologias na leitura e escrita	Você faz uso dos dispositivos móveis e de plataformas disponibilizadas na <i>Internet</i> ? celular, <i>Tablet</i> , Lousa Digital, <i>Google Classroom</i> ? Se sim, de que forma usa? Se não, por quê? Você reconhece eficácia na utilização de recursos tecnológicos como estratégia didática?
	Conhecimento de <i>softwares</i> educativos	Como você classifica seu nível atual de domínio das mídias? O quanto você se utiliza de jogos digitais? Você conhece algum recurso tecnológico para uso educacional? Se sim, qual?
	Verificar práticas de alfabetização e letramento com as novas tecnologias	Você tem conhecimento se seus pares utilizam tecnologias em sala de aula? Você conhece algum recurso tecnológico para uso educacional? Se sim, qual? Você já participou de, ou presenciou, algum compartilhamento de experiência sobre a utilização das tecnologias como recurso pedagógico em sala de aula?
Multiletramentos	Identificar o conceito que possuem sobre o tema	Quando se fala em multiletramentos, o que, imediatamente, lhe vem à mente?
	Identificar o uso que fazem do conceito de multiletramentos em sala de aula	Quais estratégias, dentro deste tema, você acredita serem mais relevantes para a leitura e escrita?

Inovações	Identificar a apropriação do significado de inovação	Você considera os recursos tecnológicos, em geral, como novidades ou inovações?
	Apurar se buscam alternativas inovadoras para o desenvolvimento da leitura e da escrita	De que forma você usaria os recursos disponíveis como lousa digital, mesa alfabeto, <i>tablets</i> , numa perspectiva inovadora?
Prática reflexiva	Identificar como estruturam suas aulas	Qual o método você utiliza para elaborar suas aulas? Como se organiza para elaborá-las?
	Identificar os referenciais teóricos que embasam suas práticas pedagógicas	O desenvolvimento da leitura e escrita é ponto de partida para novas práticas, ou a dificuldade neste desenvolvimento determina a necessidade do reforço escolar oferecido pela instituição?

Fonte: elaborado pela própria autora

A coleta de dados, fundamentada na concepção de Thiollent (2011), teve por ponto de partida a fase exploratória, finalizando com a divulgação dos resultados obtidos na pesquisa. Entre o início e a conclusão, foram feitas adaptações de acordo com as necessidades do grupo de participantes e da pesquisadora.

A coleta dos dados aconteceu em três etapas. A primeira delas se deu com a adesão dos professores, mediante assinatura do termo de consentimento e a entrega de questionário, contendo questões fechadas sobre informações pessoais, cujas respostas serviram para identificação e análise do perfil dos professores participantes. Para tanto, foi utilizada a ferramenta *Google Form*.

A segunda etapa compreendeu encontros virtuais entre os professores e a pesquisadora, por meio do *Google Meet*, ferramenta que permitiu a captação dos áudios dessas reuniões, material utilizado para as transcrições que subsidiaram a análise dos dados. Uma vez constituído o grupo focal, foram ponderadas as expectativas, apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas e céticas, entre outros aspectos, que surgiram ao longo de nossas conversas e que subsidiaram o desenvolvimento desta investigação.

A orientação das discussões nos encontros da segunda etapa obedeceu os seguintes critérios: a) delimitação da situação inicial; b) identificação de problemas a serem resolvidos; c) centralização das informações coletadas; d) identificação dos conhecimentos de ordem teórica e prática; e) reflexão sobre as ações com elaboração das interpretações; f) promoção de soluções e definição das diretrizes de ação, acompanhamento, avaliação e mediação das ações; g) produção de novas reflexões. Vale destacar que as orientações, durante a realização do grupo focal, não seguiram a ordem acima apresentada, alterando-se, caso necessário, para se obter o maior número de informações possíveis na coleta dos dados.

Na segunda etapa, foi feita a verificação do contexto dos sujeitos pesquisados para levantamento de questões sobre a prática em sala de aula, recursos utilizados e aquisição de conhecimentos das novas tecnologias. Dessa maneira, foi possível estabelecer um diagnóstico da situação, de prováveis problemas prioritários, das características da população e de possíveis ações.

Na terceira etapa foi realizada a análise dos dados, apurados a partir dos resultados da transcrição das falas produzidas pelos participantes nos encontros virtuais. Procurou-se verificar o conhecimento e o uso que os pesquisados fazem das tecnologias disponíveis na atualidade, e como esses recursos servem à prática pedagógica, visando identificar como é feita a transposição desse saber para a sala de aula e a frequência com que se utilizam de tais tecnologias. Além disso, buscou-se havia, ou não, o reconhecimento da praticidade de tais instrumentos para o desenvolvimento da leitura e a escrita, em sala de aula.

Por fim, a análise focalizou como se dá a aquisição da pauta tecnológica e como o professor liga essas questões à sua prática pedagógica de alfabetização e letramento. Dos encontros remotos, foram extraídas informações que, após serem analisadas, permitiram desenvolver uma abordagem formativa, que atendesse as necessidades dos participantes.

Os registros desses encontros foram, portanto, objeto das análises que constituíram a construção de um processo pedagógico para o ensino da leitura e escrita com o uso das tecnologias. Por meio deles, foi possível considerar verbalizações, movimentos corporais, entonações, qualidade das participações, comportamentos de liderança, entre outros aspectos pertinentes. O propósito das gravações desses encontros foi impedir que detalhes tênues das comunicações se extraviassem, a fim de coletar a maior quantidade possível de informações, com fidedignidade, enriquecendo a análise desses registros.

### **4.3 Instrumentos de pesquisa**

Por meio do questionário, via *Google Form*, pretendia-se obter dados pessoais e profissionais e eventualmente informações sinalizadoras de bloqueios sobre o uso das tecnologias pelos sujeitos desta pesquisa. Foram consideradas seis questões com respostas objetivas de múltipla escolha (APÊNDICE N). Com a aplicação do segundo instrumento, encontros virtuais com o grupo focal, conhecemos os referenciais teóricos que embasam suas práticas; a compreensão individual que têm

dos termos: leitura e escrita; entendimento sobre os multiletramentos discernimento sobre inovações e novidades; atividade de prática reflexiva; quais práticas são comumente usadas com o recurso das tecnologias; os conhecimentos e utilização das tecnologias em casa, na escola e em outros ambientes.

Das respostas, extraiu-se as temáticas que deram embasamento à proposição de uma Oficina, sendo este o terceiro instrumento utilizado. Concebida para ser uma proposta de formação, que instrumentalizasse o trabalho do docente com as tecnologias no processo de leitura e escrita.

O encontro dialogou com a perspectiva da teoria de Schön (2008), no sentido de termos objetivado uma *reflexão na ação* e uma *reflexão sobre a reflexão na ação*, pensando a aplicação das tecnologias no processo de leitura e escrita e o quanto esse processo constitui a formação do professor.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, sob CAAE: 29368020.6.0000.5510.

#### **4.4 Procedimentos de Análise**

Dividimos o processo de análise dos dados em três etapas, visando alcançar o objetivo desta pesquisa que, conforme dito, é compreender a maneira como os professores utilizam os recursos tecnológicos disponíveis na escola, verificando se há favorecimento no desenvolvimento da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Município de São Caetano do Sul.

Na primeira etapa, as principais ideias extraídas dos depoimentos das professoras, que constituíram o grupo focal remoto, foram sintetizadas em temas e agrupadas em nove unidades de análise, interpretadas conforme o tema que as caracteriza. Na segunda etapa, os dados das unidades de análise foram compilados, originando três categorias de análise. Por fim, na terceira etapa, as informações de cada uma das categorias de análise foram discutidas à luz do referencial teórico desta pesquisa, exposto nos capítulos anteriores.

A ressonância entre as falas das professoras, durante os debates nos três encontros do grupo focal, permitiu detectar a presença de conteúdos recorrentes e significativos para elas e, a partir deles, foi possível definir as nove unidades de análise que sustentam as cinco categorias. Os depoimentos foram transcritos e organizados em Quadros temáticos, que versam sobre Leitura e Escrita; Tecnologias; Multiletramentos; Novidade e Inovação; e Práticas Reflexivas. Para cada tema, foram

estabelecidos objetivos e um roteiro de discussão, que guiou a pesquisadora durante os encontros com o grupo.

No quadro referente à leitura e escrita, em específico, verificou-se que as docentes usavam insistentemente a palavra alfabetização como sinônimo para o aprendizado sobre ler e escrever. Dessa forma, nos registros, consideramos leitura e escrita todas as vezes em que apareceu o termo alfabetização.

Os encontros com o grupo forneceram a explicitação dos pensamentos, valores, ideias, desejos e pontos de vista sobre a atuação pedagógica das professoras. As informações foram gravadas e posteriormente transcritas, na íntegra, para uma transparência de sua leitura e observação.

Os dados mais recorrentes foram registrados como unidades significativas e suas interpretações deram origem aos títulos para as unidades de análise e estas, por sua vez, compiladas por assunto, forneceram as categorias de análise.

O primeiro encontro forneceu conteúdos, classificados como unidades significativas e devidamente registrados no quadro II, fielmente transcritos das verbalizações relacionadas ao conhecimento teórico e prático bem como se relacionam durante as ações pedagógicas

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Por meio do questionário inicial para levantamento de dados pessoais e profissionais dos professores, obtivemos os seguintes perfis: as participantes são do sexo feminino; com idades entre 40 e 59 anos, em sua maioria; elas trabalham com os anos iniciais (primeiro ao terceiros anos) do ensino fundamental por nomeação definitiva; duas delas com formação superior em Pedagogia, três com especialização *Latu Sensu* na área de Educação e uma Mestranda em Educação; quatro trabalham há mais de dez anos na área e duas atuam há menos de dez anos.

Para preservar a identidade das professoras, optamos por identificá-las com as letras A, B, C, D, E e F.

As informações coletadas foram transcritas e registradas em quadros, em três colunas contendo a identificação do sujeito, a revelação de suas falas e as unidades consideradas mais significativas e recorrentes.

Inicialmente serão expostos os quadros com as informações coletadas e, após esta apresentação, surgirão suas análises mais aprofundadas.

### 1) Interpretação das unidades de análise

Estas unidades foram interpretadas a partir das unidades significativas e, estas, extraídas das falas das professoras durante os assuntos discorridos no grupo focal. As opiniões recorrentes e unânimes das professoras, forneceram argumentos para a construção das unidades de análise.

Tais conteúdos estiveram explícitos durante o grupo focal realizado em três encontros, por meio do *Meet* do *Google*. E assim, foi-se construindo uma estrutura que sustenta a definição das categorias de análise.

Os dados foram transcritos da seguinte maneira:

1º encontro reservado à comunicação verbal sobre a fundamentação teórica que tem servido como embasamento para a atuação pedagógica sobre os temas: Leitura e Escrita, Tecnologias, Multiletramentos, Inovação e Prática Reflexiva.

Quadro 2 - Fundamentação teórica na prática com Leitura e Escrita

SUJEITOS	DISCURSO DOS PROFESSORES	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
A	Eu li muito Emília Ferreiro... .. trabalho em cima do que eu sei que dá certo, de acordo com minha prática. Não me baseio muito em teórico específico	Emília Ferreiro Não me baseio em teórico específico

	Já trabalhei muito com a questão do método fônico (escola particular), que eu acho que é uma coisa pra vida muito bom com crianças com dificuldade algumas crianças nesse caminho aí da alfabetização da leitura e da escrita ajuda bastante também.	Compreende e se utiliza do Método Fônico  Crianças nesse caminho da alfabetização da leitura e da escrita ajuda bastante
	não existe uma regra, tem criança que lê primeiro e escreve depois e tem criança que escreve primeiro e lê depois, as crianças têm uma certa resistência com a leitura eu acho que depende da criança	Não existe regra para leitura e escrita ... .. as crianças têm uma certa resistência com a leitura...  Depende da criança
<b>B</b>	A gente leu muito Emília Ferreiro, Piaget	Emília Ferreiro, Piaget
	depende da turma e a gente vai de acordo com nossa prática	Se utiliza da prática conforme diversidade da turma
	A escrita e a leitura andam juntas, quando ela se sente mais segura na escrita geralmente ela vai pra leitura mais segura Depende da criança	A escrita e a leitura andam juntas Quando se sente mais segura na escrita geralmente ela vai pra leitura Depende da criança
<b>C</b>	você traz um pouquinho de Piaget, você lembra um pouquinho de Wallon, um pouquinho de Vygotsky, Emília Ferreiro...	Piaget, Wallon, Vygotsky, Emilia Ferreiro
	você acaba trazendo para sua prática um pouco de tudo..... uma turma nunca é igual a outra	Se utiliza da prática, conforme diversidade da turma
	É porque tem criança, que a gente percebe bem que ela começa a ler depois ela passa para escrita mesmo né, e já tem outras que é justamente o contrário, elas começam a escrever depois que elas vão para leitura né; algumas eu acho que ficam com mais resistentes com a leitura, até por conta de ficar com vergonha de errar né; e às vezes ela fica mais inibida quanto a isso, mas não tem uma regra né; não tem uma regra pré-estabelecida... ... vai depender muito da criança acho que dá aquela sensação de descobrir aqui um novo mundo que antes eu passava por ele e não percebia	ela começa a ler, depois ela passa para escrita  já tem outras que é justamente o contrário, elas começam a escrever depois que elas vão para leitura  algumas eu acho que ficam com mais resistentes com a leitura, até por conta de ficar com vergonha de errar  Depende da criança
<b>D</b>	Eu concordo com as meninas quando citam Emília Ferreiro eu comecei com a turma de alfabetização (leitura e escrita) eu recorria bastante ao material da Ana Teberosky também. cada vez que a gente pega uma turma a gente entra naquele desafio de pensar, de tudo aquilo que a gente estuda como é que eu vou caminhar agora? depende muito do perfil da turma que a gente tem, a gente vai buscar ler outras coisas, pesquisar em cursos fiz algumas formações... ..muito inspirador pensar na prática, mas apoiado em estudos... ... não fica uma pratica solta... ...compartilho um pouco do que pensam as colegas, que não há uma hierarquia, que os dois são saberes importantes e que não há regra. Mas eu tenho a impressão de que a criança, com relação a leitura, até quando a criança lê a primeira palavra ela fica muito feliz;	Emília Ferreiro e Ana Teberosky  Recorria bastante ao material das autoras para leitura e escrita Desafio de pensar na atuação pedagógica, depende do perfil da turma... busca novas leituras, pesquisar em cursos, realizar formações. é a prática apoiada em estudos...  Não há hierarquia entre leitura e escrita, são dois saberes importantes Não há regra em sua aprendizagem  A criança em relação a leitura, quando lê a primeira palavra fica feliz  a leitura é como se fosse um desafio maior para a criança.

	<p>eu tenho a impressão de que a leitura é como se fosse um desafio maior pra criança... ...não sei se é por conta dessa expectativa de uma leitura fluente, de uma leitura que pode fazer o outro compreender o código, mas eu tenho essa impressão de que quando as crianças conseguem a leitura é como se fosse uma coisa a mais do que a escrita... ...a leitura tem uma coisa diferente... eu acredito que os momentos formativos que a gente tem de conversar com a parceira do lado a minha colega está lá há tanto tempo, já teve tantas vivências, ou então alguém que está em outro ano mas por muito tempo foi professora do primeiro ano...esse todo vai construindo nossa prática</p>	<p>leitura que pode fazer o outro compreender o código</p> <p>a leitura é como se fosse uma coisa a mais do que a escrita</p> <p>momentos formativos ao conversar com minhas colegas da mesma turma ou que já fizeram parte dela, está lá há tanto tempo, já teve tantas vivências... esse todo vai construindo nossa prática, isso tudo vai acrescentando.</p>
	depende muito do perfil da turma que a gente tem	Se utiliza da prática, conforme diversidade da turma
	depende muito da criança..... embora leitura e escrita aconteçam de forma muito particular de cada criança	Depende da criança
E	a gente tem que seguir a intuição da gente, a bagagem que a criança traz para a gente, desde o infantil	a gente tem que seguir a intuição da gente
	Então também acho que é isso , é da criança é ali na hora é o que você consegue tirar dela a frase, primeira letra, depois a frase é a palavra depois a frase, então ... a preocupação do professor é igual.eu acho que não tem regra eu também não entendo que tenha uma coisa que venha primeiro, eu acho, para mim é igual	É da criança... você consegue tirar dela a primeira letra, depois a frase ... mas não tem regra... não tem uma coisa que venha primeiro...
F	a gente poder ter lugares pra pesquisar pra gente consultar, buscar informação pra trabalhar em sala de aula com aluno que antigamente a gente não tinha tanto, eu sinto essa troca muito legal de poder conhecer o trabalho de professores que você nem conhece que muitas vezes você aprende com esses professores com essa troca que você faz, troca de informações	<p>Ter lugares para pesquisar, consultar, buscar informação antigamente não tinha tanto...</p> <p>Muito legal poder conhecer o trabalho de professores que você nem conhece... ...muitas vezes você aprende com troca de informações</p>

Fonte: elaborado pela própria autora

A partir da leitura do Quadro II, pudemos observar que, quanto aos teóricos conhecidos e referenciados para sua prática pedagógica, os docentes revelaram que se utilizam de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Piaget. Além disso, revelaram também que a experiência docente (prática) é fonte de orientação do trabalho pedagógico e atuação docente.

Quadro 3 – Fundamentação teórica que provê o uso das Tecnologias

SUJEITOS	DISCURSO DOS PROFESSORES	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
A	... E porque também não tivemos tempo de formação antes, segundo eles já teríamos que ter feito um curso para essa parte do <i>google</i> , o <i>google classroom</i> ... ...fui na raça mesmo, ainda estou aprendendo... Vai até o amigo que é mais experiente pede uma informação aqui,	<p>Curso da Rede para uso do <i>Google Classroom</i>.</p> <p>fui na raça mesmo, ainda estou aprendendo.</p>

	pede pro técnico de informática da escola me ensina a fazer tal coisa que eu não sei...	Vai até o amigo que é mais experiente pede uma informação.
	Eu trabalhei em escola particular e as professoras das escolas particulares estão mais treinadas para isso pois quando saí de lá, há dois anos, as vídeo aulas já aconteciam.	Em escola particular as professoras estão mais treinadas.  Há dois anos, as vídeo aulas já aconteciam
	o projeto de cantigas, primeiro a criança vai acompanhar na lousa digital, memorizar, escrita coletiva dessa música, e esse processo faz ajuste da fala com escrita junto com mais atividades de leitura e escrita. Ajuda na alfabetização (leitura e escrita). É que não dá tempo de pesquisar, na correria do dia a dia não dá tempo de pesquisar. A gente sabe que tem coisas muito bacanas que a gente poderia usar, mas falta tempo para pesquisar.	Lousa digital utilizada para projetos, ajuste da fala com a escrita, junto com auxílio à alfabetização (leitura e escrita).  mais atividades de leitura e escrita  ... coisas bacanas... falta tempo para pesquisar
	muita coisa na escola e muita coisa em casa, pesquisando individualmente e quando tenho dúvida recorro ao professor de informática da escola sempre fui resistente com essa questão da tecnologia não por não querer, porque eu acho fabuloso, mas o medo de estragar o que está fazendo, clicar numa coisa errada, quebrar, mas tem muita coisa que eu me viro sozinha mas sempre dessa forma, com alguém sempre mais experiente me ajudando	É resistente, pesquisa individualmente e tem medo de errar, estragar, aprende com alguém mais experiente em casa ou na escola.
	Mesa tok e mesa alfabeto, numa semana trabalhava-se letra outra semana trabalhava-se números	Recursos com a mesa Tok e a mesa Alfabeto.
<b>B</b>	A gente faz um cursinho aqui outro cursinho ali... eu fiz os cursos que eles estão mandando e a gente vai fazendo pra saber mexer no que eles querem. O bom é que a nova situação ta dando também uma chacoalhada na gente também pra aprender	Cursos da Rede para uso específico  ...a nova situação está dando uma chacoalhada na gente...
	A eficácia só saberemos quando voltarmos	A eficácia só saberemos quando voltarmos.
	Eu aprendi mais fora do que dentro da rede.	Aprendi mais fora da rede.
	Nem sei do que se trata o <i>cromebook</i>	Nem sei do que se trata o <i>cromebook</i>
<b>C</b>	os cursos que eu fiz foram os ofertados pela própria rede... teve curso da lousa digital... mesa alfabeto e mesa tok	...teve curso da lousa digital aí teve lá um pouquinho sobre a mesa alfabeto e mesa tok .
	teve curso da lousa digital aí teve lá um pouquinho sobre a mesa alfabeto e mesa tok que a gente usa bastante na alfabetização (leitura e escrita) ..... também se alfabetiza por jogos e usávamos a lousa digital o que a gente aprende mais mesmo é lá na prática, não tem jeito é você fazendo é você errando é você pedindo ajuda aos que sabem mais...	Teve curso da mesa alfabeto, mesa tok, lousa digital.  Também se alfabetiza por jogos  a gente aprende mais mesmo é lá na prática, fazendo e errando e pedindo ajuda a quem sabe mais
	...utilizávamos aqueles joguinhos do Ariê, e tem vários joguinhos de alfabetização (leitura e escrita) que usávamos na lousa digital Trabalhávamos com música na lousa digital para aprender a música e letra... a lousa alfabeto... Quanto mais dinâmico o cenário, mais atrativo é.	...se alfabetizam por jogos e usávamos a lousa digital...  Quanto mais dinâmico o cenário, mais atrativo é.
	Acabam se alfabetizando (leitura e escrita) na brincadeira também se alfabetizam por jogos e	mesa alfabeto é um recurso que eles adoram

	usávamos a lousa digital e cada hora chamava um para brincar. Pra lousa digital a gente traz vídeos que a gente acha importante. A gente trabalhava com música na lousa digital para aprender a música e letra.	joguinhas do Ariê na lousa digital  Pra lousa digital a gente traz vídeos que a gente acha importante  A gente trabalhava com música na lousa digital para aprender a música e letra.
	Mesa tok e mesa alfabeto, é exclusivo da educação, usada semanalmente e ia ao laboratório de informática para usá-las.	Mesa tok e mesa alfabeto, são recursos exclusivos para a educação
D	Na graduação tive uma disciplina sobre as TDICs e acho que foram dois semestres	Curso de um ano durante Graduação
	Eu acho que as ferramentas tecnológicas são potentes, vinculadas a uma intencionalidade... ...elas podem contribuir muito com o processo de aprendizagem das crianças tanto pra escrita quanto pra leitura... ...escrever no teclado do computador elas tem ali, concretizado, o que é segmentação que é a barra de espaço, então serve tanto para repertoriar como estratégia didática como uma ferramenta didática para uso das crianças na produção de escrita não é só chegar e usar o <i>tablet</i> ...	as ferramentas tecnológicas são potentes, vinculadas a uma intencionalidade  elas podem contribuir muito com o processo de aprendizagem das crianças tanto pra escrita quanto pra leitura  ...escrever no teclado do computador... ... serve tanto para repertoriar como estratégia didática... ... para uso das crianças na produção de escrita não é só chegar e usar o <i>tablet</i> .
	Sim, mas isso é uma questão de contexto que favorece, pois, a rede municipal de São Caetano propiciou formações no CECAPE, do <i>Google</i> , por exemplo.	Recebeu formação da Rede para atuação específica. A rede municipal de São Caetano propiciou formações no CECAPE, do <i>Google</i>
	Pra mim as mesas citadas, são totalmente voltadas para a educação e eu não sei usar embora tenha acesso. Deram formação para quem estava na rede na época em que foram adquiridas. Quem chegou após isso, não consegue se utilizar sem formação adequada. seu eu soubesse usar a ferramenta haveria troca de experiências. para eu contribuir. Quanto ao <i>cromebook</i> , eu nem sabia que existia	as mesas citadas, são totalmente voltadas para a educação e eu não sei usar embora tenha acesso  Deram formação para quem estava na rede na época.  Quem chegou após isso, não consegue se utilizar sem formação adequada
E	Estou fazendo os cursos apenas como participante	Cursos da Rede, como participante.
	Se meus filhos não estiverem aqui (casa) para me ensinarem... eu tenho muita dificuldade.	Se meus filhos não estiverem aqui (casa) para me ensinarem...
	Eu também não fiz a formação dessas mesas e o que acontece é que a rede lança um novo produto, propicia a formação para o novo e depois abandona este trabalho em um ano ou dois e lança coisas novas, dá formação para o uso e depois para, não dão continuidade ao que foi lançado e nem as mantem em uso.	Eu também não fiz a formação dessas mesas... ... a rede lança um novo produto, propicia a formação para o novo e depois abandona este trabalho  não dão continuidade ao que foi lançado e nem as mantem em uso.
F	O que mais usávamos era a lousa digital buscávamos vídeos no <i>you tube</i> , mas nada tão tecnológica como o que a gente está vivendo agora	O que mais usávamos era a lousa digital... ... vídeos no <i>you tube</i> ... ... nada tão tecnológica como o que a gente está vivendo agora
	Acontece para crianças que tem acesso	A eficácia é para quem possui acesso

	A tecnologia deu uma facilidade para os professores com o que a gente trabalha, metodologia, atividades diferentes como por exemplo alguns sites	a tecnologia deu uma facilidade para os professores... metodologia, atividades diferentes, alguns sites.
	o que mais usávamos era a lousa digital buscávamos vídeos no <i>you tube</i> , atividades mais lúdicas, imagens relativas ao conteúdo das aulas	o que mais usávamos era a lousa digital... .. vídeos no you tube... .. atividades mais lúdicas, imagens relativas ao conteúdo das aulas

Fonte: elaborado pela própria autora

As questões tecnológicas foram discutidas e os discursos evidenciaram a fragilidade e o conhecimento equivocado de suas aplicações no cotidiano escolar, especialmente com a leitura e escrita

Quadro 4 – Fundamentação teórica acerca de Multiletramentos

SUJEITOS	DISCURSO DOS PROFESSORES	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
<b>A</b>	Seriam as várias formas de escrita? Porque a escrita tem vários segmentos. Eu conheço letramento, multiletramento eu nunca escutei.	Eu conheço letramento, multiletramento eu nunca escutei.
<b>B</b>	São os vários caminhos além do que as crianças já trazem	Vários caminhos além dos que as crianças já trazem
<b>C</b>	Acho que vai além, vai pra parte tecnológica esses novos instrumentos que estão chegando.	Vai para a parte tecnológica
<b>D</b>	Acho que letramento é múltipla linguagem. Seria para além da escrita, mas sim a propriedade pra fazer uso de outras linguagens.	É múltipla linguagem
<b>E</b>	Seria o letramento né?	Letramento né?
<b>F</b>	Seriam formas diferentes de ensinar a ler e escrever... com ferramentas diferentes de ensinar escrever e ler.	Seriam formas diferentes de ensinar a ler e escrever ..... com ferramentas diferentes

Fonte: elaborado pela própria autora

Observou-se, a respeito do assunto multiletramentos, um despreparo e desconhecimento de seu significado bem como de sua amplitude quando em relação às questões de leitura e escrita – apenas observou-se considerações de cunho intuitivo e empático.

Quadro 5 – Fundamentação teórica a respeito de Novidade e Inovação

SUJEITOS	DISCURSO DOS PROFESSORES	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
<b>A</b>	A Inovação é trazer coisas novas diferenciar o que está fazendo. Novidade é uma coisa que você não conhecia e que apareceu que pode te ajudar ou não. Você vai testar pra ver se é viável ou não.	A Inovação é trazer coisas novas... .. Novidade é uma coisa que você não conhecia e que apareceu
<b>B</b>	Novo fazer tem a ver com inovação	Novo fazer
<b>C</b>	Novidade diz respeito a objeto e inovação diz respeito a ação. Os dois caminham juntos. Por exemplo, o professor trouxe uma inovação, então a ação dele, tornou-se uma novidade. A ação dele pode ser uma inovação se ele trouxe uma novidade. O cromebook seria a novidade e fazer as atividades para que os alunos	Novidade diz respeito a objeto e inovação diz respeito a ação.  O cromebook seria a novidade e fazer as atividades para que os alunos utilizem a ferramenta seria a inovação.

	utilizem a ferramenta seria a inovação. Atividades que nos auxiliem no alfabetização e letramento dessas crianças dentro da ferramenta.	
<b>D</b>	Novidade é lançamento como roupa e inovação é uma prática	Novidade é lançamento..... inovação é uma prática
<b>E</b>		
<b>F</b>	No momento acho que a gente tem se apropriado bastante de inovação	acho que a gente tem se apropriado bastante de inovação.

Fonte: elaborado pela própria autora

Da mesma forma percebemos que conceitos de inovações e novidades, apresentam pontos de vista contraditórios, o que indicaria a aplicação equivocada de tais concepções para a aprendizagem da leitura e escrita.

Quadro 6 – Fundamentação teórica quanto à Prática Reflexiva

<b>SUJEITOS</b>	<b>DISCURSO DOS PROFESSORES</b>	<b>UNIDADES SIGNIFICATIVAS</b>
<b>A</b>	A criança que chega com dificuldade no segundo ano, vai truncando o trabalho e mexe com o emocional da criança também, então quanto mais ela for motivada e trabalhada antes, é melhor do que enviar para apoio de início. E de um ano para outro os professores já sabem quem está em observação para ser encaminhada.	quanto mais ela for motivada e trabalhada antes, é melhor.  E de um ano para outro os professores já sabem quem está em observação para ser encaminhada.
<b>C</b>	Você percebe que a criança não está caminhando então você tenta tudo o que é estratégia fazendo que a criança se aproprie da leitura e da escrita. Tanto que no primeiro trimestre a criança não é mandada para o reforço apenas após observação do desenvolvimento inadequado ela é mandada. E caso a gente perceba que existe uma apropriação ela não é mandada para reforço. Somente após a certeza de que não consiga acompanhar a turma para que não desmotive.	você tenta tudo o que é estratégia fazendo que a criança se aproprie da leitura e da escrita  após observação do desenvolvimento inadequado ela é mandada para sala de apoio, somente após a certeza de que não consiga acompanhar a turma
<b>D</b>	as vezes a gente está tão imerso no cotidiano que a gente usa o que está mais próximo e não percebe que podemos pesquisar para enriquecer a prática. Tanto que já estou separando material para a volta da vida normal. E essa experiência com o ensino remoto mostrou que eu já poderia ter usado materiais e recursos à nossa disposição, são vários programas, lousa digital, ferramentas do google como os formulários, isso enriquece a prática. São coisas que eu não uso e que estão à disposição e eu não conheceria se não tivesse levado esse chacoalhão. O ponto de atenção é que o professor tenha um momento para qualificar o nosso planejamento, ir buscar o que está além do que está à nossa frente, além dos livros propostos. Agora a gente tem tempo pra isso.	a gente usa o que está mais próximo e não percebe que podemos pesquisar para enriquecer a prática.  essa experiência com o ensino remoto mostrou que eu já poderia ter usado materiais e recursos à nossa disposição  isso enriquece a prática  eu não conheceria se não tivesse levado esse chacoalhão  O ponto de atenção é que o professor tenha um momento para qualificar o nosso planejamento, ir buscar o que está além do que está à nossa frente, além dos livros propostos

E	Até porque o reforço e o apoio são instrumentos para ajudar as crianças. A professora com 27 a 30 alunos por mais atividade adaptada e diferenciada que ela faça nem sempre consegue dar conta das dificuldades e a professora do apoio, com poucas crianças consegue dar uma atenção diferenciada e por mais tempo. Mas as crianças, do segundo ano, já na primeira sondagem, se houver qualquer problema a gente aproveita o reforço a favor delas e encaminha para apoio.	o reforço e o apoio são instrumentos para ajudar as crianças  com 27 a 30 alunos por mais atividade adaptada e diferenciada que ela faça nem sempre consegue dar conta das dificuldades  a professora do apoio, com poucas crianças, consegue dar uma atenção diferenciada e por mais tempo.
	eu me questiono muito no meu trabalho né no meu dia a dia quando eu leio não apenas um texto de língua portuguesa quanto história, ciências, o quanto eu preciso fazer interferências é usar até o corpinho deles dramatizar uma parte do texto para que eles compreendam o que está acontecendo né então é uma realidade que eu não tinha.	eu me questiono muito no meu trabalho né no meu dia a dia  o quanto eu preciso fazer interferências  é uma realidade que eu não tinha
F	com essa nova forma de sala de aula, falta contato, ouvir as crianças, fora a própria troca entre eles em sala de aula eu não me sinto preparada pra essa era tecnológica	essa nova forma de sala de aula, falta contato, ouvir as crianças ..... troca entre eles em sala de aula  eu não me sinto preparada pra essa era tecnológica.

Fonte: elaborado pela própria autora

Ficou explícito que, em relação à prática reflexiva, o foco pareceu estar na humanização, no pensar no outro, na preocupação diante das necessidades apresentadas por crianças e suas famílias, no cumprimento de exigências de um sistema educacional mas ainda não na prática pedagógica e no exercício de refletir na ação docente e causar transformações docentes e discentes.

Então, para o segundo encontro pautamos como tema os problemas relativos ao referencial utilizado, ou seja, em que medida os referenciais interferem no desenvolvimento da leitura e escrita e em que medida a experiência prática subsidia a ação pedagógica e quais os problemas decorrentes dessa forma de trabalho.

2º encontro - Foi solicitado que discorressem sobre os problemas encontrados na ação docente sobre os temas Leitura e Escrita, Tecnologias, Multiletramentos, Inovação e Prática Reflexiva.

Quadro 7 – Dificuldades reconhecidas como problemas na atuação com Leitura e da Escrita

SUJEITOS	DISCURSO DOS PROFESSORES – PROBLEMAS ENCONTRADOS	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
A	Eu acho que no primeiro ano quando as crianças chegam, a diferença de uma criança para outra é muito grande. Tem aquela que	quando as crianças chegam, a diferença de uma criança para outra é muito grande

	<p>vem com conhecimento das letras já querendo ler, e tem aquela que vem sem o conhecimento da letra sem conhecimento do nome, então a gente tem essa dificuldade.</p>	<p>aquela que vem com conhecimento das letras já querendo ler, e tem aquela que vem sem o conhecimento da letra sem conhecimento do nome, então a gente tem essa dificuldade.</p>
<b>B</b>	<p>para mim eu sinto as crianças cada ano chegando mais fracas não sei se é essa questão da imaturidade, se é falta de estímulo ou se essa mudança que ocorreu aí no Ensino Fundamental de 9 anos que acabou atrapalhando isso daí um pouquinho. A questão é do pedagógico mesmo né, então acho que a nossa exigência é muito maior no fundamental talvez por isso que essa brecha lá no infantil elas tem que desenvolver mais.</p>	<p>as crianças cada ano chegando mais fracas.</p> <p>não sei se é essa questão da imaturidade, se é falta de estímulo ou se essa mudança que ocorreu aí no Ensino Fundamental de 9 anos que acabou atrapalhando</p> <p>A questão é do pedagógico mesmo... ... nossa exigência é muito maior no fundamental.</p> <p>essa brecha lá no infantil elas tem que desenvolver mais.</p>
<b>C</b>	<p>algumas crianças que na verdade não tinham essa exigência de estarem imersas em leitura e escrita na educação infantil, chegam no fundamental e parece que estão chegando num universo totalmente diferente. Então eu penso que precisa ter um alinhamento entre os níveis de ensino por apresentar uma grande ruptura e a criança em um mês e meio precisa dar um salto muito maior.</p>	<p>não tinham essa exigência de estarem imersas em leitura e escrita na educação infantil</p> <p>no fundamental parece que estão chegando num universo totalmente diferente.</p> <p>precisa ter um alinhamento entre os níveis de ensino por apresentar uma grande ruptura.</p>
<b>D</b>	<p>Eu dou aula na mesma rede, mas eu me sinto em duas redes diferentes enquanto você está no infantil a criança é protagonista de todos os fazeres, no fundamental é o contrário. O infantil não é preparatório para o ensino fundamental. com a nova base isso tende a piorar porque o ensino infantil está muito distante do Ensino Fundamental... e aí eu acho que essa ruptura vai se agravar se não fizer um alinhamento... .. essas dificuldades que vocês têm no primeiro ano eu ainda tenho no terceiro – criança não alfabetizada.</p>	<p>eu me sinto em duas redes diferentes enquanto você está no infantil a criança é protagonista de todos os fazeres, no fundamental é o contrário</p> <p>O infantil não é preparatório para o ensino fundamental</p> <p>essa ruptura vai se agravar se não houver um alinhamento</p> <p>dificuldades que vocês têm no primeiro ano eu ainda tenho no terceiro – criança não alfabetizada.</p>
<b>E</b>	<p>... num terceiro ano você percebe que a criança não tem habilidade de leitura e compreensão desenvolvidas. a dificuldade de vocabulário... ..não conseguem uma interpretação de texto</p>	<p>você percebe que a criança não tem habilidade de leitura e compreensão</p> <p>dificuldade de vocabulário</p> <p>não conseguem uma interpretação de texto</p>
<b>F</b>		

Fonte: elaborado pela própria autora

Quadro 8 – Dificuldades reconhecidas como problemas com uso das Tecnologias

<b>SUJEITOS</b>	<b>DISCURSO DOS PROFESSORES</b>	<b>-</b>	<b>UNIDADES SIGNIFICATIVAS</b>
-----------------	---------------------------------	----------	--------------------------------

A	<p>Quando se tem parceria com o professor de informática, quando é uma boa parceria, rende muito porque estou dando alfabetização e a gente crê que ele já sabe algumas coisas que nos auxiliam e a gente também tem algumas coisas pra falar porque não é tudo o que a gente consegue pesquisar na internet... ... Tivemos professores que aproveitavam as aulas vagas e pegavam os alunos com dificuldade de leitura e escrita e levavam para auxiliar neste trabalho e isso auxiliava muito. Então era ótimo isso. Mas nem todos tem essa dinâmica ou disponibilidade.</p>	<p>Quando se tem parceria com o professor de informática.....rende muito.</p> <p>porque estou dando alfabetização e a gente crê que ele já sabe algumas coisas que nos auxiliam</p> <p>não é tudo o que a gente consegue pesquisar na <i>Internet</i></p> <p>Tivemos professores que aproveitavam as aulas vagas e pegavam os alunos com dificuldade de leitura e escrita e levavam para auxiliar neste trabalho</p> <p>nem todos tem essa dinâmica ou disponibilidade.</p>
B	<p>Nós planejamos, mas o professor de informática tem que estar junto. Nós escolhemos o conteúdo, passamos para ela e ela nos auxilia no momento porque também entregar o tablet para 30 crianças numa sala sozinha é complicado.</p> <p>Concordo com a colega D</p> <p>Eu utilizei algumas vezes atividades salvas nos <i>tablets</i>, mas acho que acabou o contrato com a empresa - eu acho que nós estamos no momento que a gente não pode utilizar os <i>links</i> salvos nos <i>tablets</i> porque o serviço foi suspenso a gente tem a sala de informática</p> <p>eu não acho que é problema eu acho que tecnologia auxilia o trabalho. Na sala de informática então a gente utilizava a mesa alfabeto e a mesa tok.</p>	<p>Nós planejamos, mas o professor de informática tem que estar junto</p> <p>porque também entregar o tablet para 30 crianças numa sala sozinha é complicado</p> <p>nós estamos no momento que a gente não pode utilizar os <i>links</i> salvos nos <i>tablets</i> porque o serviço foi suspenso</p> <p>acho que tecnologia auxilia o trabalho.</p> <p>então a gente utilizava a mesa alfabeto e a mesa tok</p>
C	<p>Nosso diferencial está no favorecimento de recursos da rede, mas esbarramos em outros aspectos como acesso, disponibilidade do professor que muitas vezes atende outra demanda e os professores ficam sem respaldo, a parceria é fundamental por conta da sintonia, o professor além de separar material precisa dar apoio ao equipamento quanto ao atendimento ao aluno. Eu acredito que a tecnologia seja muito bacana como uma ferramenta diferente. Acho que a função pedagógica está na intencionalidade e não na disponibilidade. Eu acredito que a tecnologia seja muito bacana... ..eu acredito muito na intencionalidade do que quando você vai usar uma ferramenta tecnológica ou até mesmo quando você faz algum jogo uma brincadeira tá dentro de um contexto para servir para o seu planejamento... .. se você tem uma boa parceria com professor... ..ele fica ali com a parte mais técnica e nós mais disponível para as intervenções agora no dia a dia com baixo acesso da internet, o sinal cai toda hora, 30</p>	<p>Nosso diferencial está no favorecimento de recursos da rede, mas esbarramos em outros aspectos como acesso, disponibilidade do professor que muitas vezes atende outra demanda e os professores ficam sem respaldo</p> <p>a parceria é fundamental por conta da sintonia</p> <p>Eu acredito que a tecnologia seja muito bacana como uma ferramenta diferente. Acho que a função pedagógica está na intencionalidade e não na disponibilidade</p> <p>quando você faz algum jogo uma brincadeira tá dentro de um contexto para servir para o seu planejamento... .. se você tem uma boa parceria com professor ele fica ali com a parte</p>

	crianças e o professor vai trazer os equipamentos aos poucos... ... parece tão grande tumulto lidar com a tecnologia.	mais técnica e nós mais disponível para as intervenções  no dia a dia com baixo acesso da internet, o sinal cai toda hora, 30 crianças e o professor vai trazer os equipamentos aos poucos... ... parece tão grande tumulto lidar com a tecnologia.
	Eu acho que a questão do <i>tablet</i> a gente se esbarra muito na <i>Internet</i> . isso é um grande boicotador de nosso trabalho porque muitas vezes a gente planeja e no momento exato, não tem sinal de <i>Internet</i> . A professora de informática as vezes solicitava que a gente falasse o que ia dar para ela tentar baixar nos <i>tablets</i> , mas às vezes não era possível baixar em todos os aparelhos. Eu acho que não é questão de não ter os recursos, ou não ter boa vontade, às vezes é questão que falta mesmo subsídios pra aplicar tudo isso.	Eu acho que a questão do <i>tablet</i> a gente se esbarra muito na <i>Internet</i> ... ... isso é um grande boicotador de nosso trabalho.  a gente planeja e no momento exato, não tem sinal  não era possível baixar em todos os aparelhos  não é questão de não ter os recursos, ou não ter boa vontade, às vezes é questão que falta mesmo subsídios para aplicar tudo isso.
D	Eu por exemplo eu até salvo no <i>pen drive</i> ... porque você sabe que vai chegar na hora não vai ter <i>Internet</i> ou <i>Internet</i> vai travar um monte de <i>tablets</i> ... para você poder usar uma lousa digital porque se você esperar só o recurso da escola muitas vezes você não consegue fazer o uso dessa tecnologia até dá para você ter o plano B, mas se for um jogo, não tem como... aí vale a pena fazer outro tipo de jogo onde todos possam participar de uma outra forma do que propriamente usar essa tecnologia, que tem que estar a nosso favor, não contra. Uma época tinha até um fichário onde eles faziam no fichário no <i>netbook</i> era muito bacana, mas faz tempo já que acabou esse contrato e depois que vieram só os <i>tablets</i> aí já não tinha mais nada disso.	eu até salvo no <i>pen drive</i> ... porque você sabe que vai chegar na hora não vai ter <i>Internet</i> ou vai travar um monte de <i>tablets</i> ...  se você esperar só o recurso da escola muitas vezes você não consegue fazer o uso dessa tecnologia  até dá para você ter o plano B... ... onde todos possam participar de uma outra forma do que propriamente usar essa tecnologia, que tem que estar a nosso favor, não contra.  Uma época tinha até um fichário o <i>netbook</i> ... mas faz tempo já que acabou esse contrato e depois que vieram só os <i>tablets</i> aí já não tinha mais nada disso
	Na realidade muda muito o professor e assim que você está estabelecendo uma boa parceria é trocado de professor.	...muda muito o professor
E	Quando a gente tem a sala de informática onde a gente leva os alunos, isso é legal porque é um outro espaço, outro movimento de aula. Concordo com a colega D.	Quando a gente tem a sala de informática onde a gente leva os alunos, isso é legal  ...é um outro espaço, outro movimento de aula.
	Acredito que a tecnologia precisa de projetos nela, não só o professor ir preparando aula e dar um <i>tablet</i> . Às vezes as minhas aulas terminam em jogos a gente precisa ter esse apoio tecnológico precisa ter apoio da pessoa	... a tecnologia precisa de projetos nela  não só dar um <i>tablet</i>

	que prepara a aula né as vezes a gente não tem isso	a gente precisa ter esse apoio tecnológico
F	eu acho que a tecnologia auxilia, é positivo, os alunos estão engajados na era da tecnologia, nós temos dificuldades mas eles já nasceram na era da tecnologia, tá com tudo na mão, eles se interessam mais, ativam aquele sistema límbico cerebral que eles tem, aquela vontade e prazer de fazer e vai embora... e estão acostumados com lousa e caderno quando você dá um tablet né você vê aquela energia, aquela alegria deles em fazer, e eles aprendem brincando mesmo né Eu acho que é bem isso. Concordo com a colega D..	a tecnologia auxilia, é positivo, os alunos estão engajados na era da tecnologia  se interessam mais, ativam aquele sistema límbico cerebral que eles tem, aquela vontade e prazer de fazer  quando você dá um tablet né você vê aquela energia, aquela alegria deles em fazer
	e agora com os <i>chromebooks</i> , o que terá para gente	com os <i>chromebooks</i> , o que terá para gente
	Então agora passamos a receber uma formação boa. Eu participei dessa formação em forma de abertura, mas ia ter mais aulas né que tá tendo até para gente escrever não sei se estão recebendo por <i>e-mail</i> , mas direto a gente tá tendo formação de sala para isso. Eu acho que cabe ao professor também se dedicar porque as ferramentas estão ali a gente precisa estudar se interessar também né Eu acho que tem que participar dos cursos das aulas oferecidas.	passamos a receber uma formação boa.  direto a gente tá tendo formação de sala para isso  cabe ao professor também se dedicar porque as ferramentas estão ali a gente precisa estudar se interessar também  tem que participar

Fonte: elaborado pela própria autora

Quanto às dificuldades reconhecidas como problemas com a utilização dos Multiletramentos, não houve manifestação das professoras relacionada ao tema.

Quadro 9 – Dificuldades reconhecidas como problemas na perspectiva da Novidade e da Inovação

SUJEITOS	DISCURSO DOS PROFESSORES – PROBLEMAS	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
A	A Inovação é trazer coisas novas diferenciar o que está fazendo. Novidade é uma coisa que você não conhecia e que apareceu que pode te ajudar ou não. Você vai testar pra ver se é viável ou não.	A Inovação é trazer coisas novas... ... Novidade é uma coisa que você não conhecia e que apareceu
B	Novo fazer tem a ver com inovação	Novo fazer
C	Novidade diz respeito a objeto e inovação diz respeito a ação. Os dois caminham juntos. Por exemplo, o professor trouxe uma inovação, então a ação dele, tornou-se uma novidade. A ação dele pode ser uma inovação se ele trouxe uma novidade. O <i>cromebook</i> seria a novidade e fazer as atividades para que os alunos utilizem a ferramenta seria a inovação. Atividades que nos auxiliem no alfabetização e	Novidade diz respeito a objeto e inovação diz respeito a ação.  O <i>cromebook</i> seria a novidade e fazer as atividades para que os alunos utilizem a ferramenta seria a inovação.

	letramento dessas crianças dentro da ferramenta.	
<b>D</b>	Novidade é lançamento como roupa e inovação é uma prática	Novidade é lançamento..... inovação é uma prática
<b>E</b>		
<b>F</b>	No momento acho que a gente tem se apropriado bastante de inovação	acho que a gente tem se apropriado bastante de inovação.

Fonte: elaborado pela própria autora

Quadro 10 – Dificuldades reconhecidas como problemas na Prática Reflexiva

<b>SUJEITOS</b>	<b>DISCURSO DOS PROFESSORES - PROBLEMAS</b>	<b>UNIDADES SIGNIFICATIVAS</b>
<b>A</b>	Um problema sério é a grande quantidade de atividades... .. as vezes na casa tem três crianças e um computador só, uma internet baixa, e isso também é uma dificuldade. Antes quando não podia ficar no computador eles queriam ficar no computador agora que eles tem que ficar no computador eles não querem fazer as atividades no computador. Olha, eu escutei uma mãe nessa semana que disse que a criança até chorou e disse que não queria ficar lá sentada fazendo as atividades porque eram muitas e fez as atividades chorando. Aí não sei se é porque estão em casa se sentem à vontade para descansar no computador, querem brincar, querem comer, enfim Até porque o computador era usado pra lazer e pra fazer só o que a criança queria	grande quantidade de atividades na casa tem três crianças e um computador só, uma internet baixa quando não podia ficar no computador eles queriam ficar no computador agora que eles tem que ficar no computador eles não querem fez as atividades chorando o computador era usado pra lazer e pra fazer só o que a criança queria
<b>B</b>	Tem também o aluno que não tem vontade, que possui a ferramenta, mas não acessou o <i>link</i> e já disse que não vai fazer e não vai mesmo. Tem todas as oportunidades, mas não quer realizar. A direção já entrou em contato com a família e já disseram que não irão realizar e ponto final. Uma coisa que me preocupa é porque eu não sei como eles vão chegar, se eles estão fazendo as atividades e como é uma novidade a gente não sabe como está sendo esse desenvolvimento, a gente só vai saber quando a gente retornar. Aí a gente vai ter uma visão geral dessa situação toda. A gente sofre uma pressão sobre a nossa autonomia. As atividades que a gente faz, nem sempre é a escolhida para postar na rede cada professor tem uma realidade diferente em suas turmas, só que pra fazer a sequência, todos da rede receberão e nem sempre o que é bom pra uma turma é boa para outra, então é um problema bem difícil mesmo.	aluno que não tem vontade, que possui a ferramenta, mas não acessou o <i>link</i> e já disse que não vai fazer e não vai mesmo. Tem todas as oportunidades, mas não quer realizar A direção já entrou em contato com a família e já disseram que não irão realizar ... me preocupa como eles vão chegar, se eles estão fazendo as atividades e como é uma novidade a gente não sabe como está sendo esse desenvolvimento A gente sofre uma pressão sobre a nossa autonomia. As atividades que a gente faz, nem sempre é a escolhida para postar na rede.
<b>C</b>	acredito que as crianças assim como os adultos estão bastante cansadas e emocionalmente estressadas porque estão vivendo uma rotina diferente em que a gente está privado de muitas coisas a gente está repleto de medos de insegurança as crianças também elas estão inseridas nisso, elas estão	crianças assim como os adultos estão bastante cansadas e emocionalmente estressadas privado de muitas coisas

	tendo a compreensão dentro do universo delas mas elas estão entendendo o que tá tudo muito estranho que tá todo mundo muito preocupado. Eu acredito muito que a gente deveria usar as ferramentas tecnológicas nesse momento para a gente manter contato com as crianças e com as famílias eu não vejo as crianças há mais de um mês e meio ou dois. ...no hangout igual a gente está agora acho muito mais significativo do que ficar mandando vinte páginas de uma sequência didática, em que a criança já está cansada, as famílias estão sem rumo, o familiar ameaçado de perder o emprego com redução de salário porque reduziu a jornada, preocupado com o familiar ficar doente. De repente abre lá vinte páginas de sequência didática, a criança não quer fazer... ..olha o problema que a gente está causando, eu entendo que a escola não pode sumir da vida das crianças.	a gente deveria usar as ferramentas tecnológicas nesse momento para a gente manter contato com as crianças  no hangout igual a gente está agora acho muito mais significativo do que ficar mandando vinte páginas de uma sequência didática  as famílias estão sem rumo De repente abre lá vinte páginas de sequência didática, a criança não quer fazer  ...olha o problema que a gente está causando, eu entendo que a escola não pode sumir da vida das crianças.
<b>D</b>	não se pensou na criança em si. Se pensou na educação, no conteúdo que não pode perder e a escola que não pode sumir da vida da criança, mas ela em si criança não foi pensada. Então acho que por isso que tá causando todo esse problema. A criança que não acessa está fora do processo que está acontecendo. E, as crianças que não possuem recursos tecnológicos, as escolas estão favorecendo com atividades escritas, impressas.	não se pensou na criança em si  Se pensou na educação, no conteúdo na escola que não pode sumir da vida da criança  A criança que não acessa está fora do processo  as crianças que não possuem recursos tecnológicos, as escolas estão favorecendo com atividades escritas, impressas
<b>E</b>	Eu tenho muitos ex alunos que já são rapazes e eles estão odiando o <i>google form</i> , porque tem um monte de coisa pra fazerem e também estão lidando com os problemas é uma situação muito delicada. Para os que não conseguem acesso por vários motivos, de acordo com a orientação de nossa escola, não recebem a mesma quantidade nem o mesmo conteúdo e não é o mesmo exercício, mas tem uma adaptação, tira tudo que é <i>link</i> , nós tiramos figuras e imagens tudo. Então eles recebem mais a base, os exercícios, os textos. Aí fica tudo menos atrativo.	... os que não conseguem acesso... .. tem uma adaptação, tira tudo que é <i>link</i> , nós tiramos figuras e imagens  recebem mais a base, os exercícios, os textos. Aí fica tudo menos atrativo.
<b>F</b>		

Fonte: elaborado pela própria autora

Embora haja participação verbal relacionada ao tema, percebe-se a louvável preocupação das professoras, embora não seja exatamente atuação reflexiva porque não provoca transformação da prática sendo esta reproduzida há tempos.

3º encontro - para o terceiro e último encontro, foi pedido que apresentassem possíveis soluções para seus problemas referentes às questões já colocadas

anteriormente. Não houve manifestação das professoras com questões envolvidas na Leitura e Escrita. Portanto, soluções facilitadoras para o adequado desenvolvimento da Leitura e Escrita, não foram mencionadas.

Quadro 11 - Soluções facilitadoras para o uso adequado das Tecnologias

SUJEITOS	DISCURSO DOS PROFESSORES - SOLUÇÕES	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
<b>A</b>	A gente tenta resolver problemas com autonomia, quando falta som na lousa digital, falta conexão, ou outros problemas e a gente vai mexendo pra ver se resolve, vai tentando aqui, ali, porem enquanto fazemos isto, a sala pega fogo porque enquanto a gente acaba pedindo ajuda. Quando a professora de informática não pode ajudar a gente pede até para os inspetores que normalmente entendem mais que a gente. Então o auxílio vem de pessoas mais experientes, com mais conhecimento.	A gente tenta resolver problemas com autonomia, ... vai mexendo pra ver se resolve, vai tentando aqui, ali...  Quando a professora de informática não pode ajudar a gente pede até para os inspetores que normalmente entendem mais que a gente.  o auxílio vem de pessoas mais experientes, com mais conhecimento.
	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado para a prática do momento	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado
	A gente teve uma formação ampla sobre a lousa digital, dos recursos da lousa, da mesa alfabeto e da mesa tok. A gente teve a formação, em outra escola, muitas informações sobre os recursos da lousa digital você vai aprendendo, enquanto manuseia, enquanto você pratica. Ficamos um ano sem utilizar as mesas a gente precisaria retomar os conhecimentos para os ingressantes e para os que quisessem também para relembrar o funcionamento.	muitas informações sobre os recursos da lousa digital você vai aprendendo, enquanto manuseia, enquanto você pratica.
	Em nossa rede, todo ano entra uma demanda grande de projetos, voltados para leitura e escrita. Ano passado, deveríamos usar emai, ler e escrever, livros didáticos de cada disciplina, baú literário, projeto palavra cantada, mais os projetos que utilizamos para trabalhar com a alfabetização. A gente fica sem saber o que dar conta primeiro. De repente coisas bonitas e significativas se perdem pelo caminho.	Em nossa rede, todo ano entra uma demanda grande de projetos.  De repente coisas bonitas e significativas se perdem pelo caminho.
<b>B</b>	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado para a prática do momento	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado
	outros cursos que a gente fez não estávamos tão na ativa como hoje, então a gente fez, anotou, mas não manuseou e agora a gente tem que cursar e praticar e agora aprende fazendo mesmo.	agora a gente tem que cursar e praticar e agora aprende fazendo mesmo.
	concordo plenamente com a colega A sobre tantos projetos para serem executados	concordo plenamente com a colega A
<b>C</b>	No meu caso me falta conhecimento eu preciso me especializar mais nisso para ter mais autonomia. Acho que pra gente aprender, tem que ir fazendo, receber informação e ir praticando, muita teoria e informações se	eu preciso me especializar mais nisso para ter mais autonomia.

	perdem no caminho e não dá tempo de anotar, precisava ser mais interativa. Um curso onde você ia vendo a ferramenta e explorando a ferramenta.	pra gente aprender, tem que ir fazendo, receber informação e ir praticando  precisava ser mais interativa. Um curso onde você ia vendo a ferramenta e explorando a ferramenta.
	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado para a prática do momento	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado
	sempre fui resistente à essas questões tecnológicas. aprendi na rede particular a digitar e uma pessoa, técnica, me orientava a digitar e depois ela ia corrigindo e me ensinando a formatar. Na outra rede eu trabalhava com <i>iPad</i> , o nosso material didático estava dentro do <i>iPad</i> , era uma outra realidade, meu diário era virtual e não impresso. ...alguns documentos se assemelham ao <i>Word</i> , então você já tem noção de algumas coisas, mas foram fundamentais esses cursos que deram pra gente poder dar conta das sequências. Seria bom pensarem nas pessoas que não receberam formação das mesas (alfabeto e tok) e dar essa formação até eu gostaria de refazer essa formação. Pode-se pedir para a pessoa responsável pela tecnologia da escola talvez em HTPC se a rede não dá essa pessoa talvez possa dar. Pode ser qualquer pessoa que tenha autonomia com o uso da ferramenta, que saiba mais do que a pessoa que está atrás da informação.	uma pessoa, técnica, me orientava a digitar e depois ela ia corrigindo e me ensinando a formatar.  eu trabalhava com <i>iPad</i> , o nosso material didático estava dentro do <i>iPad</i> , era uma outra realidade, meu diário era virtual e não impresso.  mas foram fundamentais esses cursos que deram pra gente poder dar conta das sequências.  Seria bom pensarem nas pessoas que não receberam formação das mesas (alfabeto e tok) e dar essa formação até eu gostaria de refazer essa formação.  Pode ser qualquer pessoa que tenha autonomia com o uso da ferramenta.
	acho que é muito modismo também. Na educação existe muita coisa que vai se mudando com o tempo e muita coisa boa fica esquecida. Tivemos formação enorme do projeto tesouro literário, vivências, foi gasto muito dinheiro com os baús recheados de livros e, neste ano, foi totalmente modificado.	Tivemos formação enorme do projeto tesouro literário, vivências, foi gasto muito dinheiro com os baús recheados de livros
D	Os cursos deveriam ser presenciais. Nós tivemos vários encontros <i>on line</i> , foi interessante e deu para aprender muita coisa eu acredito que todas nós aprendemos muitas coisas. Hoje eu já tenho um domínio muito maior no <i>google classroom</i> . Então eles atenderam a nossa necessidade nesse momento. A gente está crescendo, ta ampliando o conhecimento	O curso deveria ser presencial.  tivemos vários encontros <i>on line</i> , foi interessante e deu para aprender muita coisa.  atenderam a nossa necessidade nesse momento. A gente está crescendo, ta ampliando o conhecimento.
	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado para a prática do momento	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado
	antes não usávamos porque não conhecíamos hoje conhecemos muito mais, especificamente as ferramentas do <i>google</i> que estão sendo usadas. Eu cheguei a fazer dois cursos sobre o <i>google classroom</i> logo que entrei na rede,	cheguei a fazer dois cursos sobre o <i>google classroom</i> logo que entrei na rede, mas agora aprendi alguma coisa, esses últimos cursos que estamos tendo, foram bastante

	mas agora aprendi alguma coisa, esses últimos cursos que estamos tendo, foram bastante importantes para este momento isso acrescentou na gente uma confiança maior para ousar entrar em vários espaços. Já descobri várias coisas, mexendo mesmo	importantes... .. acrescentou na gente uma confiança maior para ousar entrar em vários espaços. Já descobri várias coisas, mexendo mesmo.
<b>E</b>	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado para a prática do momento	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado
	eu queria muito ter a oportunidade de conhecer esses recursos das mesas para alfabetização.	
<b>F</b>	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado para a prática do momento	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado

Fonte: elaborado pela própria autora

Percebe-se a ativa participação das professoras nesse assunto, devido às demandas urgentes de conhecimento das tecnologias, provocadas pela pandemia da COVID-19.

Não houve manifestações de soluções para problemas e dificuldades por meio dos Multiletramentos tão pouco quanto aos termos Novidade e Inovação.

Quadro 12 - Soluções facilitadoras por meio da Prática Reflexiva

<b>SUJEITOS</b>	<b>DISCURSO DOS PROFESSORES - SOLUÇÕES</b>	<b>UNIDADES SIGNIFICATIVAS</b>
<b>A</b>	tentei seguir na minha sequência didática o que tinha sido exposto na primeira reunião no CECAPE, que nos colocássemos no lugar das crianças, que fizéssemos algo que as crianças pudessem fazer com poucos comandos, que pudessem utilizar o caderno, que não precisasse de impressora.	que nos colocássemos no lugar das crianças.
	liberaram pra gente fazer uns vídeos explicando as atividades. Então no primeiro ano toda semana vai se fazer vídeos explicando a sequência didática, uma professora explica a de português, outra explica a de matemática e assim sucessivamente. Então vamos ver se começa a clarear pra criança. A utilização das ferramentas tem feito parte da nossa rotina.	liberaram pra gente fazer uns vídeos explicando as atividades.  A utilização das ferramentas tem feito parte da nossa rotina.
<b>B</b>	Estamos discutindo também entre nós, professores do grupo do primeiro ano, sobre o que está acontecendo com nossas salas, o motivo dos alunos não estarem acessando as plataformas feitas para eles. E aí a gente tem essa reflexão também entre nós do grupo do ano e sobre as crianças. Penso que uma solução para o problema das atividades, é cada professora fazer sequência para sua turma, ou para a sua escola.	Estamos discutindo sobre o que está acontecendo com nossas salas, o motivo dos alunos não estarem acessando as plataformas.  uma solução para o problema das atividades, é cada professora fazer sequência para sua turma, ou para a sua escola.
<b>C</b>	Eu percebo que embora a tecnologia seja boa e tem ajudado a gente, dá para perceber que a nossa função dentro da escola é importante. ...nosso papel e o nosso valor ali dentro ainda é grande. Estar com a tecnologia e com tudo	nossa função dentro da escola é importante ..... nosso papel e o nosso valor ali dentro ainda é grande.  nosso papel ali é fundamental.

	que ajuda, que facilita, mas o nosso papel ali é fundamental.	
<b>D</b>	Agora com essa mudança toda, a gente pensa em todos. A partir do momento que a gente entra na plataforma, nós estamos avaliando como cada criança está recebendo as orientações e como ela está também reagindo dentro dessa sequência didática. Isso nos leva a novas práticas. a cada semana é algo novo que você vai descobrindo e eu acredito que isso, nos alunos, também aconteça. Então quando eu falo que na sequência didática a gente vai poder trabalhar com essa ferramenta eu acho que eles também vão estar mais apropriados pra lidar com toda essa tecnologia	a gente pensa em todos. nós estamos avaliando como cada criança está recebendo as orientações e como ela está também reagindo dentro dessa sequência didática... .. Isso nos leva a novas práticas... acredito que isso, nos alunos, também aconteça. eles também vão estar mais apropriados pra lidar com toda essa tecnologia.
	está bem bacana esse aprendizado... ..	está bem bacana esse aprendizado
<b>E</b>	Toda semana, os ajustes vem com mudanças significativas, acompanhadas de adaptações e novas propostas.	os ajustes vem com mudanças significativas, acompanhadas de adaptações e novas propostas.
<b>F</b>		

Fonte: elaborado pela própria autora

As unidades significativas e recorrentes coletadas garantiram assuntos relacionados à prática pedagógica individual e coletiva e foram denominadas unidades de análise que foram examinadas e apresentadas a seguir:

**a)** A experiência docente (prática) e a intuição como fontes de orientação do trabalho pedagógico.

Nesta unidade, discutiremos as relações que as professoras estabelecem entre a sua prática e a orientação que recebem das instituições educacionais, nas quais trabalham. Analisando seus depoimentos, pudemos perceber que para orientar o trabalho realizado em sala de aula, elas recorrem às suas experiências no exercício da docência, que incluem a experiência pessoal no atendimento à diversidade e às demandas resultantes da grande quantidade de alunos por sala, além do acolhimento dos que necessitam de atendimento individualizado.

Como referência teórica para embasar sua atuação pedagógica, afirmam recorrerem a autores como Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Piaget, Wallon e Vygotsky, de acordo com a necessidade do momento, no sentido do cumprimento dos objetivos esperados, entretanto, não se baseiam em um teórico específico, em sua prática em sala de aula. Ficou explícito que lembravam desses pensadores por fazerem parte da grade curricular de suas graduações, mas que na atuação pedagógica cotidiana, a referência é a própria prática docente.

Isto pode ser observado nos fragmentos abaixo:

Você traz um pouquinho de Piaget, você lembra um pouquinho de Wallon, um pouquinho de Vygotsky, Emília Ferreiro [...] Você acaba trazendo para sua prática um pouco de tudo [...] uma turma nunca é igual à outra. (sujeito C).

Eu li muito Emília Ferreiro [...] Não me baseio muito em teórico específico. Trabalho em cima do que eu sei que dá certo, de acordo com minha prática. (sujeito A).

Os autores mencionados pelo sujeito C dizem respeito a uma perspectiva de classificação psicológica da maturação do desenvolvimento cognitivo em relação à idade e ao ano escolar, que fundamenta o entendimento sobre a imaturidade educacional, social e emocional das crianças e seus problemas recorrentes, dificultando ações pedagógicas assertivas.

Embora haja, implicitamente, uma posição teórica desenvolvimentista, verificamos que, na prática habitual, as professoras compartilham experiências sobre suas atuações docentes, averiguando a possibilidade de que outras ideias auxiliem e ampliem suas atuações docentes. Entretanto, o fato de trabalharem com tanta diversidade de opiniões gera problemas que se multiplicam e se potencializam até o terceiro ano do ensino Fundamental.

Algumas das razões, que reforçam essas informações, são indicadas a seguir e dizem respeito ao excesso de informações transmitidas pelos docentes, no atendimento às exigências do sistema educacional do município, por meio de atividades sobre-excedentes.

Em nossa rede, todo ano entra uma demanda grande de projetos voltados para leitura e escrita. Ano passado, deveríamos usar EMAI, Ler e Escrever, livros didáticos de cada disciplina, Baú Literário, Projeto Palavra Cantada, mais os projetos que utilizamos para trabalhar com a alfabetização [leitura e escrita]. A gente fica sem saber o que dar conta primeiro” (sujeito A – acréscimos nossos).

As diversas atividades mencionadas pelo sujeito A levaram não só ao aumento das dificuldades discentes, como também amplificaram seus efeitos contraproducentes na aprendizagem.

Acho que é muito modismo também. Na educação existe muita coisa que vai se mudando com o tempo e muita coisa boa fica esquecida. Tivemos formação enorme do projeto Tesouro Literário, vivências, foi gasto muito dinheiro com os baús recheados de livros e, neste ano, foi totalmente modificado. (sujeito C).

Além disso, o relato exclui a eficiência e o foco dessa atuação pedagógica, gerando mais ansiedade nos alunos, devido à utilização das tarefas em dispositivos

móveis. A interação com recursos tecnológicos como *tablets* e *notebooks*, por exemplo, sempre foi aceita de forma positiva e motivadora pelos alunos, porém, neste caso, as muitas exigências tornam esse processo inviável.

Recentemente nosso país, como o resto do mundo, tem enfrentado a pandemia da Covid-19, que resultou em confinamento e quarentena. Com isso, o fazer docente passou a ser realizado de forma remota (*on-line*), com aulas oferecidas de maneira não habitual, em função da impossibilidade presencial nas instituições de ensino. Muito se tem falado das aulas remotas e em como elas podem favorecer o desenvolvimento dos alunos, principalmente agora, em tempos de Covid-19.

Na pandemia, o trabalho é realizado por meio do encaminhamento de vídeos e atividades aos alunos no mesmo horário da aula presencial, fazendo uso de aplicativos como a plataforma *Google classroom*. O corpo docente publica as tarefas a serem realizadas segundo a faixa etária indicada, que, após finalizadas, são reconduzidas às professoras responsáveis, viabilizando o acesso ao desempenho e ao desenvolvimento discente, por meio das avaliações remotas após confirmação de sua execução ou pelas atividades impressas, realizadas e devolvidas na unidade escolar para posterior verificação.

Tantas mudanças e adequações rápidas, inevitavelmente, ocasionaram enormes adversidades, demandando grande esforço de todos os envolvidos - escola, professores, pais ou responsáveis – para o acompanhamento do aluno.

O processo de desenvolvimento é lento e os pais não têm paciência, então, eu acho que é isso, foi tudo muito novo, uma situação muito nova tanto para a gente como para as famílias. Aí você manda um *link* para o pai para facilitar, um jogo que vai ajudar uma criança que está com dificuldade - o pai acha que ele vai jogar uma vez e a criança aprendeu e não é assim. (sujeito B).

Embora a atuação esteja atenda à necessidade do momento de forma contextualizada, tal mudança não apresentou ganhos relativos à conduta pedagógica, que se manteve invariável, visto que o foco continuou sendo o conteúdo preestabelecido, apenas alterando-se a forma de praticá-lo. Como são discutíveis a eficiência e a assertividade dos aplicativos nesse formato, estudantes e professores também se utilizam de *e-mails*, redes sociais, *WhatsApp* etc. para darem continuidade à escolarização de forma não presencial.

Identificamos que o resultado foi inesperado, causando problemas, inclusive, de ordem familiar, já que os pais, irmãos mais velhos ou adultos, que estão com essas

crianças, devem acompanhá-los na condução da compreensão das atividades e do novo processo de aprendizagem.

Um problema sério é a grande quantidade de atividades [...] às vezes na casa tem três crianças e um computador só, uma *Internet* baixa, e isso também é uma dificuldade [...] Antes, quando não podia ficar no computador, eles queriam ficar no computador, agora que eles têm que ficar no computador, eles não querem fazer as atividades no computador. Olha, eu escutei uma mãe nessa semana que disse que a criança até chorou e disse que não queria ficar lá sentada fazendo as atividades porque eram muitas e fez as atividades chorando. (sujeito A).

Com relação à produção de material audiovisual, as professoras disseram proporem atividades lúdicas, contemplando circunstâncias favoráveis e objetos comuns às moradias. Entretanto, afirmaram que de nada vale pedir a ajuda e a participação dos pais se não for possível executar as atividades propostas.

Diante disso e por meio das falas das professoras, constatamos que existem alunos que se encontram totalmente desmotivados, mesmo possuindo ferramentas tecnológicas adequadas.

Tem também o aluno que não tem vontade, que possui a ferramenta, mas não acessou o *link* e já disse que não vai fazer e não vai mesmo. Tem todas as oportunidades, mas não quer realizar [...] A direção já entrou em contato com a família e já disseram que não irão realizar e ponto final. (sujeito B).

Uma preocupação das docentes, relativa ao novo sistema, é saber como os alunos retornarão aos ambientes escolares após a situação de pandemia. É visível que a atuação pedagógica, por mais responsável que seja, não consegue fazer uso dos atuais conhecimentos tecnológicos em benefício da consolidação da leitura e escrita por meio remoto, nesse sentido, todos anseiam pelo convívio pessoal e pela interação.

Contudo, o foco deveria estar na conduta pedagógica, que requer domínio da linguagem tecnológica, com sua significação para a vida, e não somente na adequação à ferramenta, cuja intencionalidade parece focar o seu uso e não a ampliação e consolidação da aprendizagem que ela permite. As professoras não conseguem avaliar se de fato seus alunos estão aprendendo:

Uma coisa que me preocupa é porque eu não sei como eles vão chegar, se eles estão fazendo as atividades e como é uma novidade a gente não sabe como está sendo esse desenvolvimento, a gente só vai saber quando a gente retornar. Aí a gente vai ter uma visão geral dessa situação toda. (sujeito B).

Eu acredito muito que a gente deveria usar as ferramentas tecnológicas nesse momento para a gente manter contato com as crianças e com as famílias. Eu não vejo as crianças há mais de um mês e meio ou dois. [...] no *hangout*, igual a gente está agora, acho muito mais significativo do que ficar

mandando vinte páginas de uma sequência didática, em que a criança já está cansada, as famílias estão sem rumo [...]. (sujeito C).

[...] não se pensou na criança em si. Se pensou na educação, no conteúdo que não pode perder e a escola que não pode sumir da vida da criança, mas ela em si, criança, não foi pensada. Então, acho que por isso que tá causando todo esse problema. A criança que não acessa está fora do processo que está acontecendo. E as crianças que não possuem recursos tecnológicos, as escolas estão favorecendo com atividades escritas, impressas. (sujeito D).

[...] os que não conseguem acesso por vários motivos, de acordo com a orientação de nossa escola, não recebem a mesma quantidade nem o mesmo conteúdo e não é o mesmo exercício, mas tem uma adaptação, tira tudo que é *link*, nós tiramos figuras e imagens tudo. Então eles recebem mais a base, os exercícios, os textos. Aí fica tudo menos atrativo. (sujeito E).

Esses relatos apontam a fragilidade do processo remoto. No aspecto pedagógico, o distanciamento cognitivo se justapõe ao presencial quando percebemos a grande lacuna causada pela diversidade de atividades recebidas via remota e via física, retiradas pessoalmente na unidade escolar aumentando a desigualdade de oportunidades na aquisição do conhecimento. É uma condição que tem gerado insegurança para todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

#### **b) Aprendizagem por meio da troca de informações**

Todos os dias as docentes do grupo focal se deparam com realidades diversas frente às novas tecnologias e, ao mesmo tempo, precisam atender as expectativas discentes e as exigências da rede para a qual trabalham. Para lidarem com essas demandas, elas trocam conhecimento, de forma mais significativa, quando compartilham um saber prático sobre suas atuações. Percebemos, então, a importância de dois campos de saberes: um que se dá a partir das experiências pessoais em sala de aula e outro, por meio de práticas e informações adquiridas junto aos seus pares.

As professoras desenvolveram a prática cotidiana de trocarem experiências e informações, promovendo, assim, um auxílio mútuo para o enfrentamento de problemas que surgem durante a atuação docente, além de compartilharem dificuldades relativas aos alunos e às tecnológicas. Como expressa a fala do sujeito F: “Muitas vezes, você aprende com esses professores com essa troca que você faz, troca de informações”.

Sempre que há alguma dificuldade com os equipamentos tecnológicos, elas pedem ajuda para outros professores ou profissionais, que tenham disponibilidade e

conhecimento adequado para colaborar. Em geral, basta um profissional com alguma habilidade para o uso de equipamentos digitais, para suprir suas necessidades, como expressa o sujeito A: “Vai até o amigo que é mais experiente, pede uma informação aqui, pede pro técnico de informática da escola me ensinar a fazer tal coisa que eu não sei [...]”.

Não se observa uma efetiva disposição para adquirirem habilidades e alcançarem autonomia na atuação pedagógica, conduta que dificulta ainda mais a administração do tempo da aula, gerando indisciplina em sala.

A gente tenta resolver problemas com autonomia, quando falta som na lousa digital, falta conexão, ou outros problemas e a gente vai mexendo pra ver se resolve, vai tentando aqui, ali [...]. (sujeito A).

[...] momentos formativos ao conversar com minhas colegas da mesma turma ou que já fizeram parte dela, está lá há tanto tempo, já teve tantas vivências [...] esse todo vai construindo nossa prática, isso tudo vai acrescentando. (sujeito D).

Aparentemente, o sentimento de abatimento toma conta das professoras que não conseguem diferenciar um conhecimento do senso comum do conhecimento acadêmico e, com a reincidência dessa dinâmica revelada, será necessário envolvimento motivacional que não se adquire em conversas, mas na busca de novos saberes, de novos horizontes.

### c) Perfil da criança

Nos encontros com o grupo focal, verificou-se a recorrência de expressões como “depende da criança”, “depende da turma que a gente tem”, que determinam a forma como as professoras percebem os estudantes em sala de aula:

[...] então também acho que é isso, é da criança é ali na hora é o que você consegue tirar dela [...]. (sujeito E).

Vai depender muito da criança. (sujeito C).

[...] a bagagem que a criança traz para a gente, desde o infantil, desde casa [...]. (sujeito E).

[...] uma turma nunca é igual a outra, são sempre desafios de um ano para outro, são muitos desafios que a gente tem e a gente acaba recorrendo ao que é necessário naquele momento. (sujeito C).

Percebe-se, em suas falas, certa relutância em adequarem suas ações pedagógicas para facilitarem a conquista dos objetivos, como se atribuíssem “culpa” aos discentes por se apresentarem no ensino Fundamental, com habilidades ainda inadequadas ao que é esperado para a idade e ano.

Por outro lado, há consenso entre as professoras sobre a inexistência de regra para o desenvolvimento da leitura e da escrita, assim como, de que não há uma ordem para a aquisição das habilidades envolvidas nesse processo, isto é, se é a leitura ou a escrita que seus alunos desenvolvem primeiro. Uma ideia unânime entre elas, é a da necessidade, em tempos de Covid-19, de os pais auxiliarem os filhos no aprendizado da leitura e escrita, porém, destacam ausência de paciência dos mesmos, que não entendem que aprender é um processo longo. Nesse sentido, vemos revelada a concepção, mesmo que inconsciente, de que se trata de um processo com desenvolvimento gradativo:

Eu compartilho um pouco do que pensam as colegas, que não há uma hierarquia, que os dois são saberes importantes e que não há regra, e que depende muito da criança. [...] a leitura, eles vão fazendo por outros caminhos, não sei justificar isso, mas eu tenho essa impressão de que, embora os dois aconteçam é muito particular de cada criança. (sujeito D).

[...] então, eu acho que depende da criança, na minha opinião. É porque tem criança [...] que a gente percebe bem que ela começa a ler, depois ela passa para escrita. (sujeito A).

Na fala seguinte, a ação docente se fortalece e se reproduz por meio da prática adquirida pela experiência, acrescentada ao que a criança apresenta como pré-requisitos: “A gente se baseia na turma que a gente tem, às vezes a gente vai pra um lado e às vezes para outro, depende muito da nossa turma [...] e a gente vai de acordo com nossa prática” (sujeito B).

E, nesta situação, a discente é quem articula e fornece subsídios para seu próprio desenvolvimento:

[...] e cada vez que a gente pega uma turma, quando a gente tem uma turma, a gente entra naquele desafio de pensar, de tudo aquilo que a gente estuda, de todo esse caminho apontado [...] como é que eu vou caminhar agora? [...] depende muito do perfil da turma que a gente tem. (sujeito D).

Nessas abordagens, não há a presença dos referenciais teóricos, declarados anteriormente, como elementos base das ações docentes. Nenhum autor foi citado como fonte de auxílio em situações de dificuldades, tampouco se observou dinâmica docente no sentido da pesquisa de outros autores, que cooperassem com seus estudos na superação das dificuldades pedagógicas contemporâneas.

#### **d) Recursos utilizados para a leitura e a escrita**

Embora os sujeitos da pesquisa tenham utilizado o termo alfabetização durante os encontros, o mais adequado seria “leitura e escrita”, conforme foi discutido e

solicitado a elas durante os encontros. A resistência ao uso correto do termo e à sua compreensão, do ponto de vista da linguagem em relação à alfabetização, torna-se motivo de preocupação, uma vez que as professoras mostram o quanto essa distorção está enraizada em suas vidas, isto é, considerarem alfabetização sinônimo de leitura e escrita.

Para os sujeitos desta pesquisa, as TDIC não criam um ambiente com linguagem específica e própria, pois, para elas, o que ocorre é um processo de apropriação instrumental da linguagem tecnológica, mas não uma apropriação significativa da linguagem. Entretanto, além das TDIC, muitas vezes rejeitadas por sua inviabilidade, existem outros recursos disponíveis para o fazer pedagógico. Afinal, o aprendizado da leitura e escrita envolve um currículo notável, que depende de vários recursos para seu desenvolvimento, alguns deles citados pelas professoras, entretanto, parece haver dificuldade de se responsabilizarem por este trabalho de grande importância.

Embora seja um assunto que impacta a formação de docentes e discentes, as professoras não conseguiram elaborar de forma técnica, pois, em nossos encontros, apenas falas extremamente sucintas e insuficientes para uma análise mais consistente e apurada foram ditas.

[...] o projeto de cantigas, primeiro a criança vai acompanhar na lousa digital, memorizar, escrita coletiva dessa música, e esse processo faz ajuste da fala com escrita junto com mais atividades de leitura e escrita. Ajuda na alfabetização [leitura e escrita] [...] A gente sabe que têm coisas muito bacanas que a gente poderia usar, mas falta tempo para pesquisar [...]. (sujeito A – acréscimos nossos).

As professoras mencionaram a falta de tempo para pesquisarem e, assim, ampliarem suas práticas, para além das realizadas por meio das mesas-alfabeto e atividades projetadas em lousas digitais.

Teve curso da lousa digital aí teve lá um pouquinho sobre a mesa alfabeto e mesa *tok* que a gente usa bastante na alfabetização [leitura e escrita] [...] a gente aprende mais mesmo é lá na prática, fazendo e errando e pedindo ajuda a quem sabe mais [...] utilizávamos aqueles joguinhos do Ariê, e tem vários joguinhos de alfabetização [leitura e escrita] que usávamos na lousa digital. Trabalhávamos com música na lousa digital para aprender a música e letra [...] Quanto mais dinâmico o cenário, mais atrativo é. Acabam se alfabetizando [leitura e escrita] na brincadeira também se alfabetizam por jogos, e usávamos a lousa digital e cada hora chamava um para brincar. Pra lousa digital a gente traz vídeos que a gente acha importante. (sujeito C – acréscimos nossos).

Embora os sujeitos da pesquisa tenham um discurso encorajador, identificamos a presença de ambiente contínuo em suas dinâmicas pedagógicas, algo que não se revela atraente, tampouco animador.

Em nossa rede, todo ano entra uma demanda grande de projetos voltados para leitura e escrita [...] A gente fica sem saber o que dar conta primeiro. De repente, coisas bonitas e significativas se perdem pelo caminho. (sujeito A).

[...] antes, os cursos não faziam tanto sentido porque os profissionais não se utilizavam de tais informações. (sujeito B).

Para os [estudantes] que não conseguem acesso, por vários motivos, de acordo com a orientação de nossa escola, não recebem a mesma quantidade nem o mesmo conteúdo e não é o mesmo exercício, mas tem uma adaptação, tira tudo que é *link*, nós tiramos figuras e imagens tudo. Então eles recebem mais a base, os exercícios, os textos. (sujeito E - acréscimos nossos).

Aí fica tudo menos atrativo, né? (sujeito B).

Por conseguinte, essas docentes mencionam a utilização de recursos pedagógicos já conhecidos e obsoletos no desenvolvimento da leitura e escrita.

Contudo, notamos em algumas falas vocabulário que denota, mesmo que implicitamente, atuação com conhecimentos mais específicos e teóricos, por exemplo:

Eu acho que as ferramentas tecnológicas são potentes, vinculadas a uma intencionalidade [...] elas podem contribuir muito com o processo de aprendizagem das crianças tanto pra escrita quanto pra leitura [...] escrever no teclado do computador, elas têm ali concretizado o que é segmentação, que é a barra de espaço, então, serve tanto para repertoriar como estratégia didática, como uma ferramenta didática para uso das crianças na produção de escrita. [...] as mesas citadas, são totalmente voltadas para a educação e eu não sei usar, embora tenha acesso. Deram formação para quem estava na rede na época em que foram adquiridas. Quem chegou após isso, não consegue utilizar sem formação adequada. [...] se eu soubesse usar a ferramenta haveria troca de experiências. [...] para eu contribuir. (sujeito D).

Sentimos haver a necessidade de informações relevantes para uma formação adequada das docentes, por exemplo, ao frisarmos o termo multiletramentos na atuação com leitura e escrita, as respostas foram as seguintes:

Seriam as várias formas de escrita? Porque a escrita tem vários segmentos. Eu conheço letramento, multiletramento eu nunca escutei. (sujeito A).

São os vários caminhos além do que as crianças já trazem. (sujeito B).

Acho que vai além, vai pra parte tecnológica esses novos instrumentos que estão chegando. (sujeito C).

Acho que letramento é múltipla linguagem. Seria para além da escrita, mas sim a propriedade pra fazer uso de outras linguagens. (sujeito D).

Seria o letramento ne? (sujeito E).

Seriam formas diferentes de ensinar a ler e escrever [...] com ferramentas diferentes de ensinar escrever e ler. (sujeito F).

Demonstração de um conhecimento equivocado, pautado na intuição e na troca com os pares e naturalmente uma formação específica abriria novas possibilidades de entendimento.

**e) Percepção sobre a formação contínua**

Procuramos identificar a motivação individual para a participação em cursos oferecidos pela rede, como fator desencadeante de novos saberes e novas práticas. As professoras falam de forma positiva em relação ao uso das TDIC, reconhecendo que se trata de um recurso facilitador do desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita. Essa usabilidade vai tornando o cenário das aulas um ambiente dinâmico, atrativo e motivador, mas há queixa de falta de tempo, por exemplo, nesta fala: “[...] na correria do dia a dia não dá tempo de pesquisar. A gente sabe que tem coisas muito bacanas que a gente poderia usar, mas falta tempo para pesquisar” (sujeito A). A insatisfação em relação ao uso das TDIC é grande, pois, as docentes esbarram na dificuldade de acesso e de manutenção do sistema de conexão, que garante a continuidade e a qualidade da atuação com os dispositivos digitais. Além disso, elas não se sentem preparadas e tampouco capacitadas para a utilização desses recursos, por não conseguirem resolver os problemas que aparecem durante seu uso na atuação profissional. Há relatos expressando literalmente essa questão:

[...] sempre fui resistente com essa questão da tecnologia não por não querer, porque eu acho fabuloso, mas o medo de estragar o que está fazendo, clicar numa coisa errada, quebrar, mas tem muita coisa que eu me viro sozinha, mas sempre dessa forma, com alguém, sempre mais experiente, me ajudando (sujeito A).

Seria bom pensarem nas pessoas que não receberam formação das mesas (alfabeto e *tok*) e dar essa formação; até eu gostaria de refazer essa formação. Pode-se pedir para a pessoa responsável pela tecnologia da escola talvez em HTPC, se a rede não dá essa pessoa talvez possa dar. Pode ser qualquer pessoa que tenha autonomia com o uso da ferramenta, que saiba mais do que a pessoa que está atrás da informação. (sujeito C).

As professoras explicaram que os cursos, chamados de formação, na verdade, são treinamentos voltados à usabilidade de um equipamento específico, mas não ao conhecimento do processo como um todo, que lhes forneceria benefícios para atuarem com segurança e autonomia.

A gente faz um cursinho aqui, outro cursinho ali [...] eu fiz os cursos que eles estão mandando [...] e a gente vai fazendo pra saber mexer no que eles querem. O bom é que a nova situação está dando também uma chacoalhada na gente também pra aprender. (sujeito B).

A questão que incomoda é a de saber que a rede de ensino pública do município oferece algumas informações, porém, de forma insuficiente e ineficaz, pois, essas informações não habilitam as professoras para empregá-las com segurança, nem para compreenderem seu conteúdo, a fim de poderem usá-las em sua complexidade e abrangência.

Não houve relato sobre cursos aprofundados, com cunho teórico, que garantissem o aperfeiçoamento no assunto, possibilitando-lhes uma aprendizagem significativa e duradoura, mesmo que contextualizada, na medida em que atendessem as exigências das escolas. Percebe-se, portanto, um uso bem restrito das TDIC no cotidiano escolar, especificamente, na aprendizagem da leitura e escrita, focada nas exigências do sistema educacional.

A gente teve uma formação ampla sobre a lousa digital, dos recursos da lousa, da mesa alfabeto e da mesa tok. A gente teve a formação, em outra escola, muitas informações sobre os recursos da lousa digital você vai aprendendo, enquanto manuseia, enquanto você pratica. (sujeito A)

Nos relatos abaixo, percebe-se que não houve aprofundamento em suas competências porque o conteúdo do curso caiu no esquecimento, conforme observado na fala das professoras ao expressarem a necessidade em refazê-lo. O curso em questão perdeu seu valor após um ano sem ser usado, por motivos de reforma da escola, então, essas atividades ficaram suspensas.

Ficamos um ano sem utilizar as mesas, a gente precisaria retomar os conhecimentos para os ingressantes, e para os que quisessem também, para relembrar o funcionamento. (sujeito A).

No meu caso, me falta conhecimento, eu preciso me especializar mais nisso para ter mais autonomia. Acho que, pra gente aprender, tem que ir fazendo, receber informação e ir praticando, muita teoria e informações se perdem no caminho e não dá tempo de anotar, precisava ser mais interativa. Um curso onde você ia vendo a ferramenta e explorando a ferramenta. (sujeito C).

Os cursos deveriam ser presenciais. Nós tivemos vários encontros *on line*, foi interessante e deu para aprender muita coisa, eu acredito que todas nós aprendemos muitas coisas. Hoje, eu já tenho um domínio muito maior no *google classroom*. Então, eles atenderam a nossa necessidade nesse momento. A gente está crescendo, tá ampliando o conhecimento. (sujeito D)

A suposição de que os cursos não formam adequadamente parece se intensificar adicionada à questão do desperdício de recursos, revelado anteriormente que, ao chegarem como novidades, são usados e logo descartados ou substituídos por outros, lançando ao esquecimento a própria formação e o instrumento.

f) Projeto específico para aulas de informática

Durante as conversas com o grupo focal, identificou-se uma reivindicação sobre a necessidade, como requisito docente, de estudos planejados e pensados para qualificarem a prática do professor de informática. Afinal, a ligação entre saber e conhecimento resulta no saber-fazer do professor, na ampliação da experiência individual e coletiva. Entretanto, na realidade, segundo os relatos das professoras, as aulas de informática acontecem sem planejamento prévio e com atuação exclusivamente prática. Elas revelaram a ausência de fundamentação teórica tanto para discentes quanto para docentes, que acompanham as aulas presencialmente.

As professoras concordaram que as ferramentas tecnológicas contribuem muito para a aprendizagem de leitura e escrita, desde que usadas com intencionalidade e que contemplem o planejamento e acompanhamento do conteúdo das aulas.

Eu acho que as ferramentas tecnológicas são potentes, vinculadas a uma intencionalidade [...] elas podem contribuir muito com o processo de aprendizagem das crianças tanto pra escrita quanto pra leitura [...] escrever no teclado do computador elas tem ali, concretizado, o que é segmentação que é a barra de espaço, então serve tanto para repertoriar como estratégia didática como uma ferramenta didática para uso das crianças na produção de escrita [...] não é só chegar e usar um *tablet* [...]. (sujeito D).

As professoras concordaram que o ideal seria um projeto específico para essas aulas, pois ajudaria tanto os alunos quanto os professores em sala. Dessa forma, esses profissionais teriam maior compreensão das TDIC, ampliando suas capacidades técnicas. Conhecer as ferramentas para bem manejá-las, complementaria a aprendizagem da leitura e escrita, expandida por meio da parceria e da sintonia conquistadas pela interação entre os pares.

Aliás, uma questão bastante pautaada, diz da necessidade do profissional responsável pelas aulas de informática, no acompanhamento e desenvolvimento em sala, junto às professoras, nas aulas em que são empregados recursos tecnológicos. Assim, muitas situações adversas seriam evitadas, como interrupções de sinal da *Internet*, falha dos equipamentos, como lousa digital e/ou *tablets*. Em sala de aula, ele ou ela poderia intervir imediatamente, impedindo desconfortos durante a ação pedagógica que se utiliza desses recursos.

Nas falas de parte das professoras entrevistadas, fica perceptível o desconhecimento técnico e científico para o uso das TDIC de forma autônoma.

Quando a professora de informática não pode ajudar, a gente pede até para os inspetores, que normalmente entendem mais que a gente. O auxílio vem de pessoas mais experientes, com mais conhecimento. (sujeito A).

Outra questão bastante preocupante é a constante mudança do/a professor/a de informática. A falta de parceria e manutenção do profissional de informática, que as auxilia nos momentos de falhas dos recursos tecnológicos, são problemas considerados sabotadores do bom desempenho pedagógico no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Na realidade muda muito o professor e assim que você está estabelecendo uma boa parceria é trocado de professor. (sujeito D).

[...] esbarramos em outros aspectos como acesso, disponibilidade do professor que muitas vezes atende outra demanda e os professores ficam sem respaldo. A parceria é fundamental por conta da sintonia e o professor, além de separar material, precisa dar apoio, tanto ao equipamento quanto ao atendimento ao aluno. (sujeito C).

Parece incontestável a dependência do corpo docente da presença e acompanhamento do profissional da área de informática, em sala de aula:

[...] se você tem uma boa parceria com professor [...] ele fica ali com a parte mais técnica e nós mais disponível para as intervenções. Agora, no dia a dia, com baixo acesso da internet, o sinal cai toda hora, 30 crianças e o professor vai trazendo os equipamentos aos poucos [...] parece tão grande tumulto lidar com a tecnologia. (sujeito C).

Certamente a ausência de autonomia é um problema que vem se desenvolvendo e se agravando ao longo do tempo.

#### **g) Infraestrutura da rede – Tecnologias**

Nesta unidade, nossa pretensão foi discutir como se dá o oferecimento de recursos tecnológicos pela rede educacional e o suporte e assessoramento para o uso das tecnologias de forma efetiva.

De acordo com as professoras, a eficácia das TDIC no desenvolvimento da leitura e escrita é indiscutível, caso não estivesse vinculada às questões de suporte técnico. A realidade é que elas planejam o desenvolvimento da aula e no momento de realizá-la, a rede de *Internet* não suporta todos os *tablets*, fazendo com que a maioria deles fique bloqueada, sem possibilidade de uso, gerando transtorno evidente para as crianças, que aguardam ansiosas por aquele momento.

Eu acredito que a tecnologia seja muito bacana como uma ferramenta diferente. Acho que a função pedagógica está na intencionalidade e não na disponibilidade. (sujeito C)

As professoras encaram a situação do oferecimento das TDIC com certo ceticismo porque relatam que ‘não adianta ceder os instrumentos se não há como usá-los adequadamente.

Logo, o uso de recursos tecnológicos acaba sendo rejeitado por falta de estrutura técnica nas escolas, restringindo seu uso a vídeos, músicas e jogos em lousas digitais, caso não apresentem problemas técnicos e desde que não exijam conexão remota. Nesses casos, a tecnologia transforma-se em obstáculo para o cumprimento do planejamento das aulas.

Embora exista utilização de jogos, os *softwares* de *games* foram pouco mencionados; por outro lado, ficou evidente a utilização da mesa alfabeto e mesa *tok*, exclusivos para o desenvolvimento da leitura e da escrita, que, apesar de serem equipamentos obsoletos, mantêm a atuação pedagógica em uma zona de conforto, por serem instrumentos conhecidos e muito utilizados.

#### **h) Ruptura da educação infantil para o ensino fundamental.**

As professoras mencionam a ruptura que acontece na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a qual interfere fortemente no aprendizado da leitura e escrita das crianças. Como nesta fala: “A questão é do pedagógico mesmo né, então, acho que a nossa exigência é muito maior no Fundamental, talvez por isso, que essa brecha lá no infantil, elas têm que desenvolver mais” (sujeito B).

Essa situação fica clara a partir do relato de uma professora que trabalha na mesma rede, porém, nos dois segmentos concomitantemente. Para ela, a criança da Educação Infantil é protagonista, já no Fundamental ela perde esta posição:

Eu dou aula na mesma rede, mas eu me sinto em duas redes diferentes: enquanto você está no infantil a criança é protagonista de todos os fazeres, no fundamental é o contrário. O infantil não é preparatório para o ensino fundamental [...]. (sujeito D).

Conforme, a docente pesquisada, a Educação Infantil não prepara o aluno para os anos subsequentes. Situação que tende a piorar caso não haja um alinhamento por parte do sistema de ensino nacional.

Essa lacuna se estende até o terceiro ano, que apresenta contingente de crianças ainda não alfabetizadas.

[...] num terceiro ano você percebe que a criança não tem habilidade de leitura e compreensão desenvolvidas [...] a dificuldade de vocabulário [...] não conseguem uma interpretação de texto. (sujeito E).

[...] com a nova base, isso tende a piorar, porque o ensino Infantil está muito distante do ensino Fundamental [...] e aí eu acho que essa ruptura vai se agravar se não fizer um alinhamento [...] essas dificuldades que vocês têm no primeiro ano, eu ainda tenho no terceiro – criança não alfabetizada. (sujeito D).

Algumas crianças que, na verdade, não tinham essa exigência de estarem imersas em leitura e escrita na Educação Infantil, chegam no Fundamental e parece que estão chegando num universo totalmente diferente. Então, eu penso que precisa ter um alinhamento entre os níveis de ensino por apresentar uma grande ruptura e a criança, em um mês e meio, precisa dar um salto muito maior. (sujeito C).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 22, é tarefa da escola “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Portanto, possíveis rupturas, lacunas ou alinhamentos devem ser encaradas como parte integrante da atuação pedagógica e ousadamente discutidas à luz de teóricos da educação que suscitem o pensamento crítico e reflexivo e tentar transformar essas questões em outro escalão da educação.

#### i) Atuação reflexiva

Como exposto anteriormente, segundo o pensamento de Schon (2000), a atuação reflexiva é constituída em três momentos: a *reflexão na ação*, que acontece quando o professor reflete, tomando para si os obstáculos cotidianos da ação pedagógica no mesmo instante em que está vivenciando tal situação; a *reflexão sobre a ação* que acontece após a ação, de modo retrospectivo; e, finalmente, no momento em que o professor procura compreender a ação para conceber novas práticas sobre o mesmo obstáculo, trata-se da *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Nesta unidade, procuramos detectar o exercício de tais movimentos reflexivos, ainda que a prática seja o fio condutor do trabalho pedagógico e mesmo sem o reconhecimento teórico, que o termo destaca. Apesar disso, a ação poderia se desenvolver, intuitivamente, por meio da empatia, que serviria de agente motivador para a ação pedagógica reflexiva.

Ao analisarmos os relatos das professoras, percebe-se haver uma noção do sentido da palavra reflexão. Na verdade, elas expressam grandes preocupações, legítimas e empáticas, contudo, sem demonstrar conhecimento teórico sobre o processo reflexivo na atuação pedagógica.

Então, a partir dessa ideia, alguns relatos ficam expostos, demonstrando incertezas e incompreensões.

[...] liberaram pra gente fazer uns vídeos, explicando as atividades. Então, no primeiro ano, toda semana vai se fazer vídeos explicando a sequência didática, uma professora explica a de português, outra explica a de matemática e, assim, sucessivamente. Então, vamos ver se começa a clarear pra criança. A utilização das ferramentas tem feito parte da nossa rotina. (sujeito A).

[...] estamos discutindo também entre nós, professores do grupo do primeiro ano, sobre o que está acontecendo com nossas salas, o motivo dos alunos não estarem acessando as plataformas feitas para eles. E aí a gente tem essa reflexão também entre nós do grupo do ano e sobre as crianças. Penso que uma solução para o problema das atividades, é cada professora fazer sequência para sua turma ou para a sua escola. (sujeito B).

Agora, com essa mudança toda, a gente pensa em todos. A partir do momento que a gente entra na plataforma, nós estamos avaliando como cada criança está recebendo as orientações e como ela está também reagindo dentro dessa sequência didática. Isso nos leva a novas práticas, a cada semana é algo novo que você vai descobrindo e eu acredito que isso, nos alunos, também aconteça. Então, quando eu falo que na sequência didática a gente vai poder trabalhar com essa ferramenta, eu acho que eles também vão estar mais apropriados pra lidar com toda essa tecnologia. (sujeito D).

Apesar das consequências levantadas, essas atribuições são precipitadoras do que está por vir. Estamos vislumbrando, talvez, o começo de uma inovação que naturalmente pode causar grande desconforto, mas no tempo certo, dará bons frutos, se tratada adequadamente.

As unidades de análise promoveram dados para a coletânea dos assuntos específicos serem analisados em títulos e, progressivamente, foi feito um quadro contendo a compilação em categorias de análise.

Quadro 13 – Unidades de Análise e Categorias de Análise

Unidades de Análise	Análise	Categorias de análise	
a	A experiência docente (prática) e a intuição como fontes de orientação do trabalho pedagógico	A	Atuação docente por meio das trocas de experiências
b	Aprendizagem docente por meio da troca de informações		
c	Perfil do aluno na visão docente		
d	Recursos utilizados para a leitura e a escrita	B	O ensino da leitura e escrita e a reflexão docente
e	Percepção sobre a formação contínua	C	Formação em serviço
f	Projeto específico para aulas de informática		
g	Infraestrutura da Rede - tecnologias		
h	Ruptura da educação infantil para o ensino fundamental	B	O ensino da leitura e escrita e a reflexão docente

i	Atuação reflexiva	B	O ensino da leitura e escrita e a reflexão docente
---	-------------------	---	----------------------------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor.

As informações foram compiladas em três categorias: Atuação docente por meio das trocas de experiências; O ensino da leitura e escrita e a reflexão docente; Formação em serviço. Títulos que serão analisados progressivamente:

### **A) Atuação docente por meio das trocas de experiências**

A primeira categoria de análise corresponde à coletânea das unidades de análise a, b e c, que dizem respeito às práticas das professoras e suas percepções sobre o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico por meio de trocas de experiências, visando atender às necessidades dos variados perfis discentes, quando chegam ao ensino Fundamental. Iniciamos a discussão, destacando as falas das professoras sobre o desenvolvimento da leitura e escrita, que, recorrentemente, mostram que elas atuam por meio de trocas de experiências cotidianas.

Quando pensamos em *troca*, a palavra nos remete à substituição de uma coisa por outra, porém, não é o que acontece. A palavra *compartilhamento* seria a mais adequada ao que as professoras realizam, pois, nessa dinâmica, elas acrescentam informações sem efetivamente trocá-las. Fato este, apontado pelos sujeitos A e B, ao dizerem que essa dinâmica cotidiana “vai acrescentando em sua prática”.

Sobre o *compartilhar*, encontramos algumas ideias desenvolvidas por autores aqui referenciados. Rojo (2013, p. 1), por exemplo, em suas reflexões sobre transformações sociais e tecnológicas, defende o compartilhamento de informações e de conhecimentos, que de fato leve à possibilidade de lê-los e produzi-los. Compartilhar é transformar a prática e não apenas complementá-la, mantendo-a amparada no senso comum em torno de atitudes que supostamente “dão certo” ou que estão sob a égide da intuição. Essa atitude gera problemas que rompem com o desenvolvimento do conhecimento.

Domingues (2018, p. 124) refere-se ao compartilhamento como uma necessidade das novas gerações, porém, é preciso que funcione como uma ponte para descobertas que transcendam o conhecido. Essa ideia, aplicada ao nosso caso, evidencia que a atuação das professoras não tem fundamentação teórica e que a

forma como trocam informações do dia a dia, não lhes garante que os conhecimentos docentes e discentes sejam de fato ampliados.

Percebemos uma certa inocência por parte delas ao se apropriarem de termos ouvidos em reuniões e em cursos de formação e capacitação oferecidos pela rede, como são os casos da *troca de experiência* ou *compartilhamento de ideias*, porque não são discutidos e analisados à luz de seus significados, tampouco sustentados por teorias rigorosas. Aparentemente, as professoras fazem uso exclusivo desse recurso como ferramenta de atualização de suas práticas, e nisso consiste o problema.

Um fato que corrobora esse posicionamento, foi a necessidade de atender a Meta 5, do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino Fundamental. Para tanto, foram promovidas ações para a formação de professores alfabetizadores, *com o objetivo de favorecer a troca de experiências entre eles*, oportunizando discussões sobre o processo de alfabetização, além de reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Entretanto, parece que os sujeitos desta pesquisa retiveram apenas a prática da troca de experiências, deixando o restante da proposta cair no esquecimento, uma vez que não se constituíram em práticas.

Entendemos que as professoras pesquisadas fizeram desses termos um hábito, esquecendo-se dos teóricos que os pensaram justamente para embasar as suas práticas. Foram teorias que impulsionaram a evolução da Educação e, embora estejam distantes do contexto atual, seus trabalhos poderiam servir de respaldo para a atuação pedagógica.

Outras dificuldades observadas em suas falas, centram-se em aspectos como a diversidade observada nos alunos ao ingressarem no ensino Fundamental, referentes ao desenvolvimento cognitivo incompatível com a idade e o ano escolar; imaturidade educacional, social e emocional das crianças; e problemas que se tornam recorrentes, como a atenção necessária com os alunos de inclusão. De acordo com as professoras, esses problemas dificultam ações pedagógicas assertivas e “emperram a desenvoltura do trabalho”.

Entretanto, na década de 1990, após promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, *a escola tornava-se o centro das ações pedagógicas*, exigindo uma nova conduta dos profissionais. Nesse sentido, torna-se irrelevante focar no perfil do aluno porque a diversidade é real e, portanto, há necessidade de se fortalecer

conhecimentos técnicos e científicos para atuar de forma adequada às diferenças apresentadas.

Conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106, a diversidade é objeto da Lei nº 7.044, de 1982, que garante “[...] a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”. Se associamos essas disposições legais à abordagem de Rojo (2012, p. 300), podemos dizer que a tarefa da escola é focar no favorecimento de práticas pedagógicas para que os alunos se tornem criadores de sentidos, analistas críticos que transformam discursos e sabem negociar diferenças.

Considerando que o professor é o mediador desses saberes e observando as falas das professoras participantes desta pesquisa, nota-se a enorme distância entre o que se diz e o que se faz. E como elas não possuem conhecimento histórico e científico adequados, parece improvável que consigam minimizar essas ocorrências. Infelizmente, os pesquisadores, cujos estudos subsidiam a resolução de problemas como os apresentados, são desconhecidos e, portanto, ignorados os seus saberes.

Reforço o meu entendimento de que não se consegue esse tipo de compreensão com uma simples troca de experiências, porque se faz necessária uma expansão do conhecimento com novas propostas que, de fato, favoreçam o aprendizado da criança, possibilitando-lhe entender como se dá o desenvolvimento de seu próprio conhecimento. Sem a consciência crítica da necessidade de uma formação consistente com a realidade escolar, essas docentes não conseguem superar suas dificuldades. É preciso lembrar que a interação também deve atingir o aluno e não ficar apenas restrita às professoras.

Outra situação de desconforto foi atribuída ao perfil da criança quando chega ao ensino Fundamental. As professoras entendem que a atuação puramente intuitiva e por meio de trocas de informação é consequência das dificuldades encontradas pelos pares, no tratamento com crianças que trazem consigo comportamento inesperado e inadequado para o Ensino Fundamental em relação ao desenvolvimento biopsicossocial e que ao compartilhadas tais dificuldades podem minimizar. Contudo, como dito anteriormente, não basta inserir a criança em uma escola para que adquira conhecimentos; mais do que estar nesse lugar, é necessário que a instituição de ensino e seus profissionais criem um ambiente que permita ao estudante ser protagonista da sua própria aprendizagem.

Entretanto, essas professoras atribuem ao discente a responsabilidade pelas próprias diferenças, que, na perspectiva delas, são impeditivos de um trabalho com qualidade. A maneira como expõem suas dificuldades demonstra mais desconhecimento do que omissão. Para atender as crianças em suas diversas necessidades em relação à leitura e escrita, é imprescindível que o educador esteja seguro de seus pressupostos teóricos, algo que parece faltar a essas profissionais.

Elas afirmam que não existe uma ordem, uma hierarquia entre os acontecimentos: tem criança que lê primeiro e escreve depois e o contrário também se aplica. Apenas dois sujeitos da pesquisa disseram que esses aprendizados podem acontecer simultaneamente, porém, em seus relatos, fica explícito que ignoram essa informação, reproduzindo a própria prática conduzidos pelo critério do “que dá certo”.

Para Nunes e França (2018, p. 63), ensino-aprendizagem é um processo e, como tal, necessita de transformações culturais, científicas e tecnológicas, que trazem benefícios aos educandos se usadas de forma articulada, reflexiva e coerente. Weyll e Martins (2017, p. 3185) também definem a aprendizagem da criança como processo, afirmando que “[...] o professor teria que se envolver nesse novo processo e acreditar na aprendizagem das crianças”.

Embora as profissionais participantes da pesquisa, catedráticos e legislações, que regem a educação, reafirmem que leitura e escrita é *processo*, as professoras não assumem uma conduta adequada a isso. Desconsideram que todo processo envolve um conjunto de medidas tomadas para atingir um objetivo. Ora, se existe um processo, sendo ele longo ou curto, há que se respeitar uma organização lógica e estrutural, que exige critérios, para que esse processo gere evolução, para sua otimização.

É adequado e sugerido que o corpo docente se aproprie de teorias que embasem suas práticas, que acrescentem outros referenciais teóricos e que esses conceitos apareçam em suas falas, justificando e fundamentando suas ações pedagógicas, que devem ser adequadas ao contexto das crianças. É importante que busquem esses referenciais para uma reflexão mais qualificada e que não façam uso do senso comum e do comentário do colega para sustentarem sua prática pedagógica, afinal “o que serve para uma turma, não serve para a outra”.

## **B. O ensino da leitura e escrita e a reflexão docente**

A segunda categoria é a coletânea das unidades de análise d, h e i, que versam sobre os recursos utilizados na prática pedagógica com leitura e escrita; as dificuldades docentes enfrentadas durante este processo; a percepção do sistema de ensino e suas interferências; a reflexão docente sobre os temas abordados.

Um fato observado e que se tornou inquietante, foi a insistência das professoras em utilizar o termo alfabetização ao se referirem à leitura e escrita, diferenças que deveriam ser preservadas durante os encontros. Essa insistência demonstra a ausência de compreensão de seus significados; resistência admirável e preocupante, porque são duas abordagens diferentes. Elas entendem leitura e escrita como apropriação instrumental da língua, sem se darem conta das discussões teóricas tão fomentadas em relação à alfabetização e ao letramento.

Soares e Batista (2005, p. 11) ao discutirem os métodos, destacam que “[...] é necessário discutir os termos ‘alfabetização’ e ‘letramento’ sob um ponto de vista teórico, mesmo quando há emergência nas situações práticas que exijam respostas imediatas”. Nesse sentido, fica clara a necessidade de formações pedagógicas mais assertivas e rigorosas.

[...] Não é possível atuar, com autonomia, em sala de aula, sem o conhecimento do objeto que se deseja ensinar e de cuja natureza e características decorrem, em larga medida, a utilização – e, por que não, a criação – de princípios, diretrizes e procedimentos metodológicos. (SOARES; BATISTA, 2005, p. 11).

A alfabetização, para Soares (2004, p. 14), ocorre com o desenvolvimento do sistema convencional de escrita, considerando as relações entre o sistema fonológico e o alfabético; e o letramento, por meio do desenvolvimento de habilidades para a utilização desse sistema e dessas relações, nas práticas sociais.

A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

Então, se é o professor quem deve promover as condições para que a aprendizagem aconteça, ele necessita estar atento ao modo como esse processo acontece e não apenas aos conteúdos, propriamente ditos. Dessa forma, teria discernimento do que e do como usar os recursos oferecidos, anualmente, para o ensino Fundamental, bem como, do que é significativo e do que pode ser descartado.

As dificuldades das professoras mostram que elas fazem uso dos recursos, mas não se apropriam de seus significados.

Durante os encontros do grupo focal, coletamos dados reveladores sobre projetos disponibilizados pela rede para o trabalho pedagógico. Entretanto, a exigência de conhecê-los e utilizá-los simultaneamente tornou-se um empecilho devido à quantidade excessiva oferecida. Além desses projetos, há a questão tecnológica do uso de *tablets*, *softwares*, *games*, lousa alfabeto e lousa *tok* e dos aplicativos do *Google*, *Google Classroom*, videoaulas, além dos pedidos de atividades de pesquisa etc. Enfim, esses recursos e projetos tornaram-se inadequados por não apresentarem a profundidade necessária a cada conhecimento.

A quantidade excessiva não produz qualidade, muito pelo contrário, e seu uso sem intencionalidade é temeroso. Ficou explícito que falta bom senso das unidades escolares quanto à exigência de uma prática pedagógica que faça uso de tantos recursos diferentes ao mesmo tempo. Percebe-se a impossibilidade de se trabalhar dessa maneira, sem provocar lacunas no aprendizado. Além do fato de que esse caminho pode servir como alternativa e, ainda assim, não cumprir a função de promover uma prática social com sentido para a vida de todos os envolvidos.

Freire (1997) corrobora essas afirmações ao dizer que:

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (1997, p. 134).

Para alcançar resultados favoráveis é preciso haver critérios estabelecidos e registrados nos planejamentos docentes, que além de serem uma exigência devem ser acompanhados e avaliados para não se tornarem vãos. Afinal, como Ebert (2016, p. 44) torna claro, as 'boas práticas pedagógicas' são "[...] aquelas que estimulam criatividade e autonomia, como também, as que promovem situações desafiadoras e possibilitam aprendizagens significativas nos distintos campos do conhecimento".

Identificamos nos relatos das professoras uma busca por alternativas que facilitem suas atuações em algumas ocorrências do sistema educacional. Verbalizaram suas insatisfações em relação ao sistema de migração do nível de ensino Infantil para o Fundamental. Desaprovaram a forma como é realizada essa ruptura, porque as crianças chegam sem os pré-requisitos necessários, considerados

importantes para a continuidade do desenvolvimento da leitura e escrita. Lembrando que a Educação Infantil deve ser preparatória para os anos subsequentes, assim, problemas nesta etapa se perpetuam, tendendo a piorar caso não haja alinhamento por parte do sistema de ensino nacional.

Essa lacuna tem se estendido até o terceiro ano, com crianças ainda não alfabetizadas. As críticas sinalizam que o corpo docente do ensino Fundamental responsabiliza o corpo docente do Infantil por não preparar os estudantes de forma adequada, esquecendo-se de que a professora do terceiro Ano também precisa superar dificuldades que se acentuaram ao longo dos anos iniciais de seus alunos. Contudo, essas profissionais não se responsabilizam pela manutenção dessa lacuna, atribuindo a culpa pelo mal desempenho à criança, como mostram as seguintes falas:

Vai depender muito da criança. (sujeito C).

[...] a bagagem que a criança traz para a gente, desde o infantil, desde casa [...]. (sujeito E).

[...] uma turma nunca é igual a outra, são sempre desafios de um ano para outro são muitos desafios que a gente tem e a gente acaba recorrendo ao que é necessário naquele momento. (sujeito C).

Entretanto, não há como escapar da exigência de atuar dentro dos novos princípios expostos na BNCC, que privilegiam as habilidades e competências das crianças e admitem o compromisso da Educação com a formação e o desenvolvimento humano globais, ou seja, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

[...] é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística [...]. (BRASIL, 2018, p. 89).

Caso haja resistência em atualizar seus conhecimentos técnicos, científicos e acadêmicos, as docentes terão que encarar seus medos, angústias e desesperos por não conseguirem conduzir adequadamente o conhecimento para a cidadania e, certamente, ninguém poderá trocar informações sobre o que desconhece. O momento

atual, que implica mudanças nos procedimentos pedagógicos em função da pandemia da Covid-19, é um convite à reflexão sobre essas práticas e, mais do que isso, durante as práticas.

No transcorrer das conversas, procuramos detectar ações reflexivas das professoras pesquisadas, contudo, não foi constatado seu emprego, ainda que espontaneamente. Ficou claro que o fio condutor do trabalho pedagógico dessas professoras é somente a prática, não demonstrando valorização da atuação reflexiva.

Sem mostrarem interesse ou motivação para a ação pedagógica reflexiva, incentivamos que dissessem qual a sua interpretação da palavra reflexão e verificamos que as professoras a utilizam com o sentido de ‘preocupação’, ‘inquietação com as dificuldades que não conseguem dominá-las. Legítimas, empáticas, contudo, sem o conhecimento teórico do processo reflexivo na atuação pedagógica, sem a compreensão de sua profundidade teórica.

Precisamos deixar claro que a atuação pedagógica precisa ser construída de forma crítica, reflexiva e inovadora, afinal:

O Brasil precisa de professores críticos, ousados, inovadores e motivados, que toquem o desafio para implantar uma cultura de práticas de leitura e escrita voltada à formação crítica dos estudantes, capaz de criar novos sentidos numa sociedade hipermultimodal em constante transformação. (KARWOSKI; GAYDECZKA, 2013, p. 1055).

É necessário que as professoras entendam que para criar e testar diferentes procedimentos para a resolução de problemas é preciso de disciplina reflexiva, como afirma Schön (2008, p. 33), “[...] a reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima”.

De fato, a prática pedagógica precisa estar pautada na criticidade do docente em relação à sua atuação, a fim de que possa proporcionar, em sala de aula, um espaço favorável à integração das competências docentes e discentes.

### **C. Formação em serviço**

A terceira categoria reúne as unidades de análise e, f e g, que dizem respeito às formações recebidas da rede municipal (exclusivamente cursos para a atuação docente), à maneira como elas aconteceram e como são interpretados e empregados esses aprendizados no cotidiano das professoras. Procuramos considerar a motivação, individual e coletiva, para a realização dessas formações, bem como, a aplicação de conceitos aprendidos na prática em sala de aula.

Ao analisarmos as falas das professoras, entendemos que os cursos de formação, na verdade, são treinamentos voltados à usabilidade de um equipamento específico, para atender determinadas exigências do sistema e não contam com fundamentação teórica, científica, que lhes traga subsídios para atuarem com autonomia. A formação não apresenta a robustez de um curso, operando como um treinamento destinado a um fim específico que, após sua aplicação, cai no esquecimento, impedindo a aprendizagem, portanto, deixando de fazer sentido na vida e para a vida (Weyll; Martins, 2017, p. 3185).

Karwoski e Gaydeczka (2013) corroboram esse pensamento dizendo que “O Brasil precisa de professores críticos, ousados, inovadores e motivados [...]”. Logo o docente, assim como qualquer aprendente, não encontra motivação para a busca de novos cursos por não encontrarem sentido para a vida deles. Entretanto, cumprem a “obrigação profissional” e os realizam de acordo com as exigências do sistema. Importante dizer que esses profissionais são formados e, em suas graduações, teoricamente, foram preparados para ter um olhar diferenciado para as questões de autonomia e protagonismo da própria aprendizagem, então, não é esperado que dependam “do outro” como motivação necessária para a busca de novas alternativas.

A partir do exposto, abordamos o assunto sobre cursos para utilização das TDIC, imaginando que o tema causaria forte ansiedade pelo despreparo das professoras. Surpreendentemente, a reação foi positiva, com o reconhecimento de que se trata de recurso facilitador para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita, por proporcionar um cenário dinâmico, atrativo e motivador às aulas. Apesar da aceitação das TDIC, as professoras verbalizaram que não se sentem preparadas nem capacitadas para o emprego desses recursos, por não conseguirem resolver as situações problemas que aparecem durante a atuação profissional.

Como Almeida (2011), entendemos que “[...] é necessário oferecer aos educadores condições de integrar criticamente as TDIC à prática pedagógica”.

[...] Para tanto, é preciso que o educador possa apropriar-se da cultura digital e das propriedades intrínsecas das TDIC, utilizá-las na própria aprendizagem e na prática pedagógica e refletir sobre por que e para que usar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo. (2011, p. 6).

As lacunas encontradas nesses cursos, se ampliam à medida que surgem obstáculos como, por exemplo, a insuficiência do acesso e da manutenção do sistema de conexão, que deveria garantir a continuidade e a qualidade da atuação docente

com os dispositivos digitais, algo que raramente acontece. Como os cursos de qualificação oferecidos são superficiais, eles não possibilitam aos profissionais competência e autonomia para resolverem questões que envolvem complexidade e abrangência. As professoras revelaram suas preferências por cursos presenciais e gradativos, como em processos regulares de aprendizagem.

Fardo (2013) deixa claro que muitos professores ainda resistem e se incomodam com a presença de dispositivos tecnológicos em sala de aula e que seria adequado que aperfeiçoassem seus conhecimentos tecnológicos, permitindo-se transpor o conhecido nas atuações em sala de aula. Essa resistência é fato, inclusive, assumida verbalmente por alguns sujeitos participantes da pesquisa. Contudo, tentam justificá-la, culpabilizando a fragilidade da infraestrutura da rede de ensino que, embora não seja perfeita, não pode ser usada como pretexto para ignorarem a própria relutância em solucionar esses problemas.

Muitos inconvenientes e dificuldades resultaram em abandono do uso das TDIC no cotidiano escolar, especificamente, na aprendizagem da leitura e escrita, e agora foram retomadas devido às exigências do sistema educacional, como aconteceu com a nova situação gerada pela pandemia da COVID-19. Uma prática pedagógica adequada a esse novo contexto deve, necessariamente, estar adaptada às tecnologias, uma vez que há obrigatoriedade de distanciamento social. Nesse contexto, a necessidade desenfreada de utilização dos recursos tecnológicos atingiu todos os docentes, inclusive, os que se achavam em situação de total despreparo. No caso desta pesquisa, as professoras afirmaram que levaram *um chacoalhão*, que as impeliu a assumirem uma postura corajosa diante das TDIC, deixando suas limitações de lado para incorporarem as tecnologias em suas vidas.

Imediatamente iniciou-se a disponibilização de treinamentos, denominados *formação*, para a utilização das ferramentas *Google*, confirmando a conduta da rede de ensino de treinar os profissionais, não se ocupando de sua formação nas TDIC. Ainda sobre o *Google*, em 2019, houve um ensaio de curso sobre sua utilização, mas que ficou somente no primeiro e derradeiro encontro, ocorrido em local inadequado (auditório), fato que confirma a falha do sistema em abandonar projetos como esse.

Em virtude da descontinuidade das ações formativas oferecidas pela rede, as professoras sugeriram que o/a responsável pelas aulas de informática, ministradas regularmente aos alunos, apresentasse um projeto específico para o aprendizado desse conteúdo. Como invariavelmente elas o/a acompanham em sala de aula,

estariam assimilando o conteúdo juntamente com as crianças, algo que lhes daria o apoio e a independência de que necessitam para melhor atuarem com as TDIC.

Assim, esses profissionais terão mais uma alternativa para pensar e conduzir esses ambientes de um modo mais significativo e atraente para os jovens de hoje que, inseridos nesse contexto dos games, das tecnologias digitais e da cultura digital, parecem não manifestar na escola o mesmo entusiasmo que comumente manifestam em suas interações com os games e com as tecnologias digitais. (FARDO, 2013, p. 15).

Contudo, é preciso considerar as dificuldades resultantes da frágil infraestrutura oferecida pela rede de ensino municipal, considerada, por todo o corpo docente, a vilã do processo de aprendizagem. Sem investimento e manutenção adequados, a precariedade da infraestrutura cria impedimentos, como relata Fardo (2001):

[...] apesar de a cultura digital ser um dos principais meios de produção, compartilhamento e construção de saberes e conhecimentos pela humanidade, e de ter sido incorporada por praticamente todos os campos da atividade humana, ela ainda encontra resistência para entrar nos domínios das instituições escolares. (2001, p. 33).

As professoras relataram como problemas de infraestrutura e fatores de desestímulo à utilização das TDIC: conexão fraca; limitação da capacidade da Banda Larga, que recorrentemente não suporta a conexão simultânea via *wifi* de alunos em sala de aula, laboratório de informática e demais ambientes da escola que fazem uso da *Internet*, restringindo o uso das tecnologias nas aulas sem que as professoras consigam resolver a situação; questões técnicas geradas pela falta de manutenção de equipamentos, como é o caso da lousa digital; além dos problemas provocados pelos próprios professores devido ao uso equivocado dos equipamentos e recursos tecnológicos, que agravam a situação.

Seguramente não se trata de situações inusitadas, ao contrário, elas são bem comuns, gerando mais ainda a necessidade de capacitação docente para encará-las e resolvê-las. Afinal, navegar na *Internet* cotidianamente é bem diferente de usá-la para fins pedagógicos. Citamos, então, as palavras de uma professora participante da pesquisa: “Apesar do reconhecimento de nossas limitações, nossa profissão jamais irá morrer porque ela é necessária, é importante e tem lugar de destaque no desenvolvimento humano e este ser jamais irá desaparecer”.

## 6 PRODUTO

Como fazemos parte de um Mestrado Profissional temos que, como condição do Programa de Pós Graduação em Educação, apresentar um Produto Educacional que dialogue com os aspectos da pesquisa. É a oportunidade de criar uma conexão teórico-prática, contemplando os desafios contemporâneos.

Posto isso, acreditamos ser necessário contextualizar e justificar tal proposta, salientando que o Mestrado Profissional (MP) tem como premissas:

a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano; b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso; c) condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial; d) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele. (INFOCAPES, 1998, p. 74)

Em virtude de tal exigência, consideramos os resultados obtidos das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, por meio de grupo focal. As verbalizações promulgaram temáticas e problemáticas que nortearam momentos reflexivos, motivadores para o desenvolvimento de um projeto com Oficinas, vinculando a prática pedagógica com as teorias que as embasam. A ideia deste projeto se deu a partir da leitura de Almeida e Morin (2015, p.16), quando a colaboradora Prado diz que “a ideia de projeto envolve antecipação de algo desejável que ainda não foi realizado, traz a ideia de pensar uma realidade que ainda não aconteceu”.

Por sua vez, este documento objetiva mostrar a trajetória do desenvolvimento do produto exigido, considerando as motivações, as escolhas, preocupações, desafios e fundamentação teórica que conduziram as etapas iniciais até finais deste processo. Procuramos apontar as reflexões potencializadoras do material selecionado para a retomada e execução de oficinas.

A liberdade, ora nos outorgada, de participação e colaboração em uma formação não só nos habilita mas vem carregada de enorme responsabilidade com o outro, pois trata-se de promover, junto aos nossos pares, contribuições mútuas às problematizações investigadas, promovendo outras perspectivas para que se

apropriem e construam suas próprias investigações, que sirvam de base para usar criticamente seus saberes como instrumento de compreensão, reflexão e transformação de sua prática docente. Além disso, estabelecerem uma lógica entre teoria e prática conduzindo suas atuações em suas áreas específicas e avaliando, autonomamente, a necessidade de seu processo de formação continuada pois ela fornecerá oportunidades de explorar novos conhecimentos, analisar suas potencialidades, estabelecer conexões das teorias com as atuações pedagógicas.

O objetivo principal da pesquisa foi compreender como os professores transpõem seus conhecimentos tecnológicos, como recurso didático, para auxiliar no desenvolvimento da leitura e escrita, numa prática inovadora e reflexiva.

Percebeu-se a necessidade de fortalecimento, atualização e ampliação de conhecimentos teóricos cujas ideias perpassem pelos temas leitura e escrita, tecnologias, multiletramentos, inovações e prática reflexiva, para que, durante a troca de informações, estas contemplem as necessidades individuais e coletivas e com consistência.

Considerando a disposição e coragem assumidos pelos docentes frente aos novos desafios impostos pela COVID-19, em romper os próprios limites de conhecimento teórico e prático em termos de tecnologias e educação remota, optou-se por iniciar as Oficinas com temas provocativos e motivadores.

Iniciaremos com uma fase incentivadora da auto estima pessoal e estimuladora profissional com a *Webconferência* (2020) proferida por Antonio Novoa, sob título “Formação de Professores em tempo de Pandemia”, disponível no *link* <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>, realizado pelo Instituto IUNGO (termo em latim que significa *unir os pares*) realizada no dia 23 de junho do ano de 2020. Mais assuntos importantes a serem tratados serão: auto eficácia de Bandura (1997), Palma e Cerutti (2011); Rogers (2003) e Rosseti (2013) falando sobre inovação e comunicação. Certamente são assuntos importantes e que deverão ser tratados com muita sensibilidade pois essas reflexões nos acompanharão durante todo o processo das Oficinas.

No encontro subsequente, configurada como segunda fase, serão consideradas as reflexões dos pares que já estão registradas nos quadros de coleta de dados e que favorecerão novas referências para planejamentos e ações docentes para discussão de suas necessidades. Essa estratégia ambiciona retomar as discussões heterogêneas contribuindo para reflexões críticas mais profundas e

possivelmente discussões esclarecedoras e enriquecedoras. Além disso, pretende-se assegurar que serão levadas em consideração adaptações de acordo com as necessidades do grupo de participantes e do pesquisador.

Então, a sequência dos encontros pretende seguir, não de forma estática e sim flexível, as etapas de delimitação da situação inicial, identificação de problemas a serem resolvidos, centralização das informações coletadas dos participantes, destaque dos conhecimentos de ordem teórica e prática, estimulação da reflexão sobre as ações, elaboração das interpretações, promover soluções e definir diretrizes de ação, acompanhamento, avaliação e mediação das ações e finalizando com o incentivo a novas reflexões e assim sucessivamente. Em cada encontro serão coletadas informações, verbalizadas pelos docentes, que servirão de subsídios para as próximas reuniões e que serão temas de novas reflexões.

Uma terceira fase envolve intervenção pedagógica dos professores com os alunos em sala de aula, ou seja, após ponderadas as expectativas, apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas e céticas, entre outros aspectos que servirão de subsídios para o desenvolvimento da pesquisa, será proposta uma ação de experimentação do uso da tecnologia e, a partir daí, trabalhar planejamento, aplicação, discussão do favorável e do não favorável; identificação dos problemas e tentativa de equacionar questões adversas com a proposta da inserção das tecnologias com os professores, produzindo sequencialização de formação instrumentalizando o professor a trabalhar com as tecnologias no processo de leitura e escrita.

Em uma quarta fase após experimentação com os alunos, os resultados obtidos nas intervenções pedagógicas serão socializados com o grupo para suscitar novas reflexões e levantamento de dificuldades.

A formação dessas oficinas, para ampliação de conhecimentos teóricos e práticos no processo de leitura e escrita, só poderá ser apresentada após as etapas de discussão e reflexão concluídas.

Serão oferecidas, no máximo, cinco oficinas de acordo com a necessidade exposta pelo grupo em questão, com a exposição aos meios tecnológicos como recurso pedagógico, intercaladas com os momentos de reflexão e discussão e a aplicação em sala de aula. Serão encontros que acontecerão alternadamente, sempre levando-se em consideração as questões verbalizadas pelas professoras, cujas fases

não serão rigidamente ordenadas e sim contextualizadas com as necessidades do grupo.

Os professores terão a oportunidade de, após leituras e discussões, trazerem seus conhecimentos e utilizarem seus *chromebooks*,<sup>3</sup> oferecidos pela rede municipal, para atividades e trocas de experiências. Poderão usar e explicar o fazer, com dispositivos como Classroom do Google, games relevantes para ampliação e consolidação do conhecimento sobre a leitura e escrita, entre outros porque será dada a oportunidade ao professor de expor da maneira que lhe for mais conveniente seu próprio conhecimento sobre as ferramentas de maneira crítica e criativa.

Como temos exposto durante todo esse processo, a tarefa primordial está alicerçada nos momentos de discussão, geradores de novas reflexões, promovendo oportunidades para que os docentes exponham, de forma espontânea, seus conhecimentos e suas necessidades. Então para aprofundamento do sentido de reflexão na e para a prática, vamos estudar um pouco de Donald Alan Schon (2000), Gabriela Selingardi e Marcos Vinícius Marcondes Menezes (2017), que trazem em suas áreas de pesquisa a prática reflexiva como diretriz para uma atuação eficaz para novas e adequadas resoluções de problemas.

Entretanto o ponto culminante é compreender a função da formação que, de acordo com Almeida e Morin (2015, p. 70)

[...] o educador tem a oportunidade de vivenciar distintos papéis como o de aprendiz, o de observador da atuação de outro educador, o papel de gestor de atividades desenvolvidas em grupo com seus colegas em formação e o papel de mediador junto com outros aprendizes. A reflexão sobre essas vivências incita a compreensão sobre o seu papel no desenvolvimento de projetos que incorporam distintas tecnologias e mídias para a produção de conhecimentos.

A concepção dessa formação é a de continuidade e serviço, de processo, não buscando um produto pronto, mas sim a criação de um movimento cuja dinâmica se estabelece na reflexão na ação e na reflexão sobre a ação (Shön, 1992), ação esta experienciada durante a formação, recontextualizada na prática do formando e refletida pelo grupo em formação, realimentando a formação, a prática de formandos e formadores e as teorias que a fundamentam. Não se trata de uma formação voltada para atuação no futuro, mas sim de uma formação direcionada pelo presente, tendo como pano de fundo a ação imediata do educador. (ALMEIDA, MORIN, 2015, P.70).

Nota-se que, até aqui, estamos discorrendo sobre a formação do corpo docente em suas dificuldades e necessidades. Porém existe a exigência da aplicabilidade de tal formação para validá-la, e sua realização será orientada da seguinte maneira: os

<sup>3</sup> Notebook concebido pelo Google e, normalmente, fabricado por uma empresa parceira. O laptop traz o sistema operacional **Chrome OS**, criado pela mesma companhia e que funciona totalmente baseado na web.

docentes usarão uma ferramenta, já discutida e compreendida durante as oficinas, em seu planejamento. Esse conteúdo será aplicado aos alunos nos moldes previamente discutidos com a equipe docente e o resultado dessa aplicação será coletivizada em um encontro para avaliação do resultado obtido. Naturalmente cada turma reagirá de forma inesperada em se tratando de novas formas de atuação e as respostas obtidas nesse processo, se tornarão a base de novas discussões para minimizar ou suprimir as dificuldades encontradas na atuação docente quando lidam com tanta diversidade apresentada no corpo discente. Neste momento de reflexão, os professores se apropriam de seu verdadeiro papel no desenvolvimento escolar e humano por meio da oportunidade de vivenciar distintos papéis corroborando o que disse Almeida e Morin (2015, p. 70), cuja dinâmica se estabelece na reflexão na ação e na reflexão sobre a ação, conseguindo subsídios para reelaborar e reaplicar suas ações. Enfim é um ciclo composto por uma formação teórica, uma formação instrumental e uma reflexão em relação à aplicação.

Almeida e Morin (2015, p. 71) colaboram com seus pensamentos confirmando que:

Cabe aos formadores de educadores proporcionar-lhes essas vivências; acompanhar a atuação do educador em formação com outros aprendizes; criar situações para a reflexão coletiva sobre: novas descobertas, o processo em desenvolvimento, as produções realizadas, as dificuldades enfrentadas e as estratégias que permitam ultrapassá-las; enfim, depurar continuamente o andamento do trabalho junto ao grupo em formação. (ALMEIDA, MORIN, 2015, p.71).

Assim sendo, acreditamos que o projeto com Oficinas seja o processo mais adequado como contribuição aos nossos pares, atribuindo-lhes a oportunidade de verbalizarem seus impasses para adequadas resoluções.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado sob o tema, *Leitura e Escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: ação docente e uso das tecnologias no Município de São Caetano do Sul*, explicitou vários aspectos relativos à ação docente com as TDIC voltados para o processo de construção da leitura e escrita, elucidando nosso objetivo de verificar como o uso das tecnologias digitais podem favorecer o ensino da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Município de São Caetano do Sul.

Inicialmente, evidenciou-se a escassez de conhecimento teórico sobre *Leitura e Escrita*, sendo os termos considerados como sinônimos de *Alfabetização*. Portanto, vocabulário específico amplamente suscitado a usá-lo, nenhuma menção. Quanto à fundamentação teórica para fortalecer as intervenções, tanto em sala de aula quanto no planejamento de suas ações, ficou notório que existe uma grande carência de retomada de estudos que propiciem uma atualização dos conceitos que foram adquiridos ao longo da atuação docente, mas que evoluíram por meio de estudos e pesquisas na área da educação, por muitos teóricos contemporâneos.

Da mesma forma, o conhecimento tecnológico se apresentou muito aquém das possibilidades de uso para verificação de sua eficácia na atuação pedagógica, pelo corpo docente. As participantes mencionaram seus conhecimentos como inadequados às exigências atuais e que, quando é preciso, pedem auxílio aos pares para viabilizarem sua utilização, expondo a dependência de outras pessoas e a ausência de autonomia. Fato este corroborado nas respostas individuais e coletivas registradas.

Entretanto as docentes não demonstraram desmotivação tão pouco mencionaram insatisfação financeira, como alguns autores expõem como fatores impeditivos de tal conhecimento e usabilidade, muito pelo contrário, exibiram sua coragem e determinação ao assumirem suas lacunas no aprendizado e preenchê-las buscando novas maneiras de lidar com recursos tecnológicos, sem formação específica e adequada ao contexto em que estamos vivendo porque os cursos oferecidos, pela rede municipal, não são de formação, mas de treinamento para uso específico em algo que se almeja. Os cursos, também denominados formações, precisam ter robustez teórica e prática além de regularidade, que fundamente e amplie conhecimentos do corpo docente que verbaliza sua total falta de compreensão e que façam sentido na e para a vida de todos os envolvidos no processo educacional.

Então, não se trata de falta de vontade em aprender ou atuar com as TDIC, mas a falta de perspectiva que esse desconhecimento causa, resultando em abandono desses recursos.

Como resultado de tantas incompreensões reveladas, não causou espanto o fato de nem saberem do que se trata o termo multiletramentos, tão pouco suas inúmeras possibilidades para alcançar objetivos. Não houve sequer a tentativa de corresponder o termo com algo parecido com o que já realizam com as crianças. A apatia e a zona de conforto foram as posições encontradas

A situação de incompreensão por parte das docentes, causou-me preocupação em se tratando de sujeitos com formação superior, portanto, instruídas. Pareceu esquecimento de todo aprendizado adquirido durante a vida e isso é inquietante. Então, deveria surtir um efeito provocativo no sentido de suscitar um movimento de retomada de consciência do prazer adquirido por meio do conhecimento e seus efeitos positivos. Outra situação igualmente exposta foi quando indagadas sobre os termos novidade e inovação, cujos conteúdos deveriam permear suas práticas na atualidade, porém não conseguiram classificá-las corretamente, tão pouco relacioná-las às suas práticas pedagógicas. De igual forma, apesar da tentativa intuitiva de esclarecê-las, não houve uma resposta objetiva que as classificasse corretamente, tão pouco que as relacionassem às suas práticas pedagógicas em sala de aula e na realização de seus planejamentos.

A carência de informação ficou explícita e a certeza de desconhecimento culminou quando foi pedido uma descrição de suas ações reflexivas, o que as provocava e como reagiam a elas. Não se pode ignorar que o trabalho docente é árduo e que gera enorme preocupação considerada, sim, legítima, mas reflexão não é preocupação. A preocupação aparentemente emperra o bom andamento do conjunto das atividades realizadas para alcançar seus propósitos, mas atividades reflexivas são esclarecedoras e portadoras de boas resoluções de problemas. Então a falta de compreensão do termo precisa ser inserida na e para a vida das professoras. Não reconhecem momentos de reflexão como parte da rotina, mas apresentam preocupações legitimadas pelas ocorrências que surgem e necessitam de resoluções, muitas vezes rápidas, e a convivência com os pares, favorece a troca de experiências, sem alterações metodológicas efetivas pois não provoca transformação de suas ações. Nesse sentido acabam produzindo simplesmente especulação pedagógica.

Pelo exposto, foi possível saber que as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de São Caetano do Sul, necessitam de maior compreensão sobre o uso dos recursos tecnológicos oferecidos pela rede no processo de leitura e escrita das crianças. Ainda apresentam alguns equívocos para compreenderem o uso dos recursos tecnológicos bem como sua amplitude e versatilidade enquanto recurso pedagógico, então, os lapsos da transposição didática de seus saberes e suas possíveis lacunas podem ser preenchidas com saberes alicerçados em cursos abrangentes e com conhecimento que perpassa por atitudes verdadeiramente reflexivas, teóricas e práticas. Assim sendo, o produto final sugerido nesta pesquisa certamente atende às necessidades apresentadas pelos docentes, não como situação imposta e sim como forma de colaboração e motivação para minimizar o desconforto causado por falta de formação pedagógica adequada, gera sentimento de empatia.

Quanto às questões tecnológicas na educação, muitos pesquisadores têm se debruçado em estudá-las, porém, nas séries iniciais do ensino fundamental, ainda é muito restrito o uso de tecnologias digitais móveis, principalmente para a leitura e escrita e a investigação trouxe contribuições significativas para detectarmos os pontos a serem melhorados na formação do corpo docente, de forma contextualizada.

Esse estudo poderia ser aprofundado fazendo uma pesquisa sobre a qualidade dos cursos oferecidos pela rede; sobre a autoestima dos professores que não apresentam compreensão sobre temas relevantes à conduta pedagógica; sobre a expectativa docente a respeito do conhecimento teórico ligado à prática; sobre como a gestão/coordenação administram as falhas detectadas; sobre a avaliação da execução do planejamento que é exigido trimestralmente pela direção/coordenação pedagógica.

Embora sejam boas alternativas, acredito que o produto final, projeto com Oficinas, ora apresentado, cumpriria eficazmente com o objetivo de suprir quaisquer lacunas que devam ser preenchidas.

O presente estudo pode ainda ser replicado em vários outros ambientes de aprendizagem e em outros níveis de ensino, socializando-se o produto final.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Juliana Dias de; FISCHER, Adriana. A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores. **Revista Leia Escola**. UFCG - Campina Grande, v. 12, n. 2, p. 106-130, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2S4DGlj>. Acesso em: set. 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. **Integração das tecnologias na educação**. Salto para o futuro. Secretaria da Educação a Distância Esplanada dos Ministérios. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

AMBROSIO, Rita de Cássia. **Desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora na alfabetização**: As estratégias didáticas em foco. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3hQLHuY>. Acesso em: out. 2019.

ARAUJO, Thiago Cássio D'Ávila. Tecnologias educacionais e o direito à educação. **Revista Jus Navigandi**. Teresina, 2012, v. 17. Disponível em: <https://bit.ly/2Czkv37>. Acesso em: jul. 2019.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**. New Jersey, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. História e Políticas Públicas de Alfabetização e Letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o Plano Nacional de Educação. **Revista Momento - Diálogos em Educação**, v. 24, n. 1, p. 89-118, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/30AsuE8>. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei 5692/71: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Revista Jusbrasil**. Disponível em: <https://bit.ly/2VVV80S>. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2ETNGh8>. Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://bit.ly/1U7QxVu>. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. Art 30, **Resolução nº 7**, 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. MEC, CNE, CEB. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: <https://bit.ly/1u22VDq>. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: ludicidade na sala de aula. Ano 01, unidade 04. Brasília, DF: MEC, 2012. p. 22-24.

BRASIL, Ministério da Educação. **A Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <https://bit.ly/2uLz78O>. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acesso em: ago. 2019.

CERUTTI, Fernanda; PALMA, Domingos Luiz; ARTECHE, Adriane Xavier; LOPES, Regina Maria Fernandes; WENDT, Guilherme Welter. Auto eficácia entre estudantes universitários ingressantes e veteranos de dois cursos. **Ciências e cognição**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 057-065, dez. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2SheufP>. Acesso em: fev. 2019.

CRUZ, Luiz Antonio Franco da; BASTOS, Wanderleia Sofia. **Centro Digital do Ensino Fundamental**. Portal da transparência da Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2kUHAYP>. Acesso em: ago. 2019.

DADOS, ESTUDOS E. Ministério da Educação. INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES. V.6, n 4. Brasília CAPES, 1998. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info4\\_98.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info4_98.pdf). Acesso em: jun. 2020.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. O pensamento de Donald Schön: reflexões a partir da obra de Tardif, Borges e Malo. **Linhas Críticas**, v. 19, n. 40, p. 689-694, 11. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4207> Acesso em: ago. 2019.

DOMINGUES, Isabel. Inclusão digital e educação: uma lenta conexão digital. **B. Téc. Senac**. Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, p. 113-128, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/304oZpq>. Acesso em: mai. 2019.

EBERT, Síntia Lúcia Faé. **Práticas pedagógicas de leitura e escrita**: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização. 2016. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2RRxRPx> Acesso em: out. 2018.

FARDO, Marcelo Luiz. **A gamificação como estratégia pedagógica**: Estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/31S4Tj7> Acesso em: jan. 2019

FILHO, Armando Terribili. **Teoria e Prática**: duas faces da mesma moeda. Jornal Opinião. Lençóis Paulista SP. em 13/12/2007. Disponível em: <https://bit.ly/2YJycpm>. Acesso em: jun. 2020.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. **Desafios e saídas educativas na entrada do século**. A educação no século XXI: os desafios imediatos. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2Z5RJRO>. Acesso em: out. 2018.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 3, ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. 2005. **EccoS revista científica**, v. 7, n. 2, p. 275-290, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2PMBbqN>. Acesso em: jan. 2019.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**. Brasília: Líber Editora, 2008.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz. Multiletramentos na escola. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 18, n.55, p.1053-1056, dez. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2JqWdKd>. Acesso em: jan. 2019.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores** [S.l: s.n.]. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

NUNES, Héliida Cristina; FRANÇA, Robson Luiz de. Possibilidades e limites das tecnologias na Educação Infantil: um olhar sobre as teses e dissertações dos anos de 2006 a 2016. **Paradoxos**. Revista da Universidade Federal de Uberlândia, jan.–jun., v. 3, nº 1, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2z8fH00> Acesso em: ago. 2019.

OLIVEIRA, Soleno Rodrigues de. A prática da escrita e da leitura nas séries iniciais. **Só Pedagogia**. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2Ncgo0D> Acesso em: ago. 2018.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. Dificuldade no desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 02, ed. 01, v. 15, p. 163-188, Fev. 2017. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desenvolvimento-da-leitura> Acesso em: set. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. V. 31, n. 3, p. 521-539, set.-dez. 2005.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants part 1. **On the horizon**. MCB University Press, V. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001.

RAMOS, Patrícia Edí. O professor frente às novas tecnologias de informação e comunicação. **SEDUC**. Mato Grosso do Sul, 2014. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/O-professor-frente-%C3%A0s-novastecnologias-de-informa%C3%A7%C3%A3o-e-comunica%C3%A7%C3%A3o.aspx>. Acesso em: dez. de 2019.

REIS, Valdeci; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. De iniciantes a vanguardistas: o uso de tecnologias digitais por jovens professores. **HOLOS**. V. 1, p. 297-316, 2018 Disponível em: <https://bit.ly/2CksCxP>. Acesso em: dez. 2018.

RODRIGUES, Gabriel Jesus. **Dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita e a intervenção educativa com o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação**: As Percepções de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. 2017. Tese (Doutorado). Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Fdtsy0>. Acesso em: jan. 2019.

ROGERS, Everett M. **Diffusion of innovation**. 5 ed. New York: Free Press, A Division of Simon & Schuster, 2003.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESpecialist**. V. 38, n. 1, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2L4BpHm> Acesso em: nov. 2018.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e multiletramentos. Entrevista gravada em maio de 2013. **Plataforma do Letramento**. Disponível em: <https://bit.ly/2P5Fm38>. Acesso em: nov. 2018.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Por novos e múltiplos letramentos. **Na Ponta do Lápis**. Ano XII, nº 27, ago. de 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/2271/por-novos-e-multiplos-letramentos> Acesso em: fev. 2019

ROSSETI, Regina. Categorias de inovação para os estudos em comunicação. **Comunicação & Inovação**. São Caetano do Sul, v. 14, n. 27: (63-72), jul-dez 2013.

SÃO CAETANO DO SUL. **Centro Digital do Ensino Fundamental**. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2kUHAYP>. Acesso em: ago. 2019.

SCHIMITD, Luiz; MATSUMOTO, Thiago Yokoyama. **Instituto de Tecnologia de São Caetano do Sul**. 2007. Disponível em: <http://itescs.com.br>. Acesso em: ago. 2019.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SELINGARDI, Gabriela; MENEZES, Marcos Vinícius Marcondes. Compreendendo o que é ser um professor reflexivo ante a ação pedagógica. **ACTIO: Docência em Ciências**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, n. 01, v. 2 (3), p. 270-286, dez. 2017-

SILVA, Joelma Oliveira Santos. **Aquisição da escrita**: implicações do outro. 2016. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, 2016.

SILVA, Bento Duarte da; ALVES, Elaine Jesus; PEREIRA, Isabel Cristina Auler. Do quadro negro ao tablet: Desafios da docência na era digital. **Revista Observatório**. V. 3, n. 3, p. 532-560, 1 maio 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2NZeti7>. Acesso em: out. 2018.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2004, n. 25. Disponível em: <https://bit.ly/1wsopPc>. Acesso em: nov. 2018.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Alfabetização e Letramento: Caderno de formação. Belo Horizonte: Ceale. Coleção Alfabetização e Letramento. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2YqzyVT>. Acesso em: mai. 2019.

TAVARES, Letícia; FERNANDES, Natália; SILVA, Gustavo. **São Caetano. Info**. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2m4GEyE>. Acesso em: ago. 2019.

THIOLLENT, Michel; COLETTE, Maria. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences. 36(2): 207, dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2sOEZgv>. Acesso em: jan. 2019.

WEYLL, Camila Trevisan Milani; MARTINS, Andretta. **A prática pedagógica do professor alfabetizador**: atendendo as diferenças de aprendizagem em sala de aula. 2017. ISSN 2176-1396. Disponível em: <https://bit.ly/2YVboVc>. Acesso em: out. 2018.

## APÊNDICE A

**Quadro 1 – Quadro Geral para Definição de Roteiro de Entrevista**

<b>Temas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Roteiro</b>
Leitura e escrita	Identificar quais teóricos são mais evidentes na prática profissional	Qual ou quais autores você considera fundamental/ais em sua prática?
	Verificar a compreensão dos professores sobre leitura e escrita	Na atualidade, o que você considera mais difícil: a leitura ou a escrita? Qual processo acontece primeiro?
	Descobrir como o docente se apropria das teorias	Quais atividades que você realiza estão relacionadas com os autores, que você considera fundamentais? Você costuma retomar leituras desses teóricos?
Tecnologias	Identificar a existência de conhecimento resultante de participação em curso de formação	Como classifica a atualização do seu nível de domínio das mídias <i>Word, Excell, Power Point, Internet, Google</i> e <i>Softwares</i> educativos? Você aprendeu a usar as mídias digitais móveis no ambiente escolar?
	Reconhecer o uso das tecnologias	Qual a frequência que você utiliza os dispositivos móveis em casa, na escola em outros ambientes? Computador, Impressora, Celular, <i>Tablet</i> , Lousa Digital, Projeto Multimídia Você usa as tecnologias móveis na escola? Se sim, em quais situações? Se não, por quê?
	Identificar a utilização das tecnologias na leitura e escrita	Você faz uso dos dispositivos móveis e de plataformas disponibilizadas na <i>Internet</i> ? celular, <i>Tablet</i> , Lousa Digital, <i>Google Classroom</i> ? Se sim, de que forma usa? Se não, por quê? Você reconhece eficácia na utilização de recursos tecnológicos como estratégia didática?
	Conhecimento de <i>softwares</i> educativos	Como você classifica seu nível atual de domínio das mídias? O quanto você se utiliza de jogos digitais? Você conhece algum recurso tecnológico para uso educacional? Se sim, qual?
	Verificar práticas de alfabetização e letramento com as novas tecnologias	Você tem conhecimento se seus pares utilizam tecnologias em sala de aula? Você conhece algum recurso tecnológico para uso educacional? Se sim, qual? Você já participou de, ou presenciou, algum compartilhamento de experiência sobre a utilização das tecnologias como recurso pedagógico em sala de aula?
Multiletramentos	Identificar o conceito que possuem sobre o tema	Quando se fala em multiletramentos, o que, imediatamente, lhe vem à mente?
	Identificar o uso que fazem do conceito de multiletramentos em sala de aula	Quais estratégias, dentro deste tema, você acredita serem mais relevantes para a leitura e escrita?

Inovações	Identificar a apropriação do significado de inovação	Você considera os recursos tecnológicos, em geral, como novidades ou inovações?
	Apurar se buscam alternativas inovadoras para o desenvolvimento da leitura e da escrita	De que forma você usaria os recursos disponíveis como lousa digital, mesa alfabeto, <i>tablets</i> , numa perspectiva inovadora?
Prática reflexiva	Identificar como estruturam suas aulas	Qual o método você utiliza para elaborar suas aulas? Como se organiza para elaborá-las?
	Identificar os referenciais teóricos que embasam suas práticas pedagógicas	O desenvolvimento da leitura e escrita é ponto de partida para novas práticas, ou a dificuldade neste desenvolvimento determina a necessidade do reforço escolar oferecido pela instituição?

Fonte: elaborado pela própria autora

## APÊNDICE B

**Quadro 2 – Fundamentação teórica na prática com Leitura e Escrita**

SUJEITOS	DISCURSO DOS PROFESSORES	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
<b>A</b>	Eu li muito Emília Ferreiro... .. trabalho em cima do que eu sei que dá certo, de acordo com minha prática. Não me baseio muito em teórico específico	Emília Ferreiro  Não me baseio em teórico específico
	Já trabalhei muito com a questão do método fônico (escola particular), que eu acho que é uma coisa pra vida muito bom com crianças com dificuldade algumas crianças nesse caminho aí da alfabetização da leitura e da escrita ajuda bastante também.	Compreende e se utiliza do Método Fônico  Crianças nesse caminho da alfabetização da leitura e da escrita ajuda bastante
	não existe uma regra, tem criança que lê primeiro e escreve depois e tem criança que escreve primeiro e lê depois, as crianças têm uma certa resistência com a leitura eu acho que depende da criança	Não existe regra para leitura e escrita ... .. as crianças têm uma certa resistência com a leitura...  Depende da criança
<b>B</b>	A gente leu muito Emília Ferreiro, Piaget	Emília Ferreiro, Piaget
	depende da turma e a gente vai de acordo com nossa prática  A escrita e a leitura andam juntas, quando ela se sente mais segura na escrita geralmente ela vai pra leitura mais segura Depende da criança	Se utiliza da prática conforme diversidade da turma  A escrita e a leitura andam juntas Quando se sente mais segura na escrita geralmente ela vai pra leitura Depende da criança
<b>C</b>	you traz um pouquinho de Piaget, you lembra um pouquinho de Wallon, um pouquinho de Vygotsky, Emília Ferreiro...	Piaget, Wallon, Vygotsky, Emilia Ferreiro
	you acaba trazendo para sua prática um pouco de tudo..... uma turma nunca é igual a outra	Se utiliza da prática, conforme diversidade da turma
	É porque tem criança, que a gente percebe bem que ela começa a ler depois ela passa para escrita mesmo né, e já tem outras que é justamente o contrário, elas começam a escrever depois que elas vão para leitura né; algumas eu acho que ficam com mais resistentes com a leitura, até por conta de ficar com vergonha de errar né; e às vezes ela fica mais inibida quanto a isso, mas não tem uma regra né; não tem uma regra pré-estabelecida... ... vai depender muito da criança acho que dá aquela sensação de descobrir aqui um novo mundo que antes eu passava por ele e não percebia	ela começa a ler, depois ela passa para escrita  já tem outras que é justamente o contrário, elas começam a escrever depois que elas vão para leitura  algumas eu acho que ficam com mais resistentes com a leitura, até por conta de ficar com vergonha de errar  Depende da criança
<b>D</b>	Eu concordo com as meninas quando citam Emília Ferreiro eu comecei com a turma de alfabetização (leitura e escrita) eu recorria bastante ao material da Ana Teberosky também.	Emília Ferreiro e Ana Teberosky  Recorria bastante ao material das autoras para leitura e escrita Desafio de pensar na atuação pedagógica, depende do perfil da

	<p>cada vez que a gente pega uma turma a gente entra naquele desafio de pensar, de tudo aquilo que a gente estuda como é que eu vou caminhar agora? depende muito do perfil da turma que a gente tem, a gente vai buscar ler outras coisas, pesquisar em cursos fiz algumas formações... ..muito inspirador pensar na prática, mas apoiado em estudos... .. não fica uma pratica solta...</p> <p>...compartilho um pouco do que pensam as colegas, que não há uma hierarquia, que os dois são saberes importantes e que não há regra. Mas eu tenho a impressão de que a criança, com relação a leitura, até quando a criança lê a primeira palavra ela fica muito feliz; eu tenho a impressão de que a leitura é como se fosse um desafio maior pra criança...</p> <p>...não sei se é por conta dessa expectativa de uma leitura fluente, de uma leitura que pode fazer o outro compreender o código, mas eu tenho essa impressão de que quando as crianças conseguem a leitura é como se fosse uma coisa a mais do que a escrita...</p> <p>...a leitura tem uma coisa diferente...</p> <p>eu acredito que os momentos formativos que a gente tem de conversar com a parceira do lado a minha colega está lá há tanto tempo, já teve tantas vivências, ou então alguém que está em outro ano mas por muito tempo foi professora do primeiro ano...esse todo vai construindo nossa prática</p>	<p>turma... busca novas leituras, pesquisar em cursos, realizar formações. é a prática apoiada em estudos...</p> <p>Não há hierarquia entre leitura e escrita, são dois saberes importantes Não há regra em sua aprendizagem</p> <p>A criança em relação a leitura, quando lê a primeira palavra fica feliz</p> <p>a leitura é como se fosse um desafio maior para a criança.</p> <p>leitura que pode fazer o outro compreender o código</p> <p>a leitura é como se fosse uma coisa a mais do que a escrita</p> <p>momentos formativos ao conversar com minhas colegas da mesma turma ou que já fizeram parte dela, está lá há tanto tempo, já teve tantas vivências. esse todo vai construindo nossa prática, isso tudo vai acrescentando.</p>
	depende muito do perfil da turma que a gente tem	Se utiliza da prática, conforme diversidade da turma
	depende muito da criança..... embora leitura e escrita aconteçam de forma muito particular de cada criança	Depende da criança
<b>E</b>	a gente tem que seguir a intuição da gente, a bagagem que a criança traz para a gente, desde o infantil	a gente tem que seguir a intuição da gente
	Então também acho que é isso , é da criança é ali na hora é o que você consegue tirar dela a frase, primeira letra, depois a frase é a palavra depois a frase, então ... a preocupação do professor é igual.eu acho que não tem regra eu também não entendo que tenha uma coisa que venha primeiro, eu acho, para mim é igual	É da criança... você consegue tirar dela a primeira letra, depois a frase ... mas não tem regra... não tem uma coisa que venha primeiro...
<b>F</b>	a gente poder ter lugares pra pesquisar pra gente consultar, buscar informação pra trabalhar em sala de aula com aluno que antigamente a gente não tinha tanto, eu sinto essa troca muito legal de poder conhecer o trabalho de professores que você nem conhece que muitas vezes você aprende com esses professores com essa troca que você faz, troca de informações	<p>Ter lugares para pesquisar, consultar, buscar informação antigamente não tinha tanto...</p> <p>Muito legal poder conhecer o trabalho de professores que você nem conhece... ..muitas vezes você aprende com troca de informações</p>

Fonte: elaborado pela própria autora

## APÊNDICE C

**Quadro 3 – Fundamentação teórica que apóia o uso de Tecnologias**

SUJEITOS	DISCURSO DOS PROFESSORES	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
<b>A</b>	... E porque também não tivemos tempo de formação antes, segundo eles já teríamos que ter feito um curso para essa parte do <i>google</i> , o <i>google classroom</i> ... ..fui na raça mesmo, ainda estou aprendendo... Vai até o amigo que é mais experiente pede uma informação aqui, pede pro técnico de informática da escola me ensina a fazer tal coisa que eu não sei...	Curso da Rede para uso do <i>Google Classroom</i> .  fui na raça mesmo, ainda estou aprendendo.  Vai até o amigo que é mais experiente pede uma informação.
	Eu trabalhei em escola particular e as professoras das escolas particulares estão mais treinadas para isso pois quando saí de lá, há dois anos, as vídeo aulas já aconteciam.	Em escola particular as professoras estão mais treinadas.  Há dois anos, as vídeo aulas já aconteciam
	o projeto de cantigas, primeiro a criança vai acompanhar na lousa digital, memorizar, escrita coletiva dessa música, e esse processo faz ajuste da fala com escrita junto com mais atividades de leitura e escrita. Ajuda na alfabetização (leitura e escrita). É que não dá tempo de pesquisar, na correria do dia a dia não dá tempo de pesquisar. A gente sabe que tem coisas muito bacanas que a gente poderia usar, mas falta tempo para pesquisar.	Lousa digital utilizada para projetos, ajuste da fala com a escrita, junto com auxílio à alfabetização (leitura e escrita).  mais atividades de leitura e escrita  ... coisas bacanas... falta tempo para pesquisar
	muita coisa na escola e muita coisa em casa, pesquisando individualmente e quando tenho dúvida recorro ao professor de informática da escola sempre fui resistente com essa questão da tecnologia não por não querer, porque eu acho fabuloso, mas o medo de estragar o que está fazendo, clicar numa coisa errada, quebrar, mas tem muita coisa que eu me viro sozinha mas sempre dessa forma, com alguém sempre mais experiente me ajudando	É resistente, pesquisa individualmente e tem medo de errar, estragar, aprende com alguém mais experiente em casa ou na escola.
	Mesa tok e mesa alfabeto, numa semana trabalhava-se letra outra semana trabalhava-se números	Recursos com a mesa Tok e a mesa Alfabeto.
<b>B</b>	A gente faz um cursinho aqui outro cursinho ali... .. eu fiz os cursos que eles estão mandando e a gente vai fazendo pra saber mexer no que eles querem. O bom é que a nova situação ta dando também uma chacoalhada na gente também pra aprender	Cursos da Rede para uso específico  ...a nova situação está dando uma chacoalhada na gente...
	A eficácia só saberemos quando voltarmos	A eficácia só saberemos quando voltarmos.
	Eu aprendi mais fora do que dentro da rede.	Aprendi mais fora da rede.
	Nem sei do que se trata o <i>cromebook</i>	Nem sei do que se trata o <i>cromebook</i>
<b>C</b>	os cursos que eu fiz foram os ofertados pela própria rede... .. teve curso da lousa digital... ..mesa alfabeto e mesa <i>tok</i>	...teve curso da lousa digital aí teve lá um pouquinho sobre a mesa alfabeto e mesa <i>tok</i> .
	teve curso da lousa digital aí teve lá um pouquinho sobre a mesa alfabeto e mesa <i>tok</i> que a gente usa bastante na alfabetização (leitura e escrita) ..... também se alfabetiza	Teve curso da mesa alfabeto, mesa tok, lousa digital.  Também se alfabetiza por jogos

	por jogos e usávamos a lousa digital..... o que a gente aprende mais mesmo é lá na prática, não tem jeito é você fazendo é você errando é você pedindo ajuda aos que sabem mais...	a gente aprende mais mesmo é lá na prática, fazendo e errando e pedindo ajuda a quem sabe mais
	...utilizávamos aqueles joguinhos do Ariê, e tem vários joguinhos de alfabetização (leitura e escrita) que usávamos na lousa digital. Trabalhávamos com música na lousa digital para aprender a música e letra a lousa alfabeto... Quanto mais dinâmico o cenário, mais atrativo é.	...se alfabetizam por jogos e usávamos a lousa digital...  Quanto mais dinâmico o cenário, mais atrativo é.
	Acabam se alfabetizando (leitura e escrita) na brincadeira também se alfabetizam por jogos e usávamos a lousa digital e cada hora chamava um para brincar. Pra lousa digital a gente traz vídeos que a gente acha importante. A gente trabalhava com música na lousa digital para aprender a música e letra.	mesa alfabeto é um recurso que eles adoram  joguinhos do Ariê na lousa digital  Pra lousa digital a gente traz vídeos que a gente acha importante  A gente trabalhava com música na lousa digital para aprender a música e letra.
	Mesa tok e mesa alfabeto, é exclusivo da educação, usada semanalmente e ia ao laboratório de informática para usá-las.	Mesa tok e mesa alfabeto, são recursos exclusivos para a educação
D	Na graduação tive uma disciplina sobre as TDICs e acho que foram dois semestres	Curso de um ano durante Graduação
	Eu acho que as ferramentas tecnológicas são potentes, vinculadas a uma intencionalidade... ...elas podem contribuir muito com o processo de aprendizagem das crianças tanto pra escrita quanto pra leitura... ...escrever no teclado do computador elas tem ali, concretizado, o que é segmentação que é a barra de espaço, então serve tanto para repertoriar como estratégia didática como uma ferramenta didática para uso das crianças na produção de escrita não é só chegar e usar o <i>tablet</i> ...	as ferramentas tecnológicas são potentes, vinculadas a uma intencionalidade  elas podem contribuir muito com o processo de aprendizagem das crianças tanto pra escrita quanto pra leitura  ...escrever no teclado do computador... ... serve tanto para repertoriar como estratégia didática... ... para uso das crianças na produção de escrita não é só chegar e usar o <i>tablet</i> .
	Sim, mas isso é uma questão de contexto que favorece, pois, a rede municipal de São Caetano propiciou formações no CECAPE, do <i>Google</i> , por exemplo.	Recebeu formação da Rede para atuação específica. A rede municipal de São Caetano propiciou formações no CECAPE, do <i>Google</i>
	Pra mim as mesas citadas, são totalmente voltadas para a educação e eu não sei usar embora tenha acesso. Deram formação para quem estava na rede na época em que foram adquiridas. Quem chegou após isso, não consegue se utilizar sem formação adequada. seu eu soubesse usar a ferramenta haveria troca de experiências. para eu contribuir. Quanto ao <i>cromebook</i> , eu nem sabia que existia	as mesas citadas, são totalmente voltadas para a educação e eu não sei usar embora tenha acesso  Deram formação para quem estava na rede na época.  Quem chegou após isso, não consegue se utilizar sem formação adequada
E	Estou fazendo os cursos apenas como participante	Cursos da Rede, como participante.
	Se meus filhos não estiverem aqui (casa) para me ensinarem... eu tenho muita dificuldade.	Se meus filhos não estiverem aqui (casa) para me ensinarem...

	Eu também não fiz a formação dessas mesas e o que acontece é que a rede lança um novo produto, propicia a formação para o novo e depois abandona este trabalho em um ano ou dois e lança coisas novas, dá formação para o uso e depois para, não dão continuidade ao que foi lançado e nem as mantem em uso.	Eu também não fiz a formação dessas mesas... ... a rede lança um novo produto, propicia a formação para o novo e depois abandona este trabalho  não dão continuidade ao que foi lançado e nem as mantem em uso.
<b>F</b>	O que mais usávamos era a lousa digital buscávamos vídeos no <i>you tube</i> , mas nada tão tecnológica como o que a gente está vivendo agora	O que mais usávamos era a lousa digital... ... vídeos no you tube... ... nada tão tecnológica como o que a gente está vivendo agora
	Acontece para crianças que tem acesso	A eficácia é para quem possui acesso
	A tecnologia deu uma facilidade para os professores com o que a gente trabalha, metodologia, atividades diferentes como por exemplo alguns sites	a tecnologia deu uma facilidade para os professores... metodologia, atividades diferentes, alguns sites.
	o que mais usávamos era a lousa digital buscávamos vídeos no <i>you tube</i> , atividades mais lúdicas, imagens relativas ao conteúdo das aulas	o que mais usávamos era a lousa digital... ... vídeos no you tube... ... atividades mais lúdicas, imagens relativas ao conteúdo das aulas

Fonte: elaborado pela própria autora

## APÊNDICE D

**Quadro 4 – Fundamentação teórica acerca de Multiletramentos**

SUJEITOS	DISCURSO DOS PROFESSORES	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
<b>A</b>	Seriam as várias formas de escrita? Porque a escrita tem vários segmentos. Eu conheço letramento, multiletramento eu nunca escutei.	Eu conheço letramento, multiletramento eu nunca escutei.
<b>B</b>	São os vários caminhos além do que as crianças já trazem	Vários caminhos além dos que as crianças já trazem
<b>C</b>	Acho que vai além, vai pra parte tecnológica esses novos instrumentos que estão chegando.	Vai para a parte tecnológica
<b>D</b>	Acho que letramento é múltipla linguagem. Seria para além da escrita, mas sim a propriedade pra fazer uso de outras linguagens.	É múltipla linguagem
<b>E</b>	Seria o letramento ne?	Letramento né?
<b>F</b>	Seriam formas diferentes de ensinar a ler e escrever... com ferramentas diferentes de ensinar escrever e ler.	Seriam formas diferentes de ensinar a ler e escrever ..... com ferramentas diferentes

Fonte: elaborado pela própria autora

## APÊNDICE E

**Quadro 5 – Fundamentação teórica a respeito de Novidade e Inovação**

<b>SUJEITOS</b>	<b>DISCURSO DOS PROFESSORES</b>	<b>UNIDADES SIGNIFICATIVAS</b>
<b>A</b>	A Inovação é trazer coisas novas diferenciando o que está fazendo. Novidade é uma coisa que você não conhecia e que apareceu que pode te ajudar ou não. Você vai testar pra ver se é viável ou não.	A Inovação é trazer coisas novas... ... Novidade é uma coisa que você não conhecia e que apareceu
<b>B</b>	Novo fazer tem a ver com inovação	Novo fazer
<b>C</b>	Novidade diz respeito a objeto e inovação diz respeito a ação. Os dois caminham juntos. Por exemplo, o professor trouxe uma inovação, então a ação dele, tornou-se uma novidade. A ação dele pode ser uma inovação se ele trouxe uma novidade. O cromebook seria a novidade e fazer as atividades para que os alunos utilizem a ferramenta seria a inovação. Atividades que nos auxiliem no alfabetização e letramento dessas crianças dentro da ferramenta.	Novidade diz respeito a objeto e inovação diz respeito a ação.  O cromebook seria a novidade e fazer as atividades para que os alunos utilizem a ferramenta seria a inovação.
<b>D</b>	Novidade é lançamento como roupa e inovação é uma prática	Novidade é lançamento .....inovação é uma prática
<b>E</b>		
<b>F</b>	No momento acho que a gente tem se apropriado bastante de inovação	acho que a gente tem se apropriado bastante de inovação.

Fonte: elaborado pela própria autora

## APÊNDICE F

**Quadro 6 – Fundamentação teórica quanto à Prática Reflexiva**

SUJEITOS	DISCURSO DOS PROFESSORES	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
A	A criança que chega com dificuldade no segundo ano, vai truncando o trabalho e mexe com o emocional da criança também, então quanto mais ela for motivada e trabalhada antes, é melhor do que enviar para apoio de início. E de um ano para outro os professores já sabem quem está em observação para ser encaminhada.	quanto mais ela for motivada e trabalhada antes, é melhor.  E de um ano para outro os professores já sabem quem está em observação para ser encaminhada.
C	Você percebe que a criança não está caminhando então você tenta tudo o que é estratégia fazendo que a criança se aproprie da leitura e da escrita. Tanto que no primeiro trimestre a criança não é mandada para o reforço apenas após observação do desenvolvimento inadequado ela é mandada. E caso a gente perceba que existe uma apropriação ela não é mandada para reforço. Somente após a certeza de que não consiga acompanhar a turma para que não desmotive.	você tenta tudo o que é estratégia fazendo que a criança se aproprie da leitura e da escrita  após observação do desenvolvimento inadequado ela é mandada para sala de apoio, somente após a certeza de que não consiga acompanhar a turma
D	as vezes a gente está tão imerso no cotidiano que a gente usa o que está mais próximo e não percebe que podemos pesquisar para enriquecer a prática. Tanto que já estou separando material para a volta da vida normal. E essa experiência com o ensino remoto mostrou que eu já poderia ter usado materiais e recursos à nossa disposição, são vários programas, lousa digital, ferramentas do google como os formulários, isso enriquece a prática. São coisas que eu não uso e que estão à disposição e eu não conheceria se não tivesse levado esse chacoalhão. O ponto de atenção é que o professor tenha um momento para qualificar o nosso planejamento, ir buscar o que está além do que está à nossa frente, além dos livros propostos. Agora a gente tem tempo pra isso.	a gente usa o que está mais próximo e não percebe que podemos pesquisar para enriquecer a prática.  essa experiência com o ensino remoto mostrou que eu já poderia ter usado materiais e recursos à nossa disposição  isso enriquece a prática  eu não conheceria se não tivesse levado esse chacoalhão  O ponto de atenção é que o professor tenha um momento para qualificar o nosso planejamento, ir buscar o que está além do que está à nossa frente, além dos livros propostos
E	Até porque o reforço e o apoio são instrumentos para ajudar as crianças. A professora com 27 a 30 alunos por mais atividade adaptada e diferenciada que ela faça nem sempre consegue dar conta das dificuldades e a professora do apoio, com poucas crianças consegue dar uma atenção diferenciada e por mais tempo. Mas as crianças, do segundo ano, já na primeira sondagem, se houver qualquer problema a gente aproveita o reforço a favor delas e encaminha para apoio.	o reforço e o apoio são instrumentos para ajudar as crianças  com 27 a 30 alunos por mais atividade adaptada e diferenciada que ela faça nem sempre consegue dar conta das dificuldades  a professora do apoio, com poucas crianças, consegue dar uma atenção diferenciada e por mais tempo.
	eu me questiono muito no meu trabalho né no meu dia a dia quando eu leio não apenas um	eu me questiono muito no meu trabalho né no meu dia a dia

	texto de língua portuguesa quanto história, ciências, o quanto eu preciso fazer interferências é usar até o corpinho deles dramatizar uma parte do texto para que eles compreendam o que está acontecendo né então é uma realidade que eu não tinha.	o quanto eu preciso fazer interferências  é uma realidade que eu não tinha
<b>F</b>	com essa nova forma de sala de aula, falta contato, ouvir as crianças, fora a própria troca entre eles em sala de aula eu não me sinto preparada pra essa era tecnológica	essa nova forma de sala de aula, falta contato, ouvir as crianças ..... troca entre eles em sala de aula  eu não me sinto preparada pra essa era tecnológica.

Fonte: elaborado pela própria autora

## APÊNDICE G

**Quadro 7 – Dificuldades reconhecidas como problemas na atuação com  
Leitura e da Escrita**

SUJEITOS	DISCURSO DOS PROFESSORES – PROBLEMAS ENCONTRADOS	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
<b>A</b>	Eu acho que no primeiro ano quando as crianças chegam, a diferença de uma criança para outra é muito grande. Tem aquela que vem com conhecimento das letras já querendo ler, e tem aquela que vem sem o conhecimento da letra sem conhecimento do nome, então a gente tem essa dificuldade.	quando as crianças chegam, a diferença de uma criança para outra é muito grande  aquela que vem com conhecimento das letras já querendo ler, e tem aquela que vem sem o conhecimento da letra sem conhecimento do nome, então a gente tem essa dificuldade.
<b>B</b>	para mim eu sinto as crianças cada ano chegando mais fracas não sei se é essa questão da imaturidade, se é falta de estímulo ou se essa mudança que ocorreu aí no Ensino Fundamental de 9 anos que acabou atrapalhando isso daí um pouquinho. A questão é do pedagógico mesmo né, então acho que a nossa exigência é muito maior no fundamental talvez por isso que essa brecha lá no infantil elas tem que desenvolver mais.	as crianças cada ano chegando mais fracas.  não sei se é essa questão da imaturidade, se é falta de estímulo ou se essa mudança que ocorreu aí no Ensino Fundamental de 9 anos que acabou atrapalhando  A questão é do pedagógico mesmo... ... nossa exigência é muito maior no fundamental.  essa brecha lá no infantil elas tem que desenvolver mais.
<b>C</b>	algumas crianças que na verdade não tinham essa exigência de estarem imersas em leitura e escrita na educação infantil, chegam no fundamental e parece que estão chegando num universo totalmente diferente. Então eu penso que precisa ter um alinhamento entre os níveis de ensino por apresentar uma grande ruptura e a criança em um mês e meio precisa dar um salto muito maior.	não tinham essa exigência de estarem imersas em leitura e escrita na educação infantil  no fundamental parece que estão chegando num universo totalmente diferente.  precisa ter um alinhamento entre os níveis de ensino por apresentar uma grande ruptura.
<b>D</b>	Eu dou aula na mesma rede, mas eu me sinto em duas redes diferentes enquanto você está no infantil a criança é protagonista de todos os fazeres, no fundamental é o contrário. O infantil não é preparatório para o ensino fundamental. com a nova base isso tende a piorar porque o ensino infantil está muito distante do Ensino Fundamental... e aí eu acho que essa ruptura vai se agravar se não fizer um alinhamento... essas dificuldades que vocês têm no primeiro ano eu ainda tenho no terceiro – criança não alfabetizada.	eu me sinto em duas redes diferentes enquanto você está no infantil a criança é protagonista de todos os fazeres, no fundamental é o contrário  O infantil não é preparatório para o ensino fundamental  essa ruptura vai se agravar se não houver um alinhamento  dificuldades que vocês têm no primeiro ano eu ainda tenho no terceiro – criança não alfabetizada.
<b>E</b>	... num terceiro ano você percebe que a criança não tem habilidade de leitura e	você percebe que a criança não tem habilidade de leitura e compreensão

	compreensão desenvolvidas. ....a dificuldade de vocabulário. ....não conseguem uma interpretação de texto	dificuldade de vocabulário não conseguem uma interpretação de texto
<b>F</b>		

Fonte: elaborado pela própria autora

## APÊNDICE H

**Quadro 8 – Dificuldades reconhecidas como problemas com uso das Tecnologias**

SUJEITOS	DISCURSO DOS PROFESSORES - PROBLEMAS	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
<b>A</b>	<p>Quando se tem parceria com o professor de informática, quando é uma boa parceria, rende muito porque estou dando alfabetização e a gente crê que ele já sabe algumas coisas que nos auxiliam e a gente também tem algumas coisas pra falar porque não é tudo o que a gente consegue pesquisar na internet... ... Tivemos professores que aproveitavam as aulas vagas e pegavam os alunos com dificuldade de leitura e escrita e levavam para auxiliar neste trabalho e isso auxiliava muito. Então era ótimo isso. Mas nem todos tem essa dinâmica ou disponibilidade.</p>	<p>Quando se tem parceria com o professor de informática..... rende muito.</p> <p>porque estou dando alfabetização e a gente crê que ele já sabe algumas coisas que nos auxiliam</p> <p>não é tudo o que a gente consegue pesquisar na <i>Internet</i></p> <p>Tivemos professores que aproveitavam as aulas vagas e pegavam os alunos com dificuldade de leitura e escrita e levavam para auxiliar neste trabalho</p> <p>nem todos tem essa dinâmica ou disponibilidade.</p>
<b>B</b>	<p>Nós planejamos, mas o professor de informática tem que estar junto. Nós escolhemos o conteúdo, passamos para ela e ela nos auxilia no momento porque também entregar o tablet para 30 crianças numa sala sozinha é complicado. Concordo com a colega D</p> <p>Eu utilizei algumas vezes atividades salvas nos <i>tablets</i>, mas acho que acabou o contrato com a empresa - eu acho que nós estamos no momento que a gente não pode utilizar os <i>links</i> salvos nos <i>tablets</i> porque o serviço foi suspenso a gente tem a sala de informática</p> <p>eu não acho que é problema eu acho que tecnologia auxilia o trabalho. Na sala de informática então a gente utilizava a mesa alfabeto e a mesa tok.</p>	<p>Nós planejamos, mas o professor de informática tem que estar junto</p> <p>porque também entregar o tablet para 30 crianças numa sala sozinha é complicado</p> <p>nós estamos no momento que a gente não pode utilizar os <i>links</i> salvos nos <i>tablets</i> porque o serviço foi suspenso</p> <p>acho que tecnologia auxilia o trabalho.</p> <p>então a gente utilizava a mesa alfabeto e a mesa tok</p>
<b>C</b>	<p>Nosso diferencial está no favorecimento de recursos da rede, mas esbarramos em outros aspectos como acesso, disponibilidade do professor que muitas vezes atende outra demanda e os professores ficam sem respaldo, a parceria é fundamental por conta da sintonia, o professor além de separar material precisa dar apoio ao equipamento quanto ao atendimento ao aluno. Eu acredito que a tecnologia seja muito bacana como uma ferramenta diferente. Acho que a função pedagógica está na intencionalidade e não na</p>	<p>Nosso diferencial está no favorecimento de recursos da rede, mas esbarramos em outros aspectos como acesso, disponibilidade do professor que muitas vezes atende outra demanda e os professores ficam sem respaldo</p> <p>a parceria é fundamental por conta da sintonia</p>

	<p>disponibilidade. Eu acredito que a tecnologia seja muito bacana... ..eu acredito muito na intencionalidade do que quando você vai usar uma ferramenta tecnológica ou até mesmo quando você faz algum jogo uma brincadeira tá dentro de um contexto para servir para o seu planejamento... .. se você tem uma boa parceria com professor... ..ele fica ali com a parte mais técnica e nós mais disponível para as intervenções agora no dia a dia com baixo acesso da internet, o sinal cai toda hora, 30 crianças e o professor vai trazer os equipamentos aos poucos. parece tão grande tumulto lidar com a tecnologia.</p>	<p>Eu acredito que a tecnologia seja muito bacana como uma ferramenta diferente. Acho que a função pedagógica está na intencionalidade e não na disponibilidade</p> <p>quando você faz algum jogo uma brincadeira tá dentro de um contexto para servir para o seu planejamento... .. se você tem uma boa parceria com professor ele fica ali com a parte mais técnica e nós mais disponível para as intervenções</p> <p>no dia a dia com baixo acesso da internet, o sinal cai toda hora, 30 crianças e o professor vai trazer os equipamentos aos poucos... .. parece tão grande tumulto lidar com a tecnologia.</p>
	<p>Eu acho que a questão do <i>tablet</i> a gente se esbarra muito na <i>Internet</i>. isso é um grande boicotador de nosso trabalho porque muitas vezes a gente planeja e no momento exato, não tem sinal de <i>Internet</i>. A professora de informática as vezes solicitava que a gente falasse o que ia dar para ela tentar baixar nos <i>tablets</i>, mas às vezes não era possível baixar em todos os aparelhos. Eu acho que não é questão de não ter os recursos, ou não ter boa vontade, às vezes é questão que falta mesmo subsídios pra aplicar tudo isso.</p>	<p>Eu acho que a questão do <i>tablet</i> a gente se esbarra muito na <i>Internet</i>... .. isso é um grande boicotador de nosso trabalho.</p> <p>a gente planeja e no momento exato, não tem sinal</p> <p>não era possível baixar em todos os aparelhos</p> <p>não é questão de não ter os recursos, ou não ter boa vontade, às vezes é questão que falta mesmo subsídios para aplicar tudo isso.</p>
D	<p>Eu por exemplo eu até salvo no <i>pen drive</i>... porque você sabe que vai chegar na hora não vai ter <i>Internet</i> ou <i>Internet</i> vai travar um monte de <i>tablets</i>... para você poder usar uma lousa digital porque se você esperar só o recurso da escola muitas vezes você não consegue fazer o uso dessa tecnologia até dá para você ter o plano B, mas se for um jogo, não tem como... aí vale a pena fazer outro tipo de jogo onde todos possam participar de uma outra forma do que propriamente usar essa tecnologia, que tem que estar a nosso favor, não contra. Uma época tinha até um fichário onde eles faziam no fichário no <i>netbook</i> era muito bacana, mas faz tempo já que acabou esse contrato e depois que vieram só os <i>tablets</i> aí já não tinha mais nada disso.</p>	<p>eu até salvo no <i>pen drive</i>... porque você sabe que vai chegar na hora não vai ter <i>Internet</i> ou vai travar um monte de <i>tablets</i>...</p> <p>se você esperar só o recurso da escola muitas vezes você não consegue fazer o uso dessa tecnologia</p> <p>até dá para você ter o plano B... .. onde todos possam participar de uma outra forma do que propriamente usar essa tecnologia, que tem que estar a nosso favor, não contra.</p> <p>Uma época tinha até um fichário o <i>netbook</i>... mas faz tempo já que acabou esse contrato e depois que vieram só os <i>tablets</i> aí já não tinha mais nada disso</p>
	<p>Na realidade muda muito o professor e assim que você está estabelecendo uma boa parceria é trocado de professor.</p>	<p>...muda muito o professor</p>

E	Quando a gente tem a sala de informática onde a gente leva os alunos, isso é legal porque é um outro espaço, outro movimento de aula. Concordo com a colega D.	Quando a gente tem a sala de informática onde a gente leva os alunos, isso é legal  ...é um outro espaço, outro movimento de aula.
	Acredito que a tecnologia precisa de projetos nela, não só o professor ir preparando aula e dar um <i>tablet</i> . Às vezes as minhas aulas terminam em jogos a gente precisa ter esse apoio tecnológico precisa ter apoio da pessoa que prepara a aula né as vezes a gente não tem isso	... a tecnologia precisa de projetos nela  não só dar um <i>tablet</i>  a gente precisa ter esse apoio tecnológico
F	eu acho que a tecnologia auxilia, é positivo, os alunos estão engajados na era da tecnologia, nós temos dificuldades mas eles já nasceram na era da tecnologia, tá com tudo na mão, eles se interessam mais, ativam aquele sistema límbico cerebral que eles tem, aquela vontade e prazer de fazer e vai embora... e estão acostumados com lousa e caderno quando você dá um <i>tablet</i> né você vê aquela energia, aquela alegria deles em fazer, e eles aprendem brincando mesmo né Eu acho que é bem isso. Concordo com a colega D..	a tecnologia auxilia, é positivo, os alunos estão engajados na era da tecnologia  se interessam mais, ativam aquele sistema límbico cerebral que eles tem, aquela vontade e prazer de fazer  quando você dá um <i>tablet</i> né você vê aquela energia, aquela alegria deles em fazer
	e agora com os <i>chromebooks</i> , o que terá para gente	com os <i>chromebooks</i> , o que terá para gente
	Então agora passamos a receber uma formação boa. Eu participei dessa formação em forma de abertura, mas ia ter mais aulas né que tá tendo até para gente escrever não sei se estão recebendo por <i>e-mail</i> , mas direto a gente tá tendo formação de sala para isso. Eu acho que cabe ao professor também se dedicar porque as ferramentas estão ali a gente precisa estudar se interessar também né Eu acho que tem que participar dos cursos das aulas oferecidas.	passamos a receber uma formação boa.  direto a gente tá tendo formação de sala para isso  cabe ao professor também se dedicar porque as ferramentas estão ali a gente precisa estudar se interessar também  tem que participar

Fonte: elaborado pela própria autora

## APÊNDICE I

**Quadro 9 – Dificuldades reconhecidas como problemas na percepção da  
Novidade e Inovação**

SUJEITOS	DISCURSO DOS PROFESSORES – PROBLEMAS	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
<b>A</b>	A Inovação é trazer coisas novas diferenciar o que está fazendo. Novidade é uma coisa que você não conhecia e que apareceu que pode te ajudar ou não. Você vai testar pra ver se é viável ou não.	A Inovação é trazer coisas novas... ... Novidade é uma coisa que você não conhecia e que apareceu
<b>B</b>	Novo fazer tem a ver com inovação	Novo fazer
<b>C</b>	Novidade diz respeito a objeto e inovação diz respeito a ação. Os dois caminham juntos. Por exemplo, o professor trouxe uma inovação, então a ação dele, tornou-se uma novidade. A ação dele pode ser uma inovação se ele trouxe uma novidade. O cromebook seria a novidade e fazer as atividades para que os alunos utilizem a ferramenta seria a inovação. Atividades que nos auxiliem no alfabetização e letramento dessas crianças dentro da ferramenta.	Novidade diz respeito a objeto e inovação diz respeito a ação.  O cromebook seria a novidade e fazer as atividades para que os alunos utilizem a ferramenta seria a inovação.
<b>D</b>	Novidade é lançamento como roupa e inovação é uma prática	Novidade é lançamento .....inovação é uma prática
<b>E</b>		
<b>F</b>	No momento acho que a gente tem se apropriado bastante de inovação	acho que a gente tem se apropriado bastante de inovação.

Fonte: elaborado pela própria autora

## APÊNDICE J

**Quadro 10 – Dificuldades reconhecidas como problemas na Prática Reflexiva**

SUJEITOS	DISCURSO DOS PROFESSORES - PROBLEMAS	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
<b>A</b>	<p>Um problema sério é a grande quantidade de atividades... ... as vezes na casa tem três crianças e um computador só, uma internet baixa, e isso também é uma dificuldade. Antes quando não podia ficar no computador eles queriam ficar no computador agora que eles tem que ficar no computador eles não querem fazer as atividades no computador.</p> <p>Olha, eu escutei uma mãe nessa semana que disse que a criança até chorou e disse que não queria ficar lá sentada fazendo as atividades porque eram muitas e fez as atividades chorando. Aí não sei se é porque estão em casa se sentem à vontade para descansar no computador, querem brincar, querem comer, enfim Até porque o computador era usado pra lazer e pra fazer só o que a criança queria</p>	<p>grande quantidade de atividades</p> <p>na casa tem três crianças e um computador só, uma internet baixa</p> <p>quando não podia ficar no computador eles queriam ficar no computador agora que eles tem que ficar no computador eles não querem</p> <p>fez as atividades chorando</p> <p>o computador era usado pra lazer e pra fazer só o que a criança queria</p>
<b>B</b>	<p>Tem também o aluno que não tem vontade, que possui a ferramenta, mas não acessou o <i>link</i> e já disse que não vai fazer e não vai mesmo. Tem todas as oportunidades, mas não quer realizar. A direção já entrou em contato com a família e já disseram que não irão realizar e ponto final.</p> <p>Uma coisa que me preocupa é porque eu não sei como eles vão chegar, se eles estão fazendo as atividades e como é uma novidade a gente não sabe como está sendo esse desenvolvimento, a gente só vai saber quando a gente retornar. Aí a gente vai ter uma visão geral dessa situação toda. A gente sofre uma pressão sobre a nossa autonomia. As atividades que a gente faz, nem sempre é a escolhida para postar na rede cada professor tem uma realidade diferente em suas turmas, só que pra fazer a sequência, todos da rede receberão e nem sempre o que é bom pra uma turma é boa para outra, então é um problema bem difícil mesmo.</p>	<p>aluno que não tem vontade, que possui a ferramenta, mas não acessou o <i>link</i> e já disse que não vai fazer e não vai mesmo. Tem todas as oportunidades, mas não quer realizar</p> <p>A direção já entrou em contato com a família e já disseram que não irão realizar</p> <p>... me preocupa como eles vão chegar, se eles estão fazendo as atividades e como é uma novidade a gente não sabe como está sendo esse desenvolvimento</p> <p>A gente sofre uma pressão sobre a nossa autonomia. As atividades que a gente faz, nem sempre é a escolhida para postar na rede.</p>
<b>C</b>	<p>acredito que as crianças assim como os adultos estão bastante cansadas e emocionalmente estressadas porque estão vivendo uma rotina diferente em que a gente está privado de muitas coisas a gente está repleto de medos de insegurança as crianças também elas estão inseridas nisso, elas estão tendo a compreensão dentro do universo delas mas elas estão entendendo o que tá tudo muito estranho que tá todo mundo muito preocupado. Eu acredito muito que a gente</p>	<p>crianças assim como os adultos estão bastante cansadas e emocionalmente estressadas</p> <p>privado de muitas coisas</p> <p>a gente deveria usar as ferramentas tecnológicas nesse momento para a gente manter contato com as crianças</p>

	<p>deveria usar as ferramentas tecnológicas nesse momento para a gente manter contato com as crianças e com as famílias eu não vejo as crianças há mais de um mês e meio ou dois. ...no hangout igual a gente está agora acho muito mais significativo do que ficar mandando vinte páginas de uma sequência didática, em que a criança já está cansada, as famílias estão sem rumo, o familiar ameaçado de perder o emprego com redução de salário porque reduziu a jornada, preocupado com o familiar ficar doente. De repente abre lá vinte páginas de sequência didática, a criança não quer fazer... ...olha o problema que a gente está causando, eu entendo que a escola não pode sumir da vida das crianças.</p>	<p>no hangout igual a gente está agora acho muito mais significativo do que ficar mandando vinte páginas de uma sequência didática</p> <p>as famílias estão sem rumo De repente abre lá vinte páginas de sequência didática, a criança não quer fazer</p> <p>...olha o problema que a gente está causando, eu entendo que a escola não pode sumir da vida das crianças.</p>
<b>D</b>	<p>não se pensou na criança em si. Se pensou na educação, no conteúdo que não pode perder e a escola que não pode sumir da vida da criança, mas ela em si criança não foi pensada. Então acho que por isso que tá causando todo esse problema. A criança que não acessa está fora do processo que está acontecendo. E, as crianças que não possuem recursos tecnológicos, as escolas estão favorecendo com atividades escritas, impressas.</p>	<p>não se pensou na criança em si</p> <p>Se pensou na educação, no conteúdo na escola que não pode sumir da vida da criança</p> <p>A criança que não acessa está fora do processo</p> <p>as crianças que não possuem recursos tecnológicos, as escolas estão favorecendo com atividades escritas, impressas</p>
<b>E</b>	<p>Eu tenho muitos ex alunos que já são rapazes e eles estão odiando o <i>google form</i>, porque tem um monte de coisa pra fazerem e também estão lidando com os problemas é uma situação muito delicada. Para os que não conseguem acesso por vários motivos, de acordo com a orientação de nossa escola, não recebem a mesma quantidade nem o mesmo conteúdo e não é o mesmo exercício, mas tem uma adaptação, tira tudo que é <i>link</i>, nós tiramos figuras e imagens tudo. Então eles recebem mais a base, os exercícios, os textos. Aí fica tudo menos atrativo.</p>	<p>... os que não conseguem acesso... ... tem uma adaptação, tira tudo que é <i>link</i>, nós tiramos figuras e imagens</p> <p>recebem mais a base, os exercícios, os textos. Aí fica tudo menos atrativo.</p>
<b>F</b>		

Fonte: elaborado pela própria autora

## APÊNDICE K

**Quadro 11 - Soluções facilitadoras para o uso adequado das Tecnologias**

SUJEITOS	DISCURSO DOS PROFESSORES - SOLUÇÕES	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
<b>A</b>	A gente tenta resolver problemas com autonomia, quando falta som na lousa digital, falta conexão, ou outros problemas e a gente vai mexendo pra ver se resolve, vai tentando aqui, ali, porem enquanto fazemos isto, a sala pega fogo porque enquanto a gente acaba pedindo ajuda. Quando a professora de informática não pode ajudar a gente pede até para os inspetores que normalmente entendem mais que a gente. Então o auxílio vem de pessoas mais experientes, com mais conhecimento.	A gente tenta resolver problemas com autonomia, ... vai mexendo pra ver se resolve, vai tentando aqui, ali...  Quando a professora de informática não pode ajudar a gente pede até para os inspetores que normalmente entendem mais que a gente.  o auxílio vem de pessoas mais experientes, com mais conhecimento.
	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado para a prática do momento	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado
	A gente teve uma formação ampla sobre a lousa digital, dos recursos da lousa, da mesa alfabeto e da mesa tok. A gente teve a formação, em outra escola, muitas informações sobre os recursos da lousa digital você vai aprendendo, enquanto manuseia, enquanto você pratica. Ficamos um ano sem utilizar asmesas a gente precisaria retomar os conhecimentos para os ingressantes e para os que quisessem também para lembrar o funcionamento.	muitas informações sobre os recursos da lousa digital você vai aprendendo, enquanto manuseia, enquanto você pratica.
	Em nossa rede, todo ano entra uma demanda grande de projetos, voltados para leitura e escrita. Ano passado, deveríamos usar emai, ler e escrever, livros didáticos de cada disciplina, baú literário, projeto palavra cantada, mais os projetos que utilizamos para trabalhar com a alfabetização. A gente fica sem saber o que dar conta primeiro. De repente coisas bonitas e significativas se perdem pelo caminho.	Em nossa rede, todo ano entra uma demanda grande de projetos.  De repente coisas bonitas e significativas se perdem pelo caminho.
<b>B</b>	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado para a prática do momento	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado
	outros cursos que a gente fez não estávamos tão na ativa como hoje, então a gente fez, anotou, mas não manuseou e agora a gente tem que cursar e praticar e agora aprende fazendo mesmo.	agora a gente tem que cursar e praticar e agora aprende fazendo mesmo.
	concordo plenamente com a colega A sobre tantos projetos para serem executados	concordo plenamente com a colega A
<b>C</b>	No meu caso me falta conhecimento eu preciso me especializar mais nisso para ter mais autonomia. Acho que pra gente aprender, tem que ir fazendo, receber informação e ir praticando, muita teoria e informações se perdem no caminho e não dá tempo de anotar, precisava ser mais interativa. Um curso onde	eu preciso me especializar mais nisso para ter mais autonomia.  pra gente aprender, tem que ir fazendo, receber informação e ir praticando

	<p>você ia vendo a ferramenta e explorando a ferramenta.</p>	<p>precisava ser mais interativa. Um curso onde você ia vendo a ferramenta e explorando a ferramenta.</p>
	<p>a necessidade exigiu essa busca por aprendizado para a prática do momento</p>	<p>a necessidade exigiu essa busca por aprendizado</p>
	<p>sempre fui resistente à essas questões tecnológicas. aprendi na rede particular a digitar e uma pessoa, técnica, me orientava a digitar e depois ela ia corrigindo e me ensinando a formatar. Na outra rede eu trabalhava com <i>iPad</i>, o nosso material didático estava dentro do <i>iPad</i>, era uma outra realidade, meu diário era virtual e não impresso.</p> <p>...alguns documentos se assemelham ao <i>Word</i>, então você já tem noção de algumas coisas, mas foram fundamentais esses cursos que deram pra gente poder dar conta das sequências.</p> <p>Seria bom pensarem nas pessoas que não receberam formação das mesas (alfabeto e tok) e dar essa formação até eu gostaria de refazer essa formação. Pode-se pedir para a pessoa responsável pela tecnologia da escola talvez em HTPC se a rede não dá essa pessoa talvez possa dar. Pode ser qualquer pessoa que tenha autonomia com o uso da ferramenta, que saiba mais do que a pessoa que está atrás da informação.</p>	<p>uma pessoa, técnica, me orientava a digitar e depois ela ia corrigindo e me ensinando a formatar.</p> <p>eu trabalhava com <i>iPad</i>, o nosso material didático estava dentro do <i>iPad</i>, era uma outra realidade, meu diário era virtual e não impresso.</p> <p>mas foram fundamentais esses cursos que deram pra gente poder dar conta das sequências.</p> <p>Seria bom pensarem nas pessoas que não receberam formação das mesas (alfabeto e tok) e dar essa formação até eu gostaria de refazer essa formação.</p> <p>Pode ser qualquer pessoa que tenha autonomia com o uso da ferramenta.</p>
	<p>acho que é muito modismo também. Na educação existe muita coisa que vai se mudando com o tempo e muita coisa boa fica esquecida. Tivemos formação enorme do projeto tesouro literário, vivências, foi gasto muito dinheiro com os baús recheados de livros e, neste ano, foi totalmente modificado.</p>	<p>Tivemos formação enorme do projeto tesouro literário, vivências, foi gasto muito dinheiro com os baús recheados de livros</p>
D	<p>Os cursos deveriam ser presenciais. Nós tivemos vários encontros <i>on line</i>, foi interessante e deu para aprender muita coisa eu acredito que todas nós aprendemos muitas coisas. Hoje eu já tenho um domínio muito maior no <i>google classroom</i>. Então eles atenderam a nossa necessidade nesse momento. A gente está crescendo, ta ampliando o conhecimento</p>	<p>O curso deveria ser presencial.</p> <p>tivemos vários encontros <i>on line</i>, foi interessante e deu para aprender muita coisa.</p> <p>atenderam a nossa necessidade nesse momento. A gente está crescendo, ta ampliando o conhecimento.</p>
	<p>a necessidade exigiu essa busca por aprendizado para a prática do momento</p>	<p>a necessidade exigiu essa busca por aprendizado</p>
	<p>antes não usávamos porque não conhecíamos hoje conhecemos muito mais, especificamente as ferramentas do <i>google</i> que estão sendo usadas. Eu cheguei a fazer dois cursos sobre o <i>google classroom</i> logo que entrei na rede, mas agora aprendi alguma coisa, esses últimos cursos que estamos tendo, foram bastante importantes para este momento isso acrescentou na gente uma confiança maior</p>	<p>cheguei a fazer dois cursos sobre o <i>google classroom</i> logo que entrei na rede, mas agora aprendi alguma coisa, esses últimos cursos que estamos tendo, foram bastante importantes... .. acrescentou na gente uma confiança maior para ousar entrar em vários espaços. Já</p>

	para ousar entrar em vários espaços. Já descobri várias coisas, mexendo mesmo	descobri várias coisas, mexendo mesmo.
<b>E</b>	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado para a prática do momento	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado
	eu queria muito ter a oportunidade de conhecer esses recursos das mesas para alfabetização.	
<b>F</b>	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado para a prática do momento	a necessidade exigiu essa busca por aprendizado

Fonte: elaborado pela própria autora

## APÊNDICE L

**Quadro 12 - Soluções facilitadoras por meio da Prática Reflexiva**

SUJEITOS	DISCURSO DOS PROFESSORES - SOLUÇÕES	UNIDADES SIGNIFICATIVAS
<b>A</b>	tentei seguir na minha sequência didática o que tinha sido exposto na primeira reunião no CECAPE, que nos colocássemos no lugar das crianças, que fizéssemos algo que as crianças pudessem fazer com poucos comandos, que pudessem utilizar o caderno, que não precisasse de impressora.	que nos colocássemos no lugar das crianças.
	liberaram pra gente fazer uns vídeos explicando as atividades. Então no primeiro ano toda semana vai se fazer vídeos explicando a sequência didática, uma professora explica a de português, outra explica a de matemática e assim sucessivamente. Então vamos ver se começa a clarear pra criança. A utilização das ferramentas tem feito parte da nossa rotina.	liberaram pra gente fazer uns vídeos explicando as atividades.  A utilização das ferramentas tem feito parte da nossa rotina.
<b>B</b>	Estamos discutindo também entre nós, professores do grupo do primeiro ano, sobre o que está acontecendo com nossas salas, o motivo dos alunos não estarem acessando as plataformas feitas para eles. E aí a gente tem essa reflexão também entre nós do grupo do ano e sobre as crianças. Penso que uma solução para o problema das atividades, é cada professora fazer sequência para sua turma, ou para a sua escola.	Estamos discutindo sobre o que está acontecendo com nossas salas, o motivo dos alunos não estarem acessando as plataformas.  uma solução para o problema das atividades, é cada professora fazer sequência para sua turma, ou para a sua escola.
<b>C</b>	Eu percebo que embora a tecnologia seja boa e tem ajudado a gente, dá para perceber que a nossa função dentro da escola é importante. ...nosso papel e o nosso valor ali dentro ainda é grande. Estar com a tecnologia e com tudo que ajuda, que facilita, mas o nosso papel ali é fundamental.	nossa função dentro da escola é importante ..... nosso papel e o nosso valor ali dentro ainda é grande.  nosso papel ali é fundamental.
<b>D</b>	Agora com essa mudança toda, a gente pensa em todos. A partir do momento que a gente entra na plataforma, nós estamos avaliando como cada criança está recebendo as orientações e como ela está também reagindo dentro dessa sequência didática. Isso nos leva a novas práticas. a cada semana é algo novo que você vai descobrindo e eu acredito que isso, nos alunos, também aconteça. Então quando eu falo que na sequência didática a gente vai poder trabalhar com essa ferramenta eu acho que eles também vão estar mais apropriados pra lidar com toda essa tecnologia	a gente pensa em todos.  nós estamos avaliando como cada criança está recebendo as orientações e como ela está também reagindo dentro dessa sequência didática... ... Isso nos leva a novas práticas...  acredito que isso, nos alunos, também aconteça.  eles também vão estar mais apropriados pra lidar com toda essa tecnologia.
	está bem bacana esse aprendizado... ..	está bem bacana esse aprendizado

<b>E</b>	Toda semana, os ajustes vem com mudanças significativas, acompanhadas de adaptações e novas propostas.	os ajustes vem com mudanças significativas, acompanhadas de adaptações e novas propostas.
<b>F</b>		

Fonte: elaborado pela própria autora

## APÊNDICE M

Quadro 13 – Unidades de Análise e Categorias de Análise

Unidades de Análise	Análise	Categorias de análise	
a	A experiência docente (prática) e a intuição como fontes de orientação do trabalho pedagógico	A	Atuação docente por meio das trocas de experiências
aeb	Aprendizagem docente por meio da troca de informações		
c	Perfil do aluno na visão docente		
d	Recursos utilizados para a leitura e a escrita	B	O ensino da leitura e escrita e a reflexão docente
e	Percepção sobre a formação contínua	C	Formação em serviço
f	Projeto específico para aulas de informática		
g	Infraestrutura da Rede - tecnologias		
h	Ruptura da educação infantil para o ensino fundamental	B	O ensino da leitura e escrita e a reflexão docente
i	Atuação reflexiva	B	O ensino da leitura e escrita e a reflexão docente

Fonte: elaborado pela própria autora

## APÊNDICE N

### QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS PROFESSORES

Este questionário é anônimo e todas as garantias de confidencialidade serão respeitadas aos participantes. Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e o seu tempo de docência. Ao responder às perguntas, por favor, assinale a alternativa apropriada.

\*Obrigatório

1. Qual é o seu sexo? \* Marcar apenas uma alternativa.

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer

2. Qual é a sua idade? \* Marcar apenas uma alternativa.

- menos de 25
- 25 - 29
- 30 - 39
- 40 - 49
- 50 -59
- 60 +

3. Você trabalha como professor de ensino fundamental de 1 a 3 ano em qual situação profissional? \*Marcar apenas uma alternativa.

- Nomeação Definitiva
- Nomeação Provisória
- Professor Contratado

4. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu? (Favor marcar apenas uma alternativa) \*

- Inferior à Educação Superior
- Educação Superior
- Curso Superior de Tecnologia Educação Superior
- Licenciatura Pedagogia Educação Superior
- Outros Cursos
- Especialização (Latu Sensu)
- Mestrado (Stricto Sensu)
- Doutorado (Stricto Sensu)

Para responder as próximas questões considere a sua escolha de acordo com a escala de concordância:

Discordo plenamente (1) - Discordo (2) - Nem concordo nem discordo (3) - Concordo (4) - Concordo plenamente (5)

5. Trabalho como professor há mais de dez anos. \*

Se possível, exclua períodos prolongados de ausência (interrupções na carreira) e considere apenas o desenvolvimento profissional de que você tenha participado após sua formação inicial específica para o magistério. Marcar apenas uma alternativa.

- 1 (discordo plenamente)
- 2 (discordo parcialmente)
- 3 (não discordo nem concordo)
- 4 (concordo parcialmente)
- 5 (concordo plenamente)

6. Trabalho como professor há menos de dez anos. \*

Se possível, exclua períodos prolongados de ausência (interrupções na carreira) e considere apenas o desenvolvimento profissional de que você tenha participado após sua formação inicial específica para o magistério.

- 1 (discordo plenamente)
- 2 (discordo parcialmente)
- 3 (não discordo nem concordo)

( ) 4 (concordo parcialmente)

( ) 5 (concordo plenamente)

Este questionário, aplicado remotamente via *Google Form*, foi elaborado pela própria autora da pesquisa.

## ANEXO A

### MAPA DOS MULTILETRAMENTOS

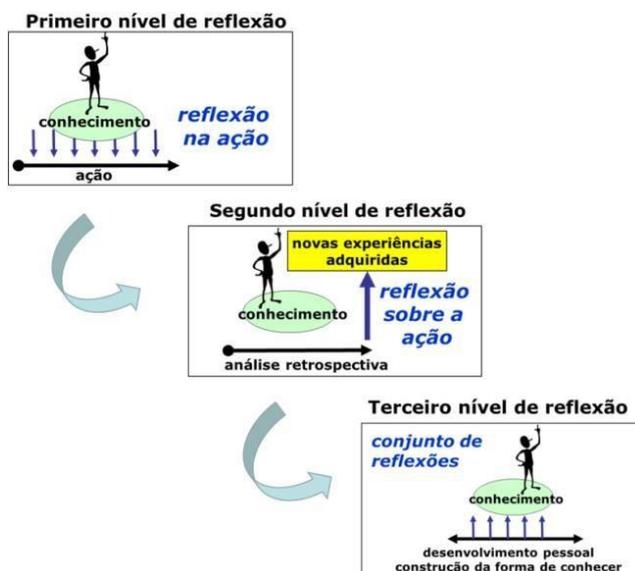


*Diagrama proposto pelo Grupo de Nova Londres.*

Fonte: Rojo, 2012, p. 29.

## ANEXO B

## CONJUNTO DE REFLEXÕES



Autor: FILHO, Armando Terribili, s/p.