



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**A MOCHILA ESTÁ TODA RASGADA, MAS ESTÁ CHEIA:
AS FRONTEIRAS DA IDENTIDADE DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO EM TEMPO
DE COVID-19**

Natália Queiroz de Oliveira Souto

Brasília, maio de 2025



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**A MOCHILA ESTÁ TODA RASGADA, MAS ESTÁ CHEIA:
AS FRONTEIRAS DA IDENTIDADE DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO EM TEMPO
DE COVID-19**

Natália Queiroz de Oliveira Souto

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília como requisito parcial
para obtenção do título de doutora em Psicologia do
Desenvolvimento e Escolar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabrícia Teixeira Borges

Brasília, maio de 2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

QS728mm	Queiroz de Oliveira Souto, Natália A mochila está toda rasgada, mas está cheia: as fronteiras da identidade docente na alfabetização em tempo de covid-19 / Natália Queiroz de Oliveira Souto; orientador Fabrícia Teixeira Borges. Brasília, 2025. 325 p. Tese(Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) Universidade de Brasília, 2025. 1. Constituição Identitária Docente. 2. Tecnologias Digitais (TDIC. 3. Desenvolvimento Humano. 4. Dialogismo. 5. Pandemia de COVID-19. I. Teixeira Borges, Fabrícia, orient. II. Título.

Esta pesquisa recebeu o apoio financeiro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio do Programa de Afastamento Remunerado para Estudos e dos editais de apoio à execução de projetos de pesquisas científicas tecnológicas e de inovação discentes da pós-graduação *stricto sensu*:

Edital IP/UNB n.º 001/2020; Edital IP/UNB n.º 001/2022; Edital DPG-UNB n.º 0011/2022; Edital DPG-UNB n.º 0010/2023; Edital PGPDE/IP/UNB n.º 11/2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Souto, Natália Queiroz de Oliveira. *A mochila está toda rasgada, mas está cheia: as fronteiras da identidade docente na alfabetização em tempo de covid-19*. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

TESE APROVADA PELA SEGUINTE BANCA AVALIADORA:

Prof.^a Dr.^a Fabrícia Teixeira Borges

Presidente – Universidade de Brasília (UnB, Brasil)

Prof.^a Dr.^a Wilsa Maria Ramos

Membro Interno – Universidade de Brasília (UnB, Brasil)

Prof.^a Dr.^a Lady Daiane Martins Ribeiro

Membro Externo ao Programa – Universidade Federal de Catalão (UFCAT, Brasil)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Maris Versuti

Membro Externo à Instituição – Universidade de São Paulo (USP, Brasil)

Prof.^a Dr.^a Maristela Rossato

Membro Suplente – Universidade de Brasília (UnB, Brasil)

Brasília, maio de 2025

AGRADECIMENTOS

Ó profundidade da riqueza da sabedoria, e do conhecimento de Deus! Quão insondáveis são os seus juízos e inescrutáveis os seus caminhos! “Quem conheceu a mente do Senhor? Ou quem tem sido o seu conselheiro?” “Quem primeiro lhe deu para que ele o recompense?” Pois dele, por ele e para ele são todas as coisas. A ele seja a glória pelos séculos! Amém. Epístola aos Romanos 11:33-36, NVI

Em primeiro plano, meu reconhecimento a Deus, criador da vida e provedor da sabedoria, por sua constante presença e sustentação ao longo deste trabalho. Este doutorado, mais que um título acadêmico, representa a concretização de um ideal de desenvolvimento humano, forjado no encontro, na interação, na perseverança diante do conhecimento e das trocas afetuosas.

Nesta conquista, entrelaçada aos fios do amor e da sabedoria, rendo homenagem à minha família. Aos meus pais, Marlene e Valmir, agradeço pelos ensinamentos que guiaram meus passos e pela fé inabalável em meus sonhos. As palavras jamais poderão expressar a magnitude do meu apreço e amor.

A Aliendres, meu esposo, agradeço o amor transbordante, a cumplicidade, a escuta, o entendimento (mesmo perante conexões nem sempre óbvias, o que aumenta minha admiração), e o cuidado emocional, essenciais para que eu pudesse seguir adiante.

À Sofia e ao Artur, minha herança, agradeço a compreensão nos momentos em que minha presença se fez necessária em outros lugares. Vocês me impulsionam e me lembram que o psiquismo e o desenvolvimento humano são dinâmicos e questionadores, e que o compromisso com a educação pode ser nada menos que vibrante e esperançoso.

Aos queridos Júnior, Nilva e Rania, expresso meu reconhecimento pelas orações, pela presença e pelas palavras de encorajamento ao longo do caminho. Aos professores do PGPDE do Instituto de Psicologia da UnB, pelo espaço de reflexão, discussão e aprendizado, que me permitiu ver e rever trajetórias, e as ressignificar teórica, metodológica, crítica, analítica e afetuosamente. Destaco o reconhecimento especial à Prof.^a Dr.^a Fabrícia Teixeira Borges, minha

orientadora. Seu acolhimento afetuoso, olhar humano e generosidade na partilha de reflexões privilegiadas foram fundamentais para minha trajetória humana e acadêmica. Às caríssimas membras da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Fabiana Versuti, Prof.^a Dr.^a Lady Daiane Martins Ribeiro, Prof.^a Dr.^a Wilsa Maria Ramos e Prof.^a Dr.^a Maristela Rossato, minha gratidão pela generosidade com que acolheram esta tese, ao enriquecê-la com seus valiosos olhares e conhecimentos. Aos meus estimados colegas do PGPDE, agradeço pelas trocas intelectuais e pelo companheirismo que tornaram esta jornada mais leve e inspiradora. Ressalto, pelo carinho e proximidade, as amigas Marcella, Ana Tereza e Cátia (agora doutora!). As parcerias construídas e os momentos de partilha das angústias criativas foram fundamentais para o meu crescimento.

À SEEDF, expresso meu sincero reconhecimento pelo apoio concedido por meio do afastamento para estudos. Esse tempo dedicado à pesquisa foi imprescindível para a minha formação e para a qualidade agregada a este trabalho. À direção e ao corpo docente da escola que me acolheu como pesquisadora, agradeço pela abertura e pela participação engajada na pesquisa. Aprender com a experiência de vocês foi um privilégio inestimável. Às minhas amigas de vida e de profissão, Judith, Dayanne e Marcia, agradeço pelas conversas enriquecedoras e pela parceria nas reflexões sobre a prática pedagógica, em especial na alfabetização. Day e Thay, partilhar a coordenação pedagógica mediada por telas com vocês foi um grande alento, nossos diálogos foram um valioso impulso e alento nesta caminhada.

Expresso também minha gratidão ao corpo de apoio técnico e administrativo, em especial da EAPE e da UnB, por tornar a interface mais amigável sempre que possível; às agências de fomento que forneceram bolsas ou auxílio financeiro essenciais para a expansão e o aprofundamento do meu olhar de pesquisadora; aos colaboradores e mentores informais que compartilharam conhecimentos, recursos ou forneceram insights valiosos. Por fim, à toda a rede, muitas vezes invisível, mas presente, cujo apoio auxiliou a pavimentar este caminho: por me fazerem perceber os tantos matizes que cercam e me constituem, muito obrigada!

APRESENTAÇÃO

“Sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo, [...] Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou. Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.”
Fernando Pessoa¹

Esta pesquisa emerge da minha trajetória profissional na Educação, marcada por experiências multifacetadas e um compromisso contínuo com a melhoria do ensino e aprendizagem. Minha formação iniciou-se com o Magistério para os anos iniciais e seguiu um percurso acadêmico que inclui a graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB), especializações em Psicopedagogia e Formação Social e Econômica do Brasil, mestrado em Educação pela Faculdade de Educação (FE) da UnB e, atualmente, o doutorado em Desenvolvimento Humano e Cultura no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE) no Instituto de Psicologia (IP) da UnB.

Ao longo de 28 anos de atuação profissional, acumulei experiência em diversas áreas da Educação, incluindo alfabetização, educação infantil, formação de professores, gestão escolar, coordenação pedagógica e organização do trabalho pedagógico. Essa experiência se estende além do contexto escolar, com atuação como formadora de alfabetizadoras² e de formadores junto a políticas públicas de grande relevância, como no Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN em Ação), com módulo dedicado à alfabetização, no ano 2000; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – alfabetização, em 2013; e o PNAC – Leitura e Escrita da Educação Infantil, em 2018. Essas vivências fortaleceram meu compromisso com a formação continuada de professores e a constituição de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes, ao me proporcionar um olhar sensível e abrangente sobre as complexidades do cotidiano escolar.

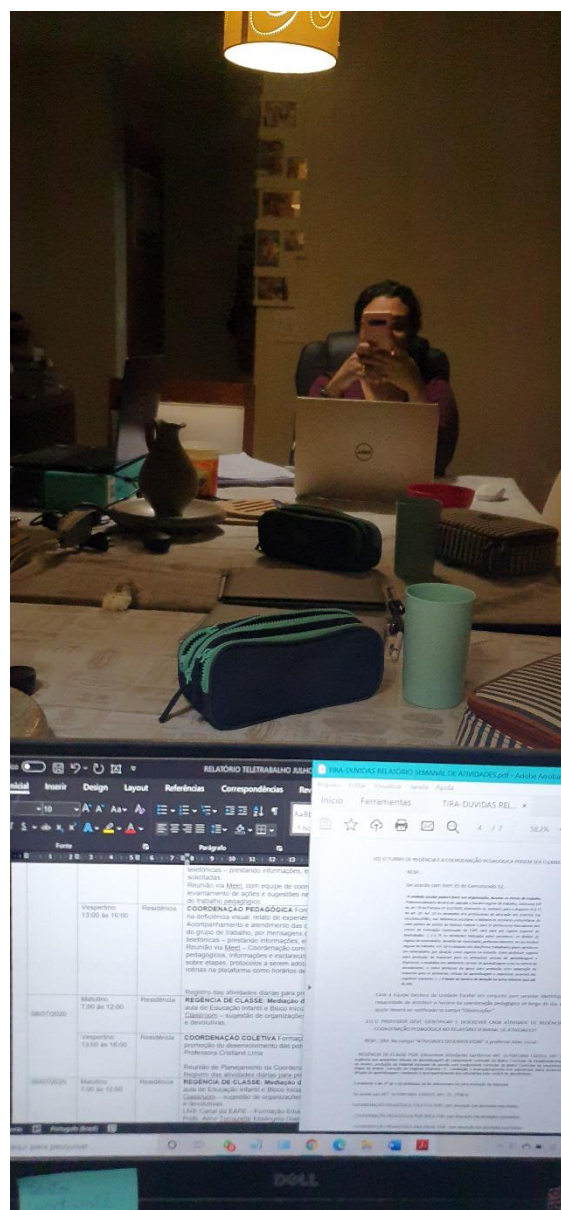
¹ Poesias de Álvaro de Campos. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1944 (imp. 1993).

² Ao longo de 28 anos de experiência nos anos iniciais, a atuação de profissionais na alfabetização sempre foi predominantemente feminina. Por esse motivo e em decorrência da caracterização das participantes desta pesquisa, optamos por nos referir às profissionais no feminino: alfabetizadoras.

A busca pelo conhecimento sempre foi uma premissa em minha vida, alimentada pela consciência do inacabamento humano e pela necessidade constante de aprimoramento e de uma ação pessoal e profissional fundamentada em evidências e teorias, e se constitui uma práxis no sentido freiriano. A visão analítica e crítica, aliada à paixão pela leitura, poesia e arte, articularam minha forma de compreender o mundo e, conseqüentemente, de pensar e intervir na Educação.

Desde o mestrado, tenho me interessado e instigado pela relação com o saber e a relação com o não saber de professores, bem como por suas narrativas, por compreender a importância desses elementos na construção da identidade profissional. O interesse pela interação, pelo psiquismo humano, pelos afetos, pelo mundo interior das pessoas tem sido uma constante em minha trajetória. Essa proximidade com a Psicologia, que se reflete em minha escolha pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Cultura para o doutorado, evidencia a importância que atribuo à compreensão dos aspectos emocionais e subjetivos expressos nas narrativas docentes e na prática educativa.

A decisão de investigar as fronteiras da identidade docente na alfabetização em tempos de COVID-19 foi impulsionada pela disrupção sem precedentes que a pandemia impôs à sociedade e ao campo educacional em específico. Atuando como coordenadora pedagógica durante esse período crítico, testemunhei de perto o impacto devastador



Fonte: arquivo pessoal.

da crise na prática pedagógica, especialmente no contexto da alfabetização. A natureza artesanal e a essencialidade da presença nesse processo, que demanda a interação face a face, o olhar atento e a escuta sensível, contrastaram drasticamente com a abrupta transição para o ensino remoto.

A experiência de “dormir no presencial e acordar no remoto” revelou-se um choque para toda a comunidade escolar. As professoras, acostumadas a observar os detalhes das expressões e reações das crianças, a interagir de forma direta e a construir vínculos afetivos, viram-se diante de telas frias, com a angústia de não poder perceber seus alunos em sua totalidade. A desestabilização profissional foi profunda, marcada pela incerteza sobre como atuar eficazmente nesse novo cenário, pelo sofrimento emocional e mental e pela sensação de impotência diante das dificuldades de aprendizagem das crianças.

Como coordenadora pedagógica durante a pandemia, presenciei o sofrimento e a desorientação de professores experientes, cujas reações à crise variavam da adaptação criativa à resistência e ao desânimo. Essa diversidade despertou meu interesse em compreender os fatores que influenciam a identidade docente em momentos críticos. A experiência pessoal com o ensino remoto dos meus filhos, somada à observação de outros professores em escolas particulares, ampliou minha análise sobre as diferentes realidades e estratégias adotadas.

A transição abrupta do contexto de sala de aula e presencialidade para telas e ferramentas digitais emergiu como um fator crucial. Questionei-me sobre como essa mudança afetou a autopercepção das professoras alfabetizadoras, considerando o impacto na sua sensação de competência. Além disso, as dificuldades do cotidiano, como problemas de espaço em casa, conexão de internet instável, sobrecarga feminina e diluição das fronteiras entre trabalho e vida pessoal, se entrelaçaram com a prática pedagógica e pareceram afetar a identidade docente de maneiras complexas, o que colocou em xeque a autoimagem profissional e a percepção de competência.

Dessa forma, munida de curiosidade, de facilidade com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e de proatividade, tentei desempenhar um papel ativo na busca e proposição de alternativas. Junto à equipe de coordenação pedagógica local, oferecemos formações e suporte aos professores sobre a utilização de recursos digitais para o ensino remoto, para buscar minimizar os impactos negativos da transição e promover a adaptação das práticas pedagógicas. A presente pesquisa, portanto, emerge desse contexto de crise e transformação com um esforço compreensivo da experiência tão coletiva e tão individualizada, para desvelar como as professoras alfabetizadoras significaram suas identidades profissionais neste cenário adverso.



Fonte: arquivo pessoal.

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar a constituição identitária docente e os processos emergidos da atuação profissional remota, mediada por tecnologias digitais nos anos iniciais do ensino fundamental – alfabetização – no contexto da crise pandêmica de COVID-19. A investigação é impulsionada a partir dos pressupostos epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural como um processo compreensivo que percebe a dinâmica sócio-histórica e cultural em transformação e em interação com o desenvolvimento humano. Sucedendo ao desenvolvimento teórico, constituíram-se também como arcabouços conceituais: os estudos bakhtinianos sobre o dialogismo; a teoria do posicionamento na constituição identitária dos professores como estética de si; e as articulações entre trabalho pedagógico e docência na cultura digital em meio à ruptura ocasionada pela pandemia. Metodologicamente, tem-se o delineamento de um estudo qualitativo que caracteriza uma pesquisa narrativa, com a valorização da experiência vivida, a sequência temporal dos eventos, e o contexto social e cultural em que a narrativa é produzida e contada. Foram estratégias procedimentais: a produção de uma narrativa de escrita coletiva em documento de edição online; a realização de duas rodas de conversa com 12 professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal, que haviam mediado suas intervenções pedagógicas por meio das tecnologias digitais durante a pandemia, especialmente nos anos de 2020 e 2021. A análise das informações orienta-se mediante os princípios preconizados pela análise temática dialógica. As informações produzidas a partir dos enunciados da narrativa escrita coletivamente e das rodas de conversa foram trianguladas e consolidaram as temáticas que são discutidas à luz dos aportes teóricos: 1) Reinvenção e Desenvolvimento Profissional e Pessoal; 2) Reverberações Socioemocionais; 3) Colaboração e Conexão Humana; 4) Gestão do Tempo; e, 5) Avanço da Fluência Digital das Professoras. É defendida a tese de que a atuação das professoras alfabetizadoras nos contextos de rupturas e transição, como foi o caso da atuação na pandemia, com o atravessamento da discursividade social, resultou na

desestabilização e reconfiguração da constituição identitária como estética de si dessas profissionais. Essa desestabilização e reconfiguração identitária manifestaram-se à medida que as professoras enfrentaram a perda da presencialidade física e dos recursos pedagógicos habituais, adaptaram-se ao cronotopo virtual das TDICs, mediarão o ensino remotamente em contextos de desigualdade e construíram novas formas de interação com alunos e famílias. A necessidade de responder aos discursos sociais sobre seu papel e de desenvolver novas competências digitais levou a um reposicionamento profissional e a uma nova estética de si, forjada nos desafios e aprendizados da atuação remota, o que impactou a percepção das próprias capacidades e do fazer docente. Ressaltamos a importância da formação continuada, do acesso equitativo às tecnologias e da valorização profissional para a garantia de uma educação de qualidade em contextos disruptivos. As conclusões do estudo contribuem para a compreensão da complexa relação entre docência, tecnologia e identidade profissional em cenários de crise, ao oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas mais eficazes.

Palavras-chave: constituição identitária docente, tecnologias digitais, desenvolvimento humano, dialogismo, pandemia de COVID-19

ABSTRACT

This research aims to analyze teacher identity formation and the processes emerging from remote professional practice, mediated by digital technologies, in the early elementary grades – specifically literacy instruction – within the context of the COVID-19 pandemic. The investigation is driven by the epistemological principles of Historical-Cultural Psychology, viewed as a comprehensive process perceiving transforming socio-historical and cultural dynamics in interaction with human development. Building on this theoretical development, the conceptual frameworks also included: Bakhtinian studies on dialogism; positioning theory regarding teacher identity formation as an aesthetics of the self; and the connections between pedagogical work and teaching practice within digital culture amidst the pandemic-induced disruption. Methodologically, this study employed a qualitative, narrative research approach, valuing lived experience, the temporal sequence of events, and the social and cultural context in which narratives are produced and shared. Procedural strategies included: the production of a collective narrative writing in an online collaborative document; and conducting two conversation circles with 12 literacy teachers from the Federal District public school system who mediated their teaching via digital technologies during the pandemic, particularly in 2020 and 2021. Data analysis was guided by the principles of dialogical thematic analysis. Data generated from the statements in the collective narrative and conversation circles were triangulated, consolidating into themes discussed in light of the theoretical framework: 1) Reinvention and Professional/Personal Development; 2) Socioemotional Reverberations; 3) Collaboration and Human Connection; 4) Time Management; and 5) Advancement in Teachers' Digital Fluency. The study posits that the experiences of literacy teachers in contexts of disruption and transition, such as the pandemic, intersected by social discourse, resulted in the destabilization and reconfiguration of these professionals' identity formation, conceptualized as an aesthetics of the self. This identity destabilization and reconfiguration was manifested as teachers faced the loss

of physical presence and customary pedagogical resources, adapted to the virtual chronotope of Information and Communication Technologies (ICTs), mediated remote teaching in contexts of inequality, and constructed new forms of interaction with students and families. The need to respond to social discourses about their role and develop new digital competencies led to professional repositioning and a new aesthetics of the self, forged in the challenges and lessons learned from remote practice, impacting their perceptions of their own capabilities and teaching practice. We emphasize the importance of continuing education, equitable access to technologies, and professional recognition to ensure quality education in disruptive contexts. The study's conclusions contribute to understanding the complex relationship between teaching, technology, and professional identity in crisis contexts, informing the development of more effective public policies and pedagogical practices.

Keywords: teacher identity formation, digital technologies, human development, dialogism, COVID-19 pandemic

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar la constitución de la identidad docente y los procesos emergentes de la actividad profesional remota, mediada por tecnologías digitales en los años iniciales de la educación obligatoria – alfabetización – en el contexto de la crisis de la pandemia de COVID-19. El trabajo se basa en los presupuestos epistemológicos de la Psicología Histórico-Cultural como un proceso integral que percibe las dinámicas sociohistóricas y culturales en transformación y en interacción con el desarrollo humano. Siguiendo el desarrollo teórico, también constituyeron marcos conceptuales los estudios bajtinianos sobre el dialogismo; la teoría del posicionamiento en la constitución identitaria de los docentes como estética del yo; además de las conexiones entre el trabajo pedagógico y la enseñanza en la cultura digital frente a la disrupción provocada por la pandemia. Metodológicamente, se trata de un estudio con diseño cualitativo que caracteriza la investigación narrativa, con la valorización de la experiencia vivida, la secuencia temporal de los acontecimientos y el contexto social y cultural en el que se produce y se cuenta la narrativa. Se emplearon las siguientes estrategias procedimentales: la producción de una narrativa escrita colectivamente en un documento de edición en línea; la realización de dos mesas redondas con 12 profesores de alfabetización del sistema de educación pública del Distrito Federal, quienes mediaron sus intervenciones pedagógicas a través de tecnologías digitales durante la pandemia, especialmente en 2020 y 2021. El análisis de la información está guiado por los principios propugnados por el análisis temático dialógico. Las informaciones producidas a partir de los enunciados de la narrativa escrita colectivamente y de los círculos de conversación fueron trianguladas y consolidadas las temáticas que se discuten a la luz de los aportes teóricos: 1) Reinención y Desarrollo Profesional y Personal; 2) Reverberaciones Socioemocionales; 3) Colaboración y Conexión Humana; 4) Gestión del Tiempo; y, 5) Avance de la Fluidez Digital de los Docentes. Se defiende la tesis de que la actuación de las profesoras de alfabetización en contextos de rupturas y transición, como fue el caso durante la pandemia,

con el cruce de la discursividad social, resultó en la desestabilización y reconfiguración de la constitución identitaria como estética del yo de esas profesionales. Esta desestabilización y reconfiguración identitaria se manifestó a medida que las docentes enfrentaron la pérdida de presencialidad física y de recursos pedagógicos habituales, se adaptaron al cronotopo virtual de las TDIC, mediaron la enseñanza a distancia en contextos de desigualdad y construyeron nuevas formas de interacción con estudiantes y familias. La necesidad de responder a los discursos sociales sobre su rol y desarrollar nuevas habilidades digitales condujo a un reposicionamiento profesional y una nueva estética del yo, forjada en los desafíos y aprendizajes del trabajo remoto, lo que impacta la percepción de las propias capacidades y la práctica docente. Ponemos de relieve la importancia de la educación continua, el acceso equitativo a las tecnologías y el desarrollo profesional para garantizar una educación de calidad en contextos disruptivos. Las conclusiones del estudio contribuyen a comprender la compleja relación entre enseñanza, tecnología e identidad profesional en escenarios de crisis, ofreciendo apoyo para la formulación de políticas públicas y prácticas pedagógicas más efectivas.

Palabras clave: formación de la identidad docente, tecnologías digitales, desarrollo humano, dialogismo, pandemia de COVID-19

LISTA DE SIGLAS

AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem

CAFe - Comunidade Acadêmica Federada

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIEB - Centro de Inovação para Educação Brasileira

COVID-19 - Coronavirus Disease 2019 (Doença do Coronavírus 2019)

EaD - Educação a Distância

ENEC - Estratégia Nacional de Escolas Conectadas

ERE - Ensino Remoto Emergencial

NEC - Narrativa de Escrita Coletiva

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

RC - Roda de Conversa

SARS - Síndrome Respiratória Aguda Grave

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SESDF - Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal

SUPLAV - Subsecretaria de Planejamento e Avaliação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Aplicação dos parâmetros a partir da CAFe.....	13
Tabela 2 Quantitativo de documentos nas bases de dados Scopus e Eric	15
Tabela 3 Critérios de inclusão e exclusão dos artigos	14
Tabela 4 Síntese da origem, do nível educacional pesquisados e da abordagem da pesquisa....	16
Tabela 5 Relação ano e fontes de publicação da amostra	28
Tabela 6 Caracterização de posicionamentos no ato discursivo	88
Tabela 7 Categorização de posicionamentos	89
Tabela 8 Quantitativo de professoras participantes	102
Tabela 9 Tabela de caracterização das participantes.....	103
Tabela 10 Descrição dos materiais e meios usados	112
Tabela 11 Descrição dos materiais e meios usados	112
Tabela 12 Quantitativo de participantes na produção de informações	117
Tabela 13 Orientação para leitura de imagens e funções nos mapas semióticos.....	119
Tabela 14 Legenda para intercorrências do discurso no texto das RC 1 e 2	120
Tabela 15 Práticas pedagógicas (re)textualizadas pelos alfabetizadoras.....	170
Tabela 16 Possibilidades e recursos didático-digitais experimentados no ERE	184

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Aplicação dos critérios de seleção à amostra de documentos	15
Figura 2 Origem dos estudos que constituem a amostra.....	17
Figura 3 Representação da codificação aberta gerando as temáticas	20
Figura 4 Articulação entre os conceitos no processo enunciativo-discursivo no dialogismo bakhtiniano.....	47
Figura 5 Síntese de procedimentos na construção das informações	106
Figura 6 Mapa representativo da disposição espacial da RC1.....	109
Figura 7 Imagem da RC 2 Virtual - Google Meet	111
Figura 8 Linha do tempo da produção da narrativa de escrita coletiva	116
Figura 9 Imagens ilustrativas do processo de análise temática dialógica	117
Figura 10 Mapa semiótico NEC	124
Figura 11 Ampliação da temática: reinvenção identitária e crescimento dos professores	126
Figura 12 Ampliação da temática: impacto no planejamento e atividades pedagógicas	127
Figura 13 Ampliação da temática: a casa-escola	130
Figura 14 Ampliação da temática: gestão de tempo	131
Figura 15 Ampliação da temática: a formação digital dos professores na ordem do dia	133
Figura 16 Ampliação da temática: a força de construir coletivamente o ensino remoto	135
Figura 17 Ampliação da temática: reverberações socioemocionais	136
Figura 18 Ampliação da temática: nuances político-institucionais	138
Figura 19 Mapa semiótico dos temas e subtemas da RC1 ampliado com desdobramentos	141
Figura 20 Ampliação da temática: alfabetização remota com TDICS	142
Figura 21 Ampliação da temática: reinvenção e desenvolvimento pessoal e profissional	146
Figura 22 Ampliação da temática: impacto emocional e reflexividade	148

Figura 23 Ampliação da temática: gestão do tempo.....	152
Figura 24 Ampliação da temática: valorização profissional	155
Figura 25 Ampliação da temática: colaboração e conexão humana	159
Figura 26 Ampliação da temática: avanço da fluência digital das professoras alfabetizadoras	161
Figura 27 Mapa semiótico da RC2 com temáticas e o agregado de subtemas	168
Figura 28 Ampliação da temática: encontro com o ensino remoto na alfabetização	169
Figura 29 Imagem selecionada e mencionada pela professora Iraci na RC2	170
Figura 30 Imagem selecionada e mencionada pela professora Teresa na RC2	170
Figura 31 Imagem selecionada e mencionada pela professora Bugari na RC2	171
Figura 32 Imagem selecionada e mencionada pela professora Fernanda na RC	171
Figura 33 Imagem selecionada e mencionada pela professora Angela na RC2	172
Figura 34 Imagem selecionada e mencionada pela professora Ana RC2.....	172
Figura 35 Imagem selecionada e mencionada pela professora Fernanda na RC2.....	172
Figura 36 Imagem selecionada e mencionada pela professora Angela na RC2	174
Figura 37 Imagem selecionada e mencionada pela professora Iraci na RC2	174
Figura 38 Imagem selecionada e mencionada pela professora Eva na RC2	175
Figura 39 Imagem selecionada e mencionada pela professora Eva na RC2	175
Figura 40 Ampliação da temática: encontro com os sentimentos no ensino remoto	177
Figura 41 Imagem selecionada e mencionada pela professora Jord7 na RC2.....	178
Figura 42 Imagem selecionada e mencionada pela professora Bugari na RC2.....	178
Figura 43 Imagem selecionada e mencionada pela professora Jord7 na RC2.....	178
Figura 44 Imagem selecionada e mencionada pela professora Jord7 na RC2.....	179
Figura 45 Imagem selecionada e mencionada pela professora Lore na RC2	179
Figura 46 Imagem selecionada e mencionada pela professora Lore na RC2	180

Figura 47 Imagem selecionada e mencionada pela professora Ana na RC2	181
Figura 48 Imagem selecionada e mencionada pela professora Ana na RC2	181
Figura 49 Imagem selecionada e mencionada pela professora Fernanda na RC2	182
Figura 50 Imagem selecionada e mencionada pela professora Fernanda na RC2	182
Figura 51 Ampliação da temática: (re)encontrar-se com a própria aprendizagem	183
Figura 52 Imagem selecionada e mencionada pela professora Ana na RC2	184
Figura 53 Ampliação da temática: encontro com as TDICs na alfabetização	186
Figura 54 Imagem selecionada e mencionada pela professora Angela na RC2	187
Figura 55 Imagem selecionada e mencionada pela professora Lavínia na RC2	188
Figura 56 Imagem selecionada e mencionada pela professora Eva na RC2	188
Figura 57 Ampliação da temática: encontro com a família na sala	190
Figura 58 Imagem selecionada e mencionada pela professora Bugari na RC2	190
Figura 59 Imagem selecionada e mencionada pela professora Bugari na RC2	191
Figura 60 Imagem selecionada e mencionada pela professora Lavínia na RC2	191
Figura 61 Imagem selecionada e mencionada pela professora Fernanda na RC2	191
Figura 62 Imagem selecionada e mencionada pela professora Eva na RC2	192
Figura 63 Imagem selecionada e mencionada pela professora Iraci na RC2	193
Figura 64 Ampliação da temática: encontro com os colegas de profissão	193
Figura 65 Imagem selecionada e mencionada pela professora Jord7 na RC2	194
Figura 66 Imagem selecionada e mencionada pela professora Jord7 na RC2	195
Figura 67 Imagem selecionada e mencionada pela professora Lore na RC2	195
Figura 68 Imagem selecionada e mencionada pela professora Lore na RC2	195
Figura 69 Imagem selecionada e mencionada pela professora Angela na RC2	196
Figura 70 Imagem selecionada e mencionada pela professora Iraci na RC2	196
Figura 71 Ampliação da temática: encontro entre a vida pessoal e profissional	197

Figura 72 Imagem selecionada e mencionada pela professora Lavínia na RC2	197
Figura 73 Imagem selecionada e mencionada pela professora Fernanda na RC2	198
Figura 74 Imagem selecionada e mencionada pela professora Teresa na RC2	198
Figura 75 Imagem selecionada e mencionada pela professora Teresa na RC2	198
Figura 76 Ampliação da temática: encontro com as ponderações pós-pandemia	199
Figura 77 Imagem selecionada e mencionada pela professora Teresa na RC2	200
Figura 78 Mapa semiótico de triangulação dos resultados: aproximações e distanciamentos entre resultados dos três momentos da pesquisa NEC e RCs	202
Figura 79 Aproximação entre as temáticas de cada mapa semiótico	203
Figura 80 Mapa semiótico das temáticas após a triangulação dos resultados	204

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	vi
APRESENTAÇÃO.....	viii
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiv
RESUMEN	xvi
LISTA DE SIGLAS	xviii
LISTA DE TABELAS.....	xix
LISTA DE FIGURAS	xx
SUMÁRIO.....	xxiv
CAPÍTULO 1 — INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 2 — REVISÃO DE LITERATURA.....	9
2.1 Contextualização	9
2.2 Método da Revisão de Literatura	10
2.2.1 Estratégias de Busca	11
2.3 Análise dos Resultados.....	15
2.4 Resultados e Discussão da Revisão de Literatura	19
2.5 Considerações sobre a revisão de literatura	32
CAPÍTULO 3 — FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	34
3.1 Desenvolvimento Humano e Cultura.....	34
3.1.1 O Desenvolvimento Humano: o Histórico, o Social e o Cultural na Atividade Humana	37
3.1.2 O Desenvolvimento Humano: a Linguagem em uma Perspectiva Bakhtiniana	45
3.1.3 Linguagem, Interação e Mediação Atravessando o Conceito de Cultura.....	50
3.2 Tecnologia e Sociedade: Impactos e Reflexões na Era Digital	57
3.3 Profissionalização Docente: Perspectivas no Contexto Contemporâneo	60

3.3.1 A Docência na Cultura Digital: as TDICs Chegam à Escola	67
3.4 O Trabalho Docente: Uma Teia de Saberes, Fazeres e Relações	75
3.4.1 Especificidades dos Saberes na Atuação de Alfabetizadoras	76
3.5 A Constituição de Si em Professores	82
3.5.1 Teoria do Posicionamento.....	83
3.5.2 Identidade como Constituição Estética de Si	90
3.5.3 Processos de Constituição Identitária: Constituição Identitária como Estética de Si em Professores.....	92
CAPÍTULO 4 — PESQUISA EMPÍRICA	97
4.1 Método: Abordagem da Pesquisa e Perspectiva Filosófica	97
4.1.1. Objetivo Geral.....	99
4.1.2 Objetivos Específicos	100
4.1.3 Procedimentos Éticos	100
4.1.4 Contexto de Pesquisa	101
4.1.5 Participantes	102
4.1.6 Procedimentos para a Construção das Informações	104
4.1.7 Procedimentos para a análise das informações	113
4.1.7.1 Análise da narrativa de escrita coletiva	114
4.1.8 Organização dos resultados e das análises	117
CAPÍTULO 5 — RESULTADOS.....	121
5.1 Primeiro Mo(vi)mento: Resultados e Análise da Narrativa de Escrita Coletiva.....	121
5.1.1 Reinvenção Identitária e Crescimento dos Professores	123
5.1.2 Impacto no Planejamento e Atividades Pedagógicas	125
5.1.3 A Casa-escola	127
5.1.4 Gestão de Tempo	128

5.1.5 A Formação Digital dos Professores na Ordem do Dia	130
5.1.6 A Força de Construir Coletivamente o Ensino Remoto	132
5.1.7 Reverberações Socioemocionais.....	133
5.1.8 Nuances Político-institucionais	135
5.2 Segundo Mo(vi)mento: Análise e Resultados da Rodas de Conversa	136
5.2.1 RC1: Aprofundando a Experiência de Participar da Construção da NEC	137
5.2.1.1 Alfabetização Remota com TDICS.	139
5.2.1.2 Reinvenção e Desenvolvimento Pessoal e Profissional.....	143
5.2.1.3 Impacto Emocional e Reflexividade	145
5.2.1.4 Gestão do Tempo	149
5.2.1.5 Valorização Profissional	151
5.2.1.6 Colaboração e Conexão Humana.....	155
5.2.1.7 Avanço da Fluência Digital da Professora Alfabetizadora	158
5.2.2 RC2: Imagens e Encontros.....	161
5.2.2.1 Encontro com o Ensino Remoto na Alfabetização.....	164
5.2.2.2 Encontro com os Sentimentos no Ensino Remot.....	173
5.2.2.3 (Re)Encontrar-se com a Própria Aprendizagem	179
5.2.2.4 Encontro com as TDICs na Alfabetização	182
5.2.2.5 Encontro com a Família na Sala	186
5.2.2.6 Encontro com os Colegas de Profissão.....	190
5.2.2.7 Encontro entre a Vida Pessoal e Profissional	194
5.2.2.8 Encontro com as Ponderações na Pós-vivência Pandêmica.....	196
CAPÍTULO 6 — DISCUSSÃO.....	199
6.1 Reinvenção e Desenvolvimento Pessoal e Profissional	202
6.2 Reverberações Socioemocionais	208

6.3 Colaboração e Conexão Humana	215
6.4 Gestão do Tempo.....	221
6.5 Avanço da Fluência Digital das Professoras	226
6.6 Entrelaçando Saberes, Constituições Identitárias e Tecnologias na Alfabetização Remota.....	233
6.7 Declaração da Tese	235
CAPÍTULO 7 — CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
REFERÊNCIAS.....	248
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	286
Apêndice B: Termo de Autorização para a Utilização de Imagens e Sons de Voz	287
Apêndice C: NEC Texto Integral	288
Apêndice D: Orientações para a produção da NEC	291
Apêndice E: Mosaico das imagens que mediarão a RC2.....	292
Apêndice F: para pesquisa sociodemográfica (Formulário Google)	293
Apêndice G: Temas, subtemas e desdobramentos emergidos da análise da NEC	295
Apêndice H: Tabela de temas e subtemas emergidos da análise da RC1	296
Apêndice I: Tabela de temas, subtemas emergidos da análise da RC 2.....	297
Apêndice J: Tabelas e caracterização da formação de temas na triangulação	299

CAPÍTULO 1 — INTRODUÇÃO

“O reconhecimento da magnitude de nossas conquistas traz consigo outra mensagem: a história não tolera o vazio.”

Yuval Noah Harari (2016, p. 29).

A grave crise sanitária global, desencadeada pela Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS-CoV-2), o vírus causador da COVID-19, com início em Wuhan, na China, culminou na declaração de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. A preocupação com o alto nível de contaminação do coronavírus rapidamente gerou notícias globais sobre o avanço da pandemia e sobre as vítimas fatais em escala crescente. Esse contexto de ameaça à vida impôs a necessidade de distanciamento social e provocou uma mudança brusca de hábitos nas rotinas pessoais e coletivas, o que impactou todas as esferas da atividade social (Harari, 2020; Morin, 2020). As autoridades competentes de vários países, por meio de decretos e regulamentações, impuseram quarentenas, fechamento de estabelecimentos comerciais, além da suspensão de serviços e atendimentos. Para uma parcela significativa da população, o espaço de convívio restringiu-se à residência, o que limitou o contato ao mínimo possível.

A necessidade de distanciamento social e, simultaneamente, de manutenção da vida, embora antagônicas, constituíram-se como desafios prementes. Crianças tiveram suas vivências sociais e afetivas limitadas ao espaço doméstico, assim como seus pais e muitos familiares, quando possível. A residência tornou-se o epicentro do contato, compartilhamento e produtividade, e aglutinou as relações familiares, profissionais e estudantis, que passaram a compartilhar o mesmo espaço e tempo.

A pandemia avançou, superando expectativas e previsões, ao mesmo tempo em que expunha as fragilidades na organização social – manifestas na economia em declínio, nos hospitais com funcionamento crítico, nos crescentes índices de desemprego e nas impossibilidades de subsistência. Desse modo, ameaças diversas à vida somaram-se ao

vírus. Perante o risco iminente à vida, todas as práticas sociais passíveis de adaptação – envolvendo o trabalho, a educação, as relações pessoais e de consumo (à exceção de alguns serviços essenciais) – tiveram suas dinâmicas subitamente alteradas e vinculadas, em grande medida, às tecnologias digitais.

Na rede pública do Distrito Federal não foi diferente. Sob a gestão da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o atendimento educacional exclusivamente remoto vigorou pelo período compreendido entre março de 2020 e agosto de 2021. Após 17 meses do atendimento pedagógico virtual, em agosto de 2021 (SEEDF, 2021a; SUPLAV, 2021), foi introduzido o atendimento híbrido, que deu lugar ao retorno presencial em 3 de novembro de 2021 (SEEDF & SESDF, 2021).

O atendimento pedagógico, mediado essencialmente pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e, secundariamente, pela logística de oferta de materiais didáticos impressos, recebeu a designação de Ensino Remoto Emergencial (ERE) (R. F. Barbosa et al., 2022; Behar, 2020; Di Santo et al., 2022; Macedo, 2022; Saviani & Galvão, 2021; Souto & Borges, 2022).

Na intricada tessitura do exercício docente, a atuação e a constituição identitária docente emergem como um processo dialógico a partir das relações com os estudantes, com o saber e o fazer, aspectos indissociáveis da práxis pedagógica (Freire, 2019a). Assim, os processos de trabalho engendrados na docência se valem tanto do conhecimento técnico-profissional quanto da autonomia e da experiência acumulada. É no cronotopo singular da aula que se delineia a sistematização do processo de aprendizagem, com suas nuances e particularidades.

Tais elementos, em seu conjunto, configuram o trabalho das professoras alfabetizadoras que atuam presencialmente em espaços e temporalidades bem definidas, com a sala de aula física como locus privilegiado. No entanto, a essas profissionais e a

seus contextos foi imposto o desafio de transpor o trabalho docente para o ambiente virtual, ao se valerem das potencialidades e recursos das TDICs. A caracterização e compreensão desse cenário, marcado por descontinuidades e transições, reveste-se de extremo interesse para os estudos relacionados ao desenvolvimento humano, dada a sua potencialidade para afetar o bem-estar físico, mental e emocional dos professores, bem como a própria constituição do fazer docente.

A atuação pedagógica no contexto da pandemia defrontou-se com novas contingências de aprendizagem e com a urgência de formação docente, especialmente direcionada ao ERE e ao uso das TDICs. Tais contingências levantaram questões cruciais sobre o impacto na constituição identitária docente, pela ruptura, transformação e intensificação dos desafios inerentes ao trabalho presencial transposto para o espaço de mediação virtual. Diante das circunstâncias impostas pela pandemia, o professor deparou-se com um campo semântico e semiótico vasto, característico das relações e práticas peculiares ao universo virtual do ciberespaço e da cibercultura (Lemos, 2004, 2014; Lévy, 2010b, 2011).

Nesse cenário desafiador, as professoras alfabetizadoras viram-se compelidas a navegar por múltiplas frentes simultaneamente. Primeiramente, enfrentaram suas próprias necessidades de formação emergencial, domínio de novas linguagens e recursos digitais, produção de conteúdo adaptado e, não raro, a aquisição ou adequação de equipamentos pessoais. Em segundo lugar, precisaram lidar com as especificidades do desenvolvimento infantil na alfabetização, questionando como realizar a mediação pedagógica remotamente com crianças pequenas e gerindo a tensão entre acesso tecnológico e tempo de exposição às telas. Essa mediação estendeu-se ao ambiente familiar, o que demandou das famílias uma participação orientada e distinta do habitual, muitas vezes sobrecarregando cuidadores e expondo a falta de condições para esse acompanhamento.

Agravando esse quadro, as barreiras tecnológicas e socioeconômicas mostraram-se críticas. O impacto foi particularmente severo junto às camadas sociais mais vulneráveis, em que a falta de familiaridade prévia com as TDICs, a escassez ou inadequação de equipamentos e a precariedade da infraestrutura de internet criaram profundas desigualdades. Mesmo para aqueles com acesso, a operacionalização do ERE trouxe dificuldades concretas: desde o domínio da dinâmica dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) – com postagens, uploads, links e videochamadas – e de termos técnicos específicos (anexos, sincronização, configuração), até problemas recorrentes de conectividade, qualidade de sinal e capacidade insuficiente dos pacotes de dados. Essas contingências múltiplas – pessoais, pedagógicas, familiares e tecnológicas – configuraram a complexa arena de atuação docente durante o ERE.

Na busca por atuar pedagogicamente na pandemia, os professores participaram de lives, webinars, cursos e oficinas virtuais, formações rápidas para suprir a demanda de habilidades. Essa dinâmica gerou diversas reações, desde a negação, passando pela resistência até a introversão. Nesse processo, emergem questões sobre a práxis pedagógica, a constituição identitária docente, habilidades com as TDICs, a alfabetização, equipamentos, crianças e famílias, entre outras. É na complexidade desse contexto, com suas articulações e reverberações, que se constituiu o problema de pesquisa desta tese.

Redes sociais e outros meios de comunicação publicaram notícias, reportagens e entrevistas sobre a atuação remota dos professores, enfatizando sua importância. Profissionais da Educação e de outras áreas, bem como instituições públicas, compartilharam suas impressões e opiniões, e se manifestaram sobre o fenômeno da atuação dos professores no ERE. Contudo, a resposta a esse cenário complexo não se restringiu à esfera da comunicação e da opinião pública; paralelamente, emergiram esforços substanciais de investigação e prática reflexiva, materializados em estudos,

pesquisas e na socialização de relatos de experiência, todos voltados à compreensão aprofundada e ao aprimoramento das estratégias pedagógicas nesse contexto emergencial.

De forma geral, em comparação com a narrativa predominante nas redes sociais, parece evidente que o processo com as TDICs envolveu mais do que apenas práticas pedagógicas exitosas e muitos likes. O ERE revelou a constituição do trabalho docente em uma região de fronteira, na tensão entre saberes e desconhecimentos, universos analógicos e digitais, e na conversão de espaços e tempos presenciais em interações virtuais. Assim, entre muitas interrogações possíveis, a atenção desta tese se volta para as seguintes questões: como as professoras alfabetizadoras atuaram no processo do ERE mediado por tecnologias digitais no contexto da pandemia de COVID-19?; como a constituição identitária do professor foi afetada pelas contingências da atuação no ERE mediado por tecnologias digitais?; de que maneira os professores interagiram com as novas formas de ensino e aprendizagem nas práticas docentes remotas mediadas pelas TDICs?; que dificuldades os professores e estudantes enfrentaram no ERE?; como ocorreu a inserção das famílias como auxiliares no ERE?; quais desafios foram encontrados para o acesso às tecnologias digitais no contexto da pandemia?

Diante da problemática exposta e dos questionamentos em foco, esta tese tem o seguinte objetivo geral: analisar a constituição identitária dos professores como estética de si e os processos emergidos da atuação profissional remota mediada por tecnologias digitais, nos anos iniciais do ensino fundamental – alfabetização – no contexto da crise pandêmica de COVID-19. Os objetivos específicos são: 1) identificar os desafios da atuação do professor na alfabetização remota mediada por tecnologias digitais; 2) identificar as relações entre a constituição identitária docente como estética de si e a experiência de atuação na alfabetização no ERE, no âmbito da pandemia de COVID-19;

e 3) relacionar a dialogicidade do processo de atuação pedagógica remota e a constituição estética de si na identidade docente em contextos disruptivos.

Quanto à sua estrutura, esta tese inicia-se, neste primeiro capítulo, pela introdução. Em seguida, o Capítulo 2 apresenta a revisão de literatura, realizada como uma revisão sistemática integrativa (Botelho et al., 2011; Ercole et al., 2014; Ramos & Bicalho, 2021) com base no tema da tese. O Capítulo 3 apresenta os fundamentos teóricos e, para isso, se estrutura em três grandes eixos. O primeiro aborda o Desenvolvimento Humano e Cultura, ao discorrer sobre as interfaces e articulações recursivas e complexas entre o processo humano de desenvolvimento em seus desdobramentos e interações com a cultura por meio de conceitos basilares da Psicologia Histórico-Cultural, como os de atividade psicológica, internalização, atividade mediada, linguagem em perspectiva sociodiscursiva, mediação semiótica e cultura (Bakhtin, 2011, 2020a; Leontiev, 2021a; Vigotski, 2009a; Volóchinov, 2018a; Wertsch, 1997; Wertsch, del Río, et al., 1998).

O segundo eixo expõe a articulação entre a Sociedade e a Tecnologia e seus impactos na era digital (Castells, 2022a; Coll & Monereo, 2010a; Harari, 2024; Lemos & Lévy, 2010; Lévy, 2010a, 2011; Morin, 2020; Santaella, 2021a, 2021b), discute aspectos da Profissionalização Docente com base em Nóvoa (1995, 2003, 2014) e Imbernón (2000, 2010, 2022a, 2022b), entre outros que problematizam os saberes constitutivos do ser professor/a. Nesse eixo, a construção teórica engendra, ainda, a necessária abordagem sobre a Docência na Cultura Digital e as TDICs na escola (Bacich & Moran, 2018; Boto et al., 2023; Kenski, 2015a, 2015b; Santaella, 2013; Santaella & Braga, 2017). O trabalho docente com as especificidades da atuação na Alfabetização é colocado brevemente em destaque (Carvalho, 2015; Ferreiro, 2017b; Ferreiro & Teberosky, 1999; Soares, 2007, 2016, 2020).

O terceiro eixo da fundamentação teórica avança para discutir a constituição identitária com foco nas docentes. Esse eixo mobiliza o aporte das contribuições de Bhabha (2018), Hall (2013, 2020) e Baumann (2021a) sobre Identidade. Nessa direção, Harré e colaboradores (Harré, 2015; Harré et al., 2009; van Langenhove & Harré, 1999) discutem a Teoria do Posicionamento com centralidade na linguagem. O conceito de Constituição Estética de Si, baseado na mediação da imagem de si e na interação, é articulado nos estudos de Borges e colaboradores (F. T. Borges, Araújo, et al., 2016; F. T. Borges et al., 2012).

O Capítulo 4 apresenta o método (Clandinin & Connelly, 2011; Creswell & Creswell, 2021; Flick, 2017), retoma os objetivos e expõe as bases filosóficas e epistemológicas da pesquisa, o que inclui os cuidados éticos. Além disso, descreve e caracteriza o contexto da pesquisa e as participantes. São detalhados os procedimentos para a construção das informações, os instrumentos utilizados como diário de pesquisa, a produção de texto coletivo e roda de conversa, e especificados os procedimentos para a análise temática dialógica das informações (Bakhtin, 2011, 2020a; Krüger-Fernandes et al., 2021; C. C. da Silva & Borges, 2018). Nesse capítulo também se encontra a descrição da organização dos resultados e das análises.

O Capítulo 5 apresenta os resultados e análises e é estruturado em dois mo(vi)mentos, cada um deles destinado ao exame de um instrumento. O primeiro dedica-se à análise da Narrativa de Escrita Coletiva (NEC) e o segundo expõe a análise das Rodas de Conversa (RC) 1 e 2; são apresentados, também, as temáticas resultantes e os mapas semióticos elaborados com base nas análises para evidenciar a dinâmica dos significados produzidos.

No Capítulo 6 realiza-se a discussão teórica dos resultados com o entrelaçamento dos saberes, constituições identitárias e tecnologias na alfabetização remota e

explicitamos a proposição de tese. No capítulo 7, são tecidas as considerações finais, que consolidam os principais resultados e apresentam um panorama abrangente das implicações e contribuições desta pesquisa, ressaltando os pontos de convergência e as possíveis trilhas para futuras investigações.

Compreende-se que os resultados desta tese transcendem o âmbito acadêmico e oferecem subsídios valiosos tanto para a prática docente quanto para a formação e valorização de professores. Ao analisar a constituição identitária docente em tempos de crise, este estudo lança luzes sobre os desafios e as adaptações necessárias para uma educação de qualidade na era digital. As descobertas aqui apresentadas podem informar políticas públicas, programas de formação continuada e práticas pedagógicas, ao contribuírem para a construção de um sistema educacional mais resiliente e inclusivo.

Além disso, ao compreender as dificuldades enfrentadas por professores e estudantes durante o ERE, podemos desenvolver estratégias mais eficazes para mitigar as desigualdades educacionais e garantir o acesso equitativo à aprendizagem, mesmo em contextos adversos. Em última análise, esta pesquisa visa promover uma educação mais humana e tecnologicamente integrada, que beneficie não apenas a comunidade escolar, mas a sociedade como um todo.

CAPÍTULO 2 — REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Contextualização

O contexto desencadeado pela pandemia de COVID-19 abalou as estruturas de saúde e sociais, e expôs fragilidades em diversas áreas. A situação exigiu da humanidade a capacidade de se reinventar e se adaptar, o que impactou a família, as relações e o trabalho (Morin, 2020; Saviani & Galvão, 2021). Profissionais acostumados com o saber-fazer e a autonomia foram desafiados pelo desconhecido (Nóvoa, 2020; Nóvoa & Alvim, 2021). No caso dos professores, o desafio se apresentou na urgência do uso das TDICs.

A mudança repentina ainda está viva na memória do dia em que os professores se despediram do familiar sem saber o que o dia seguinte traria. Os dias seguintes foram inundados por e-mails, plataformas, salas de aula virtuais, posts, links, Zoom, Meet, gravações de áudio e vídeo, PDFs, slides, Wi-Fi, downloads, uploads, WhatsApp, compartilhamentos etc. Um universo promissor para os defensores das TDICs, mas um desafio para quem não as escolheu. Planejamento, alunos e interações foram os únicos conceitos reconhecidos nesse universo. Login, lives, webinars, formações, negação, imposição, resistência, silêncios, explosões, inércia, euforia, esperança, medo, exposição, introversão, confronto, lágrimas e tensão tomaram o lugar da extroversão, da fala e do riso. Nesse contexto, em que fronteira se constitui o trabalho docente? Há apenas sucesso e muitos likes no ensino remoto?

Na transferência imediata do ensino presencial para o virtual, o processo não se configurou como Educação a Distância (EaD), com legislação própria, mas como ensino remoto emergencial, conforme definido pelo contexto. Essa diferença contribui para a compreensão do fenômeno social, profissional e subjetivo que se delineia. Para Saviani e

Galvão (2021), o “ensino remoto” é a atividade de ensino e aprendizagem mediada por tecnologias digitais, apresentada como alternativa emergencial devido à pandemia.

Nesses tempos, o ensino e aprendizagem e a ação docente assumiram outra configuração, ao se desdobrarem em tempos e espaços incertos, como a virtualidade. O termo “remoto” produz novos sentidos à ação docente, transferindo para as telas a prática educativa e a mediação pedagógica, especialmente com crianças da educação infantil e dos anos iniciais (Saviani, 2019, 2021; Zabala, 2010; Zabala et al., 2016; Zabala & Arnau, 2020). Diante dessa problemática, esta revisão busca compreender, sob a perspectiva histórico-cultural e da psicologia do desenvolvimento, como se constituiu a atuação docente no ensino remoto mediado por tecnologias digitais na pandemia, por meio da literatura nacional e internacional dos primeiros 13 meses da pandemia (março de 2020 a abril de 2021).

2.2 Método da Revisão de Literatura

A revisão de literatura oportuniza o levantamento dos conhecimentos já produzidos em torno de um determinado problema de pesquisa, identifica limitações, contribuições e orienta futuros propósitos de pesquisa (Gil, 2019). As revisões originam-se em um trabalho de compreensão, reflexão e crítica, com uma metodologia criteriosa previamente estabelecida (Camilo & Garrido, 2019), que agrega valor ao universo da pesquisa. As revisões de literatura podem ser revisões narrativas, revisões sistemáticas (Ercole et al., 2014; Koller et al., 2014; Rösing et al., 2018), revisões integrativas (Ercole et al., 2014) e apresentar, ou não, metanálise.

Este estudo constitui uma revisão sistemática integrativa que, em sua especificidade, sintetiza a produção empírica ou teórica anterior de um tema em particular, ao estabelecer uma análise sobre o conteúdo reunido. A síntese resultante do

processo de análise, metodologicamente estruturado, oportuniza a geração de novos conhecimentos (Botelho et al., 2011; Ercole et al., 2014; Ramos & Bicalho, 2021).

2.2.1 Estratégias de Busca

Ramos e Bicalho (2021) apresentam seis passos para a estruturação de uma revisão sistemática. Seguindo a proposição das autoras e a partir do tema “O professor e as fronteiras do processo educativo remoto mediado por tecnologias digitais”, da contextualização do problema e da definição do objetivo, construiu-se a sistematização da busca e da seleção dos artigos com base nos procedimentos descritos a seguir:

2.2.1.1 Passo 1: Seleção das Bases de Buscas dos Documentos. Os estudos mencionados nesta revisão foram extraídos do Portal de Periódicos da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Optou-se pela busca na Scopus (Elsevier) por disponibilizar publicações revisadas por pares, ampla abrangência de áreas de conhecimento e oferecer ferramentas de classificação e refinamento que aumentam a precisão da busca. A opção pela Education Resources Information Center (ERIC) ocorreu por se tratar do maior banco de dados de literatura educacional.

Em atenção às especificidades e ao ineditismo do problema e contexto, optou-se pela busca avançada. A aplicação dos operadores booleanos e dos filtros de conteúdo textual, ano de publicação, tipo de documentos, áreas de conhecimento (Psicologia e Educação) refinaram as relações entre os termos, o que aproximou a busca do objeto de interesse.

2.2.1.2 Passo 2: Seleção dos Termos para o Levantamento dos Documentos.

Nesta etapa realizaram-se buscas incidentais a partir de palavras-chave, como ensino remoto, pandemia de COVID-19, trabalho pedagógico na quarentena, alfabetização e professores de crianças. A expressão “ensino remoto” demandou atenção por se aproximar do conceito de Educação a Distância. Esta expressão vem caracterizando o processo educativo não presencial, no qual a mediação educativa ocorreu principalmente por meio de tecnologias digitais. A pandemia em curso impôs o distanciamento social e impossibilitou o atendimento escolar presencial.

O termo remoto assume o sentido mais usado no âmbito da informática, qual seja, “que se realiza à distância por meio de uma conexão de computadores ou de outros instrumentos semelhantes” (*Remoto*, 2021). Após a pesquisa incidental e exploratória, mantivemos o termo “professor” sem qualificações, pois elas reduziam e/ou inviabilizavam os resultados. O processo de busca foi refinado com termos, expressões e sinônimos em língua portuguesa e inglesa. Concluiu-se a busca terminológica (M. C. B. Galvão & Ricarte, 2019) e os termos descritores foram: professor; ensino remoto; pandemia de COVID-19.

2.2.1.3 Passo 3: Definição dos Parâmetros de Buscas. O ajuste dos termos aos operadores booleanos resultou na expressão: “professor” OR “teacher” AND “educação remota” OR “educação digital” OR “ensino online” OR “educação online” OR “estratégias de ensino e aprendizagem online” OR “remote education” OR “digital education” OR “online teaching” OR “online education” OR “online teaching and learning strategies” AND “pandemia covid-19” OR “distanciamento social covid-19” OR “lockdown covid-19” OR “covid-19 pandemic” OR “covid-19” OR “covid-19 social distance”. Tendo em vista o tema da pesquisa, foi definido o biênio 2020-2021 para busca

e extração de documentos que representassem produções teóricas ou empíricas, publicadas, que abordavam a atuação, as estratégias e os desafios dos professores, que lecionavam em salas de aula presenciais, durante a súbita transição para o ensino remoto.

2.2.1.4 Passo 4: Aplicação dos Parâmetros para Seleção dos Documentos. A

busca no portal de periódicos possibilitou a aplicação de filtros na base de dados da Scopus e da ERIC. Com a aplicação dos descritores, conforme a expressão primária com termos booleanos e a inserção dos parâmetros de cruzamento de área de conhecimento, para ampliar a eficiência, chegou-se às estruturas semânticas constantes na Tabela 1. Este processo de busca transcorreu na primeira semana de abril de 2021 e foi concluído em 6 de abril de 2021.

Tabela 1

Aplicação dos parâmetros a partir da CAFE

SCOPUS	“ teacher ” AND “remote education” OR “digital education” OR “online teaching” OR “online education” OR “online teaching and learning strategies” AND “covid-19 pandemic” OR “covid-19” OR “covid-19 social distance” OR “lockdown covid-19” AND (LIMIT-TO (EXACTSRCTITLE, “Education Sciences”) OR LIMIT-TO (EXACTSRCTITLE, “Frontiers In Psychology”) OR LIMIT-TO (EXACTSRCTITLE, “Journal Of Engineering Education Transformations”)) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR, 2021) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2020)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, “ar”) OR LIMIT-TO (DOCTYPE, “cp”) OR LIMIT-TO (DOCTYPE, “re”) OR LIMIT-TO (DOCTYPE, “ch”) OR LIMIT-TO (DOCTYPE, “ed”)) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, “SOCI”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA, “COMP”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA, “PSYC”)) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, “COVID-19”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, “E-learning”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, “Online Learning”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, “Teaching”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, “Pandemic”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, “Online Teaching”)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, “English”))
ERIC	Teacher AND “remote education” OR “digital education” OR “online teaching” OR “online education” OR “online teaching and learning strategies” AND “covid-19 pandemic” OR “covid-19” OR “covid-19 social distance” OR “lockdown covid-19”

Fonte: elaboração da autora.

Nessa etapa, a aplicação das fórmulas semânticas resultou na identificação de 50 documentos – o artigo repetido foi excluído do conjunto de documentos da base Scopus –, como demonstra a Tabela 2:

Tabela 2*Quantitativo de documentos nas bases de dados Scopus e Eric*

Base de Dados	Descritores aplicados	Língua Portuguesa	Língua Inglesa	Duplicados	N.º de Documentos
SCOPUS	Professor, educação remota, educação digital, ensino online, educação online, estratégias de ensino e aprendizagem online, pandemia covid-19, distanciamento social covid-19, lockdown covid-19	01	05	01	25
ERIC		01	03	-	24
TOTAL		02	08	01	49

Fonte: elaboração da autora.

2.2.1.5 Passo 5: Leitura Exploratória, Seletiva e Leitura Interpretativa dos Documentos. Nesta etapa, procedeu-se à leitura extensiva e intensiva dos documentos para aprofundar a análise e avaliar criticamente cada estudo em relação ao objetivo central da revisão. Dos 49 artigos inicialmente selecionados para o corpus de análise, cada um foi cuidadosamente examinado com base em critérios de inclusão (CI) bem definidos. Paralelamente aos critérios de inclusão, foram aplicados critérios de exclusão (CE) para delimitar o escopo da revisão e garantir a pertinência dos documentos selecionados. Os critérios seguem descritos na Tabela 3:

Tabela 3*Critérios de inclusão e exclusão dos artigos*

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
CI 1: Documentos com acesso aberto que abordam a atuação do professor no ensino remoto durante a pandemia. (Justificativa: garantir acesso aos estudos e foco no tema principal.)	CE 1: Documentos com ênfase em estratégias institucionais, preparação e engajamento dos estudantes. (Justificativa: manter o foco na atuação docente.)
CI 2: Estudos (teóricos ou empíricos) sobre a atuação docente no ensino remoto, o que inclui impressões, opiniões e desafios. (Justificativa: explorar as experiências e perspectivas dos professores.)	CE 2: Documentos focados nas percepções e preferências dos estudantes sobre o ensino remoto. (Justificativa: manter a análise na perspectiva dos professores.)

CI 3: Análises (teóricas ou empíricas) das decisões e dos desafios enfrentados pelos professores no ensino remoto. (Justificativa: compreender as dificuldades e adaptações no contexto do distanciamento social.)	CE 3: Documentos não disponibilizados em acesso aberto. (Justificativa: garantir acesso irrestrito aos estudos.)
CI 4: Estudos sobre a formação de professores para o ensino remoto mediado por tecnologias. (Justificativa: analisar a influência da formação docente na prática pedagógica.)	CE 4: Documentos que se desviam do objetivo da revisão. (Justificativa: assegurar a coerência e o alinhamento do corpus de análise.)

Fonte: elaboração da autora.

Os CE 1, 2 e 3 foram estabelecidos *a priori*. O critério 4 justifica a exclusão de documentos específicos que não atenderam aos objetivos da revisão. Da extração de 49 documentos, foram excluídos 19 (38,77%). Chegou-se à segunda triagem, com 13 artigos da ERIC e 17 da Scopus, 61,22% da amostra inicial. Realizou-se a leitura intensiva dos 30 estudos, e 18 foram excluídos (60%), respeitando os mesmos critérios. Desse processo de análise e triagem, obteve-se 12 artigos incluídos, o equivalente a 24,48% da amostra inicial. A Figura 1 sumariza o percurso descrito.

Figura 1

Aplicação dos critérios de seleção à amostra de documentos



Fonte: elaboração da autora.

2.3 Análise dos Resultados

A amostra final constituiu-se de 12 documentos fichados e traduzidos. Os estudos foram oriundos de nove países, tendo em vista o alcance global da pandemia. A Tabela 4 propõe a identificação dos autores, ano e meio de publicação, ao lado da origem dos estudos e nível educacional que constituiu o contexto da pesquisa e o tipo de abordagem:

Tabela 4

Síntese da origem, nível educacional pesquisados e abordagem da pesquisa – continua

	Artigos	Origem	Nível Educacional	Abordagem da Pesquisa
01	Penado Abilleira, M., Rodicio-García, M. L., Ríos-de Deus, M. P., & Mosquera-González, M. J. (2021). Technostress in Spanish University teachers during the COVID-19 pandemic. <i>Frontiers in Psychology</i> , 12(February), 1–11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617650	Espanha	Ensino Superior	Quantitativa
02	Martinho, D., Sobreiro, P., & Vardasca, R. (2021). Teaching sentiment in emergency online learning: A conceptual model. <i>Education Sciences</i> , 11(2), 1–16. https://doi.org/10.3390/educsci11020053	Portugal	Ensino Superior	Quantitativa
03	Lepp, L., Aaviku, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., & Saks, K. (2021). Teaching during COVID-19: The decisions made in teaching. <i>Education Sciences</i> , 11(2), 1–21. https://doi.org/10.3390/educsci11020047	Estônia	Educação Básica – Ensino Médio	Qualitativa
04	Ozamaz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., & Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching. <i>Frontiers in Psychology</i> , 11(January), 1–10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718	País Basco – Espanha	Educação Básica e Superior	Quantitativa
05	Syed, K., Kandakatla, R., Madhulita, Yadav, R. I., & Himasagarika, R. (2021). Responding to COVID-19 and transitioning to online learning: Evaluation of an institution wide capacity building efforts on technology-enhanced learning. <i>Journal of Engineering Education Transformations</i> , 34(Special Issue), 620–627. https://doi.org/10.16920/jeet/2021/v34i0/157232	Índia	Ensino Superior	Qualitativa
06	Müller, A. M., Goh, C., Lim, L. Z., & Gao, X. (2021). Covid-19 emergency elearning and beyond: Experiences and perspectives of university educators. <i>Education Sciences</i> , 11(1), 1–15. https://doi.org/10.3390/educsci11010019	Cingapura	Ensino Superior	Qualitativa
07	Russo, J., Bobis, J., Downton, A., Livy, S., & Sullivan, P. (2021). Primary teacher attitudes towards productive struggle in mathematics in remote learning versus classroom-based settings. <i>Education Sciences</i> , 11(2), 1–13. https://doi.org/10.3390/educsci11020035	Austrália	Educação Básica – Ensino Fundamental	Métodos Mistos
08	Anitha, D., & Kavitha, D. (2021). Is long-serving teaching experience a barrier of transformation in online teaching? – An exploration. <i>Journal of Engineering Education Transformations</i> , 34(Special Issue), 201–205.	Índia	Ensino Superior	Qualitativa

Artigos	Origem	Nível Educacional	Abordagem da Pesquisa
09 Gao, L. X., & Zhang, L. J. (2020). Teacher learning in difficult times: Examining foreign language teachers' cognitions about online teaching to tide over COVID-19. <i>Frontiers in Psychology</i> , 11(September), 1–14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.549653	China	Ensino Superior	Qualitativa
10 Kaden, U. (2020). Covid-19 school closure-related changes to the professional life of a k–12 teacher. <i>Education Sciences</i> , 10(6), 1–13. https://doi.org/10.3390/educsci10060165	USA, Alaska	Educação Básica – Ensino Médio	Qualitativa
11 D'Souza, M. J., Fry, K., Koyanagi, L., & Shepherd, A. (2020). Covid-19 impacts at a small mid-atlantic liberal-arts college with implications for stem education. <i>Journal of Education and E-Learning Research</i> , 7(4), 407–420. https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.74.407.420	USA, Delaware	Ensino Superior	Qualitativa
12 Schuck, R. K., & Lambert, R. (2020). “Am I doing enough?” Special educators' experiences with emergency remote teaching in Spring 2020. <i>Education Sciences</i> , 10(11), 1–15. https://doi.org/10.3390/educsci10110320	USA, Western	Educação Especial	Qualitativa

Fonte: elaboração da autora.

A Tabela 5 apresenta um detalhamento sobre a relação ano-quantitativo de estudos e as fontes de publicação.

Tabela 5

Relação ano e fontes de publicação da amostra

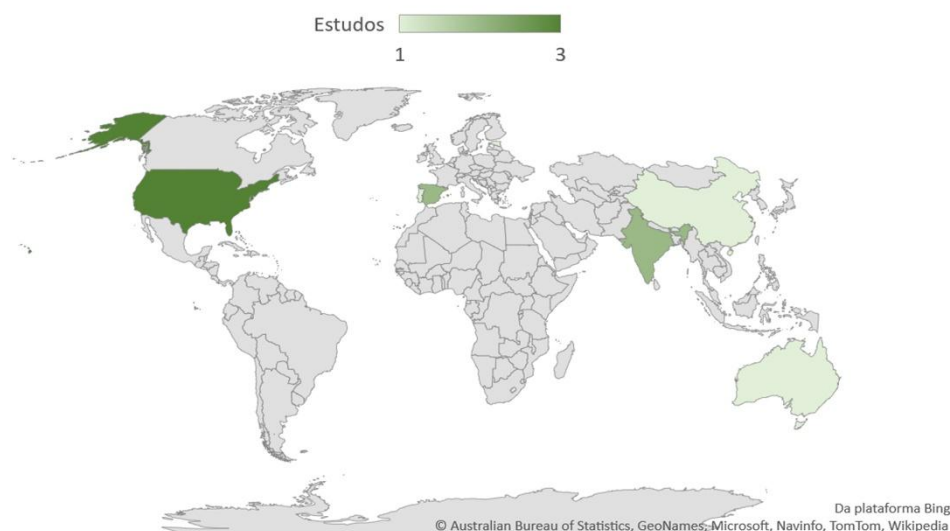
	2020	2021
<i>Frontiers in Psychology</i>	1	2
<i>Education Sciences</i>	2	4
<i>Journal of Engineering Education Transformations</i>	0	2
<i>Journal of Education and e-Learning Research</i>	1	0

Fonte: elaboração da autora.

A Figura 2 ilustra a localização difusa dos estudos. Não se obteve, para esta amostra, no momento da extração, documentos de origem brasileira e nem latino-americana que atendessem ao objetivo do estudo.

Figura 2

Origem dos estudos que constituem a amostra



Fonte: elaboração da autora a partir de aplicativo Word.

Nos 12 artigos, as estratégias metodológicas de pesquisa incluíram *surveys*, entrevistas, estudos de caso, análise documental, videogravações e observação. Devido às restrições sanitárias, e-mails e videoconferências foram utilizados para contatar as participantes. A abordagem dos estudos envolveu 66,66% da amostra com aportes qualitativos; 25%, quantitativos; e 8,33% com métodos mistos. Revisões de literatura foram apresentadas em 41,7% dos estudos.

A amostra revelou que oito estudos (66%) se concentraram na análise das condições de atuação de professores no ensino superior; dois estudos (16,66%) referiram-se a professores do ensino médio; um estudo (8,33%) abordou professores do ensino fundamental; e um (8,33%), professores do ensino especial. Notavelmente, não foram encontrados estudos sobre a atuação de professores de crianças pequenas, da educação infantil ou da alfabetização.

2.4 Resultados e Discussão da Revisão de Literatura

Foi realizado um processo exploratório e dialógico para responder à pergunta deste estudo de revisão: “como se constituiu a atuação docente durante o processo educativo remoto mediado por tecnologias digitais na pandemia da COVID-19?”. Após o levantamento das temáticas emergentes da leitura, elas foram codificadas de forma aberta e, posteriormente, agrupadas por aproximação, o que gerou as categorias (Gibbs, 2009).

É importante considerar, *a priori*, que essas categorias se constituem em um processo de interação dinâmica e recursiva, que vem atravessando a constituição da prática e das docentes desde que o espaço-tempo escolar foi desafiado pelo vírus. A categorização dos temas ocorreu com base no agrupamento de palavras-chave ou expressões significativas que foram emergindo das leituras intensivas, das falas enunciadas e de dados quantitativos. Privilegiou-se uma construção interpretativa e compreensiva, cuja produção final demonstra o quanto os registros localizados em relação ao objetivo ecoam entre si.

Nesse sentido, constituíram-se seis categorias: reorganização do trabalho; mudança no papel do professor; alfabetização tecnológica; dimensão socioemocional; engajamento e interação com os estudantes; e potencial do ensino virtual. O vínculo entre as categorias contribuiu para ampliar a validade interna da revisão pelo rigor na aplicação dos critérios de inclusão e exclusão em relação ao objetivo.

Apesar da convicção de que alguns estudos se enquadram em várias categorias, procurou-se incluí-los na categoria de maior predominância. A Figura 3 explicita as relações de coesão e complementaridade entre os sentidos identificados nas categorias.

2.4.1 Reorganização do Trabalho

Nesta categoria, agrupam-se seis estudos: Lepp et al. (2021), Müller et al. (2021), Kaden (2020), D'Souza et al. (2020), Schuck e Lambert (2020) e Martinho et al. (2021). Martinho et al. (2021) analisaram a atitude e o sentimento dos professores sobre o ensino remoto durante a pandemia. Relatos evidenciam a necessidade de maior atenção ao planejamento e tratamento diferenciado dos conteúdos e das aulas como aspectos dificultadores do ensino remoto.

Lepp et al. (2021) descreveram e explicaram fatores que influenciaram as decisões dos professores no ensino remoto. Identificaram a eleição de objetivos de curto prazo e a manutenção de carga horária acessível aos estudantes como fatores que reverberam sobre a gestão do currículo e o delineamento das aulas. Muller et al. (2021) propuseram-se a entender como os educadores universitários perceberam e abordaram o e-Learning. O estudo indica que o modelo e-Learning de emergência promoveu reflexão e desenvolvimento docente, ao motivá-los a tentar outras estratégias. Menciona-se o aumento do tempo e do esforço pela demanda de habilidades digitais específicas.

Kaden (2020) relata que um professor experimentou uma carga de trabalho acima da média para localizar os estudantes, preparar as aulas, planejar instrução individualizada e avaliar a aprendizagem. Tempo considerável foi dispendido no preparo de tarefas com ferramentas digitais e na organização digital de documentos. D'Souza et al. (2020) registraram que os métodos virtuais demandavam tempo adicional de planejamento, eram impessoais e diminuíram a qualidade do ensino, o que culminou no desafio da especificidade da avaliação.

Schuck e Lambert (2020) documentam experiências de dois professores do ensino especial durante o ensino remoto. Descrevem que os professores estruturaram suas ações em três fases: contato inicial com as famílias; estabelecimento de rotinas para os estudantes em casa; e abordagem direta dedicando mais tempo ao estudante. Relatam desafios, como a

parceria educacional com os pais; a ausência de recursos em casa; a mediação por meio da tela; o desejo de promover o desenvolvimento acadêmico; e a incerteza em relação ao progresso observado.

Em Leep et al. (2021), Müller et al. (2021) e Kaden (2020), discute-se o currículo, a quantidade de conteúdo e a importância de reavaliar os objetivos de aprendizagem. Em D'Souza et al. (2020), registra-se a incompatibilidade de algumas áreas, como as práticas laboratoriais, com a proposta do ensino remoto. A reorganização do trabalho e o impacto na carga horária, presentes em todos os estudos, expõem a intensificação das atividades profissionais, com maior demanda de tempo e atenção. O sentimento de indefinição da carga horária e o atendimento às demandas de reuniões informativas com gestores estabelecem tensões e podem ampliar a sensação de ansiedade (Shuck e Lambert, 2020).

Os professores expressam suas interrogações e preocupações com relação à avaliação da aprendizagem no processo educativo remoto (Muller et al., 2021; Kaden, 2020; Shuck e Lambert, 2020). São compartilhadas inquietações fundamentais para a estruturação do processo de trabalho do professor, que reverberam no resultado do ensino e da aprendizagem e exigem uma atenta reflexão.

2.4.2 Mudança no Papel do Professor

Estudos de Gao e Zhang (2020), Kaden (2020) e Schuck e Lambert (2020) exploram as estratégias de professores de inglês como língua estrangeira (EFL) e suas cognições no ensino remoto. Gao e Zhang (2020), por meio de entrevistas, investigaram as percepções, os desafios e as habilidades tecnológicas dos professores. Os professores relataram uma mudança em seu papel, de comunicadores do conhecimento e organizadores de atividades presenciais para integradores de recursos digitais e supervisores da aprendizagem autônoma dos alunos. Muitos relataram erros operacionais na produção de conteúdo digital, o que resultou em perda de

tempo. Essa mudança nas condições de trabalho também é apontada por Schuck e Lambert (2020) e Kaden (2020).

A ausência de feedback dos alunos, diferentemente do modelo presencial, gerava insatisfação, autocritica e levou ao abandono de tarefas, retrabalho e frustração (Gao & Zhang, 2020). A dificuldade em gerenciar diversos elementos dava, aos professores, a impressão de terem de fazer tudo. Além disso, muitos sentiram a necessidade de mais tempo para processar e assimilar o que estava acontecendo, e relataram a sensação de estarem conectados a dispositivos digitais em tempo integral (Schuck & Lambert, 2020).

Kaden (2020), em seu estudo de caso, destaca a necessidade de um espaço de trabalho dedicado em casa para atender alunos virtualmente, realizar reuniões e preparar aulas, com o mínimo de interrupções, que incluiu telas, microfone e mobiliário adequado. Os três estudos registram a mudança no papel do professor diante das rupturas em sua vida pessoal, profissional e familiar, diretamente relacionadas ao exercício da docência. O professor passa a administrar os limites da interação com os alunos em um contexto de teletrabalho.

A ideia de assumir o papel de “comunicador” (YouTuber? Produtor de conteúdo digital? Blogueiro?) e lidar com equipamentos complexos implica em uma atuação profissional distinta do habitual. Essa mudança levanta uma questão importante: quais configurações e reconfigurações sobre o ser e o atuar como professor em um contexto remoto foram exigidas desses profissionais pelo sistema escolar e, principalmente, por eles mesmos?

2.4.3 Alfabetização Tecnológica

Alfabetização tecnológica é um tema central nos estudos recentes sobre educação em tempos de pandemia. Nove dos 12 estudos analisados abordam essa temática, o que evidencia sua relevância (Anitha & Kavitha, 2021; D’Souza et al., 2020b; Gao & Zhang, 2020; Kaden,

2020; Lepp et al., 2021; Martinho et al., 2021; Müller et al., 2021; Penado Abilleira et al., 2021; Syed et al., 2021).

Penado Abilleira et al. (2021) partem do conceito de *technostress* – a percepção e o sentimento de ansiedade, exaustão e ineficácia, com atitudes negativas relacionadas ao uso de recursos tecnológicos – na discussão sobre a capacidade estressora da atuação remota para o professor. É aplicado questionário com escala Likert a professores que atuavam apenas em classes virtuais e a professores que passaram a atuar online após a pandemia. No caso dos últimos, os autores relatam um efeito combinado de aspectos subjetivos e aspectos objetivos – falta de recursos digitais e/ou de instruções sobre a integração pedagógica das tecnologias – para a realização das novas funções a cumprir.

Syed et al. (2021) enfocam a preparação do corpo docente e dos estudantes para ensinar online por meio do Programa Aprendizagem Aprimorada por Tecnologia (*Technology-Enhanced Learning*). As informações foram produzidas por intermédio de *survey* aplicado em duas etapas. O pré-*survey* revelou que 90,1% dos docentes e 82,17% dos alunos usavam um modo online de ensino pela primeira vez. No entanto, o programa possibilitou o desenvolvimento de novas habilidades, o que aumentou a confiança dos professores no uso de recursos digitais para ensino e avaliação.

Anitha e Kavitha (2021) analisaram a influência da experiência docente na adaptação ao ensino online e focaram em como professores com diferentes tempos de carreira integraram as ferramentas digitais. O estudo revelou que alunos preferem aulas assíncronas (28%), links do YouTube (26%), ferramentas online (48%), comunicação via chat (33%), atividades colaborativas (80%), avaliações como *quizzes* (39%) e provas com consulta (26%).

Professores com até 10 anos de experiência (G1) demonstraram maior alinhamento com as preferências dos alunos, pois utilizaram mais aulas assíncronas (40%), links do YouTube (35%), roteiros elaborados (30%) e livros digitais (27%) em comparação com professores com

mais de 20 anos de experiência (G4), que preferiram esses recursos em menor escala. Os autores concluem que programas de capacitação em tecnologias digitais são essenciais, especialmente para docentes com mais tempo de carreira, para visar otimizar o ensino online e aproximar as estratégias pedagógicas das preferências dos alunos.

Martinho et al. (2021), Gao e Zhang (2020) e Kaden (2020) apontam para o desafio de se familiarizar com a mediação educativa por meio das tecnologias digitais e com o desenvolvimento de novas habilidades e aprendizagem para situações futuras. A investigação de Leep et al. (2021) registra a disponibilidade de ferramentas digitais, seu uso intencional e competências digitais como fatores que influenciaram as decisões dos professores no ensino remoto. O estudo compartilha um relato-confissão no qual é mencionada a não realização da quantidade devida de videoaulas. A ideia de dever é registrada pela professora com a declaração de não ter “coragem” ou “saber” suficientes e de não ter certeza sobre como preparar uma videoaula de forma que pudesse ter sentido. Conforme os estudos de Müller et al. (2021) e D’Souza et al. (2020) indicam, os educadores tinham pouca ou nenhuma experiência e conhecimento sobre *e-learning* e ensino remoto antes do distanciamento social.

Müller et al. (2021) relatam a percepção dos professores de que seria exigido muito trabalho para se familiarizarem com a grande quantidade de novas tecnologias. Os professores expressaram uma forte preferência por aulas presenciais e, ao mesmo tempo, registraram a capacidade dos recursos digitais para despertar a criatividade docente. Para parte das participantes, a carga de trabalho diminuiria à medida em que se familiarizassem com as ferramentas.

Gao e Zhang (2020) e Penado Abilleira et al. (2021) abordam o modelo teórico Knowledge of Technological Pedagogical Content (TPACK). Em direção semelhante, Leep et al. (2021) discutem o modelo Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK). Os modelos propõem, de forma geral, o desenvolvimento de habilidades e a integração entre os

conhecimentos didáticos; os conhecimentos sobre a área específica do professor; e os conhecimentos tecnológicos para elaborar abordagens pedagógicas mais significativas com as ferramentas digitais.

O relato reiterado de pouca ou nenhuma experiência no universo de ensino virtual e de pouca habilidade para o uso pedagógico de equipamentos digitais, com a consequente ampliação do tempo demandado de dedicação ao trabalho, fortalece a necessidade apontada de uma ampla oferta de alfabetização tecnológica capaz de desenvolver competências digitais. Essa oferta está direcionada não apenas aos professores, mas também aos estudantes e suas famílias (Lepp et al., 2021), além de equipar instituições com infraestrutura tecnológica adequada e disponibilizar meios de acesso aos estudantes que necessitarem.

A categoria alfabetização tecnológica, que engloba a infraestrutura tecnológica, enseja a consideração da garantia da equidade, relatada e discutida pelos professores explicitamente em Müller et al. (2021) e Kaden (2020), em decorrência dos processos de exclusão impostos a uma parcela importante de estudantes em todos os níveis e modalidades educativas.

2.4.4 Dimensão Socioemocional

Nesta categoria foram agrupados oito estudos: D'Souza et al. (2020b), Gao e Zhang (2020), Kaden (2020), Lepp et al. (2021), Ozamiz-Etxebarria et al. (2021), Penado Abilleira et al. (2021), Russo et al. (2021) e Schuck e Lambert (2020). Dentre eles, Ozamiz-Etxebarria et al. (2021) avaliaram o estado emocional dos professores, analisando os níveis de depressão, ansiedade e estresse, por meio de questionário, em um momento crítico da pandemia, qual seja, durante a reabertura das escolas e universidades.

Foi indicada a prevalência de professores sofrendo de depressão, ansiedade e estresse, conforme os percentuais: 32,1% relataram sofrer de depressão; 49,5%, de ansiedade; e 50,6% dos professores sofriam de estresse. De acordo com os autores, as evidências não se atribuem

apenas ao distanciamento e ao isolamento social advindo da pandemia, há fatores pessoais e profissionais que afetam o bem-estar emocional dos docentes, em especial, quando se requer adaptabilidade a novas tecnologias e retorno em meio às incertezas sanitárias. Destacou-se a constatação de que professores da pré-escola e educação primária demonstraram níveis mais elevados de ansiedade, no contexto do *lockdown*, quando comparados aos professores universitários.

Com abordagem de métodos mistos, Russo et al. (2021) documentam a experiência de professores que atuavam em um programa de ensino de Matemática por meio da proposição e resolução de problemas contextualizados e desafiadores. Os resultados indicaram que os professores se sentiam mais preparados para lidar com as dificuldades dos alunos em um ambiente presencial, o que evidencia os desafios do ensino de Matemática online.

O estudo de Penado Abilleira et al. (2021), que aborda os níveis de estresse dos professores no contexto da pandemia, indicou: maior presença de *technostress* moderado no modelo remoto em relação aos que já atuavam no modelo a distância; que professoras sofriam maior *technostress* em comparação com seus colegas professores; e que professores com mais idade foram aqueles que relataram consequências mais negativas da tecnologia. Também são expressos sentimentos de tecnoeficiência, com percepção da diminuição de desempenho e necessidade de melhorá-lo.

Lepp et al. (2021) destacam a dupla preocupação dos professores com o próprio bem-estar e o dos alunos, enquanto Shuck e Lambert (2020) ressaltam o foco das professoras de educação especial no apoio socioemocional aos estudantes e às famílias, além da ansiedade em relação às informações transmitidas em reuniões virtuais e a sensação de estarem “atirando no éter” quanto à incerteza em relação às responsabilidades associadas. Essas professoras também relataram tensão devido às demandas de ensino e expectativas, o que contribuiu para o aumento do estresse.

A percepção de estresse também foi observada nos estudos de D'Souza et al. (2020) e Kaden (2020), com 37% dos participantes de D'Souza et al. (2020) mencionando que o ensino remoto criou um ambiente estressante para conciliar trabalho e família, e 11% relatando a percepção de redução da saúde mental. No relato do estudo de Gao e Zhang (2020), professores registram sentimentos de confusão e ansiedade durante o estágio inicial do ensino online, além de sofrerem pressão psicológica devido à atuação virtual. O conceito de *technostresse* (Penado Abilleira et al., 2021) perpassa todos os estudos analisados e contribui para a compreensão da dimensão socioemocional dos professores.

Os relatos de ansiedade, preocupação com o desempenho, comprometimento da saúde emocional, conflitos relacionados ao bem-estar de alunos e professores, referência à pressão psicológica, estresse e desmotivação são recorrentes em mais de dois terços dos trabalhos analisados, o que evidencia a importância da dimensão socioemocional no contexto educacional.

2.4.5 Engajamento e Interação com os Estudantes

Em nove estudos – Anitha e Kavitha (2021), D'Souza et al. (2020b), Gao e Zhang (2020), Kaden (2020), Lepp et al. (2021), Martinho et al. (2021), Müller et al. (2021), Russo et al. (2021) e Schuck e Lambert (2020) – encontraram-se significativas referências à categoria de desafios e dificuldades no ensino remoto. Professores experimentaram carga de trabalho acima da média, ao dedicarem horas adicionais ao apoio social, motivação e acompanhamento dos estudantes (Müller et al., 2021; Martinho et al., 2021; Lepp et al., 2021; Kaden, 2020; D'Souza et al., 2020).

Observa-se apatia e dificuldade de engajamento dos estudantes (D'Souza et al., 2020), e professores relatam dificuldades em acompanhar o desenvolvimento dos alunos (Müller et al., 2021). Há relatos de dificuldades na parceria com os pais para apoiar os estudantes na

educação matemática, o que impacta a motivação e a aprendizagem (Russo et al., 2021). Shuck e Lambert (2020) destacam desafios no apoio às famílias, engajamento de alunos com deficiência e comportamentos desafiadores devido à interrupção das rotinas, com perda da dimensão relacional. No entanto, há registro de satisfação dos estudantes ao se encontrarem virtualmente.

Kaden (2020) destaca o difícil engajamento dos estudantes, que exigia chamadas telefônicas além das reuniões online, e observa a diferença de acompanhamento oferecido pelas famílias. Gao e Zang (2020) apontam para a dificuldade na interação imediata como desfavorável no modelo remoto, por restringir a participação e impor o monitoramento do desempenho, pois a aprendizagem depende da autogestão, metacognição e de recursos dos estudantes.

Nessa categoria, a baixa motivação e o insuficiente estímulo familiar são mencionados nos estudos de Martinho et al. (2021), Penado Abilleira et al. (2021), Müller et al. (2021), Russo et al. (2021), Anitha e Kavitha (2021), D'Souza et al. (2020) e Shuck e Lambert (2020). Nesses estudos, estabelece-se uma tensão entre as dificuldades de acompanhamento adequado e o compromisso de promover a aprendizagem no contexto virtual. Essa tensão é influenciada pelos limites da interação com os estudantes e reforça a necessidade de dosar os conteúdos. Uma professora do ensino especial reafirma a importância da interação para o desenvolvimento, mesmo que mediada virtualmente (Shuck & Lambert, 2020).

A necessidade de garantir igualdade de oportunidades educacionais e a preocupação com a equidade são temas reiterados nos estudos de Gao e Zang (2020), Kaden (2020), Shuck e Lambert (2020) e Müller et al. (2021). Em meio ao precário acesso aos meios digitais, expressam-se críticas e preocupações sobre as condições socioeconômicas. O desafio de mobilização das famílias é evidente, assim como a problemática da falta de equipamentos e as necessidades socioemocionais (Lepp et al. 2021; Russo et al., 2021; Shuck & Lambert, 2020).

Esse desafio se conecta com a dimensão socioemocional e com a discussão sobre “equidade de oportunidades” da categoria de alfabetização tecnológica.

2.4.6 Potencial do Ensino Virtual

O potencial do ensino virtual encontrou destaques em cinco estudos: Gao e Zhang (2020), Kaden (2020), Martinho et al. (2021), Müller et al. (2021) e Syed et al. (2021). Martinho et al. (2021) apontam para o desenvolvimento pessoal e aprimoramento profissional, enquanto Müller et al. (2021) destacam o desenvolvimento da criatividade por meio do planejamento e execução de aulas mediadas por tecnologias digitais, além de reconhecerem o desafio da diversidade tecnológica e seu uso adequado.

Gao e Zhang (2020) observaram vantagens como recursos qualificados, registros online recuperáveis e interação que promove a aprendizagem. A interação professor-aluno é reconfigurada e encoraja a expressão discente por meio de múltiplas linguagens, o que dinamiza o ambiente virtual.

Flexibilidade, adaptação às individualidades e autonomia discente são reconhecidas como potencialidades (Martinho et al., 2021; Syed et al., 2021; Gao & Zhang, 2020; Kaden, 2020). Por sua vez, o despreparo docente e discente emerge como desvantagem, embora Kaden (2020) destaque o desenvolvimento e o avanço de alguns estudantes no espaço virtual.

As avaliações expressas pelos estudos fazem emergir evidências de uma dualidade que, ignorada, pode reverberar sobre o potencial das ferramentas digitais. Se, por um lado, é primordial considerar o despreparo dos professores, registrado na precária habilidade para lidarem pedagogicamente com as ferramentas digitais e seus desdobramentos em uma conjuntura repleta de contingências; por outro, reafirma-se os potenciais educativos do recurso de mediação possível no contexto de distanciamento social.

O esforço para compreender a complexidade na dinâmica evidenciada é que poderá resultar numa análise mais adequada das informações que emergiram neste estudo. A perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural, ao lançar o foco sobre a pessoa que interage em cenários e práticas socioculturais historicamente constituídos, pode oferecer contribuições ao processo de reconhecimento desses contextos em sua dinamicidade, em uma perspectiva de agência dos indivíduos na materialidade do presente (Rosseti-Ferreira et al., 2009).

Em atenção à forma como os professores estão constituindo suas práticas, em meio aos atravessamentos e às disrupções do contexto objetivo e subjetivo, importa considerar os significados construídos por esses indivíduos em cenários tão desafiadores como a mediação educacional por meio digital, com o entendimento das atuações, assim como os sentimentos e pensamentos, como culturalmente construídas (Bruner, 2002; Rosseti-Ferreira et al., 2009).

Tem-se estabelecido uma dinâmica, com potencial para afetar o desenvolvimento de professores em suas pessoalidades e profissionalidades, que alavanca a criatividade e amplia as possibilidades de elaboração da docência, com a apropriação pedagógica das ferramentas digitais, como propõem os modelos de integração entre conhecimentos tecnológicos e pedagógicos TPCK e TPACK (Gao & Zhang, 2020; Lepp et al., 2021; Martinho et al., 2021).

Por outro lado, é significativo o potencial para afetar o bem-estar físico, intelectual e emocional do professor, pelas contingências que se impuseram sobre seu conhecimento e habilidades tecnológicas e pela intensificação do trabalho no espaço de mediação com tecnologias digitais, ao lado de novas configurações pessoais, em decorrência da irrupção do distanciamento e da ameaça premente à vida.

As informações reunidas nesta revisão de literatura configuram-se em um contexto marcado por urgências, contingências e rupturas que se impuseram, e ainda se impõem, delineando um cenário social, histórico e cultural de transição. Essa circunstância é marcada

pela necessidade de se desenvolver novas e específicas habilidades e conhecimentos, além de ocupar o lugar de aprendiz, ao mesmo tempo em que ocupa o papel profissional de professor.

2.5 Considerações sobre a revisão de literatura

A pandemia de COVID-19 tem intensificado a exclusão e a desigualdade social, especialmente nas camadas mais vulneráveis da população brasileira, conforme o relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021, 2023). Em 2020, mais de 5 milhões de crianças e adolescentes, entre 6 e 17 anos, não tiveram acesso à educação presencial no Brasil, o que representa, aproximadamente, 14% dessa faixa etária. Desse total, 40% eram crianças de 6 a 10 anos, justamente a faixa etária que estava avançando na universalização do acesso à educação escolar antes da pandemia.

A relevância do tema desta revisão de literatura reside na atualidade da problemática, com instituições educacionais em todos os níveis enfrentando desafios como o ensino remoto. Essa modalidade, por sua vez, exige um esforço redobrado de professores e famílias para o acompanhamento das atividades escolares, em um contexto de acesso precário ou inexistente aos recursos digitais. Além disso, a complexidade do cenário se reflete na diversidade de opiniões, inclusive entre especialistas, o que torna o debate ainda mais desafiador.

A revisão de literatura, que teve como foco principal documentos que registraram a escuta de docentes do nível superior e, em menor proporção, do ensino médio, revela a complexidade do fenômeno. Os resultados nos permitem inferir a qualidade da experiência vivenciada por docentes de crianças abaixo de 10 anos, fase da educação em que a interação presencial e a mediação são centrais para o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa etapa, a interação com colegas e professores, o desenvolvimento de situações didático-pedagógicas planejadas com base em tempos e espaços concretos, e a oferta diversificada de recursos são cruciais para o desenvolvimento da autonomia, da autorregulação

e de outros aspectos da alteridade, além do acesso aos recursos simbólicos culturais presentes no currículo escolar.

A revisão de literatura identificou a falta de informações sobre a atuação de professores dessa etapa como uma limitação, o que pode ser compreendido pela atualidade do processo. A ausência de estudos contextualizados na realidade brasileira também se configura como uma lacuna, o que indica possíveis áreas para novas revisões e novos estudos comparativos.

Este estudo se justifica pela necessidade de ampliar a compreensão dos processos e experiências vivenciados em contextos emergenciais e potencialmente destruturantes, como o da pandemia de COVID-19. A análise busca reunir elementos para a proposição de intervenções adequadas a cada necessidade, especialmente no que se refere ao trabalho pedagógico dos professores, que tiveram sua organização afetada pelas demandas de distanciamento e isolamento social e pela necessidade de adoção do ensino mediado por tecnologias digitais.

As categorias estruturadas na revisão de literatura oferecem indicações importantes para a estruturação do trabalho docente no retorno às atividades presenciais, bem como para a formação de professores. As reverberações da pandemia nos resultados e nas possibilidades de ensino e aprendizagem em todos os níveis educacionais, especialmente para crianças e para as camadas sociais mais vulneráveis, exigem atenção prioritária e a implementação de políticas públicas comprometidas com o desenvolvimento humano e social.

CAPÍTULO 3 — FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.”
(Foucault, 1998, p. 13)

Neste capítulo apresenta-se as principais bases teóricas que fundamentam as discussões deste trabalho. A partir das interfaces entre a Psicologia e o desenvolvimento humano, situam-se as perspectivas epistemológicas sobre o desenvolvimento. Destaca-se o aporte oferecido pela Psicologia Histórico-Cultural e pelos estudos bakhtinianos dialógicos sobre a linguagem como fenômeno sociointeracional e semiótico.

Aborda-se a produção da cultura em uma dinâmica de atividade mediada e dialógica, ancorando-se uma discussão sobre a cultura digital, as TDICs e a tecnologia como linguagem. Em seguida, desenvolve-se a perspectiva teórica da constituição identitária dos professores como estética de si, em diálogo com a teoria do posicionamento, em meio ao contexto disruptivo da crise sanitária.

3.1 Desenvolvimento Humano e Cultura

A existência em um ambiente físico e social em constante transformação é inerente à história humana. Contudo, as transições não se restringem apenas ao ambiente externo. O próprio ser humano constitui-se e desenvolve-se mediante um fenômeno processual iniciado na concepção – ainda que potencialmente possa iniciar-se simbolicamente antes. Esse processo é marcado por transformações, variações, continuidades e descontinuidades, que caracterizam um movimento de permanente mudança ao longo de todo o ciclo vital (Dessen, 2008; Papalia & Martorell, 2022).

Os estudos dos fenômenos que caracterizam, definem e buscam explicar o desenvolvimento humano constituem uma área de conhecimento complexa e dinâmica, que tem demonstrado avanços significativos teóricos, conceituais e metodológicos. Tais avanços evidenciam desdobramentos relevantes e interlocuções com diversas áreas de investigação, como a Biologia, as Ciências Sociais e a Educação (Cairns & Cairns, 2006; Cole, 2003; Geertz, 1973/2015; Lerner, 2006; Madureira & Branco, 2001; Overton, 2006, 2015; Valsiner, 2006, 2014, 2021; Vigotski, 2009).

O resgate da trajetória histórica das teorias sobre o desenvolvimento revela desencontros e limites entre perspectivas metodológicas e teórico-conceituais. Estas perspectivas buscavam elucidar o fenômeno do desenvolvimento humano partindo de diferentes pontos e utilizando construtos teóricos de naturezas e áreas de conhecimento diversas como pressupostos explicativos (Cairns & Cairns, 2006; Dessen, 2008; Lerner, 2006; Overton, 2006, 2015; Schultz & Schultz, 2021).

Os estudos sobre desenvolvimento humano avançaram significativamente nas primeiras décadas do século XXI (Overton & Molenaar, 2015; Overton, 2006), como resultado de transformações e aprofundamentos expressivos filosóficos, teóricos e metodológicos nesta área de estudo. Novas informações, oriundas de pesquisas viabilizadas por instrumentos metodológicos mais robustos, dinamizam a contínua ressignificação e a retomada das questões estruturantes da área do desenvolvimento humano, como:

1. A problematização da relação entre natureza e criação – o biológico e o cultural (Cairns & Cairns, 2006; Lerner, 2006; Overton, 2006, 2015)–, na qual avanços na perspectiva epigenética (interpenetração e coação sistêmica entre ambiente e disposições genômicas) tornam cada vez mais indefensável a argumentação cartesiana de desenvolvimento como uma função aditiva superficial entre genótipo e interações ambientais (Overton, 2015; Overton & Molenaar, 2015);

2. A divisão entre a perspectiva evolutiva filogenética e o desenvolvimento ontogenético – dimensão na qual a clássica síntese moderna postulava, na articulação entre evolucionismo, variação genética e seleção natural (fundamentados nos estudos de Darwin e Mendel), a cisão com a visão de desenvolvimento ontogenético (o desenvolvimento do indivíduo no curso da vida). Essa divisão vem sendo superada pela defesa de que o desenvolvimento ontogenético individual é parte constitutiva do processo evolutivo (Overton, 2015; Overton & Molenaar, 2015);
3. A questão da cognição e do desenvolvimento cognitivo, que, no plano cartesiano, remete a um processo essencialmente situado no cérebro, vem sendo desafiada pela mudança de paradigma, por meio do conceito de ação incorporada (*embodiment*). Esse conceito articula os processos mentais de forma estendida, ao imbricá-los ao corpo e às possibilidades abertas pela interação com ferramentas tecnológicas e culturais (Overton, 2015; Overton & Molenaar, 2015).
4. Observa-se uma repercussão no âmbito do desenvolvimento sociocultural, com o deslocamento de uma compreensão cindida entre desenvolvimento individual e cultura como entidades apartadas para uma posição que reconhece essas entidades em uma dinâmica de co-construção, codeterminação e codesenvolvimento entre indivíduo e cultura (Overton, 2015; Overton & Molenaar, 2015; Xu & Wu, 2021).

Essas e outras mudanças ocorridas no âmbito da ciência do desenvolvimento nas últimas décadas foram engendradas pelo pensamento filosófico e teórico que se debruçou sobre: a condição dos organismos vivos; as propriedades do desenvolvimento; a natureza da ciência; e as inovações metodológicas que expandiram as possibilidades de investigação sobre as mudanças desenvolvimentais e a influência recíproca entre organismos e contextos, o que

originou os processos intraindividuais básicos de mudança ao longo da vida (Overton, 2015; Overton & Molenaar, 2015).

Segundo Madureira e Branco (2001), a temporalidade desempenha papel fundamental na gênese do desenvolvimento dos processos psicológicos. As autoras registram categorias integradas para o estudo do desenvolvimento humano, como a história microgenética, a história ontogenética e antropogenética – dimensão histórico-cultural –, a história filogenética e a história física, todas imbricadas e constitutivas do indivíduo. Ainda sobre a complexidade dos processos humanos, as autoras destacam que o positivismo, por exemplo, ignorou a inteligibilidade de relações dinâmicas – como pensamento e linguagem, cognição e afeto, indivíduo e sociedade –, fenômenos estruturantes para a reflexão e a produção de conhecimento na Psicologia do Desenvolvimento. A seguir, apresenta-se uma breve visão das contribuições da Psicologia soviética na discussão sobre o desenvolvimento humano.

3.1.1 O Desenvolvimento Humano: o Histórico, o Social e o Cultural na Atividade Humana

Sob a perspectiva de uma sinergia complexa entre as interações – entre os semelhantes e com o ambiente historicamente situado – e o desenvolvimento humano, destaca-se a relevância dos construtos teóricos dos estudos oriundos da Psicologia soviética, com ênfase nas contribuições de Lev Semenovitch Vigotski³ (Vigotski, 2009a, 2009b, 2009c; Vigotskii, 2017; Vigotskii et al., 2017; Vigotsky, 1960), Alexander Romanovich Luria (Luria, 1979, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d; Vigotskii et al., 2017) e Aleksei Nikoláievitch Leontiev (Leontiev, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2017, 2021a; Leontiev et al., 2011).

Para esses teóricos, o desenvolvimento humano articula-se sobre uma base histórico-social ou histórico-cultural (van der Veer & Valsiner, 2014; Vygotsky, 2004, 2008). Nessa

³ Em decorrência da variação encontrada na grafia do nome de Lev Semenovitch Vigotski, optou-se por manter a grafia como constante na bibliografia para as citações, pois elas irão constar na referência com a mesma escrita.

dinâmica dialética, o ser humano não é apenas produto do meio, mas um agente capaz de transformar a materialidade sociocultural concreta (Leontiev, 2004, 2021a; Leontiev et al., 2011; Luria, 1991; Vigotskii et al., 2017; Vygotsky, 2008, 2009a). É a atividade consciente, mediada por instrumentos culturais (materiais e imateriais) e historicamente situada, que forma a base do desenvolvimento humano (Cenci & Damiani, 2018; Leontiev, 2004, 2005, 2006a, 2021a; Luria, 1991, 2017c; Vygotsky, 2008, 2009a).

As interações entre a matriz histórico-social e o desenvolvimento humano implicam considerar a experiência histórica da espécie como fator determinante para seu desenvolvimento, tanto individual quanto como espécie produtora de cultura e culturalmente organizada. Esse fato, para além das aquisições humanas de base biológica ou genética, confere destaque à vivência social no processo de humanização (Leontiev, 2021a; Luria, 1991; Sirgado, 2005b; Toassa, 2006; Vigotski, 2009a, 2009b; Vigotskii, 2017).

Para esta discussão, merece destaque a contribuição de Leontiev (1974, 2005, 2006a, 2021b) em relação à “teoria psicológica da atividade” (Zinchenko, 1998). Leontiev enfatiza a atividade do indivíduo impulsionada pela existência em sociedade em um *continuum* histórico – suas condições, seu meio e seus objetivos – como propulsora do desenvolvimento humano no curso real da vida. Para o autor, a vida humana constitui-se por uma sucessão sistêmica de atividades, e a consciência define-se nessa dinâmica social da existência. Assim, a atividade ocasiona um movimento duplo: a geração de produtos vinculados a objetivos e circunscritos às condições e aos meios disponíveis, além do registro em imagem, uma representação subjetiva do objeto da atividade no psiquismo do indivíduo nela engajado.

Na especificidade da dimensão psicológica, Leontiev (1974, 2005, 2006a, 2021b) defende que a função autêntica da atividade é direcionar o indivíduo nos processos e procedimentos de sua conjuntura concreta e afirma que “a atividade não é a reação ou um

conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas e desenvolvimento próprio” (Leontiev, 2021a, pp. 103-104).

Trata-se da atividade de seres humanos concretos que se desenrola nas interações abertas de um grupo, seja diante da realidade material que os envolve, seja por meio de demandas individuais (Leontiev, 2005, 2021a). Para o autor, independentemente da configuração ou das circunstâncias que atravessam a atividade humana, ela é inextricavelmente vinculada ao sistema das relações sociais e não existe à sua margem.

A atividade estabelece-se em uma relação dialética, complexa e recursiva, mediada por referências e recursos de comunicação (materiais e imateriais) arquitetados como produtos de outras atividades de indivíduos concretos (Leontiev, 2021a). Ainda que carregue o tom da singularidade da pessoa, a atividade humana é sujeita à sua posição social e às condições objetivas de que dispõe essa pessoa, assim, tem resguardada a sua organização única e individual.

Não se trata, portanto, de estabelecer uma contraposição entre indivíduo e contexto social – como faria crer uma perspectiva positivista que fragmenta e isola o fenômeno –, mas de reconhecer uma relação mútua de co-construção entre indivíduo e meio. Nessa relação, o ambiente externo e social, a partir de seus diversos contextos, oportuniza os motivos, objetivos e recursos que demandam do indivíduo o planejamento ou a adequação de sua atividade. No processo de adequação – que gera a “socialização” do psiquismo do indivíduo” (Leontiev, 2021a, p. 105) –, a sociedade sofre alterações e transições e configura sua arquitetura coletiva e dinâmica.

Para Luria (1991, 2017c), o desenrolar da história e do desenvolvimento humano em contexto social encontra, na atividade consciente, uma peculiaridade humana. Essa peculiaridade assegura a possibilidade de perceber, conhecer, assimilar, reconhecer, interpretar e transformar reflexivamente – modificando-o – o amplo legado dos antepassados. À medida

que se constitui, o indivíduo também se modifica no movimento contínuo da experiência humana. Essa experiência apresenta-se como uma construção simultaneamente individual, subjetiva e coletiva. Assim, sob uma ótica sócio-histórica e cultural, a consciência humana reflete o conjunto das realidades e relações presentes no mundo exterior (Luria, 2017c).

Compreender esse conjunto de realidades e relações – presentes tanto no mundo social exterior quanto na constituição da interioridade humana, que forma uma teia que nutre o desenvolvimento em constante desdobramento – tem se consolidado como alvo de pesquisadores em áreas como a Antropologia, a Sociologia, a Educação e a Psicologia. A abordagem focada na filogênese e na ontogênese (van der Veer & Valsiner, 2014; Vigotski, 2009a; Wertsch, 1995a, 1995b) no âmbito da Psicologia soviética recoloca a problemática da origem da atividade mental de representações, associações e generalizações conscientes – a origem do pensamento –, o que suscita uma aproximação com a teorização psicológica sobre os conceitos de interiorização (Leontiev, 2021b) ou internalização (van der Veer & Valsiner, 2014; Vigotski, 2008).

Conforme Leontiev (2021b), a interiorização é o processo pelo qual atividades externas, em sua objetividade e materialidade, transformam-se em atividades no plano psíquico – fenômenos internos na dimensão da consciência, dinâmica que constitui a própria estruturação do psiquismo. Na interiorização, operam-se transformações específicas – a generalização, a verbalização, a abreviação – que oportunizam a superação dos limites da atividade externa, o que permite a continuidade do desenvolvimento e a complexificação da atividade consciente interna.

Vigotski (Costa, 2020; van der Veer & Valsiner, 2014; Vigotski, 2008; Wertsch, 1991, 1995a) também destaca a estreita relação entre o indivíduo (dimensão interna) e seu meio sociocultural (dimensão externa) para o surgimento das funções psíquicas superiores, ao defender a ocorrência de uma (re)constituição na dimensão interna, individual e intrapsíquica

de funções que se originaram na dimensão externa, no contexto social e nas relações interpessoais.

A dualidade nesse processo – em que uma função do universo externo e social surge e é apreendida como função no universo interno e individual – tem suscitado importantes desdobramentos teórico-metodológicos para a compreensão das complexas relações entre desenvolvimento humano e cultura (Cole, 2003; Cole et al., 2013; Sirgado, 2005a, 2005b, 2006, 2018; Wertsch, 1988b, 1991, 1995a, 1997, 1998; Wertsch, Ríó, et al., 1998). Ao mesmo tempo, as elaborações teóricas de Leontiev e Vigotski complexificam a percepção da dialética que origina a produção sociocultural e histórica e que, simultaneamente, produz e promove o ser humano em contínuo devir, habilitado a intervir na realidade social que o circunda.

Na complexidade da construção-apreensão do mundo e da constituição de si neste mundo por meio da atividade psicológica e simbólica, é importante situar e compreender o conceito de atividade mediada ou ação mediada. A perspectiva materialista histórico-dialética, com a centralidade do trabalho como impulsionador da experiência e da atividade humana, reconhece a história social como produtora da existência. Essa história, dramatizada por milênios, é fonte de habilidades, conhecimentos e procedimentos comportamentais que foram sendo transmitidos, assimilados, aperfeiçoados e superados através das gerações (Leontiev, 2005, 2021a; Leontiev et al., 2011; Luria, 1991, 2017c; Rego, 2014; Sirgado, 2000, 2005b; Vigotski, 2008; Vygotsky, 1979, 2000).

Compreender o trabalho como atividade de intervenção ambiental e produção da existência em um espaço social é parte da conjuntura necessária para uma percepção mais ampla e aprofundada da ação mediada. Importa, assim, considerar o impacto da criação e do emprego de instrumentos, bem como do surgimento da linguagem, para o desenvolvimento humano e para a apreensão das esferas natural, social e cultural, uma vez que “a imagem

subjetiva do mundo exterior é um produto da atividade do sujeito neste mundo” (Leontiev, 2021c, p. 87).

No limiar da transição da história natural à história social humana, situam-se as especificidades do trabalho como atividade humana, social e produtiva que viabilizou a criação dos primeiros instrumentos (materiais) ou ferramentas de trabalho e, ao seu lado, o surgimento de símbolos, signos que originaram a linguagem (Leontiev, 2006a, 2006b, 2021a; Leontiev et al., 2011; Luria, 1991; Sirgado, 2000, 2005b, 2018; Vigotski, 2009c; Vygotsky, 2009). A natureza social do ser humano é uma marca ao longo da sua experiência histórica. Para Leontiev (2004, 2006a, 2006b, 2021a), a atividade humana orientada por motivos cognitivos reflete-se no desenvolvimento de instrumentos, técnicas e modos de aplicação, bem como no desenvolvimento da linguagem, o que inaugura a produção cultural.

O surgimento de instrumentos e símbolos altera e qualifica a relação social direta e externa dos seres humanos entre si e com o ambiente, além de promover transformações em suas estruturas e funções mentais (Leontiev, 2006b; Luria, 1991). O emprego de instrumentos e símbolos nas relações sociais, ao mediá-las, modifica a dinâmica das atividades psíquicas, ao alterar as formas pelas quais o ser humano atua sobre o mundo e o apreende (Sirgado, 2005b; Vygotsky, 2009). Esse desenvolvimento altera a relação da espécie humana com a natureza, a qual passa a ser uma relação mediada, instrumentalizada.

Wertsch (1988b, 1997; Wertsch et al., 1998) destaca a necessidade de considerar as articulações entre o desenvolvimento individual, as interações sociais e o contexto cultural em que ocorrem. Trata-se de um processo com intercorrências mútuas, complexas e dialéticas, visto que o acesso humano à realidade circundante ocorre de forma indireta e mediada. Ao caracterizar a mediação, o autor ressalta sua natureza processual e dinâmica, que envolve o potencial dos instrumentos culturais para a modelagem da ação. Adicionalmente, Wertsch

(1988b, 1997; Wertsch et al., 1998) considera a singularidade da ação, impressa pela singularidade do indivíduo que utiliza o instrumento, que confere concretude à ação mediada.

Outro aspecto da mediação enfatizado por Wertsch (1988b, 1997; Wertsch et al., 1998) é seu potencial transformador. Sob essa ótica, os meios mediacionais – instrumentos ou ferramentas técnicas, modos de fazer, linguagens – modelam a ação, ao viabilizá-la em determinado sentido. Além disso, atuam como ferramentas psicológicas, que impactam o fluxo e a arquitetura das funções mentais.

Para Vygotsky e pesquisadores que seguiram as indicações de seu trabalho (O. B. Martins & Moser, 2012; Sirgado, 2000, 2018; van der Veer & Valsiner, 2014; Vigotski, 2008; Vygotsky, 2008; Wertsch, 1995b), os instrumentos funcionam como meios que orientam a atividade humana externa para o domínio progressivo da natureza, o que resulta em mudanças nos objetos e/ou contextos mediante a influência humana. Os meios, por si sós, são inertes e se estabelecem apenas em interdependência com o contexto, a cultura e a aplicação que deles se faz.

Nessa discussão, a mediação semiótica interpõe-se na transposição de conteúdo da dimensão social externa – significados, valores, códigos de conduta, direitos, deveres, memórias, afetos e conhecimentos legados – para a dimensão pessoal, o que requer a presença indispensável do outro. Assim, ganha substância o processo de internalização, anteriormente mencionado, que resulta na apreensão de um mundo sócio-histórica e culturalmente cifrado e significado. Argumentando sobre a importância da mediação semiótica ao explicar a maneira como a cultura constitui a natureza humana dos indivíduos, Pino Sirgado enfatiza que “a chave está na *mediação semiótica*, uma vez que a *significação* é o grande *conversor* da natureza em cultura e da cultura em natureza” (Sirgado, 2005b, p. 94, grifos do autor).

A relação entre o humano e o mundo é mediada pelo discurso, pela linguagem. O indivíduo recebe a palavra do mundo sobre si e institui sua própria palavra sobre esse mundo

social e cultural, um universo de significados (Vygotsky, 2009). No interior da produção cultural da existência humana, mediada semioticamente por instrumentos e símbolos, a linguagem é entendida como um sistema de códigos que designa as características, ações e relações suscitadas por e entre os objetos do mundo.

Na linguagem, constitui-se uma configuração simbólica da existência que estabelece a diferenciação entre o psiquismo humano e o mundo material (Luria, 1986, 1991; Vigotskii et al., 2017a). Conforme Luria (1991), a emergência da linguagem agrega alterações fundamentais à atividade consciente humana, pois: a) ao designar coisas ou ocorrências do mundo concreto com palavras específicas, viabiliza diferenciar esses itens, preservá-los na memória e evocá-los, mesmo ausentes; b) na língua, as palavras tanto representam objetos como possibilitam o processo de abstração e generalização de suas propriedades, o que oportuniza a percepção e a criação de categorias no pensamento consciente e eleva o patamar das funções psíquicas superiores; e c) como transmissora de informação, a linguagem estabelece a assimilação do conhecimento – o legado cultural – através das gerações na história social, ao servir como fonte para o desenvolvimento das funções psíquicas.

Luria (1991) defende a centralidade e a plasticidade da linguagem para a formação dos processos psíquicos, pois a linguagem permeia todos os níveis da atividade consciente ao: a) estruturar e reestruturar as dinâmicas de percepção do mundo exterior e interior; b) organizar e reorganizar recursivamente, via discurso, os processos de atenção concentrada e atividade mnemônica; c) oportunizar a manifestação da atividade imaginativa, ao permitir a ruptura com a experiência premente e complexificar o processo de pensamento; d) ordenar a experiência emocional e o humor, ao desvelar sua riqueza para além das reações afetivas instantâneas; e) instaurar, mediante orientações ou ilustrações discursivas (regras), novas formas de comportamento socialmente negociáveis.

Vygotsky (2009) enfatiza a linguagem como um meio social que oferece suporte ao processo dinâmico do pensamento, que se articula e ganha estrutura por meio dos significados. Segundo o autor, os significados medeiam o pensamento em seu percurso de transformação em expressão verbal, ao transitarem por instrumentos, signos, palavras e símbolos – estes três últimos constituindo os sistemas de linguagem.

Discorrendo sobre a articulação entre pensamento e linguagem, Vygotsky pontua que o pensamento recebe uma possibilidade de dupla mediação: é externamente mediado pelos símbolos existentes no universo sociocultural e, internamente, no âmbito do psiquismo, é mediado por significados. O autor ressalta ainda que o pensamento não equivale ao significado direto das palavras, pois o significado constrói-se em um caminho indireto, em uma perspectiva de tradução (Vygotsky, 2009).

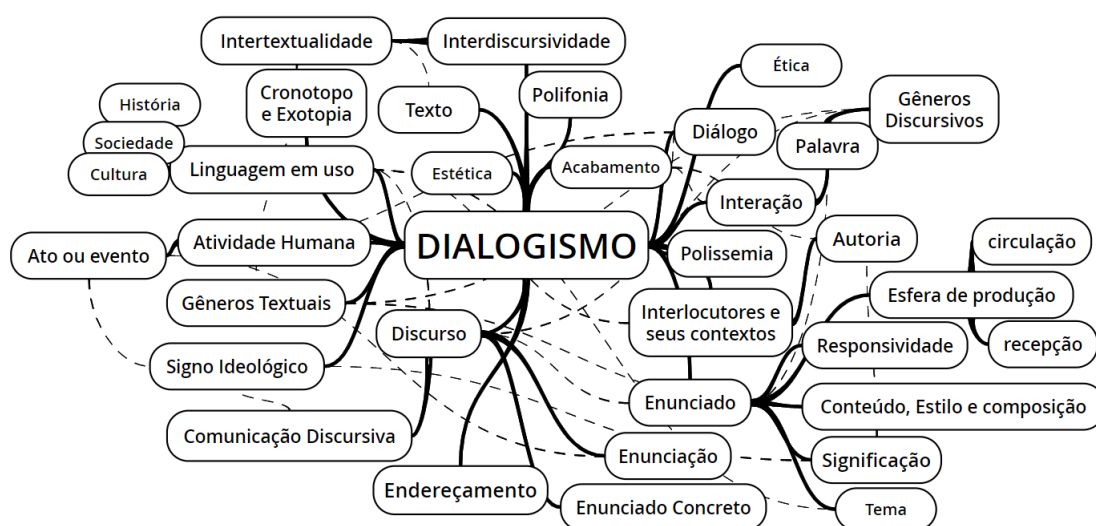
3.1.2 O Desenvolvimento Humano: a Linguagem em uma Perspectiva Bakhtiniana

No âmbito dos estudos linguísticos, a perspectiva teórica do dialogismo bakhtiniano (Bakhtin, 1986, 2011, 2013a, 2019, 2020a; Borges et al., 2016; Brait, 2018, 2020, 2021; Faraco, 2020; Fiorin, 2018b; Volóchinov, 2018) apresenta uma diversidade de conceitos articulados como uma constelação complexa, recursiva e dialética.

A consideração desses conceitos em interação dinâmica, especialmente no ato discursivo, amplia as possibilidades compreensivas sobre a linguagem, conforme entendida por Bakhtin (1986, 2011, 2013a, 2019, 2020a), ao torná-las menos fragmentadas e reducionistas. Embora não seja objetivo desta tese adentrar em todos esses conceitos, considera-se enriquecedor oferecer um breve panorama de algumas articulações possíveis, sem pretender esgotá-los ou restringir suas complexas relações. A Figura 4 ilustra alguns dos conceitos centrais que funcionam em articulação a fim de sustentar os construtos desta proposição teórica.

Figura 4

Articulação entre os conceitos no processo enunciativo-discursivo no dialogismo bakhtiniano



Fonte: elaboração da autora.

No âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, a construção conceitual do Círculo de Bakhtin sobre o dialogismo adquire um delineamento fundamental (Bakhtin, 2011, 2020a; Volóchinov, 2018a). Articulados, os conceitos de polifonia e dialogismo unificam e delineiam a obra de Bakhtin (Brait, 2020, 2021; Faraco, 2020; Fiorin, 2018b). A interação verbal é assumida em sentido amplo; os processos dialógicos não se restringem aos limites do verbal e os extrapolam de forma complexa na dimensão da interação e da responsividade.

Os processos de dialogismo são engendrados dialeticamente pelas circunstâncias sócio-históricas que sustentam o sistema social de significados vigentes na cultura e que permeiam o ato de comunicação discursiva (Bakhtin, 2011; Brait, 2020, 2021; Faraco, 2020; Fiorin, 2018b; Volóchinov, 2018a). Bakhtin concebe a língua como uma integralidade dinâmica, constituída por tensões, negociações e ajustamentos com o discurso do outro (Bakhtin, 2011, 2020a; Bruner, 2002; Volóchinov, 2018a) e que se materializa no uso, no ato específico da interação verbal, e, nessa perspectiva, todos os enunciados são dialógicos.

O dialogismo se concretiza na maneira real em que a linguagem se articula, por meio de respostas, perguntas, réplicas e todas as pequenas ações verbais e extraverbais, como as

tonalidades e entonações vocais, a expressividade corporal e facial, além de todo o aporte simbólico-cultural que circunscreve os sujeitos no ato discursivo.

No funcionamento material da linguagem, sob a perspectiva do dialogismo, todo enunciado – o conteúdo do ato dialógico – constitui-se tendo outros enunciados como ponto de ancoragem, partida e chegada. Assim, as vozes de outros sujeitos/espços sociais presentificam-se no discurso por meio do enunciado (Bakhtin, 2011, 2020a; Borges et al., 2016; Volóchinov, 2018).

Para superar as concepções simplificadoras sobre o fluxo do discurso, que tangenciam a relação entre os indivíduos do ato discursivo e sua influência sobre o enunciado, Bakhtin propõe uma abordagem da linguagem em uso e situa sua análise com base nos enunciados (Bakhtin, 1986, 2011, 2013a, 2013b, 2018, 2019, 2020a, 2020c; Volóchinov, 2018a). Segundo o autor, o enunciado representa a unidade real da comunicação discursiva e dos gêneros do discurso. Essa abordagem privilegia as inter-relações entre linguagem e produção cultural da existência, em um contexto em que o discurso opera por meio de enunciados concretos (escritos, imagéticos ou orais).

A perspectiva discursiva requer uma ideia precisa da natureza do enunciado e de suas especificidades, ao destacar sua inserção histórica (Bakhtin, 2019, 2020a; Brait, 2020). No estudo discursivo do enunciado, o foco repousa no ponto de vista, na visão de mundo que envolve o falante e na atitude responsiva ativa suscitada no interlocutor durante a situação sociodiscursiva, o que explicita o processo compreensivo desencadeado na interação verbal.

Bakhtin (2020, 2011) caracteriza os enunciados como: a) concretos e únicos; e b) plásticos e diversos. Assim, o ato de enunciar, que manifesta a expressão e transmissão de pensamentos ou sentimentos em palavras, gestos verbais ou não verbais, entre tantas formas de linguagem, é individual e singular. Os enunciados, em sua plasticidade, assumem tantas e tão

diferentes formas quantas são as atividades humanas e, dessa forma, representam as especificidades e os objetivos das atividades nas práticas sociais.

As propriedades do enunciado refletem as necessidades específicas e os objetivos heterogêneos de cada prática humana. Assim, é sempre possível identificar no enunciado: um conteúdo temático; um estilo linguístico (denotado pela escolha de recursos léxico-gramaticais); e uma estrutura composicional. Com base nessas três propriedades, o enunciado, embora singular e complexo, conforma tipos relativamente estáveis que constituem os gêneros do discurso (Bakhtin, 2019, 2020a; Brait, 2020; Volóchinov, 2018a).

A abordagem de gêneros do discurso (ou gêneros textuais, entendendo o texto como unidade de sentido na prática discursiva) recoloca o foco no indivíduo que produz a sua enunciação no âmbito de uma atividade ou prática socialmente formatada (Bakhtin, 2011, 2020a; Volóchinov, 2018a). Essa prática perpassa desde os encontros cotidianos mais triviais com os próprios pensamentos e objetivos ao encontro com o outro ou outros – próximos ou distantes, no universo público ou privado, familiares ou estranhos, presentes ou virtuais – até os contextos mais monitorados e formais.

Sem diminuir a heterogeneidade funcional e contextual dos gêneros, Bakhtin estabelece uma distinção básica entre gêneros discursivos primários e secundários (Bakhtin, 2011, 2020a). O autor entende que os gêneros primários são simples, ideológicos, predominantemente orais e expressos na comunicação discursiva repentina, na vida cotidiana, vinculados ao enunciado real do outro. Os gêneros secundários são complexos, essencialmente escritos, que assimilam e reformulam os gêneros primários em contextos de convivências culturais mais sofisticadas – gêneros científicos, políticos, entre outros (Bakhtin, 2011, 2020a).

Na esfera do uso da linguagem e da função comunicativa, os gêneros articulam-se aos enunciados concretos mediante os quais a linguagem anima a vida, transmite a história e a cultura, além de promover ampla e profundamente o desenvolvimento humano, seja na

dimensão social e/ou individual (Bakhtin, 2011, 2020a; Volóchinov, 2018a). Bakhtin não defende apenas uma possibilidade simplista de expressão em uma dinâmica de interação ativa. O autor postula um processo dialógico real entre o ouvinte e o falante e enfatiza o lugar ativo, intercambiável, de ambos, sem o qual a interação não acontece. O lugar ativo no processo dialógico é mobilizado no ato discursivo e por meio dos significados em torno dos quais ele se constrói (Bakhtin, 2011, 2020a; Brait, 2020; Volóchinov, 2018a).

Volóchinov (2018) defende que a construção do significado na língua está submetida aos parâmetros e valores do grupo social. Para o autor, todos os enunciados são desencadeados por avaliações e desencadeiam avaliações no fluxo da comunicação discursiva de forma dialética, assim, todos os conteúdos objetivos no curso da fala são ditos ou escritos em relação a certa ênfase valorativa.

Conforme Volóchinov, “sem uma ênfase valorativa não há palavra” (2018, p. 233), logo, não há enunciado neutro. Volóchinov postula a relação de interdependência entre a avaliação social, que é uma consideração valorativa, e o processo de significação. Nessa relação, ao ampliar a percepção da existência – valores, atividades – em dado contexto social, desestabiliza-se transitoriamente a significação vigente. Nesse espaço de transição, ocorre um deslocamento e uma possível reelaboração perceptiva interpretativa para compor uma nova significação (Bakhtin, 2011, 2020a; Volóchinov, 2018a).

Bakhtin destaca a entonação expressiva no processo de assimilação dialógica das palavras do outro na dinâmica entre compreensão ativa/passiva e responsividade ativa/passiva que ocorre na interação dialógica (Bakhtin, 2011, 2020a). Quanto à manifestação da responsividade, o autor enumera tonalidades de sentido, expressão, estilo e composição para ilustrar o que nomeia como “*tonalidades dialógicas*” (2020a, p. 59, grifos do autor). Nesse viés, considerá-las é condição para a compreensão do enunciado, “porque a nossa ideia [...] nasce e se forma no processo de interação e na luta com os pensamentos dos outros, e isso não

pode deixar de encontrar seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento” (Bakhtin, 2020a, p. 59).

A percepção da presença das vozes dos outros sociais – que constituem e situam os indivíduos no ambiente discursivo – durante as relações dialógicas permite analisar a amplitude e o impacto do conceito de dialogismo na compreensão das interações e do desenvolvimento humano. Essa perspectiva torna possível observar implicações tanto na dinâmica da constituição identitária quanto no reconhecimento de si e das alteridades que o viabilizam. Essa visão remete a uma dinâmica que avança em relação à estética de si (Borges et al., 2016; Piovesan & Borges, 2012) de maneira singular, com repercussão na esfera social do sujeito.

Seguindo esta linha de pensamento, o sujeito bakhtiniano não está absolutamente submetido aos discursos ou enunciados sociais. É um sujeito situado sócio-histórica e culturalmente de forma que o dialogismo constitui um espaço potencial de liberdade, significação e ressignificação. Espaço e tempo de vir a ser, de se tornar (Freire, 2019a), o que dá contornos, também, à dimensão singular humana. O encontro de alteridades, como esfera que constitui o dialogismo, é pleno de recursividade, de rupturas, não linearidade e abertura.

3.1.3 Linguagem, Interação e Mediação Atravessando o Conceito de Cultura

A interlocução com a cultura, compreendida como esfera que atravessa dialeticamente o desenvolvimento humano, estabelece um princípio de reciprocidade entre ambos (Bruner, 2013, 2015, 2021; Geertz, 2015; Lopes-de-Oliveira, 2022; Sirgado, 2005b, 2018; Zittoun, 2007). Essa perspectiva pode oferecer elementos filosófico-teóricos que auxiliam na construção de maior coerência epistemológica e na ampliação do potencial heurístico dos modelos teórico-metodológicos subjacentes a essa aproximação.

Conforme Geertz (2015) e Lopes-de-Oliveira (2022), o surgimento da Antropologia no século XIX despertou o interesse científico por essa área de conhecimento, voltada ao estudo

do ser humano em sua relação com a história (tempo), a sociedade (espaço) e a cultura. Cultura não é um termo de simples definição (Burke, 2021; Chauí, 2012, 2021a; Geertz, 2015; Sirgado, 2000, 2005b, Valsiner, 2014), pois assume diferentes conotações e níveis de profundidade, ao evocar compreensões articuladas à sua complexidade. Chauí (2012, 2021a, 2021b) e Sirgado (2005b, 2018) discutem o termo cultura desde sua etimologia, em perspectivas amplas e realizando um percurso histórico sobre as alterações do termo. Desde o “verbo latino *colere*, na origem, cultura significa o cultivo, o cuidado” (Chauí, 2021a, p. 24), passando pelo conceito na tradição grega e no Iluminismo (que remete à ideia de civilização – vida civil e política) e como conjunto de práticas, técnicas, artes, ciências e ofícios.

Conforme discute a autora, a introdução do conceito de tempo “contínuo, linear e evolutivo” (Chauí, 2021a, p. 24) ao conceito de cultura transforma-o ao lhe dar a conotação de progresso. No século XIX, remetendo à filosofia alemã, a autora pontua a mudança mais significativa elaborada no conceito de cultura, mudança que se tornou o ponto de ruptura entre o natural e o histórico, e que inaugurou o mundo conhecidamente *humano* em sua essência (Chauí, 2012).

Expandindo sua abrangência, o conceito de cultura passa a englobar a criação de instrumentos e o desenvolvimento de formas cada vez mais sofisticadas de trabalho, habitação, indumentárias e manipulação de alimentos; além de referências diretas a recursos simbólicos e semióticos diretamente vinculados à criação da linguagem, aos ritos e manifestações religiosas e às expressões de lazer. No que tange à organização das relações sociais, incluem-se as estruturas de parentescos familiares, relações de poder e significações associadas à percepção de vida e morte (Chauí, 2012, 2021a, 2021b; Sirgado 2005b, 2018).

A cultura torna-se a dimensão em que os seres humanos ativamente produzem os signos e símbolos que estabelecem os seus valores estéticos e sagrados – o belo, o bom, o verdadeiro, o divino –, os seus costumes e as suas práticas, ao definir suas possibilidades e limitações,

permissões e proibições (leis), a percepção das dimensões temporais alinhadas em passado, presente e futuro, as definições de espacialidade, suas gradações e relações (Chauí, 2012).

Nessa percepção, os humanos apropriam-se de uma experiência sócio-histórica e a significam mediados pela relação com outros sujeitos e pelos saberes e fazeres do ambiente cultural que os envolve e com o qual interagem. Na interação mediada pela cultura, os seres humanos constituem-se, transformam-se e a transformam em um processo recursivo e dinâmico de apropriação, construção, interpretação e ressignificação dos signos e símbolos sociais (Kenski, 2015; Pino, 2005; Vigotski, 2009; Vygotsky, 2008; Wertsch, 1988a, 1988b, 1997).

De acordo com Burke (2021), o interesse por investigações culturais vivencia um progressivo crescimento desde as décadas de 1980 e 1990. Na Psicologia, por exemplo, a aproximação com estudos da Sociologia e da Antropologia levou ao afastamento da consideração dos seres humanos sob a ótica da analogia e das correspondências similares, e originou a Psicologia Cultural, mas houve também reverberações em outras áreas, como a Geografia, a Economia e a Política, que passaram a apresentar uma tendência de interesse em relações simbólicas e interpretações explicativas.

Para o autor, a popularização do termo *cultura* denota uma atenção com as interpretações do simbólico, que estão presentes em todos os espaços sociais por meio do significado (Burke, 2021). Nessa dinâmica, a ideia de cultura passa a ser associada a termos do cotidiano, o que gera expressões cada vez mais comuns, como: cultura corporativa, cultura do medo, da violência, cultura de determinadas faixas etárias (adolescentes, idosos, crianças), cultura da imprensa, do negacionismo, cultura do jogo, do esporte e cultura do protesto. Ainda neste contexto, Burke informa que “estamos a caminho da história cultural de tudo: sonhos, comida, emoções, viagens, memória, gestos, humor, exames e assim por diante” (Burke, 2021, p. 44).

Em direção a uma perspectiva simbólica interpretativa sobre a cultura, assume grande relevância o pensamento de Clifford Geertz (1973/2015), para quem “o homem é um animal amarrado em teias de significação que ele mesmo teceu” (Geertz, 1973/2015, p. 16). O autor entende o ser humano em interação com uma arquitetura de significados, um ambiente em cuja projeção ele se integra e participa ativamente, enquanto a história de uma sociedade ganha forma e sua cultura se constitui.

O autor postula a cultura como um ambiente cuja arquitetura se consolida e expande em contínuo movimento. À medida que a cultura produz o psiquismo humano, este opera por meio de signos e significados criados e mediados culturalmente, e se estabelece uma relação dialética: a cultura fundamenta o pensamento, ao aparelhar a mente humana, que, por sua vez, atua sobre a cultura recursivamente. Esse movimento retroalimenta as possibilidades de instaurar e aprimorar o desenvolvimento humano no meio cultural (Bruner, 2002; Geertz, 2015).

Para Geertz, a cultura se caracteriza como um *script* de domínio público que orienta a ação humana a um padrão existente. Nas palavras do autor, “a cultura é pública porque o significado o é” (Geertz, 2015). Sob essa ótica, a conduta humana diante do *script* cultural é entendida como ação inscrita no universo simbólico. Esse universo é engendrado por signos, aos quais, majoritariamente, temos acesso pela linguagem – um dos poderosos artefatos culturais da humanidade (Bruner, 2002; Geertz, 2015; Vigotski, 2009c; Wertsch, 1997, 1998).

Geertz (2015) centraliza a ideia de cultura como produção humana, simbólica, em uma dinâmica relacional dialética. Assim, a cultura é simultaneamente produto e produtora das relações humanas (com pares, ambiente e consigo mesmo), portanto, é presença contínua no desenvolvimento do sujeito. A cultura é um verdadeiro ambiente imersivo no qual o ser humano se encontra.

Para o autor, a compreensão aproximada do sentido de um ato é desafiadora, pois este se situa em um tempo e espaço específicos, com agentes singulares, em que circulam sistemas de símbolos socialmente legitimados por uma coletividade para mediar ações, relações e a compreensão dos significados daí depreendidos (Geertz, 2015).

Dessa maneira, destaca-se o estudo das interações entre cultura e vivências humanas em sociedade, que rompe com perspectivas reducionistas de alguns estudos culturais. Defende-se, assim, um conceito de cultura que se beneficia da abordagem semiótica e interpretativa, ao visar conhecer e compreender os significados subjacentes a cada prática e ação, social ou individual (Geertz, 2015).

A articulação entre a aptidão para o raciocínio e a liberdade das mãos resultou em um impulso de desenvolvimento formidável para os processos psíquicos. Esse avanço no desenvolvimento foi sustentado progressivamente pela criação de recursos e processos que garantiram a sobrevivência e oportunizaram intervenções contínuas no ambiente. Esse espaço foi se transformando conforme as necessidades e os interesses humanos, e compôs paulatinamente o arcabouço cultural (técnicas e tecnologias), com destaque para a linguagem (Kenski, 2015a; Sirgado, 2005b; Vigotski, 2009a; Vygotsky, 2008; Wertsch, 1988a, 1988b, 1997).

A invenção da linguagem corresponde à necessidade humana de externar, registrar e compartilhar pensamentos, sentimentos, vivências e memórias, que consolidam a comunicação. Ela constitui uma tecnologia de inteligência, de base imaterial. Vários procedimentos e produtos desenvolveram-se em torno do interesse humano de ampliar o alcance da linguagem no tempo e no espaço, o que consolidou os meios de comunicação (Kenski, 2015a; L. S. Leite & Sampaio, 2013).

Merece ênfase, aqui, o desdobramento da cultura e da linguagem como recurso de mediação simbólica (Gillespie & Zittoun, 2010; Wertsch, 1988b, 1997; Wertsch et al., 1998;

Zittoun, 2007, 2012). Nessa perspectiva, destaca-se uma poderosa relação entre o ser humano e seu ambiente, que abarca as esferas natural, social e simbólica, realidades nas quais o ser humano encontra-se simultaneamente imbricado em uma relação de caráter dialético, complexo e recursivo.

Burke expõe as fragilidades de um enfoque positivista e reducionista da cultura, que busca explicações literais e generalizadoras (Burke, 2021) ao discutir um conceito de cultura que destaca a abertura ao simbolismo, à percepção da linguagem e aos enunciados presentes nas ações humanas. O autor desvincula os fenômenos da cultura das simplificações que promovem um esvaziamento de sentido das produções humanas, sejam as artísticas e literárias ou as práticas religiosas e políticas que compõem a vida ordinária.

Nessa linha de pensamento, o autor se aproxima de uma perspectiva mais simbólico-interpretativa sobre as ações no âmbito da cultura, ao estabelecer um interessante diálogo com o pensamento de Geertz (2015) e Bruner (2001, 2002, 2013). Esses autores desenvolvem argumentos substanciais a partir do entendimento da cultura como sistema simbólico. Bruner postula que esse sistema compreende o conjunto de direitos – aparato jurídico, valores, exigências, conveniências, formas e conformidades – e o modo como esse conjunto influencia os sujeitos que nele necessitam intervir (Bruner, 2013).

É nessa dinâmica que a cultura oferece os artefatos capazes de propiciar a compreensão dos contextos e as possibilidades de intervenção aos sujeitos que neles atuam. Nessa direção, entende-se que os conceitos de atividade e consciência (Leontiev, 2021a) também estabelece pontos de contato pertinentes com a visão de Geertz, ao oportunizar uma abordagem do tema que se distancia de disputas tradicionais.

Geertz (2015) e Bruner (2002, 2013) entendem que categorias como mente e cultura se desenvolvem de forma profundamente imbricada, em conexão com um contexto sócio-histórico simbolicamente interpretado, validado e partilhado. O produto cultural opera em

interação com o pensamento dos indivíduos e se expressa por intermédio da produção de significados que se articulam a contextos, objetos ou eventos diversos com os quais o indivíduo se relaciona e dialoga.

Os significados originam-se e produzem certa significância no contexto de uma cultura, e a instalação dos significados no interior dessa cultura garante as operações e transações necessárias à sua circulação e disseminação legítimas, o que garante os intercâmbios culturais (Bruner, 2002, 2013) que estruturam as sociedades. Dessa maneira, o universo simbólico em que os significados se organizam, além de compartilhado, “é conservado, elaborado e transmitido às gerações sucessivas que, em virtude dessa transmissão, continuam a manter a identidade e o modo de vida da cultura” (Bruner, 2013, p. 189). Nesse panorama, Geertz (2015) propõe que a investigação cultural se mobilize para descobrir e entender significados, com base nas melhores premissas elaboradas no contato com a cultura investigada – um posicionamento que qualifica a proposição de Bruner.

A cultura assegura a vinculação entre o potencial intrínseco humano e sua configuração concreta – a imagem em que se transforma e que se posiciona relacionalmente em seu contexto sócio-histórico. O indivíduo lida com suas condições materiais e recursos (intelectuais, afetivos, sociais) no universo de signos e significados de que se apropria. Dessa apropriação emana um movimento interminável e singular de tradução de si, enquanto se traduzem para si os significados histórica e socialmente criados e instituídos via mediação cultural (Bruner, 2001, 2002, 2013; Burke, 2021; Geertz, 2015).

Com o intuito de aproximar a discussão dos desdobramentos culturais do século XXI, em plena pós-modernidade ou, talvez, na acelerada modernidade líquida (Bauman, 2021b), o próximo tópico deste capítulo debruçar-se-á sobre as interações entre cultura digital e linguagem tecnológica, mantendo a perspectiva da mediação sógnica e da produção de

significados por seres humanos em contínuo desenvolvimento no atual contexto sócio-histórico.

3.2 Tecnologia e Sociedade: Impactos e Reflexões na Era Digital

A intrincada relação entre tecnologia e sociedade intensificou-se exponencialmente na era digital e impeliu uma compreensão que transcende a mera função instrumental das ferramentas. Essa complexa dinâmica, marcada pela crescente hiperconectividade e pela reconfiguração da experiência humana, exige uma análise crítica que considere tanto seus potenciais quanto seus desafios éticos nesse novo cenário sociocultural.

Reconhece-se que a tecnologia supera a mera criação de ferramentas e artefatos, ao se configurar como um sistema sociotécnico complexo que abrange conhecimentos, práticas, processos e produtos, produzidos pela interação humana com o mundo natural e social (Santaella, 2008). Fundamentalmente, a tecnologia é um produto intrinsecamente social, articulado e constituído pelo ser humano, ao mesmo tempo em que atua com ele recursivamente, ao constitui-lo (Lemos, 2021; Wertsch, 1991). Como mediadora crucial, a tecnologia instiga ações e mobiliza arranjos específicos na produção sociocultural (Vygotsky, 2009; Wertsch, 1991; Wertsch, Ríó, et al., 1998).

Na era digital, o desenvolvimento tecnológico assume um papel central no delineamento da cultura e das relações. A convergência de tecnologias de informação e comunicação, como a internet, dispositivos móveis e redes sociais, criou um ambiente digital onipresente que permeia e articula todos os aspectos da vida social. “A história, a economia, a política, a cultura, a percepção, a memória, a identidade e a experiência, estão todas elas mediadas pelas tecnologias digitais. Elas penetram em nosso presente [...] como um princípio operativo” (Santaella, 2017, p. 162), um princípio que vem sendo assimilado em todas as áreas da atividade humana.

A revolução digital, impulsionada pela web e pelas TDICs, tem transformado radicalmente as relações humanas, ao alterar a maneira como acessamos e difundimos informações, nos comunicamos e construímos conhecimento (Castells, 2022a; Coll & Monereo, 2010c; Lemos & Lévy, 2010; Lévy, 2010a, 2010b; Morin, 2020). Essa evolução impacta profundamente o desenvolvimento humano, especialmente na educação, pois promove “transformações relativas às extensões na cognição humana” (Santaella, 2021b, loc. 2.749), e imprime mudanças nas sensibilidades políticas, éticas e estéticas humanas. Esse cenário exige uma compreensão atenta do papel dessas tecnologias na formação de pessoas, pois a web e as TDICs, como artefatos culturais que configuram valores e identidades (Coll & Monereo, 2010b; Lévy, 2010a; Miranda et al., 2023; Winner, 2020), demandam uma abordagem reflexiva sobre seus potenciais e desafios. Conforme defende Harari, “um entendimento da história pode ajudar a obter uma melhor compreensão dos desenvolvimentos tecnológicos e culturais dos dias de hoje – e, mais urgente, pode ajudar a mudar nossas prioridades políticas” (Harari, 2024, edição do Kindle) , e, poder-se-ia acrescentar que uma perspectiva recursiva desse mesmo processo agrega dimensões de complexidade ao fenômeno, na medida em que as tecnologias também ampliam a compreensão do ser humano.

A convergência tecnológica, impulsionada por smartphones e tablets, inaugurou a era da mobilidade, que permitiu acesso ubíquo à internet e aos serviços digitais (Guimarães & Rocha, 2021; Kleina, 2023; Lalueza et al., 2010; Revoredo, 2022). Embora democratize o acesso à informação e ao conhecimento, essa ubiquidade também expõe desafios como a desinformação e o cyberbullying (Lemos, 2021). A internet, como uma das infraestruturas fundamentais da sociedade contemporânea (Castells, 2003, 2016, 2022b), permeia diversos aspectos da vida cotidiana, ao reconfigurar as dinâmicas de interação social e criar formas de comunidade e pertencimento, com reverberações identitárias. No entanto, a digitalização exige

o uso ético e responsável das tecnologias para promover o bem-estar humano e o desenvolvimento sustentável (Lemos, 2014, 2021; Lemos & Lévy, 2010).

Transcendendo a mera instrumentalidade, a tecnologia configura-se como linguagem e produz a comunicação, a cognição e a realidade (Winner, 2020). A linguagem tecnológica, com seus códigos, símbolos e algoritmos, permeia as interações humanas, redefine os modos de produção, disseminação e consumo de informações e impacta a forma como nos expressamos e processamos o conhecimento (Lévy, 2010a, 2010b, 2011). A fluidez, a ubiquidade, a hipertextualidade e a interatividade são características marcantes dessa linguagem que desafiam as fronteiras tradicionais entre tempo e espaço, público e privado, real e virtual (Santaella, 2024).

Os algoritmos, como mediadores da experiência digital, exercem um poder de curadoria informacional, ao determinarem o que é visível e invisível na cultura digital de forma não neutra e com implicações sociais e políticas (Lemos, 2021). Essa invisibilização seletiva, que privilegia determinados padrões, perpetua uma homogeneização cultural e reproduz vieses e desigualdades sociais (Carr, 2019; Lemos, 2014, 2021; Winner, 2020). Nesse contexto, não se pode deixar de mencionar a realidade da captura e do uso massivo de dados pessoais por grandes corporações, que configuram um cenário de controle e poder assimétrico, em que a lógica do capitalismo de vigilância coloniza a cultura digital, de forma que cada clique, curtida ou pesquisa se torna matéria-prima para a extração de dados e manipulação comportamental (Zuboff, 2021).

A cultura digital, estruturada na criação de uma rede aberta, plural e democrática (Lemos, 2021), permeia as mais diversas esferas da atividade humana. Castells (2003, 2022b) discute a revolução da tecnologia da informação e sua penetrabilidade, ao tematizar a sociedade em rede, caracterizada pela centralidade da informação e do conhecimento. Lévy e Lemos (Lemos & Lévy, 2010; Lévy, 2010b, 2011) problematizam os impactos da cibercultura, ao

destacarem a transformação na produção, na disseminação e no consumo da cultura. Jenkins (2015) contribui com a discussão sobre a cultura da convergência, caracterizada pela participação ativa do consumidor e pela convergência midiática.

Embora a cultura digital represente um avanço em termos de conectividade e acesso à informação, ela não é imune às desigualdades sociais e aos jogos de poder (Castells, 2016, 2022b; Lemos, 2021; Lévy, 2010b). O acesso à tecnologia e às habilidades digitais continua sendo um privilégio, o que perpetua a exclusão digital (Castells, 2003). É preciso questionar as narrativas dominantes sobre a democratização da cultura, ao reconhecer as desigualdades e os desafios que persistem nesse novo cenário (Winner, 2020; Lemos, 2021; Lemos & Lévy, 2010).

Faz-se necessário navegar com consciência em meio a condições maleáveis, complexas e cambiantes, como caracteriza Bauman (2021a, 2021b), para construir um futuro digital inclusivo, ético e promotor do bem-estar coletivo. Toda essa dinâmica da cultura digital foi trazida à superfície da agenda social com a pandemia de COVID-19 que evidenciou ainda mais a sua centralidade, com impactos significativos no trabalho, na educação e nas relações interpessoais. Nesse contexto, a profissionalização docente, historicamente atravessada por desafios, é posta à prova, com a necessidade de adaptação às novas demandas e tecnologias, como exploraremos a seguir.

3.3 Profissionalização Docente: Perspectivas no Contexto Contemporâneo

Esta investigação aborda a atuação docente durante a pandemia, considerada uma das maiores disrupções recentes para a categoria profissional (Figueiredo, 2023; Gatti, 2020; Lomba & Faria Filho, 2022; Nóvoa, 2020; Nóvoa & Alvim, 2022, 2021; Saviani & Galvão, 2021). Nesse contexto, a análise da profissionalização docente, seus desafios e perspectivas, visa contribuir para o debate sobre a formação e valorização do professor.

O debate sobre a profissionalização docente é central nas discussões educacionais contemporâneas. A atuação profissional do professor configura-se como um “fazer fronteiriço”. Autores como Nóvoa (1995, 2003, 2014) e Huberman (2007) discutem a pessoalidade e profissionalidade docente na constituição da identidade profissional, dimensões imbricadas e ressignificadas pelas transformações sociais, tecnológicas e culturais que exigem novas competências e saberes para atender às necessidades de uma sociedade em permanente mudança (Delors, 2003; Freire, 2014, 2019a, 2020; FTV, 2023; Imbernón, 2000, 2010, 2011, 2022a; Imbernón & Canto Herrera, 2013; Lomba & Faria Filho, 2022; Nóvoa, 1991, 1995, 2003, 2014, 2017; Perrenoud, 2002, 2014; Perrenoud Philippe & Thurler, 2018).

A atividade docente foi interpretada de diversas formas ao longo da história. Em sua gênese, configurava-se como atividade informal, imbricada em estruturas religiosas ou familiares e o conhecimento era transmitido de forma espontânea e desprovido de sistematização (Manacorda, 2022; Nóvoa, 1991). O “mestre” detinha saberes práticos ou tradicionais, compartilhados oralmente e por observação. A transmissão de conhecimentos era, portanto, indissociável da vivência cotidiana e da cultura local, o que originou um processo de aprendizado orgânico e informal.

A partir da segunda metade do século XX, impulsionada pela complexidade das sociedades pós-Guerra e pela demanda por mão de obra qualificada (Bauman, 2021a, 2021b; Delors, 2003; Lomba & Faria Filho, 2022; Manacorda, 2022; Morin, 2001, 2014, 2010; Nóvoa, 1995, 2003, 2014; Perrenoud, 2002; Perrenoud Philippe & Thurler, 2018), emerge a profissionalização da docência.

Esse processo, marcado pela busca por reconhecimento, regulamentação e valorização, traduz-se na institucionalização da formação de professores, na criação de órgãos de classe e na reivindicação por melhores condições de trabalho. Nesse sentido, Nóvoa relaciona a profissionalização com a “tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses

enquanto grupo profissional” (Nóvoa, 1991, p. 127). A docência, então, adquire contornos de uma profissão com estatuto próprio, o que exige qualificação específica e sujeita a normativas e regulamentações. Essa transição complexifica a identidade docente, ao tensionar a tradicional vocação com as demandas de contextos sociais multifacetados e a exigência de especialização contínua.

Ao traçar a gênese da profissionalização dos professores, abordando precisamente a transição de uma atividade informal e voluntária para uma profissão institucionalizada, Nóvoa destaca a importância das transformações sociais e culturais que envolvem a função docente, ao pontuar o papel de entes políticos, instituições sociais e dinâmicas que envolvem habilitações, saberes, normas e formação específica (Nóvoa, 1991). Esses elementos são arrolados no *continuum* histórico desse processo e refletem o pensamento, os valores e as necessidades da sociedade em cada momento e espaço historicamente situado. Nesse *continuum*, Imbernón (2022a, p. 24) aponta para a “vulnerabilidade histórica, o baixo prestígio profissional” como aspectos a serem considerados na compreensão da profissionalização docente, com o intuito de “romper com inércias e práticas do passado assumidas passivamente” (Imbernón, 2022a, p. 24).

Adicionando uma camada crítica a essa compreensão histórica, Imbernón (2000, 2010, 2022a, 2022b) defende uma redefinição da docência, ao argumentar que o conceito de profissão não é neutro, mas emerge de um conteúdo ideológico e contextual específico, permeado por valores éticos e morais. Essa perspectiva é corroborada por autores como Nóvoa (Lomba & Faria Filho, 2022; Nóvoa, 1991, 1995, 2019), Freire (1992, 2014, 2019), Charlot (2005, 2018, 2020), Tardiff (2012), Arroyo (2011, 2017), Saviani (Figueiredo, 2023; Saviani, 2019, 2021, 2023). Entender a docência como profissão implica considerar que a expertise se manifesta por meio do domínio de competências e habilidades, as quais não apenas definem a capacidade

individual para o exercício de uma função, mas também inserem o sujeito em um grupo profissional estruturado e regulamentado.

Como se percebe, a profissionalização docente é um processo complexo que extrapola o domínio da técnica. Requer imersão em aspectos pedagógicos, sociais, políticos e culturais da educação, e culmina na construção de uma identidade profissional sólida e ética social (Freire, 2014, 2019a, 2020). Multifacetada, essa perspectiva demanda formação inicial e continuada, valorização social, autonomia e participação ativa na formulação de políticas educacionais.

Imbernón (2011, 2012, 2022a, 2022b) destaca a formação continuada como crucial para a profissionalização docente, ao permitir a constante atualização e o desenvolvimento profissional. Em linha semelhante, Nóvoa (1992) defende a construção de uma identidade profissional que valorize a experiência, assim como Tardif (2002, 2012), que ressalta a importância dos saberes docentes construídos na prática para a consolidação da profissionalização.

Tardif (2012) define o saber docente como plural: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. O autor afirma que os saberes de um professor “depende[m] também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem” (Tardif, 2012, p. 13). O conhecimento do professor é definido não apenas por seus saberes, mas também pelas suas lacunas do que não sabe, das expectativas sobre suas habilidades e dos saberes que outros profissionais detêm e aplicam em seu nome.

Essa interação demonstra que o saber do professor é construído socialmente, está em constante negociação e pode envolver aspectos como a dimensão social do saber docente, o poder das expectativas, a delegação de saberes e o confronto entre saberes. Sobre esses dois

últimos aspectos, a menção de Tardif (2012) aos saberes que “os outros lhe opõem ou lhe atribuem” permite observar a existência de conflitos e tensões na definição do que é o saber docente. Assim, depreende-se que o professor, em sua atuação profissional, pode ter seus saberes-fazer-e-relações questionados ou invalidados por outros, seja por divergências na sua episteme pedagógicas, seja por relações de poder dentro da instituição, seja por rupturas no contexto histórico e social, como ocorreu no âmbito da pandemia. Essas dinâmicas tornam a reflexão em tela particularmente interessante e fértil para a compreensão da identidade docente em atuação no ERE.

As transformações tecnológicas e o avanço do conhecimento exigem adaptação contínua do professor a fim de atender às demandas de uma sociedade em transição. Entre os autores que discutem os desafios da profissionalização docente, como Nóvoa (Lomba & Faria Filho, 2022; Nóvoa, 1991, 2014, 2017, 2019), Perrenoud (Paquay et al., 2008; Perrenoud, 2002, 2014; Perrenoud Philippe & Thurler, 2018), Charlot (2005, 2007, 2018, 2020), Imbernón, (2010, 2022b, 2022a; Imbernón & Canto Herrera, 2013) e Freire (1992, 2014, 2019), encontramos menção a desafios, como formação inicial e continuada; valorização social; diversidade e inclusão; ética e autonomia profissional; e novas tecnologias. Tais desafios, interconectados e complexos, serão abordados na sequência.

No que tange especificamente à formação inicial, Imbernón (2022a, p. 67) concebe a formação inicial como “apreender os fundamentos de uma profissão”. Para o autor (2010, 2022a, 2022b), historicamente, a formação inicial tem sido marcada por um discurso ambivalente, que enaltece sua importância, mas negligencia suas demandas. Esse paradoxo se reflete na fragmentação do conhecimento profissional do professor, evidencia as lacunas que impedem a percepção da complexidade da prática docente e compromete a capacidade do professor em se consolidar como profissional competente, crítico e reflexivo, que atua mediado por diversas experiências, desde a vivência como aluno até a formação permanente (Charlot,

2005, 2018, 2020, 2021a; Freire, 2014, 2019a, 2020; Imbernón, 2010, 2022b, 2022a; Lomba & Faria Filho, 2022; Nóvoa, 1991, 2003, 2014, 2017, 2019; Paquay et al., 2008; Perrenoud, 2002, 2014; Perrenoud Philippe & Thurler, 2018). Assim, os futuros professores devem estar preparados para continuar aprendendo ao longo de toda a sua trajetória profissional, e isso implica “partir de um conhecimento profissional dinâmico e não estático que se desenvolve ao longo da carreira profissional” (Imbernón, 2022a, p. 61).

Discutindo a formação continuada, perspectiva complementar à inicial, Imbernón, Freire, Nóvoa e Perrenoud defendem práticas formativas que integrem o conhecimento acadêmico à realidade do professor. Reconhecem a experiência e a prática docente como centrais, capazes de indicar lacunas e potencialidades de avanço na construção de novos saberes. A formação continuada deve ser um processo contínuo que acompanha a trajetória profissional, com colaboração entre professores, troca de experiências e construção coletiva de conhecimentos.

No âmbito da profissionalização docente, o ideal vislumbrado por Imbernón é que os professores avancem ao assumirem uma identidade docente reflexiva como sujeitos de sua formação, “compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos)” (Imbernón, 2010, p. 78), e não como instrumentos maleáveis a outros interesses. Imbernón (2022a) defende ainda que a competência profissional se desenvolve na interação entre os pares.

No que concerne à valorização social, outro desafio premente, a desvalorização social da profissão docente, manifesta-se nos baixos salários, nas condições precárias de trabalho, nas políticas de gestão inadequadas e na falta de prestígio da carreira. Nóvoa (1995, 2003, 2014) enfatiza a importância do professor e a necessidade de um pacto social para o reconhecimento e a valorização da profissão, ao destacar que a precariedade das condições de trabalho e salarial

solapam o status social da profissão. Tardif (2012) associa as condições de trabalho e os baixos salários à falta de reconhecimento social, o que configura um ciclo de desvalorização que precisa ser interrompido, visto que a fragilizada profissionalização impede o fortalecimento da identidade profissional.

A superação da antinomia entre professor-família-comunidade (Imbernón, 2010) configura-se como uma possibilidade, mediante a criação de espaços de diálogo, escuta, participação e valorização da diversidade, com o reconhecimento das funções de cada um. Logo, é fundamental mudar a narrativa de desvalorização, com garantia de condições dignas de trabalho, remuneração justa e carreira atrativa.

Lidar com a diversidade e a inclusão representa, também, um desafio listado anteriormente, pois a crescente diversidade social e cultural nas escolas exige dos professores a capacidade de lidar com as diferenças e suas singularidades, por meio da promoção da inclusão e do respeito à pluralidade. A formação para a inclusão deve ser parte da profissionalização docente, contudo, o desafio reside, como pondera Imbernón, em confrontar e ressignificar o imaginário profissional ainda vigente e as relações que se estabelecem com base no fato de que “a ‘norma’ escolar não foi concebida e desenvolvida para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a integração passiva, para a padronização” (Imbernón, 2000, p. 77). Ainda para Imbernón (2000, p. 80), o sucesso na promoção do respeito à pluralidade “dependerá da capacidade de agir autonomamente”. A defesa do autor propõe a reflexividade e o compartilhamento eticamente pautado para avançar através de discursos descontextualizados.

A dimensão ética aborda o posicionamento do professor como profissional intelectual, crítico e reflexivo, e, segundo Tardif (2012), reside na valorização dos saberes da experiência e na identidade profissional. Freire (1992, 2014, 2019a, 2021) complementa essa visão, ao enfatizar o compromisso com a justiça social, o diálogo, a dignidade humana e a luta por

melhores condições de trabalho. Essa perspectiva ética se manifesta na defesa da educação para todos e de uma escola democrática, inclusiva e de qualidade.

Perrenoud (Paquay et al., 2008; Perrenoud, 2002, 2014; Perrenoud Philippe & Thurler, 2018) defende a autonomia profissional docente como condição para a formação de cidadãos conscientes e críticos. Para o autor, a autonomia se constrói na interdependência entre as esferas pessoal e profissional, ao permitir que cada professor expanda sua própria consciência (Perrenoud Philippe & Thurler, 2018). Imbernón (2022a) propõe a autonomia no coletivo, que visa à intervenção curricular e organizativa, transcende o âmbito técnico e atinge as dimensões pessoal, profissional e social.

É importante problematizar como as regulamentações e políticas educacionais podem restringir a autonomia docente e o ensino dialógico e ético. A pressão por resultados e a falta de participação na tomada de decisões impactam a autonomia profissional (Imbernón, 2022a) e ressoam na defesa de Freire (2019a) da pedagogia da autonomia, essencial para práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Por fim, abordando o último desafio mencionado, a contemporaneidade digital e as TDICs impõem desafios à prática docente, ao demandarem novas competências. A inclusão digital e a formação para o uso crítico dessas ferramentas são cruciais na profissionalização docente. A esse respeito, Imbernón (2022a) defende que a construção de comunidades de aprendizagem colaborativa, comunidades de práticas ou redes de inovação, que, independentemente da designação recebida, sejam capazes de articular o saber intelectual com as demandas sociais e tecnológicas.

3.3.1 A Docência na Cultura Digital: as TDICs Chegam à Escola

A cultura digital na educação propõe um cenário no qual as TDICs transformam a aprendizagem e o ensino. Alunos exploram o mundo a partir de telas interativas, colaboram

com colegas globalmente e constroem conhecimento de forma dinâmica. O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador, ao guiar os alunos e incentivar o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI.

Problematizando as práticas escolares em meio às indicações curriculares que anunciam recursos digitais com potencial aplicabilidade educativa, Zabala et al. (2016) descrevem dois cenários: 1) Cenário de Inércia: práticas escolares inalteradas, presas a padrões ultrapassados, enquanto tudo se transforma ao seu redor; 2) Cenário de Ruptura: a escola se abre a novas formas de relação entre sujeitos e conhecimento. A cultura digital e seus códigos impõem-se à escola e aos docentes, o que evidencia a necessidade de compreender os significados expressos nas telas (Boto, 2023). A informática, com a linguagem das tecnologias digitais, é indispensável (Boto, 2023; Demo, 2009).

Silva (2020) destaca o surgimento de novos cenários de aprendizagem, nos quais as TDICs impulsionam práticas sociais (e educacionais) mais versáteis, abertas e ubíquas. Esses cenários desafiam o professor, que não pode se manter à margem das transformações sociais, pois a entrada no universo da cultura digital e o manejo de seus códigos impõem-se à escola e aos docentes, o que demonstra a necessidade de compreender os significados expressos nas telas (Boto, 2023).

Silva (2020) enfatiza, ainda, a conexão em diversos contextos, a flexibilização dos limites espaço-temporais e o alargamento das fronteiras para a experiência do ensino e da aprendizagem. Santaella (2013) e Kenski (2013, 2015a, 2015b) corroboram essa visão ao discutirem as tecnologias móveis e a comunicação ubíqua na educação. Kenski (2013) ressalta também que as tecnologias transformam a forma como compreendemos e representamos o tempo e o espaço, o que redimensiona nossas possibilidades. A presença das TDICs na escola estabelece novas formas de aprender e ensinar, e coloca em pauta a discussão sobre a cultura

digital e a emergência de modalidades de ensino, como o híbrido, o online e a distância, além da multiplicidade de ferramentas digitais.

Explorar as aproximações e interfaces entre as TDICs e a Educação implica no reconhecimento de potencialidades e de desafios para o trabalho docente. Assim, as TDICs necessitam estar na pauta de discussões, programas e políticas educacionais. É crucial superar debates superficiais que as apresentam como panaceia ou as relegam à subutilização, e evitar a intensificação da fratura entre TDICs e trabalho docente, evidenciada durante a pandemia, que escancarou o distanciamento da escola em relação à revolução tecnológica (Boto, 2023).

A inovação pedagógica impulsionada pelas TDICs cria ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e personalizados. No entanto, a simples incorporação de tecnologias não garante a melhoria da educação. As práticas pedagógicas inovadoras com TDICs devem ser planejadas com objetivos claros e alinhadas às necessidades dos alunos e ao contexto educativo. Contrariando os discursos de “tecnolatria” ou “tecnofobia”, o uso das ferramentas digitais, por si só, não melhora nem piora a aprendizagem: a sua aplicação, em interação com os alunos e mediada pelos professores, é que determinará sua eficácia (Boto, 2023).

A falta de infraestrutura adequada em muitas escolas, especialmente em regiões carentes, é um obstáculo significativo. A resistência docente em adotar as TDICs, a ausência de suporte institucional e a constante atualização de conteúdos e ferramentas digitais também se juntam à lista de questões que se impõem ao processo. Além disso, a diversidade de níveis de conhecimento digital dos alunos demanda a personalização do ensino, e é preciso equilibrar o uso das tecnologias com outras formas de aprendizagem.

Conforme Kenski (2015a), a mudança tecnológica não transforma a educação, é preciso transformar as práticas pedagógicas. Apesar dos desafios, a mediação docente na era digital

oferece inúmeras possibilidades. As tecnologias digitais ampliam o acesso à informação, favorecem a colaboração e a comunicação entre os alunos e permitem personalizar o ensino.

Nesse papel de mediador já delineado, o professor deve garantir que as tecnologias digitais sejam utilizadas de forma crítica, reflexiva e criativa, o que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos. Para isso, é essencial valorizar e apoiar o professor em sua formação e prática docente, ao fornecer recursos e infraestrutura adequados.

No tocante à aprendizagem e à mediação digital, Lévy (2004, 2010), ao articular a concepção da inteligência coletiva no contexto da cibercultura, argumenta que a partilha de conteúdos digitais cria condições para negociações e avaliações, o que origina uma esfera legítima de aprendizagem. Nesse contexto, os textos escritos, oralizados, imagéticos e/ou audiovisuais produzidos em instâncias individuais ou por comunidades (a linguagem verbal e não verbal e multimodal), e os conteúdos digitais, disponíveis aberta e virtualmente, fortalecem a inteligência coletiva. Essa dinâmica repercute nas relações sociais cooperativas e materializa uma inteligência coletiva em que circulam conteúdos de memória, vivências e sensibilidades (Lévy, 2004). As discussões sobre educação e cultura digital devem vincular-se a uma leitura das modificações na relação com o conhecimento (Lévy, 2010a, 2010b).

A cultura digital e sua linguagem, engendrada por meio das TDICs, associam o sentido visual ao registro linguístico em suportes digitais. Surge, então, a necessidade de criar oportunidades de aprendizagem para garantir o acesso e a participação nos espaços virtuais. Cazden et al. (2021) expressam preocupação de que as diferenças sociais não constituam maiores barreiras, pois as desigualdades podem ser aprofundadas pela exclusão do universo digital (Lévy, 2010b, 2010a).

Fantin e Rivoltella (2013) defendem que, em uma sociedade cada vez mais mediatizada e digitalizada, a educação para a cultura digital é fundamental para o exercício da cidadania. O domínio da leitura crítica da mídia torna-se crucial para a participação ativa e consciente na

vida social e política. A mídia-educação empodera indivíduos e os capacita para a tomada de decisões informadas.

No que se refere às relações e discussões sobre cultura digital e educação, Fantin e Rivoltella (2013) destacam quatro dimensões articuladas que convém considerar: 1. Inclusão digital – a democratização do acesso às tecnologias digitais, que permite que todos os indivíduos se tornem participantes ativos na produção e no compartilhamento de informações na internet; 2. Dimensão objeto de estudo – a análise crítica de mensagens se expande para abranger as diversas linguagens presentes nas telas, o que inclui textos, imagens, vídeos e sons; 3. Dimensão meio de expressão – uso das tecnologias digitais como ferramenta essencial para o exercício da cidadania, com promoção da participação social e do respeito à diversidade cultural; 4. Dimensão ferramenta pedagógica – a integração das tecnologias digitais aos processos educacionais, com o objetivo de enriquecer as situações de aprendizagem e os sujeitos que nela se envolvem.

Assumindo essa função mediadora, o professor, nesse contexto, precisa dominar as ferramentas digitais e desenvolver novos esquemas de processamento da informação, como a leitura hipertextual, e a construção de conhecimento a partir de fragmentos (Carr, 2019; Chartier, 2020; Wolf, 2019). Os professores posicionam-se, assim, como mediadores entre o conhecimento e os alunos, portanto, é crucial compreender os desafios e as possibilidades que emergem dessa relação. Essa perspectiva implica uma mudança de paradigma (Fantin & Rivoltella, 2013), que exige do professor novas competências para transitar crítica e criativamente entre as tecnologias e as práticas pedagógicas. O professor dinamiza a teia entre alunos e o universo de informações e ferramentas digitais, ao selecionar, organizar e contextualizar o conteúdo digital.

Dominar a linguagem digital e as TDICs implica compreender as potencialidades dessas ferramentas para construir novas práticas pedagógicas. Ao professor do século XXI, é

demandada a criação de pontes entre os letramentos tradicionais e o letramento digital, por meio da utilização de plataformas online, da produção de materiais digitais interativos e do incentivo à pesquisa e à curadoria de conteúdo online. Acima de tudo, supõe-se uma postura crítica e reflexiva diante das tecnologias. A formação do professor, em especial do professor alfabetizador, deve contemplar o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, análise de informações e produção de conteúdo em diferentes mídias (Chartier, 2020; Ferreiro, 2016; Wolf, 2019). É preciso capacitar os professores para integrar as TDICs de forma significativa às suas práticas pedagógicas.

Nesse *continuum*, Silva (2020) discute a função das TDICs como mediadoras culturais da aprendizagem, ao destacar a importância do contexto das relações mediadas pelas ferramentas, nas quais a linguagem assume centralidade como contexto propulsora dos processos pedagógicos. Em uma perspectiva semelhante, Cazden et al. (2021) expõem a necessidade de atuação da pedagogia na esfera dos multiletramentos, com a construção de respostas à inserção dos indivíduos na multiplicidade de discursos articulados entre as culturas que são aproximadas por meio dos contextos multimidiáticos. Conforme Aires (2003), a linguagem digital, impregnada do conteúdo pedagógico, incorpora a polifonia dos processos discursivos cotidianos que estão presentes na dinâmica educativa. Assim, por meio das TDICs, a linguagem digital pode situar-se a favor do desenvolvimento humano tanto nas dimensões individuais como coletivas.

3.3.1.1 Saberes Digitais Docentes. Iniciativas de integração das TDICs em sistemas educacionais surgem como respostas a proposições de entidades internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU, 2015, 2024), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021, 2023), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021; UNICEF, 2023) e a Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019). Essas proposições indicam a relevância da combinação entre inovação pedagógica e uso crítico das TDICs para gerar resultados significativos no aprendizado, pois são potentes ferramentas de inclusão social e acesso à informação.

No Brasil, políticas públicas como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) (Brasil, 2007; MEC, 1997), visam democratizar o acesso às tecnologias nas escolas públicas. Mais recentemente, na perspectiva das práticas inovadoras e contextualizadas, destaca-se a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC), instituída pelo Decreto n.º 11.713 (Brasil, 2023), e, entre suas designações, o recente lançamento do Referencial de Saberes Digitais Docentes (Brasil, 2024).

O Referencial se insere no bojo da Política de Inovação Educação Conectada (Lei n.º 14.180/2021) e da Política Nacional de Educação Digital (Lei n.º 14.533/2023) (Brasil, 2023), e visa “favorecer o autodesenvolvimento dos professores” (Brasil, 2024). O documento se inspira na forte tendência de investimento/desenvolvimento das competências digitais docentes, como o Quadro Europeu de Competências Digitais para Educadores, que já vem sendo seguida por países como Espanha, Austrália e Estados Unidos. Baseia-se, ainda, na iniciativa de instituições internacionais, como a UNESCO, e nacionais, como o Instituto SESI de Formação de Professores e o Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB), com a Matriz SESI de Competências Digitais e a Matriz de Competências Digitais Docentes, respectivamente (Brasil, 2024). No Referencial, são apresentados 10 saberes vinculados a três dimensões: 1. Ensino e Aprendizagem com uso de Tecnologias Digitais; 2. Cidadania Digital; e, 3. Desenvolvimento Profissional.

Na dimensão Ensino e Aprendizagem com Tecnologias Digitais (Prática Pedagógica, Curadoria e Criação, Análise de Dados e Prática Inclusiva), o Referencial defende que professores habilitados explorem metodologias inovadoras, personalizem o ensino e fomentem

o engajamento dos alunos em uma abordagem dinâmica e interativa, com recursos digitais, que catalisa a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI.

Na dimensão Cidadania Digital (Uso Responsável, Uso Seguro e Uso Crítico), argumenta-se que a imersão no mundo digital exige compreensão crítica de suas implicações éticas e legais. Dessa forma, a cidadania digital empodera professores e alunos a navegarem conscientemente nesse ambiente, com promoção da segurança, da privacidade e do comportamento responsável. Desenvolve-se, assim, uma postura crítica e reflexiva diante dos desafios da era digital (Brasil, 2024).

Na dimensão Desenvolvimento Profissional (Formação Continuada, Comunicação e Colaboração, e Uso de Recursos Digitais para Gestão), o Referencial argumenta que a continuidade da formação é crucial na era digital e pondera que a autorreflexão e a busca por aperfeiçoamento permitem que os professores adaptem suas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos e ao contexto educacional em constante transformação. Essa postura dinâmica garante a qualidade do ensino e a aprendizagem significativa (Brasil, 2024).

O Referencial emerge como instrumento diferenciado e fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores, ao delinear as competências digitais necessárias para a efetiva implementação da ENEC e para a construção de um currículo inovador e responsivo às demandas da sociedade contemporânea. Oportuniza, também, a possibilidade de mapear competências digitais já consolidadas e a consolidar para o estabelecimento de intervenções pedagógicas digitais cada vez mais qualificadas.

Em suma, a profissionalização docente, em sua complexa teia de desafios e perspectivas, exige uma profunda reconfiguração da identidade do professor. A constituição profissional forte e versátil, capaz de resistir às pressões e, ao mesmo tempo, de responder às instabilidades do cenário educacional contemporâneo, se torna crucial. Essa profissionalização

deve ser alicerçada em um compromisso inabalável com a educação, na valorização da profissão e na busca constante pela excelência, e implicar em um processo contínuo de autocrítica e desenvolvimento profissional.

Além disso, a profissionalização docente exige um investimento constante em políticas públicas de formação continuada, que transcenda a mera atualização técnica e se configure como um processo de reflexão crítica e construção de saberes, com a valorização da experiência docente, o estímulo à pesquisa e a participação ativa na gestão escolar como elementos indissociáveis dessa trajetória para conduzir à emancipação do professor e à consolidação de sua autonomia profissional. Destarte, poderemos vislumbrar um futuro em que a docência seja reconhecida como a profissão vital e transformadora que verdadeiramente é.

3.4 O Trabalho Docente: Uma Teia de Saberes, Fazeres e Relações

O trabalho docente se configura como um processo dinâmico e complexo, um fenômeno que se constrói na intrincada articulação entre saberes, fazeres e relações, todos situados e informados por um contexto histórico e cultural específico que abriga dimensões coletivas e individuais (Freire, 2019a; Luckesi, 2023; Saviani, 2019, 2021; Tardif, 2012; Zabala, 2010; Zabala & Arnau, 2020). Para Tardif (2012), o saber docente possui uma natureza social intrínseca e manifesta-se em constante movimento, impulsionado pelas interações entre professor e estudantes, demandas sociais e transformações nos contextos educativos (Arroyo, 2011, 2017; Saviani, 2019, 2021; T. T. da Silva, 2016). Compreender o trabalho docente, portanto, exige ruptura com qualquer linearidade e um olhar atento para essa teia de relações, com o reconhecimento da influência dos fatores sociais, históricos e culturais na construção da prática pedagógica (Morin, 2014, 2015). A dinâmica do processo de ensino e aprendizagem se desenrola na interação entre professor e estudantes, na construção de vínculos e na significação dos conhecimentos. É um processo que se articula entre fatores intrínsecos e extrínsecos ao

professor (Libâneo, 2017; Libâneo & Santos, 2021), na combinação entre saberes-fazeres-e-relações, como discute a perspectiva da didática crítica (Longarezi et al., 2023). Imbricados, esses saberes se implicam mutuamente para a construção de um percurso de ensino e aprendizagem que visualize a atuação docente a favor do desenvolvimento humano em sua integralidade (Arroyo, 2011, 2017; Freire, 2019a; Luckesi, 2023; Morin, 2014; Saviani, 2021; Souto, 2013).

3.4.1 Especificidades dos Saberes na Atuação de Alfabetizadoras

Tendo em vista as questões que envolvem este trabalho de pesquisa, é crucial aprofundar a análise sobre como os saberes, fazeres e relações se articulam na prática docente nos anos iniciais, especialmente na alfabetização. O professor alfabetizador dá origem a um trabalho multifacetado que exige o domínio de saberes específicos sobre a linguagem, como as diferentes teorias sobre a aquisição da leitura e escrita, consciência fonológica (Adams et al., 2007; Morais, 2019), princípio alfabético (Carvalho, 2015; Cócco & Hailer, 1996; Ferreiro, 2017a; Ferreiro & Teberosky, 1999; Morais, 2012), sistema ortográfico (Morais, 2006, 2007), desenvolvimento da oralidade e familiaridade com diferentes gêneros textuais (Bakhtin, 2011, 2020; Goulart et al., 2018; Morais & Leal, 2016), metodologias de ensino mais eficazes (Carvalho, 2015; Ferreiro, 2017b; Ferreiro & Teberosky, 1999; Soares, 2007, 2016, 2020), além, claro, de saberes sobre o desenvolvimento da criança (Sirgado, 2005a; Vigotskii et al., 2017a; Vygotsky, 2008).

As relações interpessoais também são essenciais, pois o professor precisa construir vínculos afetivos com os alunos, compreender suas individualidades e motivá-los a aprender (Ferrarezi, 2023). Essa relação de confiança e afeto é fundamental para criar um ambiente seguro e acolhedor, propício à aprendizagem (I. Galvão, 2023). Nesse contexto, a interação

constante com as famílias e a comunidade enriquece o processo, pois contextualiza a aprendizagem e amplia as possibilidades de desenvolvimento das crianças.

O professor mobiliza simultaneamente esses saberes em seus fazeres, ao planejar atividades significativas e selecionar recursos didáticos, lúdicos e jogos adequados para criar um ambiente alfabetizador estimulante (Carvalho, 2007; Cócco & Hailer, 1996; Frade et al., 2014; Goulart et al., 2018; Moraes, 2019; Soares, 2018). Essa articulação entre saberes, fazeres e relações se manifesta de maneira singular na alfabetização (Goulart et al., 2018; Moraes & Leal, 2016). Saberes da formação, da disciplina específica, do currículo e da experiência (Tardif, 2012) são mobilizados e oportunizam conhecer as diferentes hipóteses de escrita das crianças (Ferreiro, 2017c, 2017a, 2017b; Ferreiro & Teberosky, 1999), diagnosticar suas dificuldades e planejar intervenções pedagógicas personalizadas (Carvalho, 2007, 2015), sempre atento às necessidades pedagógicas e aos ritmos de cada aluno (Goulart et al., 2018; Moraes & Leal, 2016).

Uma dimensão naturalizada e que merece maior discussão nessa etapa de aprendizagem e desenvolvimento é a presencialidade física. Especialmente na alfabetização, ela favorece a construção de vínculos afetivos e sociais entre professor e aluno, que impulsionam o processo de aprendizagem. Merleau-Ponty (2018) assinala que o espaço físico não é apenas um receptáculo de corpos, mas uma dimensão que estrutura a experiência e possibilita a interação entre os indivíduos e o mundo. É com base no corpo, que se situa e se movimenta no espaço, que percebemos o mundo e os outros, que interagimos e construímos significados.

Kenski, por sua vez, caracteriza o espaço como uma das linguagens de maior potencial para informar sobre os fazeres da escola, pois os “prédios das escolas nos contam histórias” (Kenski, 2015b, p. 54). A autora defende que as cores, a disposição dos móveis, o uso de equipamentos nas aulas, em locais de circulação e de reunião projetam-se na disposição e no estímulo dos frequentadores desse espaço. A presença física no espaço escolar permite a

vivência de experiências sensoriais, a exploração do espaço e a interação com objetos concretos, elementos que contribuem para a aprendizagem significativa e a construção do conhecimento, com especial destaque para as crianças (Piccoli & Camini, 2012). O espaço físico da escola, intencionalmente organizado, pode favorecer a criação de um ambiente rico em estímulos e possibilidades de interação (SEEDF, 2018).

A presencialidade física permite ao professor perceber nuances na comunicação não verbal da criança, como expressões faciais e corporais, que revelam dificuldades e facilitam intervenções pedagógicas personalizadas (Piccoli & Camini, 2012). A proximidade física e o toque, como um abraço ou um afago nos cabelos, na mão ou no ombro, como sinais de apoio ou assentimento silencioso, criam um ambiente acolhedor e seguro, que tanto é capaz de autorizar a seguir em diante silenciosamente, o que atesta a potencialidade da criança, ou de indicar a necessidade de maior atenção e retomada, sendo assim, é essencial para o desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia do aluno (Freire, 2019a; I. Galvão, 2023).

A interação presencial também possibilita o uso de recursos didáticos concretos e a organização de atividades lúdicas em grupo, que exploram os sentidos e estimulam a participação ativa da criança. O professor pode utilizar jogos, brincadeiras, materiais manipuláveis e o próprio espaço da sala de aula para criar situações de aprendizagem significativas e engajadoras, o que contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, da coordenação motora, da criatividade e das habilidades socioemocionais (Brasil, 2017; Piccoli & Camini, 2012; SEEDF, 2014, 2018).

É imperativo reconhecer a influência do espaço físico da sala de aula e da escola na prática do alfabetizador. A organização do ambiente, a disposição dos materiais e a atmosfera da sala de aula impactam diretamente a interação entre professor e alunos, e afetam a construção do conhecimento. Um espaço acolhedor, estimulante e que promova a colaboração

e a autonomia favorece o desenvolvimento da criança e o aprendizado (Carvalho, 2007, 2015; Cocco & Hailer, 1996; Piccoli & Camini, 2012).

Além da sala de aula, o espaço da escola como um todo contribui para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral da criança. Bibliotecas, laboratórios, pátios, quadras esportivas e áreas verdes oferecem oportunidades de aprendizado e interação. A escola, como um espaço de encontro e vivências, deve ser pensada para além de sua função utilitária, ao assumir um papel de protagonismo na promoção de experiências significativas para a criança. A arquitetura escolar, a organização dos espaços, a acessibilidade e a integração com a comunidade refletem a proposta pedagógica da instituição e influenciam diretamente na qualidade do ensino e no desenvolvimento dos alunos.

Outra dimensão que precisa ser considerada como central na atuação profissional docente, especialmente para alfabetizadoras, é o desenvolvimento e a valorização do trabalho coletivo, o planejamento participativo como elemento potencializador da articulação entre saberes, fazeres e relações no contexto da educação (Goulart & Souza, 2022; Veiga, 2014). “Com essa convivência, o processo educativo passa a desenvolver efetivamente seu papel transformador, pois na medida em que discutem, as pessoas refletem, questionam e conscientizam-se de problemas coletivos, decidindo, por engajarem-se na luta pela melhoria de suas condições de vida” (Veiga, 2014b, p. 59).

Em direção semelhante, Freire argumenta que a prática docente deve ser permeada pela abertura respeitosa ao outro, que implica em uma constante reflexão crítica. Para Freire, a abertura ao outro encontra suas raízes na ética e configura-se como elemento essencial para o diálogo e o desenvolvimento da docência, ao se estabelecer como fundamento para a consciência da incompletude humana, por reconhecer que, inacabado, o indivíduo está em constante processo de construção (Freire, 2019a).

A colaboração entre professores proporciona um ambiente rico para a troca de experiências, saberes pedagógicos, e impacta diretamente a qualidade do processo de alfabetização. O compartilhamento de conhecimentos sobre diferentes métodos de ensino, abordagens de alfabetização e recursos didáticos permite que os educadores ampliem seu repertório e aperfeiçoem suas práticas. Além disso, o trabalho coletivo fomenta a construção de um senso de comunidade entre os docentes, ao criar um espaço de apoio mútuo, reflexão conjunta e corresponsabilização pelo desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, “a influência das relações, dos afetos e das emoções no trabalho de equipe é indiscutível” (Zabala et al., 2016, p. 95).

A interação entre as professoras alfabetizadoras contribui para a construção de um ambiente de trabalho e de aprendizagem mais dinâmico e eficaz. O trabalho coletivo, portanto, é uma prática que fortalece a articulação entre os saberes, fazeres e relações no contexto da alfabetização e impulsiona o desenvolvimento profissional das docentes e a qualidade do ensino (Binsfeld & Lopes, 2024; S. D. M. Cunha et al., 2024; A. C. P. Oliveira et al., 2020).

O professor alfabetizador precisa ser capaz de articular saberes de diversas ordens e recursos didáticos aos objetivos de aprendizagem, ao promover a interação, a motivação e a construção de conhecimentos sobre leitura e escrita de forma significativa. A fim de realizar uma orquestração harmoniosa de tantas frentes reitera-se a necessidade de que a formação continuada (A. T. B. Ferreira & Rosa, 2012), para as professoras alfabetizadoras, seja um processo ininterrupto, sempre articulado aos profundos movimentos de transformação social. É essa formação que oferece a oportunidade de atualização e aprofundamento de saberes, ao permitir que a professora alfabetizadora refine suas práticas pedagógicas e se mantenha conectada com as pesquisas e inovações no campo da Educação (Bortoni-Ricardo et al., 2022; A. T. B. Ferreira & Rosa, 2012; Goulart & Souza, 2022).

Essa perspectiva enseja que a formação continuada propicie espaços de reflexividade crítica sobre a própria prática docente, ao problematizá-la para estimular a troca de experiências entre os professores, o desenvolvimento da autonomia profissional e a construção de uma identidade docente engajada (Paquay et al., 2008; Tardif, 2012; Zabala & Arnau, 2020). Ao participar de programas de formação continuada, as alfabetizadoras têm a chance de aprimorar suas habilidades de observação, planejamento e avaliação, bem como de desenvolver competências socioemocionais essenciais para lidar com os desafios da sala de aula, construir relações interpessoais mais saudáveis e eficazes com seus alunos e colegas/comunidade escolar, e concretizar, assim, o potencial transformador desse processo formativo.

Tendo em vista que os processos de letramento e alfabetização transcorrem em um período de desenvolvimento cujo apelo sensorial constitui uma via importante para a construção de conhecimento, o domínio e o desenvolvimento de recursos didáticos são elementos cruciais para atuação das alfabetizadoras, que não podem renunciar ao uso de jogos, imagens e representações concretas (Cócó & Hailer, 1996).

A escolha, adaptação e criação de recursos exigem, da professora, a articulação de conhecimentos sobre as necessidades de mediação e intervenção de cada momento do processo de alfabetização, assim como sobre as diversas possibilidades de exploração pedagógica de materiais concretos, jogos, livros, tecnologias e diferentes linguagens, com o intuito de promover, na criança, o pensamento sobre os princípios da escrita alfabética, assim como o desenvolvimento das capacidade escritora e leitora (Bortoni-Ricardo et al., 2022; A. T. B. Ferreira & Rosa, 2012; Goulart & Souza, 2022).

Além disso, o desenvolvimento de recursos didáticos pelos próprios professores estimula a criatividade, a reflexão sobre a prática e a autonomia docente. Ao produzir seus próprios materiais, o professor pode levar em conta o contexto específico da sua turma, seus interesses e necessidades, o que torna o processo de ensino e aprendizagem mais personalizado

e relevante. Zabala, ao abordar os recursos didáticos, explica que, apesar da forte tendência à simplificação na sua compreensão e avaliação, “cada meio oferece algumas potencialidades específicas, e essas particularidades são as que precisam ser ressaltadas [...] Não se trata de saber o que pode ser feito com cada um deles, mas de determinar em que podem ser mais úteis” (Zabala, 2010, p. 179).

A irrupção da pandemia de COVID-19 e a consequente necessidade de adotar o ERE impuseram uma ruptura abrupta no trabalho docente, especialmente para as alfabetizadoras. A construção teórica em torno da atuação docente na alfabetização destaca a importância da interação presencial, da dimensão física do espaço escolar e do uso de recursos didáticos concretos na alfabetização. No entanto, o ensino remoto (Cipriani et al., 2021; Di Santo & Souto, 2023a; Liberali et al., 2020; Ribeiro, 2021) desafiou essas premissas e obrigou os professores a adaptarem suas práticas a um ambiente virtual, mediado por telas e ferramentas digitais.

3.5 A Constituição de Si em Professores

Esta seção se debruça sobre a intrincada temática da constituição do si em professores, que transcende concepções essencialistas e adota uma perspectiva pós-estruturalista. A identidade do professor é analisada como um processo dinâmico, multifacetado e em constante (re)construção, a partir de dois eixos interligados. Inicialmente, apresenta-se o arcabouço teórico proposto por Rom Harré, Luk van Langenhove e colaboradores (Harré, 2015; Harré et al., 2009; van Langenhove & Harré, 1999), instrumental para analisar como os indivíduos em geral negociam posições discursivamente em processos de constituição identitária nas interações sociais.

Em seguida, com base em Bhabha (2018), Hall (2013, 2020) e Bauman (2021a), discutimos a identidade como um processo fluido, híbrido e fragmentado, que culmina na

abordagem da Constituição Identitária como Constituição Estética de Si, em diálogo com autores como Borges e colaboradores (2012, 2016, 2020). Para aprofundar a análise, recorreremos a conceitos de Mikhail Bakhtin, para buscar entender como os professores se apropriam de discursos e narrativas, dentro e fora da escola, para construir suas identidades profissionais. Ao explorar a constituição identitária na docência, este capítulo contribui para uma compreensão mais complexa da identidade do professor, ao reconhecer sua natureza dinâmica, processual e historicamente situada.

3.5.1 Teoria do Posicionamento

Em contraposição à tendência de naturalização e linearidade na análise dos fenômenos sociais – frequentemente baseada na consideração exclusiva de estruturas espaço-tempo fundamentadas nos paradigmas newtoniano e euclidiano –, Langenhove e Harré (1999) apontam e problematizam os limites dessas estruturas para abordar, por exemplo, a complexidade e a dinamicidade inerentes às interações discursivas humanas entendidas como atos sociais. Com isso, propõem uma ruptura com a causalidade determinística linear.

Conforme Harré (2015), o comportamento humano está imerso em uma intrincada rede de normas e convenções, muitas vezes implícitas, mas manifestas nas práticas e ações sociais. Essas convenções são gradualmente internalizadas conforme o indivíduo é reconhecido como membro legítimo de um grupo social. Nesse contexto, emerge a Teoria do Posicionamento (Harré, 2012, 2015; Harré et al., 2009; Harré & van Langenhove, 1999b; Sabat & Harré, 1999; van Langenhove & Harré, 1999) como uma ferramenta analítica promissora. Rompendo com a rigidez das estruturas espaço-tempo tradicionais, essa perspectiva considera a dinâmica fluida das interações sociais, ao reconhecer a importância dos discursos, “atos de fala”(Langenhove & Harré, 1999, p. 15), na construção da realidade.

No âmbito da teoria de posicionamento de Harré e van Langenhove, o mundo social pode ser concebido como instância constituída por meio de três processos centrais: trocas simbólicas imediatas, práticas institucionais e uso de retóricas sociais. Esses processos, entendidos como formas de práticas discursivas, fundamentam o tecido do social, no qual as trocas simbólicas, especialmente as conversas, são elementos fundantes (van Langenhove & Harré, 1999).

O processo de construção de significados ocorre no fluxo do espaço dialógico (Bakhtin, 2011; Brait, 2012, 2021; Souto et al., 2022; Volóchinov, 2018a), vinculado às interações simbólicas entre os indivíduos. Assim, os significados não preexistem às relações, mas são co-construídos no fluxo das trocas comunicativas e na forma como os interlocutores se posicionam mutuamente em um determinado contexto discursivo (Bruner, 2002; Harré, 2015; Vigotski, 2009a).

Nessa dinâmica interativa, os processos são mantidos e transformados por meio de mecanismos discursivos, dentre os quais se destaca o “posicionamento”, que desempenha papel fundamental na construção e manutenção das identidades e relações sociais. A análise dessas práticas discursivas torna-se, portanto, o eixo central (Davies & Harré, 1999; Harré, 2012, 2015; Harré & van Langenhove, 1999b; Sabat & Harré, 1999; van Langenhove & Harré, 1999), pois se considera que a maioria dos fenômenos mentais, como atitudes ou emoções, é gerada a partir do discurso. Mesmo reconhecendo que as atividades discursivas também se baseiam em substratos biológicos, experiências vividas e estruturas sociais preexistentes – sem criar, portanto, os fenômenos mentais *ex nihilo* –, a maneira como esses elementos se manifesta e são interpretados é profundamente influenciada pelo discurso (Bakhtin, 2020a; van Langenhove & Harré, 1999; Volóchinov, 2018a, 2019).

Apesar de terem origens diversas – como na estratégia militar ou no marketing –, os conceitos de posição e posicionamento aqui discutidos alinham-se à perspectiva das Ciências

Sociais, conforme postulado por Hollway (van Langenhove & Harré, 1999). Hollway, ao investigar a diferenciação de gênero, defendeu que os discursos, por meio de seus significados, disponibilizam posições relacionais para os sujeitos ocuparem. É precisamente essa acepção que norteia a utilização dos conceitos de “posição” e “posicionamento” na abordagem de Harré, van Langenhove e colaboradores (Harré, 2012, 2015; Sabat & Harré, 1999; van Langenhove & Harré, 1999).

Nesta construção teórica, a conversação, longe de ser um fenômeno neutro e transparente, constitui um campo de forças no qual os dizeres e os fazeres se articulam em uma complexa rede de intenções, efeitos e normas sociais – estas últimas nem sempre explícitas. Essa rede manifesta a força ilocucionária do ato discursivo, associada aos efeitos engendrados pela força perlocucionária, que atravessa os indivíduos por meio dos enunciados, ao mantê-los ou movimentá-los em suas posições (Davies & Harré, 1999; Harré & van Langenhove, 1999a). Cabe questionar, portanto, como essa força ilocucionária se manifesta nas diversas práticas discursivas, quais as suas implicações éticas e sociais e de que modo ela contribui para a (re)produção das relações de poder e das desigualdades sociais.

É preciso analisar criticamente como a linguagem, ao possibilitar a enunciação performativa, pode servir tanto para a manutenção do *status quo* quanto para a contestação e transformação das relações de poder. No âmbito das interações discursivas, para Harré e van Langenhove (1999), o posicionamento transcende a mera localização espacial em uma conversa. Ele se configura como um processo dinâmico e interativo que fundamenta a construção de narrativas identitárias, pois, por meio do posicionamento que assumem ou que lhes é atribuído, os indivíduos negociam sentidos e ações.

Segundo explica Harré, “um conjunto de direitos, obrigações e deveres discutíveis de curto prazo é chamado de ‘posição’. As posições estão relacionadas tanto às histórias realizadas

no desenrolar dos episódios quanto aos atos que são os significados das ações intencionais das pessoas que participam”⁴ (Harré, 2012, p. 194, tradução livre).

Em termos abstratos, uma posição, configurada a partir de extratos das histórias pessoais, pode ser entendida como um conjunto de crenças que delineiam as ações legítimas e esperadas dos membros de um determinado grupo. Essas crenças – que envolvem percepção, pensamento, sentimento e ação, os quatro tópicos essenciais da Psicologia (Harré, 2012, 2015; Moghaddam, 1999; Sabat & Harré, 1999; Tan & Moghaddam, 1999; van Langenhove & Harré, 1999) – podem ser tácitas, isto é, internalizadas e expressas implicitamente por meio de padrões de comportamento, ou podem ser explicitamente codificadas em regras e convenções.

Nessa perspectiva, o discurso se torna o palco no qual os atores sociais, a partir de suas posições, encenam seus papéis, ao reivindicarem, atribuírem e/ou resistirem a determinadas identidades e expectativas sociais. As falas, nesse contexto, não são apenas reflexos de identidades pré-existentes, mas atos performativos que (re)configuram as relações sociais e os próprios sujeitos (Bakhtin, 2020a; Bruner, 2002, 2018; Harré, 2015; Moghaddam, 1999; van Langenhove & Harré, 1999; Volóchinov, 2018a).

Dada a natureza efêmera das posições, que são construções interativas e contextuais, seu foco interpretativo objetiva perceber os processos sociocognitivos subjacentes à sua construção (Harré, 2012). Isso implica investigar como as posições são estabelecidas, contestadas e reconfiguradas por meio da interação social, bem como os mecanismos cognitivos que permitem aos indivíduos interpretar e responder a essas posições. Os posicionamentos, entendidos como processos construídos e negociados discursivamente *in situ*, refletem as crenças, os valores e as expectativas dos atores sociais em relação aos seus direitos e deveres na interação.

⁴ Trecho original: “A cluster of short-term disputable rights, obligations, and duties is called a ‘position’”.

Harré e van Langenhove (1999) e Harré (2015) propõem uma estrutura triádica para as práticas discursivas: 1. Posicionamentos: lugares sociais ocupados pelos participantes, que influenciam e são influenciados pelas falas, e refletem em identidades, relações e expectativas; 2. Linha de História ou Enredo: contexto narrativo da conversação, a história construída e negociada, que fornece estrutura e direção; 3. Atos de fala: ações realizadas por meio da linguagem, que vão além do conteúdo literal, o que inclui promessas, ameaças etc., e impacta posicionamentos e enredo. A alteração em qualquer dimensão da tríade afeta as demais na dinâmica discursiva. Isso ocorre porque os posicionamentos engendram as ações interpessoais e o desenrolar do episódio social (Harré, 2015), ao designarem o fluxo de atribuição, negociação e contestação de direitos e deveres que configuram lugares sociais no mo(vi)mento discursivo. Esse fluxo articula-se como um processo com fases (ou faces?) distintas.

Entre as formas possíveis de ocorrência do posicionamento no interior da prática discursiva – sempre vinculadas às relações de poder, aos vínculos e à vulnerabilidade –, Harré (2015) e Harré e van Langenhove (1999) discutem diferentes tipos, como o posicionamento próprio e do outro, os posicionamentos de primeira, segunda e terceira ordem, e os posicionamentos performativos, justificatório, moral, pessoal, tácito e intencional, como detalha a Tabela 6, a seguir:

Tabela 6

Caracterização de posicionamentos no ato discursivo

Tipo de posicionamento	Caracterização do ato discursivo
Posicionamento próprio e do outro	Construção da identidade própria e atribuição de identidades aos outros por meio de repertórios discursivos. Negociação constante de sentidos e posições sociais.
Posicionamento de primeira ordem	Posição social inicial, define o “jogo” social e as expectativas. Implícito e automático, configurado por normas e valores culturais. Posicionamento tácito e intencional Tácito: não intencional e inconsciente, viabilizado por valores morais internalizados. Estratégico: consciente e intencional envolve jogos de poder, engano ou manipulação.
Posicionamento de segunda ordem	Resposta a problematizações da posição inicial. Reflexão, contestação e renegociação das posições e do “espaço moral” Intencional: posição analisada e questionada. Indivíduos negociam suas identidades e relações sociais.
Posicionamento de terceira ordem	Evoca a análise crítica dos posicionamentos de primeira e segunda ordem, ao desvelar mecanismos da realidade social. Ocorre em nível meta-analítico.
Posicionamento performativo	Identidade social redimensionada ativamente na interação. Processo contextual de “posicionar/reposicionar-se”.
Posicionamento justificatório/exploratório	Legitima ações e posições, que constrói narrativas e argumentos.
Posicionamento moral	Papéis sociais e normas como guias. Questionamento da ação esperada desloca para o nível pessoal.
Posicionamento pessoal	Individualidade na narrativa sobre desvios da norma. Fuga da lógica social e ênfase na pessoalidade.

Fonte: elaboração da autora.

Para Davies e Harré, (1999, p. 36), “os seres humanos são caracterizados tanto pela identidade pessoal contínua quanto pela diversidade pessoal descontínua”, e esta afirmação destaca a natureza dinâmica e multifacetada da identidade. Nesse sentido, também importa considerar que, no que tange aos posicionamentos intencionais, Langenhove e Harré (1999) identificam categorias analíticas, duas vinculadas ao autopoicionamento do indivíduo e duas vinculadas à ação de ser posicionado por outro, como detalhado na Tabela 7:

Tabela 7

Categorização de posicionamentos

Categoria	Subcategoria	Características
Posicionamento Próprio <i>Posicionamento performativo</i>	Autoposicionamento deliberado	• Agência individual na construção da identidade e imagem; • Controle estratégico da apresentação discursiva na comunicação; • Identidade produzida dentro dos limites da ordem moral; • Relação entre discurso e identidade: discurso como ferramenta para produzir a autopercepção.
	Autoposicionamento forçado	• Pressão social para assumir um posicionamento específico; • Agência limitada pelas estruturas de poder da ordem moral; • Determinismo social e influência de fatores externos; • Subordinação da agência à ordem moral vigente.
Posicionamento do/por outro <i>Posicionamento justificatório/explorat</i>	Posicionamento deliberado de outros	• Intencionalidade no posicionamento do outro; • Poder exercido para influenciar a percepção sobre o outro; • Manipulação da linguagem para fins específicos.
	Posicionamento forçado de outros	• Posicionamento do outro em resposta a pressões contextuais e normas sociais; • Restrição da agência por expectativas e obrigações da ordem moral; • Regras e valores ditam o comportamento socialmente aceitável.

Fonte: elaboração da autora.

Para van Langenhove e Harré (1999), o conceito de posicionamento apresenta-se como uma alternativa mais dinâmica e flexível ao conceito tradicional de papel, que tende a ser visto de maneira mais fixa e estática. A ênfase em “posições” ao invés de “papéis” reflete uma abordagem que melhor se alinha com as novas correntes de pensamento sobre a ontologia dos fenômenos sociais. Essa mudança sugere que as identidades e as interações sociais são entendidas como processos em constante transformação, ados pelas relações e pelos contextos discursivos em que os indivíduos se encontram, que permitem maior fluidez e adaptabilidade nas relações sociais.

Dessa forma, a teoria do posicionamento de van Langenhove e Harré (1999) fornece um arcabouço teórico robusto para a análise da complexa dinâmica entre discurso, identidade e ação social, que permite compreender como os indivíduos, a partir de suas histórias pessoais e de seus posicionamentos discursivos, constroem e negociam sentidos no mundo social.

3.5.2 *Identidade como Constituição Estética de Si*

A modernidade tardia, pós-modernidade (F. T. Borges et al., 2020; Hall, 2014, 2020) ou modernidade líquida (Bauman, 2021a, 2021b) caracteriza-se pela fragmentação das grandes narrativas e pela desconstrução das identidades tradicionais. Os fundamentos absolutos e os valores outrora sólidos são questionados, o que impacta as estruturas sociais e a formação da identidade cultural (Bhabha, 2012, 2018).

Ampla discussão instalou-se sobre o conceito de identidade, com efeitos sobre as abordagens teóricas das Ciências Humanas e Sociais (Bauman, 2021a, 2021b; Hall, 2014, 2020; T. T. da Silva, 2014). No questionamento às grandes narrativas da modernidade, originam-se novos posicionamentos e narrativas descentralizadas e fluidas.

Nesse contexto, conforme Bhabha, a identidade constitui-se como um conceito temporário, em transição e incessante atualização, e é compreendida como um processo dinâmico, em constante transformação (Bhabha, 2012, 2018). Nesse processo, a linguagem, ao configurar as interações verbalizadas, comparece na organização e na constituição identitária de si e do outro (Harré et al., 2009; Harré & van Langenhove, 1999a; van Langenhove & Harré, 1999).

A constituição identitária e o posicionamento de si são construtos convergentes que consideram a dinâmica de constituição contínua em que o indivíduo se desenvolve, e agregam novas nuances que resultam em transformações em suas formas de interagir (Borges et al., 2012; Piovesan & Borges, 2012). De acordo com as autoras, a constituição identitária remete aos posicionamentos de si que, reunidos, constituem um sentido capaz de traduzir uma forma aparente, um padrão sobre si mesmo, o qual ganha significação.

A constituição identitária como estética de si (F. T. Borges, Araújo, et al., 2016; F. T. Borges et al., 2012) propõe que “o estético é constituído pelas narrativas, pelos valores e pela moralidade que integram e unem um grupo [...], tem caráter discursivo e implica um

posicionamento diante da pessoa para quem a fala é direcionada” (Borges, Araújo, et al., 2016, p. 2). É um fenômeno que decorre da ampla conexão do indivíduo com o outro social, o outro que dialogicamente o constitui, o outro que é fundante do eu, da alteridade (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018b).

A estética de si é um conceito que se refere à forma como o indivíduo se apresenta e se expressa no mundo, e a identidade é compreendida como um conjunto de posicionamentos organizados semioticamente. Esses posicionamentos são influenciados pelas interações sociais e pelo contexto cultural em que o indivíduo está inserido (Bakhtin, 2011; F. T. Borges, Araújo, et al., 2016; F. T. Borges et al., 2012; Piovesan & Borges, 2012).

Nessa dinâmica, um deslocamento de interpretações dos enunciados do eu para o outro e do outro para mim configuram um encontro de consciências na perspectiva da alteridade. Pela mediação da linguagem entre os indivíduos, entra em movimento o potencial de se deslocar em direção ao outro e de perceber o mundo a partir da ótica alheia (Bakhtin, 2011, 2020b).

Bakhtin defende que a singularidade irrepetível de cada indivíduo no tempo e no espaço, a existência de cada um em sua unicidade, implica uma responsabilidade inalienável (Bakhtin, 2020b; Faraco, 2011), nesse sentido, no encontro de alteridades, o retorno do eu a si próprio, após o encontro com o outro, não ocorre ileso. Reminiscências do outro em mim e de mim no outro incorporam-se às experiências e à consciência pessoal, e constituem um excedente de visão de outro. Por meio desse conteúdo excedente, o outro se presentifica e apoia o eu no seu processo de compreensão, de inteligibilidade sobre si próprio, sobre o outro e sobre os sentidos que o circundam (Bakhtin, 2011, 2020b).

Para Araújo (2020), que explora a relação complexa entre o acabamento estético e a constituição identitária em Bakhtin, o conceito de acabamento é central na estética bakhtiniana (Bakhtin, 1981, 2011; Faraco, 2011) e pode ser entendido como um processo dialógico e

relacional, que ganha lugar na interação com o outro. Do encontro com o outro – em um espaço-tempo não monológico –, emerge o “excedente de visão”. Esse excedente – a perspectiva externa do outro, que ocupa uma posição espacial e temporal diferente da minha e possui, portanto, uma percepção adicional sobre mim – constitui uma imagem/um enunciado, uma versão outra, uma possibilidade de acabamento do eu.

Essa exterioridade possibilita que ele veja aspectos da minha pessoa e da minha vida que eu mesmo não consigo enxergar. Dá-me uma imagem – não estática nem definitiva – carregada dos valores sociais assumidos pelo outro, valores que passam a atravessar a constituição identitária do eu de forma interdependente. Assim, a constituição da identidade como estética de si ocorre a partir do olhar e da avaliação do outro e pode se transformar a cada nova interação, dialética e continuamente. Pois é por meio do olhar do “outro” que podemos ter uma compreensão mais completa de nós mesmos, e é na interação com o “outro” que construímos nossa própria identidade (Bakhtin, 1981, 2011; Faraco, 2011).

No interior dessa proposição, argumenta-se que a constituição identitária é axiológica e se forma no encontro com o outro, no diálogo e nas interações sociais, mas é a partir da consciência de sua unicidade e da responsabilidade por sua existência que o indivíduo se torna autor de sua própria história e constrói sua identidade de forma autêntica.

3.5.3 Processos de Constituição Identitária: Constituição Identitária como Estética de Si em Professores

A identidade docente, segundo Borges e colaboradores, é um processo dialógico e estético que se constrói na interação com o outro. Influenciada pelas experiências com seus próprios professores, especialmente na educação infantil e fundamental, e posteriormente na atuação profissional, a identidade docente se a a partir das interações com os alunos e configura uma forma de estética de si (F. T. Borges, Araújo, et al., 2016; F. T. Borges et al., 2012, 2020).

Assim, o encontro e a interação com os alunos são centrais na formação da identidade do professor.

Borges também postula que a constituição identitária é um processo dinâmico e contínuo, comparável à criação de uma obra de arte. A identidade docente, portanto, não é estática, mas maleável às interações com os alunos, colegas e o ambiente de trabalho (F. T. Borges et al., 2012, 2020; Piovesan & Borges, 2012).

Tomadas as especificidades do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a constituição identitária como estética de si adquire novos contornos, uma vez que o professor se expressa por meio de recursos digitais e da linguagem virtual. O domínio de recursos alinhados às TDICs, como a criação de vídeos, podcasts e outros materiais audiovisuais, é visto como uma forma de o professor construir sua identidade virtual e se conectar com os alunos de maneira criativa e expressiva (F. T. Borges et al., 2012, 2020).

Na intersecção entre educação e tecnologia, Borges discute a constituição identitária docente ao enfatizar a relação com o uso de tecnologias digitais tanto na EAD quanto na educação presencial (F. T. Borges, 2012; F. T. Borges et al., 2012, 2020; Piovesan & Borges, 2012). As autoras argumentam que, na cultura digital, a educação incorpora novos recursos que passam a mediar as relações basilares do contexto educativo, como a relação entre professores e estudantes. Nesse cenário, a linguagem mantém sua centralidade como mediadora essencial dos processos educativos, todavia, passa a se expandir conceitualmente ao assumir a qualificação “virtual” e possibilitar a interação entre a linguagem verbal, o registro escrito e outras linguagens no âmbito da cibercultura (Lévy, 2010). O óbvio caráter social da linguagem virtual manifesta-se na integração das linguagens escrita, falada e visual, ao ampliar as capacidades de expressão e comunicação no exercício da dialogia (Bakhtin, 2011, 2020a; Borges, Araújo et al., 2016; Borges, Caixeta et al., 2016; Borges et al., 2012; Piovesan & Borges, 2012).

Nessa perspectiva, Borges e Piovesan (2012, 2016) ressaltam a relevância dos posicionamentos das docentes em relação às tecnologias e à cultura digital, bem como o modo como se constituem como sujeitos no processo de identificação também na esfera virtual. Destaca-se a forma como os professores utilizam as tecnologias e transitam pela cultura digital para mediar novas formas de atuação pedagógica. Seja focando no aluno – a fim de lhe proporcionar percursos para explorar as alternativas e interfaces criativas e de criação das mídias –, seja utilizando os recursos digitais como meios para produzir conteúdo e disponibilizar seus materiais, com foco maior no ensino e em sua própria perspectiva, assumindo eventual diretividade diante do conhecimento. Em ambos os casos, considera-se a crescente diversificação e potencial de interatividade pedagógica das mídias digitais.

Em qualquer das perspectivas adotadas pelas professoras em relação às tecnologias e à cultura digital – perspectivas que podem influenciar sua constituição identitária quanto à assunção de uma posição na aplicação e no uso pedagógico das TDIC –, é possível identificar a presença de polifonias (Bakhtin, 2011, 2020a; Borges et al., 2016; Volóchinov, 2018). Estas se constituem como ecos de uma pedagogia mais liberal – mais tecnicista, tradicional ou bancária (Freire, 2019a, 2019b; Libâneo, 2017; Libâneo & Santos, 2021; Saviani, 2019, 2021) – e alinhada à perspectiva de inteligência coletiva, conforme postula Lévy (2004).

Ao mobilizar teorizações como a dinâmica de desconstrução-reconstrução das identidades na modernidade tardia, a articulação entre identidade e diferença na configuração das constituições identitárias e o impacto das TDICs na mediação pedagógica no ensino remoto, Borges, Mesquita e Versuti (2020) argumentam que a constituição identitária do professor é engendrada pela interação de diversos fatores que incluem sua formação, experiência profissional, suas relações interpessoais e o uso de TDICs. Configuram-se, assim, identidades em transformação, que vivenciam a fluidez ao transitar entre o ensino presencial e o virtual, e que se adaptam a novas formas de interação e comunicação.

Na perspectiva das autoras, não se pode ignorar que a falta de contato físico com o aluno e a mediação tecnológica criam uma dinâmica e uma atmosfera diferentes, que impacta a percepção do professor sobre si mesmo e seu papel. Adicionalmente, o domínio dessas tecnologias e a capacidade de utilizá-las para criar um ambiente de aprendizagem engajador são cruciais para a constituição identitária docente (F. T. Borges et al., 2020). As aproximações entre as práticas educativas e o universo da cultura digital oferecem caminhos para a investigação e para a compreensão da constituição identitária dos professores.

Seja a partir das oportunidades de identificação com as ferramentas no contexto virtual marcado pela desterritorialização (Lévy, 2011), seja no aprimoramento das interações dialógicas na relação com as tecnologias como mediadoras da atividade docente – da relação com os novos saberes e da relação entre professores e alunos –, a identidade profissional docente se vê sob tensão. Instaura-se uma repercussão sobre a própria imagem docente, assim como o aprimoramento dos seus processos imaginativos (Zittoun, 2007; Zittoun & Gillespie, 2018), novas formas de interação e interlocução e outras formas de conceber os sujeitos da aprendizagem, o que inclui a si próprio. O contato com signos, símbolos e semioses disruptivos no universo cibernético inaugura possibilidades de novas dinâmicas para a práxis pedagógica, sem perder de vista as permanentes possibilidades virtuais de inaugurar caminhos e posicionamentos identitários de si.

Na esfera do contato e da apropriação com a linguagem digital, própria da cibercultura (Lévy, 2010b), é possível considerar uma experiência estética que prenuncia o encontro com a alteridade. Essa perspectiva est-ética, como discutido por Bakhtin, é calcada pelo inegociável dialogismo que emerge de valores negociados no *continuum* virtual-social. Esses valores dão forma a uma ética de aproximação e atuação, base da experiência estética (P. C. Araújo, 2019, 2020; Bakhtin, 2011, 2020b; Bubnova, 2013; Faraco, 2011, 2020; Ponzio, 2018a). Articulada a essa teorização, Borges e colaboradores (F. T. Borges, Araújo, et al., 2016; F. T. Borges et al.,

2020) contribuem para a ampliação e o enriquecimento de significados no interior das dinâmicas de ensinar e aprender, ao entenderem que as maneiras de perceber e de lidar com os recursos e mídias digitais interferem na constituição identitária como construção estética de si.

CAPÍTULO 4 — PESQUISA EMPÍRICA

“Toda a nossa ciência, comparada com a realidade, é primitiva e infantil – e, no entanto, é a coisa mais preciosa que temos.”
(Albert Einstein)

Este capítulo dedica-se a explicitar e discutir os caminhos metodológicos percorridos na construção desta pesquisa empírica. Inicia-se pela apresentação da Abordagem da Pesquisa selecionada e da Perspectiva Filosófica que a norteia, fundamentos essenciais para a compreensão das escolhas subsequentes e, em seguida, detalham-se os procedimentos éticos observados, o contexto de pesquisa e as características dos participantes envolvidos. Posteriormente, descrevem-se os procedimentos para a construção das informações e para a análise dessas informações. Por fim, elucida-se a organização dos resultados e das análises, que estruturam a forma como os achados serão apresentados e discutidos nas seções seguintes deste trabalho.

4.1 Método: Abordagem da Pesquisa e Perspectiva Filosófica

Em decorrência da natureza do problema que gerou as questões para o estudo, esta investigação elegeu a abordagem de pesquisa qualitativa, ao se dedicar fundamentalmente a conhecer o significado ou os sentidos que um processo, ou determinado contexto, geram para certos indivíduos. Delineia-se um percurso que considera os conhecimentos do pesquisador sobre o contexto do participante e o contato com ele, a emergência de questões e a abertura à adoção de procedimentos para a produção das informações, bem como o posicionamento analítico de caráter indutivo e interpretativo do pesquisador sobre as significações possíveis nas informações produzidas (Creswell, 2014; Creswell & Creswell, 2021; Flick, 2017).

Essa abordagem recai sobre o relato das relações complexas que se estabelecem na interação entre circunstâncias e indivíduos (Creswell, 2010; Creswell & Creswell, 2021). Conforme Denzin e Lincoln (2018), na investigação qualitativa, o pesquisador dispõe-se a uma

postura interpretativa sobre a realidade, ao investigar os eventos e sujeitos em seus contextos reais, com o objetivo de atribuir sentido – interpretar – aos acontecimentos em relação aos significados construídos pelas pessoas que neles se envolvem.

De acordo com Flick (2017), a multidimensionalidade da vida e a ampliação das perspectivas individuais nos modos de viver demandam outras maneiras de abordar as questões humanas, em que o foco repousa sobre narrativas mais restritas e situadas no espaço e no tempo, fato que confere um contorno especial às abordagens qualitativas de investigação.

A perspectiva filosófica da pesquisa informa sobre os fundamentos interpretativos – pressupostos, paradigmas, axiomas – por meio dos quais estão orientadas a natureza da realidade conforme concebida pela pesquisa, sua visão ontológica, a compreensão sobre a epistemologia que a orienta, os valores que discute e defende, bem como os procedimentos metodológicos que a sustentam, em sua materialidade prática, de maneira harmoniosa e articulada, o que origina a coerência da ação investigativa (Creswell, 2014).

Nesta investigação, o quadro epistemológico interpretativista (Creswell, 2014) ou construtivista social, cujos pressupostos fundamentais provêm de contribuições como as de Berger e Luckmann (2014), Clandinin e Connelly (2011) e Flick(2009b), é assumido com vistas à orientação das decisões e dos encaminhamentos no âmbito das ações empreendidas. Tendo esse quadro em vista, esta investigação constitui-se como uma pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 2011; M. A. Cunha & Coutinho, 2023; Passeggi et al., 2013).

Assim, o argumento preponderante defende que os indivíduos buscam a compreensão dos contextos em que interagem socialmente. Nessa busca, são construídos significados diversos para suas experiências e vivências. Aceder ao possível no que se refere a esses significados, considerando a complexidade de sua produção e a natureza de seus atravessamentos, é o processo que desperta o interesse investigativo do pesquisador (Creswell & Creswell, 2021).

Nessa perspectiva, ganha relevância a posição e a opinião que o participante pode elaborar a respeito do contexto sobre o qual se busca compreensão. Com frequência, o processo de produção dessas informações ocorre mediado por interações que envolvem pesquisador e participantes. A opção para subsidiar essa interação costuma ser por questões abertas que oportunizem ao participante acessar e compartilhar suas concepções.

Conforme Creswell & Creswell (2021) e Bruner (2002), os significados vivenciados constituem negociações situadas historicamente em determinado grupo social. Os significados materializam-se no indivíduo por meio da interação com outros indivíduos, na imersão e interpretação das relações em contextos socioculturais, então a nomenclatura, construtivismo social.

Em busca do entendimento do contexto ensejado pelo problema que guia a investigação, os pesquisadores qualitativos construtivistas assumem um posicionamento de compreensão ampla que engloba o panorama das participantes com visitas, observações e informações locais, considerando sua própria constituição e vivências como fator que interage no ato interpretativo das informações que reúnem (Creswell, 2014; Creswell & Creswell, 2021; Flick, 2017). Imbuindo-se das premissas expostas, reafirmam-se os objetivos deste estudo:

4.1.1. Objetivo Geral

- Analisar a constituição identitária dos professores como estética de si e os processos emergidos da atuação profissional remota mediada por tecnologias digitais nos anos iniciais do ensino fundamental – alfabetização – no contexto da crise pandêmica de COVID-19.

4.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar os desafios da atuação do professor no ensino remoto mediado por tecnologias digitais;
- Identificar as relações entre a constituição identitária docente como estética de si e a experiência de atuação na alfabetização no ensino remoto, no âmbito da pandemia de COVID-19;
- Relacionar a dialogicidade do processo de atuação pedagógica remota e a constituição estética de si na identidade docente, em contextos disruptivos.

4.1.3 Procedimentos Éticos

A pesquisa teve início em 2 de março de 2022, com a aproximação junto à Gerência Regional de Ensino para identificar escolas com um número expressivo de professores alfabetizadores elegíveis. Após contatos e visitas às equipes gestoras para verificar o quantitativo e perfil docente, obtivemos o aceite de uma escola na primeira semana de abril de 2022. Tal aceite permitiu submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UnB, para manter a ética na pesquisa com seres humanos (Flick, 2009, 2017) como prioridade no desenho investigativo.

O projeto recebeu o parecer de aprovação em 9 de junho de 2022 (CAAE: 58610922.3.0000.5540). Retomamos as conversas com a unidade de ensino em 14 de junho de 2022. Detalhamos a pesquisa aos professores e, junto à equipe gestora e coordenação, planejamos os encontros durante o horário de coordenação pedagógica. A equipe escolar foi informada sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz (Apêndices A e B). O TCLE explicitou objetivos, etapas e procedimentos, e garantiu sigilo, confidencialidade, anonimato, autodeterminação e possibilidade de renúncia à participação. Reforçamos a confidencialidade

e sugerimos que as professoras escolhessem codinomes, proposta que foi acolhida pelas participantes.

4.1.4 Contexto de Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal, mantida pela SEEDF. O objetivo era analisar a constituição identitária de professoras alfabetizadoras durante a pandemia de COVID-19, o que demandou a seleção de uma escola com número expressivo de professoras com esse perfil. Essa escolha possibilitou a realização de encontros coletivos presenciais e rodas de conversa, estratégias cruciais para a coleta de dados.

Após a identificação da escola, entramos em contato com a equipe gestora, para apresentar os objetivos da pesquisa aprovada pelo CEP-CHS da UnB e a proposta de trabalho. O encaminhamento institucional foi feito via Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE/SEEDF), e o cronograma da pesquisa foi apresentado. A equipe gestora acolheu a proposta com receptividade. A escola, localizada em uma região administrativa de baixa renda do Distrito Federal, atua na comunidade desde 1990. Inicialmente, oferecia do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos ([EJA], 1º segmento). Atualmente, atende crianças da educação infantil e do ensino fundamental (anos iniciais), com foco na alfabetização de alunos entre 4 e 10 anos. O funcionamento se dá em dois turnos: matutino (7h30 às 12h30) e vespertino (13h às 18h).

Durante a pesquisa, a gestão permitiu o acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, documento atualizado anualmente com a participação da comunidade escolar. O PPP define, como função social da escola, “contribuir para a formação de cidadãos éticos, letrados, construtores e transformadores da sociedade”. O documento detalha as práticas pedagógicas voltadas para a comunidade, com foco na educação infantil e alfabetização, o que inclui projetos específicos para cada segmento.

A estrutura física da escola compreende 13 salas de aula, sala de leitura, sala de vídeo, sala de informática, bloco administrativo, dois pátios cobertos, sala de professores, cozinha, banheiros adaptados, parquinho, estacionamento e quadra de esportes coberta. A equipe da escola conta com gestores, coordenadores pedagógicos, professores, orientadora educacional, pedagoga da Equipe de Atendimento Educacional Especializado, duas professoras e duas servidoras na sala de leitura. Os serviços de limpeza e alimentação escolar são terceirizados. A Tabela 8 detalha o número de professoras por segmento (alfabetização e educação infantil).

Tabela 8

Quantitativo e distribuição de professoras da unidade de ensino

Quantitativo de professoras atuantes em sala de aula em 2022			
Educação Infantil	1º período: 5	2º período: 5	
Alfabetização	1º ano: 6	2º ano: 4	3º ano: 4

Fonte: elaboração da autora.

4.1.5 Participantes

A inclusão na pesquisa estava definida com base na experiência dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental – alfabetização – que tinham atuado especialmente no período entre 11 de março de 2020 e dezembro de 2021 no processo de ensino remoto mediado por tecnologias digitais na rede pública de ensino do Distrito Federal durante a crise pandêmica. Todavia, tendo o estado da pandemia se estendido para o ano de 2022 e a narrativa dos professores fazerem bastante referência a um *continuum* de tempo, este ano também foi incluído.

Das 14 professoras que atuavam na alfabetização nesta unidade de ensino, em 2022, ano da produção das informações na pesquisa de campo, 12 atendiam ao critério de inclusão no perfil delineado para as participantes: ter vivenciado, como alfabetizadora, a transição do trabalho na sala de aula presencial para a mediação pedagógica remota por meio das tecnologias digitais na sala de aula virtual. As 12 professoras aceitaram o convite para participar, o que

superou a expectativa inicial de 10 participantes. A Tabela 9 apresenta informações demográficas, distribuídas por participante, que contribuem para a caracterização do grupo. Os codinomes que aparecem na tabela foram escolhidos pelas próprias professoras e informados à pesquisadora por meio de mensagem privada, o que assegurou o anonimato e a significância pessoal.

Tabela 9

Tabela de caracterização das participantes

	Codiname	Idade	Formação	Experiência docente	Experiência com alfabetização	Sexo	Filhos-filhas	Estado civil	Atuou na pandemia Alfabetização
1	Bugari	47	PG-Especial.	25 anos	18 anos	F	3	Casada	2020 a 2022
2	Clara	39	PG-Especial.	18 anos	12 anos	F	-	Solteira	2020 a 2022
3	Lavínia	42	PG-Especial.	18 anos	2 anos	F	2	Casada	2021 e 2022
4	Jord7	40	PG-Especial.	10 anos	6 anos	F	-	Solteira	2020 a 2022
5	Lore	36	PG-Especial.	9 anos	7 anos	F	-	Casada	2020 a 2022
6	Ângela	42	PG-Especial.	22 anos	6 anos	F	3	Casada	2020 a 2022
7	Iraci	40	PG-Especial.	8 anos	4 anos	F	2	Casada	2020 a 2022
8	Patrícia	40	PG-Especial.	4 anos	1 ano	F	3	Casada	2021
9	Fernanda	39	PG-Especial.	17 anos	8 anos	F	1	Solteira	2020 a 2022
10	Teresa	45	PG-Especial.	26 anos	26 anos	F	2	Solteira	2020 a 2022
11	Ana	48	PG-Especial.	27 anos	23 anos	F	3	Casada	2020 a 2022
12	Eva	35	PG-Especial.	16 anos	9 anos	F	-	Casada	2021 e 2022

Nota: no campo “Formação”, PG-Especial. significa Pós-graduação *lato sensu* - Especialista.

Fonte: elaboração da autora.

O perfil das participantes revela mulheres em meia-idade, com idade média de 41 anos (mínima de 35 e máxima de 48 anos), todas com pós-graduação *lato sensu*. A experiência docente média é de 16,6 anos (variando de 4 a 27 anos), enquanto, na alfabetização, a média é de 10 anos (1 a 27 anos). Oito são casadas e oito têm filhos, mas sem correspondência direta entre esses grupos. Nove participantes atuaram na alfabetização durante todo o período pandêmico (2020-2022) e vivenciaram o *continuum* entre pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia. As demais atuaram em dois ou apenas um dos anos.

4.1.6 Procedimentos para a Construção das Informações

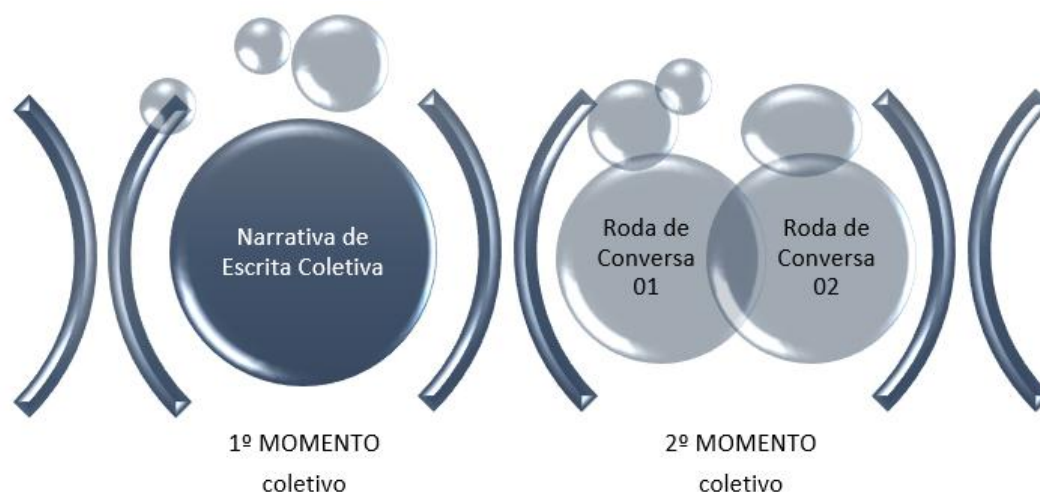
No início do segundo semestre letivo, a convite da equipe gestora, realizei visitas à escola e fui apresentada às professoras. Durante as visitas (quatro ao todo, antes da formalização do convite às professoras), acompanhei reuniões coletivas e me aproximei das rotinas e impressões dos professores, além das conversas com a coordenação pedagógica.

As primeiras visitas foram importantes para o diário de pesquisa (Borges & Silva, 2020; Boszko & Rosa, 2020; Zabalza, 2008), que documenta observações e reflexões sobre a pesquisa e a evolução dos encaminhamentos das instituições educativas no contexto pandêmico. O diário é permeado por decisões, reflexões e insights relevantes para a pesquisa, análises das informações e formação da pesquisadora.

Tendo em vista os objetivos e questões propostas para a estruturação do *corpus* da pesquisa, assim como a necessidade de garantir a produção e a reunião sistemática das informações (Bauer & Gaskell, 2017), para o delineamento da investigação, elegemos como estratégias metodológicas: o diário de pesquisa (Borges & Silva, 2020; Boszko & Rosa, 2020; Zabalza, 2008); a narrativa de escrita coletiva (NEC) (Chase, 2018; Denzin & Lincoln, 2018; Monti & Lima da Silva, 2020; Passeggi et al., 2013; Souza & Mignot, 2008); e rodas de conversa (Krüger-Fernandes et al., 2021; Lisboa, 2020; Moura & Lima, 2014). A Figura 5 apresenta os momentos e procedimentos adotados na construção das informações.

Figura 5

Síntese de procedimentos na construção das informações



Fonte: elaboração da autora.

4.1.6.1 Elaboração da Narrativa de Escrita Coletiva (NEC). Em consonância com o delineamento da pesquisa, a primeira reunião formal com as professoras (21/08/2022), após a assinatura do TCLE, foi dedicada à explanação detalhada do primeiro momento da pesquisa, que envolvia a produção da NEC. Elaboramos um documento norteador (Apêndice D) com o tema: “A experiência de atuar como professor alfabetizador no ensino por meio de tecnologias digitais durante a pandemia”. Após a leitura coletiva das orientações, o documento foi entregue às professoras.

A NEC foi viabilizada pela edição coletiva em um documento no Google Docs. As professoras receberam o link de acesso por e-mail e WhatsApp, e tiveram a oportunidade de inserir, na narrativa, a evolução de suas memórias, reflexões, seus sentimentos, atividades, expectativas, opiniões, perspectivas avaliativas ou críticas sobre a experiência (Chase, 2018; Denzin & Lincoln, 2018; Monti & Lima da Silva, 2020; Passeggi et al., 2013; Souza & Mignot, 2008).

A escolha pelo aplicativo de edição de textos se deu pela possibilidade de edição síncrona e coletiva, com manutenção de um histórico das versões do documento. Foi acordado um prazo de 15 dias (26/08/2022 a 09/09/2022) para as contribuições e intervenções escritas na narrativa, visando à versão final que mediará a Roda de Conversa (RC). O contato individual com as participantes foi facilitado por uma lista de transmissão no WhatsApp.

O acompanhamento da produção escrita se deu sem intervenções. Em 1º de setembro de 2022, enviamos um lembrete motivacional sobre o planejamento da participação no texto. O documento foi fechado para edição em 12 de setembro de 2022, com a participação de nove professoras.

Concluído o primeiro momento da abordagem empírica, a narrativa produzida, com sete páginas, em fonte Arial 11, espaço 1 e ½, e um poema de duas páginas (Apêndice C), configurou-se como um produto cultural e registro histórico da pandemia de COVID-19, e mediou a primeira roda de conversa (RC1). A agenda planejada para a inclusão dos momentos de produção de informações foi seguida, com vistas ao início do segundo momento, a realização das duas rodas de conversa.

4.1.6.2 Rodas de Conversa (RC). Em processos grupais, a interação social, mais espontânea, revela nuances não percebidas individualmente, destacando-se em uma perspectiva compartilhada (Jovchelovitch & Bauer, 2017). Nesse sentido, elege-se a RC como procedimento metodológico para a produção de informações que possam ressaltar significados da experiência de uso das TDICs para atuar no ensino remoto, presentes nos discursos dos professores e como esses discursos reverberam no encontro com os outros, que abordam a mesma vivência profissional (Krüger-Fernandes et al., 2021; Lisbôa, 2020; Moura & Lima, 2014).

A conversa estabelece um lócus de desenvolvimento por meio do intercâmbio afetoso de vivências positivas e negativas, torna presentes assuntos e opiniões que não existiam, transforma e consolida posicionamentos, ressignifica percursos e apresenta-se com potencial para a construção de ricas e significativas informações de pesquisa (Lisbôa, 2020). A RC possibilita entender os significados atribuídos por grupos a fenômenos vivenciados, é um mecanismo de desenvolvimento pessoal e coletivo e instrumento de pesquisa narrativa (Y. U. F. Leite et al., 2019; Monti & Lima da Silva, 2020; Souza & Mignot, 2008).

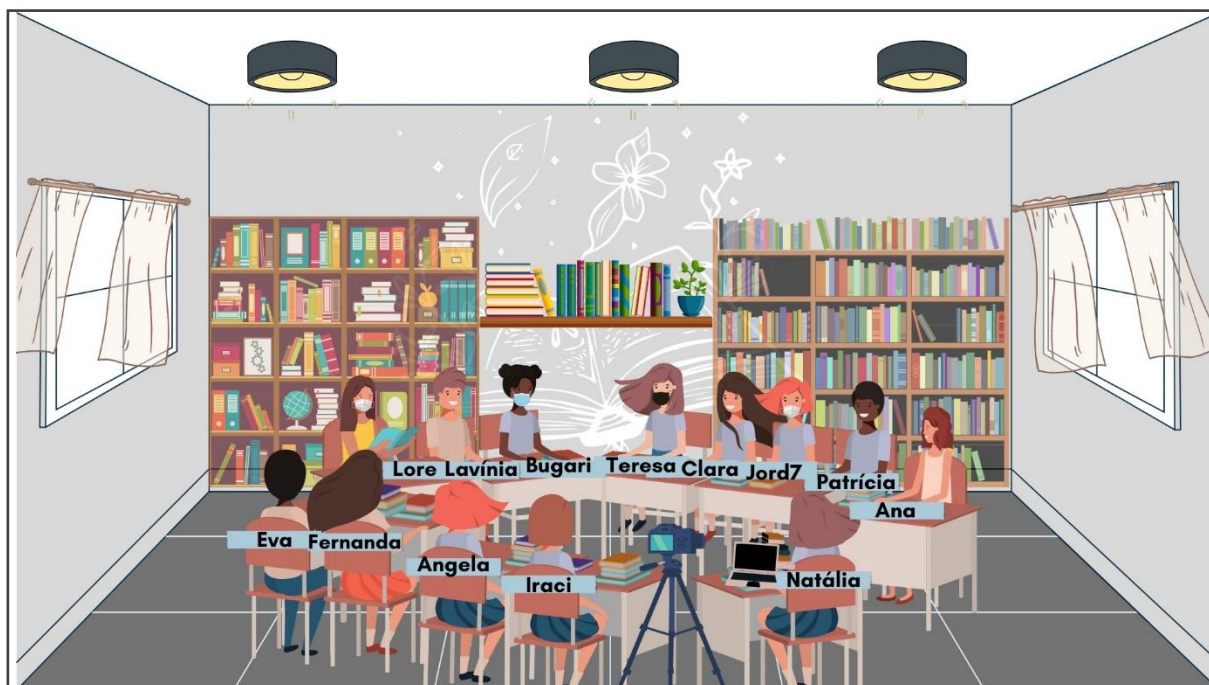
Na perspectiva das narrativas, como constitui-se a RC, é importante considerar que os narradores-participantes conferem expressão a discursos e lembranças de outros sujeitos que se articulam à sua própria voz (Bakhtin, 2011; Lisbôa, 2020; Passeggi et al., 2013). O ambiente adequado ao desenvolvimento da RC constitui-se pela marca do acolhimento, do desejo de trocar vivências e escutar, de maneira sensível e atenta, o fluxo discursivo que antecede a intervenção do próximo participante, com o compromisso de estar presente – aberto à interação para ampliar a ideia ou temática, acrescentar, contrastar ou anuir – e legitimar o processo coletivo reflexivamente. Nesse processo, é possível tanto escutar ao outro quanto a si mesmo por meio de exercício de reflexão, ao significar e ressignificar os saberes sobre a temática proposta (Lisbôa, 2020).

Nesta investigação, realizamos duas rodas de conversa com as professoras. Após a produção da narrativa (NEC) pelo conjunto das participantes, procedeu-se à confirmação da agenda prévia para a realização das duas RC junto à gestão escolar. No planejamento, a RC1 seria mediada pela narrativa (NEC) produzida pelas participantes. Dada a riqueza dessa produção, avaliamos a possibilidade de usar outro elemento mediador na RC2. Optamos por reunir imagens significativas sobre ser professora alfabetizadora no ensino remoto durante a pandemia, com a colaboração das participantes. A RC1 ocorreu na sala de leitura da escola, o espaço mais reservado disponível. A sala continha estantes, livros, mesas e cadeiras. A Figura

6 ilustra a disposição espacial da RC1, com as participantes ocupando seus lugares espontaneamente.

Figura 6

Mapa representativo da disposição espacial⁵ da RC1



Fonte: elaboração da autora.

A organização da sala com mesas, equipamentos de vídeo e áudio foi realizada pela pesquisadora. Com o consentimento das participantes, as rodas de conversa foram gravadas com câmera e gravador de áudio, além do notebook, por precaução. A RC1, com 1h34min de duração, ocorreu em 21 de setembro de 2023, com a participação das 12 professoras e da pesquisadora. A colaboração da equipe gestora possibilitou a presença de todas, por meio de ajustes nos turnos de trabalho. As professoras foram recepcionadas com uma cesta de balas e chocolates, que circulou durante a conversa e colaborou com a descontração do grupo.

⁵ A disposição gráfica da sala, Figura 6, foi produzida pela autora no Canva, ferramenta online de design gráfico que pode ser acessada no endereço <https://www.canva.com/>. A ferramenta oferece acesso diferenciado e gratuito para professores mediante a comprovação da atuação profissional.

A sessão iniciou-se com a leitura da NEC, “A experiência de atuar como professora alfabetizadora no ensino por meio de tecnologias digitais durante a pandemia”, para garantir que todas conhecessem o texto na íntegra. Cópias foram distribuídas e a leitura coletiva serviu como ponto de partida para a conversa. Após a leitura, contextualizamos a dinâmica da escrita coletiva como produto da pesquisa e mediadora da conversa, visando à recuperação da memória das vivências na pandemia. A problematização inicial questionou as professoras sobre a experiência de participar da construção do texto.

Incentivamos a inclusão de reflexões, informações, nuances e sentimentos relacionados ao ensino remoto que, porventura, não estivessem no texto. Após 1h12min, o barulho do intervalo das crianças do turno vespertino levou à interrupção da RC1 por 20 minutos. Na retomada, o diálogo se estendeu por mais 20 minutos e encerramos ao perceber que todas haviam contribuído e o assunto se esgotava.

A estratégia foi eficaz, com participação engajada e cordial. O grupo, que já se conhece e trabalha junto, vivenciou a experiência de mediação com TDICs na alfabetização durante a pandemia na mesma unidade de ensino. Essa vivência comum gerou interpretações semelhantes sobre as diretrizes que orientaram suas atuações no ensino remoto.

Para a RC2, a gestão escolar sugeriu o modelo virtual e justificou a dificuldade em dispensar os alunos devido às defasagens na alfabetização. A justificativa foi considerada relevante, e a gestão ajustou o horário para viabilizar a participação de todas. Assim, a RC2 ocorreu no Google Meet em 19 de outubro de 2022, às 19h, com duração de 1h10min e a participação das 12 professoras. Geramos o link, enviamos ao grupo por meio da lista de transmissão do WhatsApp, do Gmail e Google Agenda. A gravação foi realizada pela ferramenta, gravador de áudio e filmadora posicionada para a tela do notebook, conforme ilustra a Figura 7.

Figura 7*Imagem da RC 2 Virtual - Google Meet*

Fonte: dados da pesquisa com adaptações.

Na Figura 7, para garantir o anonimato das participantes, sobrepusemos figuras femininas aleatórias ao perfil exibido na videochamada e seus nomes foram omitidos na edição da imagem. A RC2 foi mediada por imagens da pandemia e, duas semanas antes, solicitamos que cada participante selecionasse cinco imagens significativas sobre ensino remoto, que poderiam ser registros pessoais ou de ampla circulação na internet, e enfatizamos que as imagens deveriam ser escolhidas por elas e representar sua atuação como alfabetizadoras no ensino remoto.

A proposta inicial era criar um mosaico (Apêndice E) com as imagens impressas, para que todas pudessem visualizar o conjunto e mediar a RC2 pelos sentidos e significados evocados pelas imagens. Recebemos 67 imagens no total, com as professoras disponibilizando registros pessoais de sua atuação no ensino remoto, recursos produzidos por elas com o apoio

de ferramentas digitais, vídeos e memes que circularam no período, o que formou uma coleção rica e representativa da experiência.

Com a realização virtual da RC2, adaptamos a estratégia para os recursos digitais disponíveis. Diante da impossibilidade de criar um mosaico que fizesse jus às imagens e garantisse sua visualização, produzimos um vídeo com as imagens, com velocidade de exposição ajustada para privilegiar a apreciação delas. O vídeo, intitulado “Imagens que representam minha atuação docente mediada por tecnologias digitais na pandemia de COVID-19”, teve duração de, aproximadamente, sete minutos e foi exibido no início da RC2, o conjunto das imagens consta no Apêndice E.

Após sua exibição, retomamos o objetivo de mediação das imagens para aprofundar aspectos que pudessem ter sido tangenciados na RC1, mas que emergiram no contato com as imagens. A problematização foi colocada como tópico guia ao lado dos recursos imagéticos e abordou a identidade como professoras, como profissionais, as características que as definem como alfabetizadoras diante da vivência do processo de ensino remoto na pandemia, e como essas imagens representam ou são significativas para as participantes e para o seu desenvolvimento como professoras no contexto da pandemia. Por que essas imagens foram selecionadas dentro do contexto?

As imagens foram impressas em papel fotográfico e entregues às professoras no dia agendado para a RC2, com algumas balas. A impressão das fotos foi uma decisão que poderia enriquecer a fala das professoras, caso desejassem se referir a alguma imagem especificamente durante a RC virtual.

Essa RC, apesar de virtual, também transcorreu de forma muito satisfatória, com a participação de todo o grupo. Havia o receio de que as falas ficassem muito compartimentadas ou fragmentadas, e resultassem em uma descaracterização do processo e da dinâmica da RC2. Felizmente, o receio não se confirmou empiricamente, de forma que a conversa fluiu no grupo,

suscitou ecos de concordância e surpresa, ativou memórias e afetos do momento vivenciado coletiva, mas também individualmente, e, em especial, promoveu a possibilidade de aprofundar a reflexividade e compreensão sobre o contexto.

O Apêndice E apresentam um mosaico construído com as imagens recebidas das participantes. A fim de preservar a identidade das participantes e das crianças que, eventualmente, aparecem, optamos por sobrepor, às imagens das participantes, imagens reais aleatórias e utilizamos o filtro Blur branco sobre o rosto das crianças. A edição das imagens foi realizada na plataforma Canva.

4.1.6.3 Instrumentos. Para a pesquisa empírica, elaboramos os instrumentos detalhados na Tabela 10, a seguir:

Tabela 10

Caracterização dos instrumentos da pesquisa

Pesquisa sociodemográfica	Objetivo: caracterizar as professoras participantes. Aplicação de um Formulário Google enviado por e-mail/WhatsApp. Coleta de dados sobre experiência profissional, formação, atuação durante a pandemia etc. (detalhes no Apêndice F).
Proposta de produção da NEC	Objetivo: orientar a escrita coletiva das professoras. Elaboração e distribuição de um documento norteador (impresso e digital). Leitura conjunta para tirar dúvidas (detalhes no Apêndice D).
Texto escrito pelas professoras	Natureza: produção textual resultante da atividade de escrita coletiva. Utilizado como fonte de dados para a pesquisa e como ferramenta para mobilizar o grupo na primeira RC (referenciado no Apêndice C).
Imagens sobre o ERE	Objetivo: representar a atuação docente durante a pandemia. Seleção de imagens feita pelas próprias professoras participantes.

Fonte: elaboração da autora.

4.1.6.4 Materiais Utilizados. Utilizamos os materiais descritos conforme consta na Tabela 11:

Tabela 11*Descrição dos materiais e meios usados*

MATERIAIS E MEIOS USADOS	
Aplicativo de edição de textos online Google Docs	2 câmeras filmadoras
Cópia impressa do texto produzido pelas professoras	1 tripé para a fixação da câmera filmadora
Coleção de imagens impressas	1 smartphone Galaxy S10
Lista de transmissão	1 tablet Galaxy 3
E-mail	1 suporte para celular
Aplicativo de vídeo chamada Google Meet	1 notebook
Google Drive	2 pilhas AAA
1 gravador de áudio	Microfone condensador para captação do áudio
Sistema de redundância na captação de áudio via aplicativo Lexis Áudio Editor , instalado no notebook	Potinho com balas e doces disponível no acolhimento das professoras e durante os encontros

Fonte: elaboração da autora.

4.1.7 Procedimentos para a análise das informações

Para realizar a análise das informações da pesquisa, elegemos a Análise Temática Dialógica (Krüger-Fernandes et al., 2021; Peres et al., 2018; C. C. da Silva & Borges, 2018) como procedimento qualitativo, que se estrutura epistemologicamente a partir do aporte teórico em torno dos estudos da linguagem encontrados no Círculo Bakhtiniano (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018). Foi dada ênfase nas proposições sobre os fundamentos dialógicos da língua, que privilegiam a palavra em seu sistema simbólico ideológico e a perspectiva de tema, polifonia e alteridade na constituição dos enunciados discursivos, que se evidencia como recurso potente para o acesso e compreensão de significados vinculados às interações dialógicas, que se consolidam na mediação da linguagem. Esse procedimento vem sendo amplamente utilizado em pesquisas na área da Psicologia do Desenvolvimento, do Instituto de Psicologia da UnB (F. T. Borges, 2006; Caixeta, 2001; Caixeta & Barbato, 2004; Carlucci, 2013; Peres, 2017; J. C. Santos, 2015; C. C. Silva, 2017; C. C. Silva & Borges, 2018).

Os teóricos do Círculo Bakhtiniano postulam que a linguagem não apenas medeia as relações intersubjetivas e contextuais, mas também, por meio dos signos (produções humanas histórico-socialmente situadas), elaboram a percepção da realidade, de si e do outro. Essa percepção se concretiza na dialogicidade das relações, nas interações e interlocuções que

constituem os sujeitos. O pesquisador, nesse contexto, torna-se um participante ativo das interações e dos enunciados do processo (Bakhtin, 2011; Krüger-Fernandes et al., 2021; C. C. Silva & Borges, 2017; Volóchinov, 2018).

Krüger-Fernandes et al. (2021, p. 231) delineiam as etapas da análise: “(a) transcrição do material (videogravado); (b) leitura intensiva com o foco no encadeamento dos enunciados; (c) organização dos enunciados ou blocos de enunciados em temas e subtemas; (d) elaboração e análise dos mapas semióticos”. As autoras também recomendam o uso de cores para facilitar a identificação e a articulação dos temas e subtemas. Ao analisar as informações oriundas das estratégias da pesquisa (transcrições literais dos registros videogravados), é crucial registrar o máximo de detalhes sobre as circunstâncias em que os enunciados foram produzidos. Essa prática possibilita que a dinâmica intensiva de leituras do material seja enriquecida, o que otimiza a identificação das temáticas (Silva & Borges, 2017; Krüger-Fernandes et al., 2021).

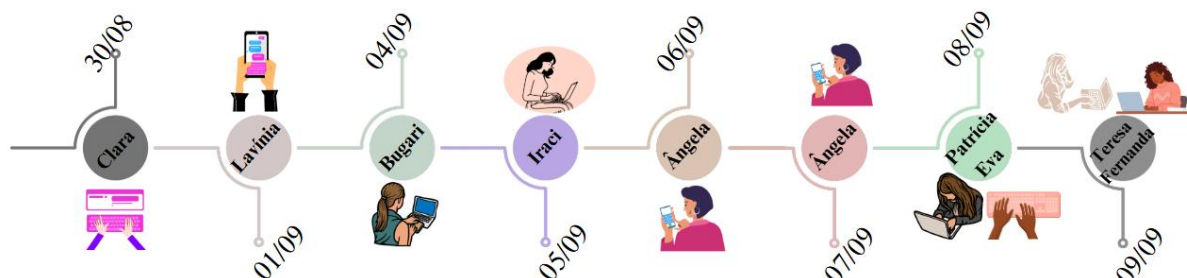
4.1.7.1 Análise da narrativa de escrita coletiva. A produção da NEC como estratégia metodológica visou evocar lembranças, impressões, compreensões e sentimentos da experiência de alfabetização na pandemia de COVID-19 e impulsionou a pesquisa da tese (Apêndices C e D). O texto, artefato cultural, desencadearia, posteriormente, a RC 1. A NEC foi o ponto de partida, o primeiro movimento na produção de informações. O material, produzido digitalmente, não exigiu transcrição, pois já era um texto pronto para análise após a edição do grupo.

Para o grupo, foi informada a expectativa de produzir um texto com, no mínimo, três páginas, com formatação específica (Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5 entre linhas). O resultado foi a produção de um texto de oito páginas, com seis páginas em formato de texto corrido e duas escritas em versos poéticos. A identificação automática das cores na edição do texto permitiu acompanhar as contribuições individuais e perceber o entrelaçamento de

sentidos e significados mobilizados na escrita da narrativa. A Figura 8 ilustra a dinâmica do histórico das versões na construção do texto coletivo, recurso disponível no aplicativo de edição.

Figura 8

Linha do tempo da produção da narrativa de escrita coletiva



Fonte: elaboração da autora.

O acompanhamento da dinâmica de produção escrita revelou momentos em que os enunciados, reverberando dialogicamente, evocavam novos temas, reforçavam temas já apresentados, expressavam opiniões e sentidos contraditórios e ambivalentes, o que enriqueceu a paisagem cronotópica da atuação no contexto disruptivo, ao lado de sentidos convergentes, de forma que se abriam para o desdobramento em subtemas, divergindo ou se aproximando.

Observamos a decisão do grupo de não intervir no texto de escrita poética, que foi sendo direcionado para o final da produção. Essa produção não visava identificar intervenções, mas manter o status do texto como expressão coletiva, mediando a produção de informações. O material será analisado como um todo, de autoria do coletivo participante da pesquisa, considerando a reflexão e refração do eu ante o enunciado do outro. Merece registro o relato verbal de algumas participantes que afirmaram ter consultado o texto final e ficado surpresas com os elementos que haviam esquecido, com a quantidade de nuances de significado forte e relevante, o que indica a possibilidade de redimensionar aspectos da experiência ao reconstruí-la um pouco mais à distância.

Observando as etapas sugeridas por Krüger-Fernandes et al. (2021) para análise das informações, realizamos leituras intensivas do texto, com identificação de aproximações e divergências com marcadores coloridos para criar uma codificação inicial com cores iguais para ideias que convergiam e cores diferentes para ideias em divergência, como ilustra a Figura 9.

Figura 9

Imagens ilustrativas do processo de análise temática dialógica



Fonte: dados da pesquisa.

Ao finalizar esse processo de leitura e identificação mais artesanal em cópia impressa do texto, prosseguimos ao recorte dos trechos coloridos e ao seu agrupamento. Foi realizada uma nova leitura, mais detida, de checagem quanto à real convergência do grupo de excertos. Alguns excertos foram reorganizados conforme o grau de convergência interna. Com base nessa leitura, emergiram os temas que atravessavam cada grupo de subtemas, os quais foram digitados em um documento do aplicativo Publisher, do pacote Microsoft Office, que possibilita a diagramação eletrônica em formatos maiores, o que facilita a visualização dos temas e subtemas durante a análise temática dialógica.

4.1.7.2 Análise das rodas de conversa. As RCs, como, em geral, as estratégias metodológicas baseadas no funcionamento do grupo, a exemplo do grupo focal (Gaskell, 2015; Gatti, 2012) e de oficinas temáticas (Rodrigues & Limena, 2006), foram marcadas por um rico

processo de interação e apresentação de pontos de vista múltiplos, divergentes e, ao mesmo tempo, convergentes em determinados pontos.

A dinâmica interativa oportunizou, para as participantes e para a pesquisadora, um aprofundamento da reflexividade e alargamento dos sentidos da experiência vivenciada tanto individual como coletivamente. Na RC1 e na RC2, podemos observar importantes e profundas relações entre os turnos de fala. Também foi importante nos atentar para o registro de pausas, gestos e/ou expressões complementares, interrupções da fala em curso e mesmo sobreposições de uma ou mais falas simultâneas, desencadeadas por uma fala que estava transcorrendo, a exemplo do que é argumentado por Myers (2015), ao defender a atenção e o exame cuidadoso do tratamento e análise da fala.

4.1.8 Organização dos resultados e das análises

Tendo em vista a operacionalização das informações produzidas, consideramos que a pesquisa empírica ocorreu em dois momentos. Essa divisão tem o objetivo de facilitar a visualização e a organização dos resultados alcançados durante as análises, conforme demonstra a Tabela 12.

Tabela 12

Quantitativo de participantes em cada movimento da produção de informações

PROCEDIMENTOS	1º MOVIMENTO	2º MOVIMENTO	
	NEC	RC	
		RC1	RC2
PARTICIPANTES	9	PRESENCIAL	VIRTUAL
		12	12
EXTENSÃO/ DURAÇÃO	8 páginas	1h32min	1h10min

Fonte: elaboração da autora.

Retornamos ao texto integral para associar trechos literais do texto escrito aos subtemas, de modo a consolidar as temáticas e subtemáticas categorizadas *a posteriori*, com a estabilização dos enunciados registrados por escrito no texto, registros coletivos que oferecem

aporte às temáticas. Com base na estruturação da tabela anterior, realizamos a elaboração do mapa semiótico.

Utilizamos aplicativos online, como Goconqr⁶, Mindmeister⁷ e Xmind⁸, software para desktop desenvolvido pela XMIND LTD, que viabilizam a construção de mapas mentais e *brainstorming*, por meio de formatos integrados e, em certa medida, editáveis para esse fim. No entanto, a plataforma online Canva atendeu melhor ao design desejado. Os temas que conduziram a análise e a discussão dos resultados foram nomeados com base nos tópicos agregadores centrais que emergiram do processo de agrupamento e identificação.

Para o procedimento de análise temática dialógica e sem perder de vista o arcabouço teórico construído, passamos às leituras intensivas, acompanhando o áudio e o vídeo, para observar coerentemente as relações construídas e as temáticas emergentes a partir dos turnos de fala, a exemplo do preconizado nas etapas sugeridas por Krüger-Fernandes et al. (2021). Desse trabalho intensivo e extensivo de análise-síntese-análise, foram sendo construídas tabelas em variadas extensões e modelos, até chegarmos a uma versão das temáticas e enunciações consideradas mais representativas e significativas sobre o processo das RCs.

As tabelas serviram, também, de base para a construção do mapa semiótico com o apoio da plataforma Canva. Na estruturação dos mapas semióticos da NEC e das RC 1 e 2, no que se refere ao design, com o intuito de conduzir o olhar e orientar a compreensão, seguimos uma estrutura semelhante com a articulação de círculos para apresentar as temáticas e subtemáticas, conforme as indicações que constam na Tabela 13:

⁶ <https://www.goconqr.com/pt-BR>

⁷ Mindmeister.com

⁸ Xmind.app

Tabela 13

Orientação para leitura de imagens e funções nos mapas semióticos NEC e RC 1 e 2

Imagem	Função
1	A figura circular situada à lateral inferior direita, de cor acinzentada, indica o tópico guia da produção da NEC ou das RCs.
2	A leitura do mapa semiótico se inicia na extremidade superior direita, em sentido diagonal decrescente para a extremidade inferior esquerda.
3	As figuras circulares coloridas na diagonal indicam as temáticas da análise, um exercício de síntese dos eixos da narrativa que serviram de norte à análise.
4	A dimensão de cada figura reflete a frequência das temáticas na dinâmica dialógica das enunciações, em que as maiores representam maior ocorrência do tema.
5	O degradê nas linhas têm a função de representar visualmente a conexão e a complementaridade entre as temáticas e os subtemas, um conceito também expresso pela sobreposição das figuras no mapa semiótico central.
6	Linhas com tracejados curtos, partindo da figura cinza, conectam visualmente as temáticas à narrativa e à figura circular colorida por meio de um degradê.
7	As linhas com tracejados longos representam a interação entre as temáticas , e mostram como elas se influenciam e enriquecem umas às outras. A seta é bidirecional e reforça a natureza recíproca dessa interação.
8	Retângulos pontilhados , em degradê, delimitam os subtemas dialogismos, aberturas, aproximações, distanciamentos e permutações.
9	As elipses em linha contínua apresentam detalhamentos dos subtemas .
10	Optamos por usar microcírculos coloridos (no lugar de linhas que podem parecer muito diretivas e inflexíveis) para expressar aproximações e complementaridades , e tornar a dinâmica mais visual.

Fonte: elaboração da autora.

O mapa semiótico será apresentado em sua totalidade, para evidenciar as complexas articulações entre temas, subtemas e detalhamentos. As temáticas serão exploradas individualmente em cortes ampliados.

Ao discorrer sobre a análise da conversação, Myers (2015) enfatiza a necessidade de investir atenção e cuidado às intercorrências da fala, e pontua a relevância de aspectos de tempo, pausas, interrupções e sobreposições, o que exige detalhamento das transcrições. O autor também destaca elementos como ritmo, sonoridade, profundidade das respirações, repetições e cortes de fluência como características que podem ser interessantes indicadoras para a análise e interpretação.

Após a realização da transcrição do texto base a partir do áudio gravado, recorreremos à gravação do vídeo para enriquecer este texto e registrar as ocorrências do discurso além da

palavra enunciada (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2018a). Compreendemos que as RCs transcorrem com menor monitoramento da linguagem verbalizada em relação à escrita e com processo de elaboração, reelaboração e reflexividade contínuo e imediato. Assim, para não perder de vista as ocorrências do discurso e para fins de organização da pesquisadora durante a análise, recorreremos à criatividade e sistematizamos um recurso de detalhamento registrado no enriquecimento do texto, conforme a legenda detalhada na Tabela 14:

Tabela 14

Legenda para intercorrências do discurso – enriquecimento dos textos das RC 1 e 2

SINAL	DEFINIÇÃO
Barra dupla //	Indica sobreposição de fala
Emoticon :)	Indica riso do participante que está enunciando
Emoticon :)))	Risos coletivos
Reticências ...	Pausa discreta no fluxo da fala com retomada em seguida
<u>Sublinhado</u>	Sílaba ou palavra pronunciada com ênfase ou de forma estendida
Sinal de igual =	Concordância e assentimento não verbais durante uma fala
Parênteses com reticências (...)	Supressão de parte do texto sem prejuízo do enunciado
(Itálico entre parênteses)	Indica explicação adicional sobre a forma como a expressão ou palavra foi enunciada ou marcada na oralidade; comportamento de outras participantes durante uma determinada enunciação
Itálico no turno ou excerto	Indica marca da oralidade, como aglutinação/contração de palavras na oralidade, repetição de expressão ou palavra no fluxo da fala, e palavra/expressão em outro idioma
	Separação entre os turnos de enunciados que envolvem duas ou mais participantes dialogando em torno de uma mesma temática ou subtemáticas, na sequência

Fonte: elaboração da autora.

Os enunciados que serão explorados nos resultados poderão apresentar, em sua composição, os elementos da legenda acima, como abordagem de enriquecimento das informações produzidas. No Capítulo 5, apresentaremos os resultados, na sequência em que foram sendo realizadas as análises.

CAPÍTULO 5 — RESULTADOS

“O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.”
(Guimarães Rosa)

Este capítulo será composto pelos resultados e análises das informações construídas ao longo da pesquisa. A apresentação, neste texto, seguiu a ordem dos momentos que constituíram o processo empírico, em que o primeiro movimento foi oriundo de resultados e análises da produção de texto coletiva que intitulamos como Narrativa de Escrita Coletiva (NEC) e o segundo movimento foi gerado nas Rodas de Conversa (RC) 1 e 2.

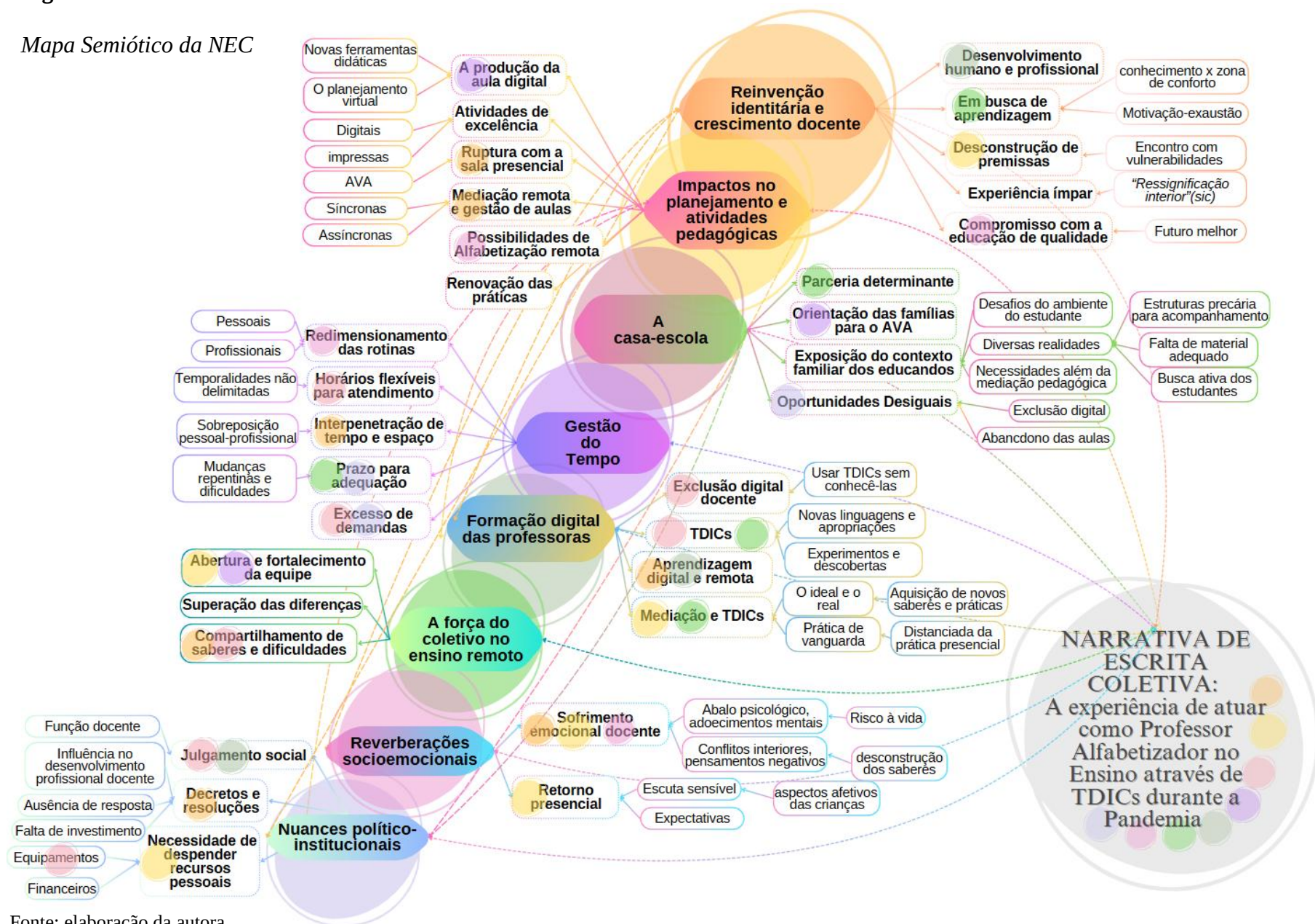
5.1 Primeiro Mo(vi)mento: Resultados e Análise da Narrativa de Escrita Coletiva

Durante a análise, elaboramos a tabela de temas, subtemas e desdobramentos emergidos da análise da NEC (Apêndice G). Para valorizar a percepção do dialogismo expresso na análise, as temáticas serão, posteriormente, apresentadas em corte ampliado durante a exposição dos resultados.

O mapa apresenta oito temas que representam os significados da escrita da narrativa coletiva: 1) Reinvenção identitária e crescimento das professoras; 2) Impacto no planejamento e atividades pedagógicas; 3) A casa-escola; 4) Gestão do tempo; 5) A formação digital das professoras na ordem do dia; 6) A força de construir coletivamente o ensino remoto; 7) Reverberações socioemocionais; e 8) Nuances político-institucionais na continuidade. Esse material buscou evidenciar as complexas articulações entre as temáticas e baseou a elaboração do mapa semiótico que será apresentado na íntegra na Figura 10.

Figura 10

Mapa Semiótico da NEC



Fonte: elaboração da autora.

A seguir, detalhamos cada temática. Para facilitar a identificação, as linhas da NEC foram numeradas para referenciar as citações. A escolha desses tópicos não implica em falta de articulação entre eles. Pelo contrário, o mapa semiótico evidencia o entrelaçamento das vozes e o eco entre os temas, ora aproximando-os, ora demarcando seus limites. Após a apresentação de cada temática, destacamos excertos da NEC que inspiraram sua designação.

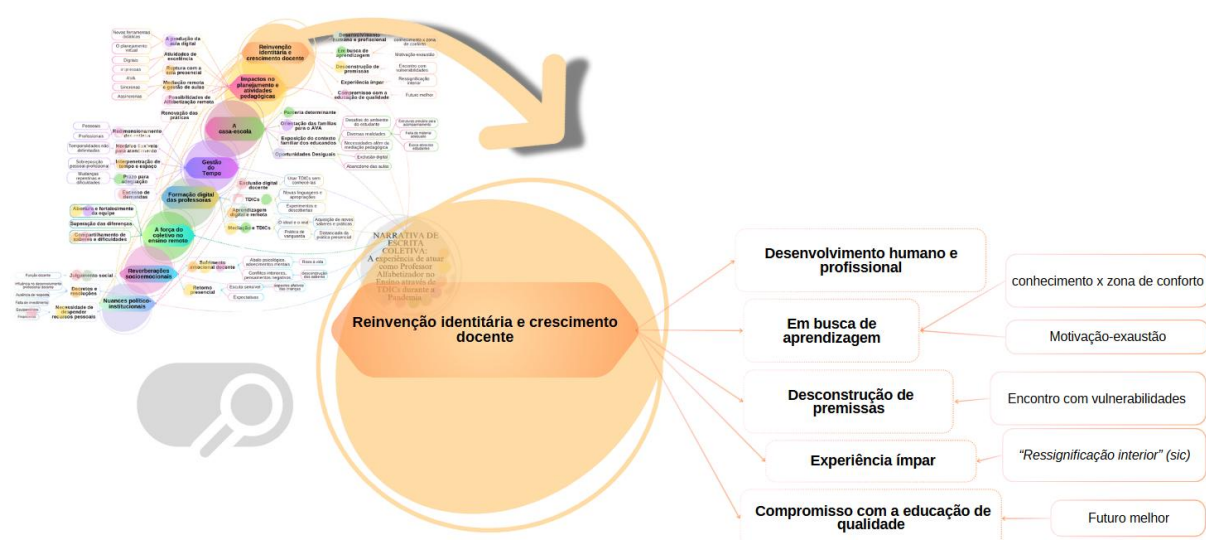
5.1.1 Reinvenção Identitária e Crescimento dos Professores

“(...) de uma maneira gigantesca o corpo docente precisou crescer e se reinventar.”
(NEC, linhas 20, 21)

Este primeiro tema estruturou-se a partir de enunciados que marcavam a perspectiva do desenvolvimento humano e profissional, como afirmado na linha 31, “um destaque nesse período de pandemia, reinvenção humana e profissional”, e que podem ser melhor observados na Figura 11:

Figura 11

Ampliação da temática: reinvenção identitária e crescimento dos professores



Fonte: elaboração da autora.

Percebe-se a indicação de um desenvolvimento impulsionado por uma aceitação do chamado ao conhecimento: “estávamos todos aprendendo para servir de forma séria e comprometida aos estudantes e suas famílias” (Linhas 36 e 37).

Em meio à disrupção da pandemia, que ameaçava a própria vida e desestruturava qualquer zona de conforto, foi necessário também lidar com a ruptura de hábitos arraigados: “romper com o hábito cotidiano de uma sequência de anos na alfabetização, no chão da sala de aula, ou melhor, no laboratório da sala de aula, foi uma experiência um tanto difícil” (Linhas 164-166). A aprendizagem e a atuação docente surgem marcadas por um contínuo entre a motivação e a exaustão: “a motivação foi maior que a exaustão” (Linha 134). Paralelo a isso, fica indicado um sentido ambivalente de desagregação de saberes e de potência no encontro com as vulnerabilidades:

Desconstruir todas as premissas existentes na práxis pedagógica permitiu construir, reconstruir ou reformar a profissional no interior de cada docente. Pois ao tentar alcançar o educando que clamava por socorro diante a tantos entraves, permitiu que, em meio a tantos destroços, seja por parte da família, do educando e do docente, diversas facetas, olhares e aspirações fossem aos poucos nos afetando permitindo em nosso interior uma nova ressignificação, buscando assim diferentes formas, antes jamais pensadas, de fazer ou refazer o processo de ensinar e desenvolver o outro e a nós mesmos (Linhas 151-158).

São estas as primeiras teias perceptíveis da experiência classificada como única, árdua e geradora de ressignificações, como acentua o excerto: “a experiência foi ímpar! Nada visto sob nenhum aspecto anteriormente que pudesse ser registrado como uma possibilidade de adequação ao contexto daquele momento. Impossível dizer que foi fácil” (Linhas 184-186). Apesar da suspensão das rotinas, há a preocupação com a qualidade da educação, cercada pela crença em um futuro melhor: “encarregar-se de promover uma educação de qualidade, confrontar as diversas formas de vulnerabilidades encontradas no contexto familiar e social do educando e ainda entender e atender nossas próprias dificuldades nos fez tocar uma realidade que nos circundava há anos” (Linhas 147-151).

Além da surpresa, o excerto revela as novas demandas impostas às alfabetizadoras em torno dos outros saberes e atuações exigidos, como o domínio de ferramentas didáticas e a transposição do ensino tradicional para o meio digital, o que gerou “o sofrimento em aceitar a condição, antes jamais aceita, em conhecer letras e sons, formas, números, conceitos iniciais e fundamentais para a vida escolar daqueles sujeitos (considerados fundamentais até então) por meio das mídias tecnológicas, similar ao curso de natação por correspondência” (Linhas 170-174).

A busca por atividades de excelência, adaptáveis tanto ao meio digital quanto ao impresso, evidencia a preocupação em “alcançar a todos” (Linhas 203-204), com “comunicação efetiva e eficaz” (Linhas 86-88) para garantir a aprendizagem. A produção da aula virtual demandava tempo e esforço consideráveis: “o trabalho do professor era muito exaustivo, pois a construção da aula virtual demandava muito mais tempo do que a aula propriamente” (Linhas 99-101). A necessidade de tempo significativo para a produção de aulas virtuais é ressaltada como uma constatação de quem vivenciou o processo, “pois a dificuldade do ensino remoto não se limitava ao planejamento das aulas, mas também à sua criação em diferentes aplicativos, de forma lúdica e criativa, prevendo até mesmo as falas, os efeitos e os sons que despertassem a atenção dos estudantes” (Linhas 94-97).

A dimensão das dificuldades do ensino remoto, especialmente para a alfabetização e o letramento, no contexto da cultura digital e por meio das TDICs na versão dos aplicativos, links, práticas e vocabulários específicos, seguiu um objeto de preocupação, reflexão e questionamentos, como:

O ensino remoto, nem de longe, pode ser considerado como ideal, pelo menos não para a faixa etária em que a nossa escola trabalha. Mesmo com toda dedicação dos docentes em ensinar, promovendo pontes virtuais entre o conhecimento e o estudante, nada pode substituir o toque, o acompanhamento de perto de cada avanço, o olhar de dúvida reconhecido por estar próximo, a escuta das dificuldades, a alegria de uma questão resolvida depois de várias explicações e principalmente o feedback do nosso trabalho através da evolução das crianças (Linhas 102-108).

O impacto das desigualdades sociais no acesso à tecnologia e na aprendizagem é preocupante: “ao retornar para a sala de aula, teve-se a real noção de que metade dos alunos estavam alfabetizados, enquanto a outra metade não” (Linhas 82-83). Apesar dos desafios, o ensino remoto proporcionou uma oportunidade de renovação pedagógica: “as aulas mediadas por meio da plataforma, com uso de inúmeros recursos, reavivaram na memória o prazer em renovar práticas e descobrir o novo, muitas vezes junto com os estudantes” (Linhas 204-206).

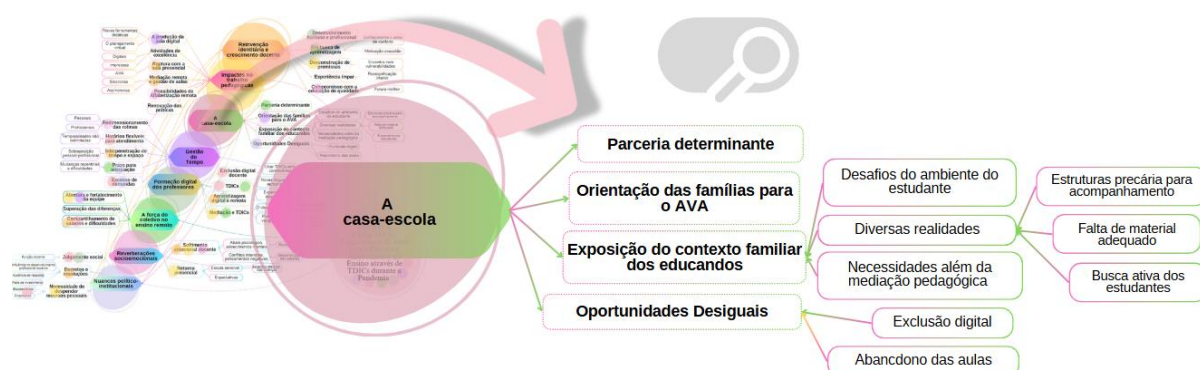
5.1.3 A Casa-escola

“As famílias aprendendo a direcionar os filhos nas aulas virtuais e na execução das atividades, enfim, uma comunidade inteira tentando seguir em frente.”
(NEC, linhas 16-18)

No âmbito deste tema, são enunciados significados que dão visibilidade à parceria estabelecida com as famílias, que assumiu uma centralidade para a organização do trabalho pedagógico e, na Figura 13, apresentamos detalhes que podem ser percebidos na temática.

Figura 13

Ampliação da temática: a casa-escola



Fonte: elaboração da autora.

A narrativa registra que pais e responsáveis se tornaram atores importantes no processo de ensino e aprendizagem, o que garantiu a presença dos estudantes nas aulas online e auxiliou na realização das atividades e no seu envio para correção.

Nesse contexto, o suporte pedagógico e técnico às famílias, especialmente para o acesso digital às aulas, também se destacou: “pedindo ou não licença, começamos a entrar nas casas uns dos outros (...) e das famílias dos estudantes” (Linhas 43, 45-46). A entrada das professoras nas residências, para os atendimentos por meio das chamadas de vídeo, evidenciou nitidamente os desafios do ambiente em que os estudantes viviam, como detalham os enunciados do texto nas Linhas 77-79:

Ao realizar esse trabalho online na prática, foi-se percebendo que alguns estudantes tinham uma estrutura para fazer o acompanhamento das aulas em um ambiente silencioso e tranquilo, onde poderiam se concentrar nas aulas; enquanto outros, ficavam na sala da casa com uma televisão ligada, pessoas conversando, cachorro latindo, música alta, sem material adequado para fazer o acompanhamento.

A casa-escola (dos estudantes), recebendo professoras da escola-casa, ofereceu um retrato das diversas realidades em que se percebe “que uma parte dos estudantes conseguiram adquirir conhecimentos sem nenhum prejuízo pedagógico, enquanto outros, por falta de estrutura e acompanhamento familiar, não concluíram esse processo” (Linhas 79-82). Assim, a exclusão digital levou ao abandono escolar, com muitos estudantes e famílias sem acesso ao “novo modelo de ensino” (Linhas 143-146).

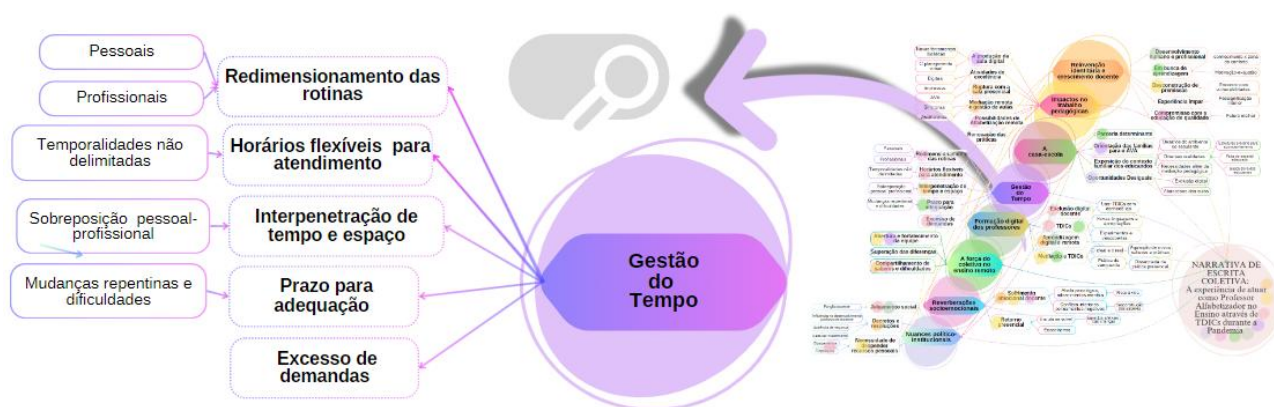
5.1.4 Gestão de Tempo

“A gestão do tempo foi outra questão. Tanto tempo em frente às telas de celular ou computador (...).”
(NEC, linhas 50-51)

Os registros reiterados que aludiam a significados de desconstrução das rotinas profissionais docentes, como eram estruturadas e conhecidas, edificam esta temática. Na Figura 14, é possível observar algumas nuances intensas da nova vivência cronotópica.

Figura 14

Ampliação da temática: gestão de tempo



Fonte: elaboração da autora.

A ruptura com o ensino presencial e a desestruturação do tempo e espaço pedagógico são delineadas na afirmação: “dentro do possível, mudamos nossas rotinas ou nos misturamos nelas (trabalho, casa, família, compromissos...)” (Linhas 46-48). A sobrecarga vivenciada é expressa em: “diante de tantos acontecimentos e afazeres para dar conta, as horas passavam rapidamente” (Linhas 49-50).

As alfabetizadoras perceberam a necessidade de gerir o tempo, com respeito aos momentos profissionais e pessoais, que se mesclaram: “houve a necessidade de (...) uma gestão de tempo de modo a respeitar o momento profissional e o momento pessoal, que por muitas vezes se misturaram” (Linhas 54, 57-58). O ERE impactou a agenda familiar: “flexibilidade de horários aos professores e às famílias que se comunicavam nos momentos que podiam. As vinte e quatro horas do dia foram utilizadas!” (Linhas 51-53).

A afirmação “muitas mudanças repentinas” (Linha 54) ilustra a suspensão das fronteiras entre profissional e pessoal, tempo e espaço. Essa dissolução é reforçada pela citação: “em nossas casas não sabíamos quando começava nosso horário de trabalho e quando iniciava nossas obrigações familiares. Na verdade, não houve essa separação, acabava sendo tudo uma coisa só mesmo” (Linhas 91-93).

As dificuldades e mudanças abruptas geraram críticas e questionamentos sobre os prazos para adaptação ao novo modelo. O seguinte enunciado exemplifica o desafio cronotópico das alfabetizadoras:

Reorganizar a rotina foi muito difícil, tive dias de grande exaustão, tendo que administrar 4 escolas dentro do ambiente familiar (em casa), montar material, corrigir inúmeros PDF, manter a atenção em registros diários dos estudantes que estavam participando ou não das aulas síncronas ou assíncronas e mais um turbilhão de demandas (Linhas 128-132).

5.1.5 A Formação Digital dos Professores na Ordem do Dia

“Os alfabetizadores se reconheceram, por vezes, ‘analfabetos digitais’.”
(NEC, linhas 21-22).

A formação digital de professores, assim como outros temas, se articula interna e externamente com diversas temáticas ao estabelecer relações de simultaneidade e decorrência. Sua importância reside na percepção da exclusão digital de professoras alfabetizadoras em relação ao conhecimento de recursos e ferramentas associados às TDICs. Assim, a Figura 15 evidencia reconhecimentos importantes por parte das alfabetizadoras.

Figura 15

Ampliação da temática: a formação digital dos professores na ordem do dia



Fonte: elaboração da autora.

O reconhecimento de lacunas na formação digital das docentes se associa a expressões marcantes para o contexto de alfabetizadoras, como o “analfabetismo digital”, que impacta a identidade profissional docente, como revela o questionamento nos versos do trecho poético que compôs a NEC: “‘Analfabetos digitais’ nos encontros, ressoava ‘e agora, como trabalhar?’ era a pergunta que reverberava” (Linhas 215-216).

Diante disso, “logo, estávamos pesquisando vídeos tutoriais, participando de lives de formação ou descobrindo e experimentando ferramentas que pudéssemos explorar e utilizar na nova prática pedagógica docente” (Linhas 28-30). No entanto, esse processo não é linear, ideal e isento de desafios. Fragmentos relevantes relatam “o sofrimento em ‘aceitar’ utilizar as tecnologias digitais como instrumento favorável ao melhor desempenho do trabalho, sem ao menos ter o conhecimento necessário para manipulação deles” (Linhas 170-174).

Esse fragmento critica a determinação do uso das TDICs e questiona a falta de domínio das ferramentas, o que converge com a passagem das linhas 65-68: “para os profissionais que puderam ter acesso às formações, o processo de ‘reinvenção’, por assim dizer, do trabalho pedagógico pode ter se desenvolvido de forma menos traumática, visto que muitos se assustaram com o uso de novas tecnologias e novas ferramentas”. A passagem remete às formações básicas oferecidas remotamente que, em alguns casos, ignoravam a necessidade de saber acessar o “remoto” e se situavam virtualmente para transitar entre vias digitais e conduzir os estudantes. Na percepção das alfabetizadoras:

O que parecia ser apenas alguns dias de recesso tornaram-se quase dois anos de modelo de educação mediada pela tecnologia, modelo esse que todos estavam fazendo o papel de estudante. Os professores aprendendo uma nova forma de passar seus conhecimentos, a gestão escolar aprendendo a mediar os conflitos virtualmente e a capacitar o grupo docente nesse momento desafiador (Linhas 12-16) (...) as formações virtuais, síncronas ou assíncronas, tutoriais, demais fontes de informações e trocas de experiências foram fundamentais para a aquisição de novos saberes. Em 2020, a SEEDF, por meio da EAPE, ofertou muitos cursos para auxiliar na formação dos professores (Linhas 62-65).

Paradoxalmente, apesar do susto nomeado diante da atuação em circunstâncias prescritivas no ensino remoto, a discussão pedagógica sobre TDICs não parece ser desconhecida das professoras:

Esse momento único que tivemos a oportunidade de viver, pôde proporcionar aos profissionais da educação reavivar conhecimentos adquiridos previamente e que por tempos estavam adormecidos. Todo o conhecimento tecnológico previamente adquirido em outras vivências foi aprimorado, ampliado e colocado em prática nas mediações remotas com os estudantes (Linhas 198-203).

Todavia, também é necessário atentar para a expressão “foi como dormir ‘no presente’ e ‘acordar’ no futuro” (Linhas 54-55), que nos possibilita antever e até mesmo calcular a distância das ferramentas digitais em relação à prática das alfabetizadoras na sala de aula presencial, na dinâmica da qual fomos arrebatados.

5.1.6 A Força de Construir Coletivamente o Ensino Remoto

“Aqueles que apresentavam maior facilidade em manusear os recursos digitais: ajudavam, ensinavam e compartilhavam seus saberes.”
(NEC, linhas 33-35)

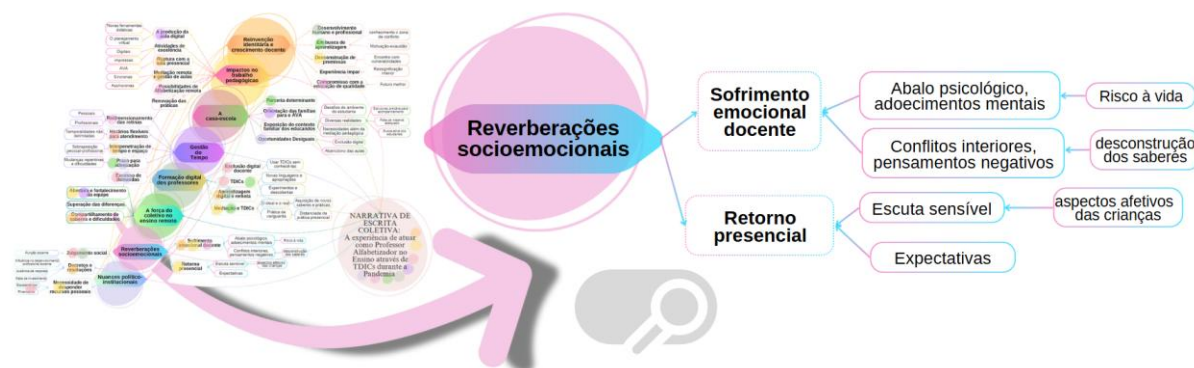
Durante o ensino remoto mediado pelas TDICs, as alfabetizadoras conseguiram estabelecer pontes virtuais que possibilitaram erguer, entre incertezas, risco à vida e orientações insólitas, uma estrutura para a organização do trabalho pedagógico virtualizado, que reverencia, de forma manifesta, o trabalho coletivo, como apresenta a Figura 16.

Figura 16

que desencadearam muitos adoecimentos mentais diagnosticado durante e pós-pandemia” (Linhas 58-61), e como também apresenta a Figura 17.

Figura 17

Ampliação da temática: reverberações socioemocionais



Fonte: elaboração da autora.

No âmbito das reverberações socioemocionais, a narrativa apresenta registros de aflição, preocupação e ansiedade, como neste excerto que menciona que a solução via TDICs, “no íntimo, gerou um grande tormento!” (Linha 214), pois estavam “diante de um afastamento social que atingiu em cheio o psicológico de todos” (Linhas 18-19).

A exaustão física e psíquica encontra evidências também em sinceras declarações sobre os pensamentos negativos diante das muitas expectativas, como traduzido na linha 132: “cheguei a pensar que não seria possível”. Nesse contexto, funda-se a expectativa do retorno presencial, permeada por temores quanto ao resultado de tanto trabalho empreendido. Preocupações como esta assumiam um contorno mais forte a cada semana de atividade pedagógica remota que passava e originaram afirmações como a do fragmento das linhas 109 a 113:

É certo que lacunas ficaram, mas, dentro do que foi possível e viável, o trabalho pedagógico foi desenvolvido com nossos estudantes. Ajustes e adequações serão necessários nos próximos anos, para além da Educação, pensando enquanto sociedade, no que tange às questões socioemocionais já observadas neste retorno presencial à unidade escolar.

No âmbito das expectativas com o retorno presencial, vale mencionar a sensibilidade das professoras quanto ao imperativo de considerar os aspectos emocionais no trabalho pedagógico com as crianças, inclusive ao realizarem uma escuta sensível do que fora vivenciado por estas e dos significados que puderam construir, como enfatizam os excertos a seguir:

A acolhida, o “saber ouvir”, a socialização, se já eram importantes, serão aspectos relevantes no planejamento pedagógico daqui para frente, visando o respeito à formação integral do sujeito (Linhas 113-115) (...) A formação do sujeito parte dessas experiências experimentadas em todos os contextos e sentidos necessitando de uma mediação que seja promotora da vida, da esperança, das possibilidades que virão edificar o amanhã (Linhas 192-194).

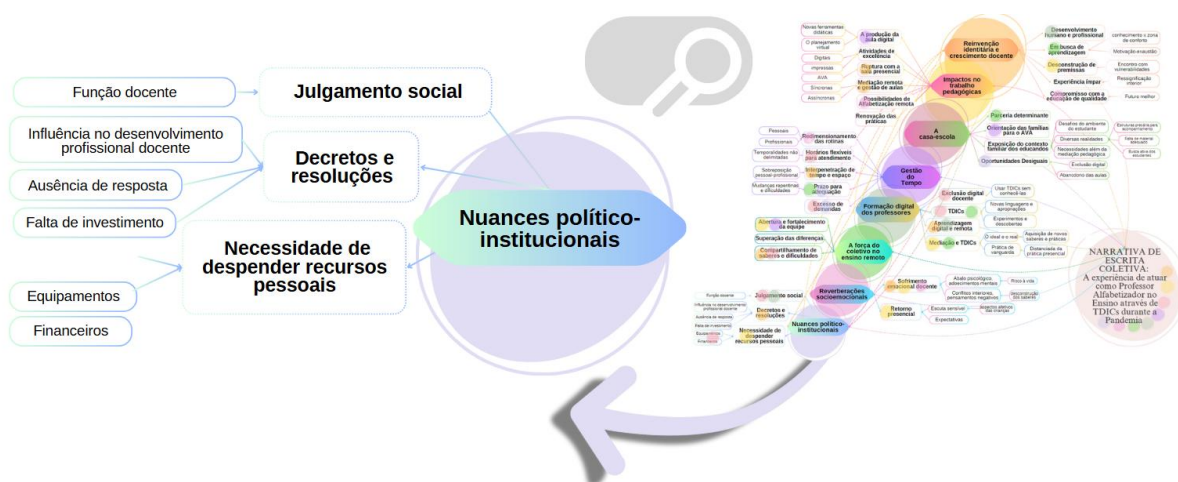
5.1.8 Nuances Político-institucionais

“Muitos questionamentos sem respostas.”
(NEC, linha 217).

Há décadas, os professores têm sido alvo de uma crescente desvalorização de sua função diante da sociedade e essa dimensão do trabalho docente vem à tona na narrativa. A Figura 18 evoca esse contexto e representa enunciações bastante significativas.

Figura 18

Ampliação da temática: nuances político-institucionais



Fonte: elaboração da autora.

O incômodo das professoras com a avaliação social de seu trabalho é evidente em frases como: “para uma grande parte da população, o professor foi visto como um servidor que estava de férias, mas a realidade de quem estava com a responsabilidade de ensinar era outra” (Linhas 89-90). Outro significado bastante expressivo se remete ao fluxo de leis e pareceres, decretos e resoluções desestabilizadores profissionalmente, como indica o excerto das linhas 178-179: “o sofrimento em dormir e acordar com normas técnicas, decretos, resoluções que alterariam as normas para o desenvolvimento profissional do professor”.

A narrativa das alfabetizadoras revela, ainda, a necessidade de investimentos em recursos tecnológicos para o trabalho pedagógico. As professoras precisaram arcar com os custos de equipamentos digitais, como indicam as seguintes passagens: “houve a necessidade de investimento financeiro para a aquisição de recursos tecnológicos que pudessem facilitar e agregar no trabalho pedagógico” (Linhas 55-56); e “o professor precisou se equipar, comprar celulares mais atualizados, computadores para realizar as devolutivas e correções, também de forma virtual, para garantir o processo de avaliação” (Linhas 84-86). Essa situação revela uma preocupante ausência de ação institucional e mesmo de política pública específica e eficaz dentro do contexto. O excerto a seguir reforça essa crítica:

Por bastante tempo, ouvimos ou participamos nas rodas de conversas de assuntos como os avanços dos meios tecnológicos e a presença de recursos utilizados em escolas renomadas. Muitas vezes, tais diálogos chegavam à questão das desigualdades sociais e falta de investimentos nas escolas. O fato é que muito se falava, porém pouco se fazia para mudar a realidade. Então o inesperado deu-nos aquele “empurrãozinho” (Linhas 1-6).

5.2 Segundo Mo(vi)mento: Análise e Resultados da Rodas de Conversa

As RCs analisadas foram realizadas ainda no contexto da pandemia de COVID-19, apesar de ocorrerem em um período mais brando. Buscamos analisar as RCs com o grupo de professoras alfabetizadoras, com respeito aos entrelaçamentos temáticos e às interações em cada RC. Apresentamos os temas e o mapa semiótico conforme surgiram, com cada RC

analisada individualmente. Seguimos as etapas de tratamento da informação, transcrição e enriquecimento dos áudios com vídeos, bem como com a aplicação da análise temática dialógica (Krüger-Fernandes et al., 2021; C. C. da Silva & Borges, 2018).

Comparando semelhanças e diferenças, identificamos adesões, aproximações e distanciamentos na experiência entre o plural e as singularidades. As temáticas emergiram das regularidades em valores, negociações e avaliações nas RCs. Concordâncias, silêncios e discordâncias também foram relevantes, pois evidenciavam a complexidade das interações construídas no espaço de enunciação.

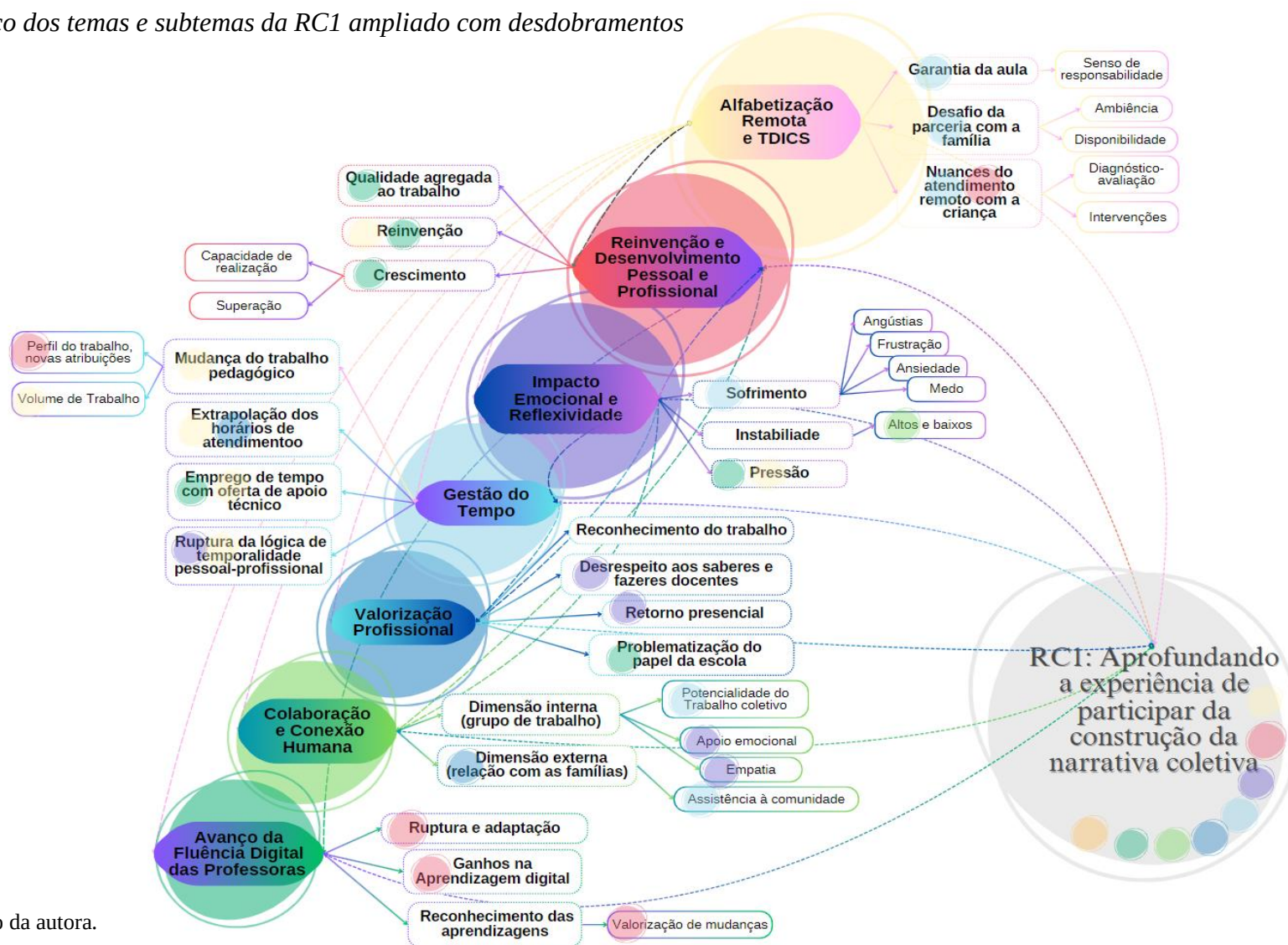
5.2.1 RC1: Aprofundando a Experiência de Participar da Construção da NEC

A RC1 contou com a mediação da NEC, que foi lida coletivamente no início da sessão, e sua análise temática dialógica revelou sete grandes temas, apresentados por ordem de adesão de subtemas: 1. Alfabetização Remota com TDICS; 2. Reinvenção e Desenvolvimento Pessoal e Profissional; 3. Impacto Emocional e Reflexividade; 4. Gestão do Tempo; 5. Valorização Profissional; 6. Colaboração e Conexão Humana; 7. Avanço da Fluência Digital do Professor Alfabetizador.

Foi produzida uma tabela (Apêndice H) para apoiar a elaboração do mapa semiótico da RC1. O mapa tornou mais didática a percepção das articulações, rupturas, relações de dependência e independência entre os enunciados, assim como as mudanças de enunciados e mobilização das participantes em torno da emergência das estruturas temáticas. O mapa semiótico será apresentado na íntegra, com temáticas e o agregado de subtemas e detalhes para evidenciar suas complexas articulações na Figura 19.

Figura 19

Mapa semiótico dos temas e subtemas da RC1 ampliado com desdobramentos



Fonte: elaboração da autora.

Nos tópicos a seguir, caracterizaremos cada temática, para delinear possibilidades para uma visão compreensiva e nos aproximar de potenciais interpretativos. Na referência aos turnos de enunciados temáticos, por se tratar de diálogos, optamos por identificar as participantes com os nomes escolhidos por elas em *itálico*, para facilitar a percepção da alternância dos sujeitos da enunciação. Apresentamos uma versão reduzida do mapa integral para situar a posição da temática e ampliamos o foco na sua constituição pelos subtemas.

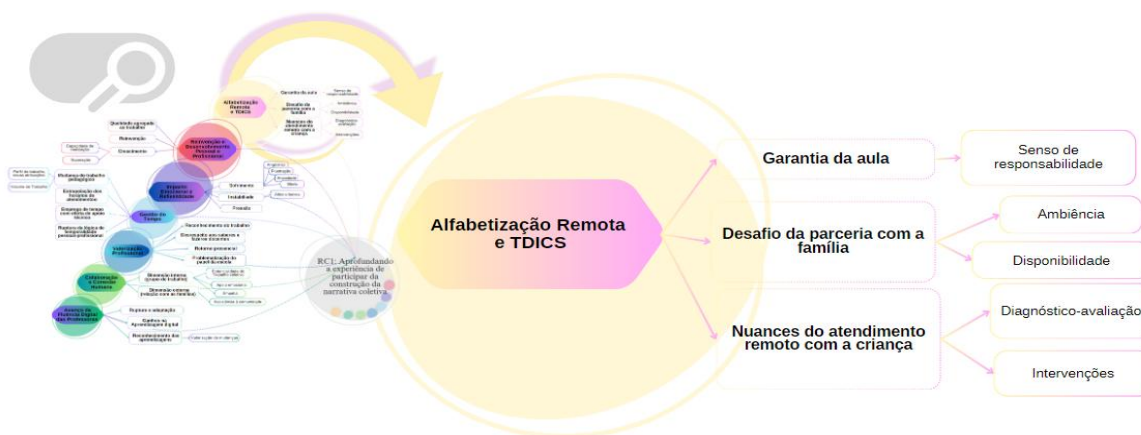
5.2.1.1 Alfabetização Remota com TDICS.

“(...) porque tinha uma aula que era excelente, mas tinha aula que não dava certo.”
(Professora Fernanda)

Esta temática aborda as especificidades da alfabetização no ensino remoto mediado pelas TDICs. A investigação sobre a constituição identitária do professor alfabetizador durante a pandemia de COVID-19 se entrelaça naturalmente com os enunciados e temas da RC1. O mapa semiótico, apresentado em corte de ampliação, ilustra a dimensão e complexidade da estrutura do mapa, conforme ilustra a Figura 20, a seguir:

Figura 20

Ampliação da temática: alfabetização remota com TDICs



Fonte: elaboração da autora.

Na problemática da manutenção das rotinas escolares, as participantes questionam a garantia das aulas, como evidenciam os turnos de conversação da RC1:

Professora Ana: “(...) e assim, quando eu me vi, uma coisa assim, que me marcou muito, foi... eu falei: “não, meus meninos vão ficar sem aula?”. E aí, eu comecei a dar aula, né? Assim, eu acho que foi... é eu acho que fui a primeira pessoa a dar aula nesta escola.

Professora Fernanda: // Foi. E foi o que deu o *start* e as chacoalhadas.

Professora Ana: *Né?* Eu cheguei e falei assim: “não, eu vou ter que dar aula!”.

Professora Jord7: E, em 2021, *aí* quando teve o choque da realidade que eu peguei os relatórios dos meninos que eu fui ler eu falei: “não, eu tenho que trabalhar com a minha turma...”. Gente, eu dava a minha regência de 7h30 da manhã até 12h30 de segunda a sexta (...), fui super honesta com meus alunos, participava, atendia todo mundo (...). Tinha atendimento com todos os alunos. Os pais dos meus alunos não podem nem me dizer: “a professora Jord7 não atendeu meu filho”.

O desafio da parceria com as famílias envolve adentrar os lares e acessar a intimidade das relações familiares, como observa o enunciado na RC1:

Professora Bugari: (...) a primeira coisa que foi difícil *pra* mim foi essa *impositividade* (...), imposição de entrar na casa do aluno assim, eu tinha receio de mandar os as mensagens no WhatsApp, então *pra* mim foi muito difícil. (...) eu tinha alunos que já, que ainda estão aqui hoje, *né?* E você começa a trabalhar e começa a dificuldade, o pai dá um tapa, a mãe dá um tapa...

Professora Fernanda: // É... hum-hum =

Professora Bugari: O avô, mas... e xinga, *né?* Falam nomes, assim, então você visualizava isso. Então assim, *pra* mim isso é muito tenso.

Professora Eva: // É... muito tenso, como é que você vai intervir?

Professora Bugari: É. Não tem como você intervir e (...) *num* chega a ser espancamento, mas de bater porque a criança *num num* acertou na letra, *num num*, na hora de fazer a *a* verificação da psicogênese⁹, por exemplo (...).

Professora Lavínia: Não entendem a responsabilidade com a criança?

Professora Ana: (...) Teve momentos constrangedores. Eu me lembro muito, alguma mãe que veio sem blusa, só de roupa íntima. (...) Eu não sabia o que eu fazia, e a mãe lá e ligando... falei: “meu Deus, e agora? Como falar, sem chamar atenção e sem expor

⁹ O termo “verificação da psicogênese” refere-se, aqui, à prática pedagógica, fundamentada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (*Psicogênese da língua escrita*), que consiste em investigar e identificar a hipótese conceitual da criança sobre o funcionamento do sistema de escrita. A presença atenta do professor durante essa atividade é fundamental, pois permite observar não apenas o registro final, mas todo o *processo* de elaboração da escrita: as estratégias utilizadas, as hesitações, os tempos de reflexão, as autocorreções, os comentários verbais e o comportamento geral da criança ao escrever (segurança, dúvida etc.). Essa observação do *como fazer* é crucial para inferir o pensamento e a lógica que a criança está utilizando naquele momento. Não se trata, portanto, de uma avaliação tradicional de certo/errado, mas de uma sondagem para compreender em qual nível de desenvolvimento (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético) a criança se encontra em sua construção do conhecimento sobre a língua escrita. O objetivo é entender a lógica do pensamento infantil para planejar intervenções pedagógicas adequadas, e não punir a criança por escritas que não correspondam à norma ortográfica convencional (Ferreiro e Teberosky, 1999).

criança, né?”. Aí, graças a Deus, só eu vi por que os meninos estavam prestando atenção em *em* acho que mim, né?, na hora. (...), mas como a gente, professor, via todos, né? Aí depois ainda até eu chamei a mãe e tive que conversar (...) é, teve momentos assim, de saia justa assim, ainda bem complicado.

Professora Iraci: E outra coisa que eu fico lembrando também, da questão dos ruídos, né, por exemplo, às vezes a criança *tava* no local que a televisão estava ligada, né?

Professora Ana: // É, e alto, né?

Professora Iraci: Ou então, assim, gente conversando, cachorro, né? Pegava brinquedo, às vezes tinham outras crianças, bebês, né? Então isso tudo tirava a atenção da criança. Era *era* bem complicado alfabetizar, né? E *e* dar aula nesse contexto, tem, já, tinham outras crianças que estavam sentadas no quarto, né?, com silêncio, é... com o material disponível, outros nem material, nem material tinham, né? para poder assistir à aula. Isso é bem complicado.

Percebe-se que ficam expostas as disparidades nas oportunidades de atendimento. Lidar com o inusitado, sem parâmetros, emerge como constante, como revelam os turnos da RC1:

Professora Angela: (...) Lembrando de algumas situações, o meu maior desafio era, sem falar o meu desespero: “gente, como é que eu vou fazer o teste da Psicogênese, sem olhar *pra* criança e ver, (...) ... *aí* eu ligava, desesperada lá, de licença (*licença maternidade*). (...) “Como é que vocês estão fazendo?” “Não, a gente liga chamada de vídeo.” ... “Hã? Será que isso vai dar certo?”.

Professora Fernanda: // Baixa o celular, levanta agora¹⁰ :)))

Professora Angela: As primeiras experiências foram assim, loucura, loucura... *cê tá* no meio do teste e a criança: “tia, espera *aí*, tia, agora tem que socorrer não sei o quê?”, “hein?”.

Professora Fernanda: // “Meu irmão tá não sei *aonde*.” :)))

Professora Angela: Aí, teve teste que tinha o primo *na* do lado ali, escrevendo, escrevendo, gente!!!, *pra* a criança...

Professora Lavínia: // O pai escrevia no caderno e a criança escrevia com a letra dela *pra* poder ficar na letra dela.

Professora Ângela: (...) O maior desafio era esse realmente, porque eu só conseguiria alcançar a alfabetização se eu tivesse o teste da psicogênese em mãos para tentar avaliar a aprendizagem daquela criança. E *foram* assim, momentos bem interessantes, né? Vivências em que estávamos dentro da casa do aluno, de certa forma. Mas após, né?, fazer alguns testes, (...) ... aquilo foi tornando-se menos impossível... e daí, a gente vinha com as intervenções nas aulas *online*. E o próximo teste já tinha, tínhamos resultados positivos (...).

Professora Fernanda: (...) Essa questão *do* da aula, né? Eu lembro do susto. Assim, a Ana: “não, eu vou ter que fazer, né?, pelo Meet e tal, *tal, tal*”. E eu: “eu não vou fazer não. :) ... Eu não vou fazer, eu não dou conta. Como é que eu vou invadir a casa dos outros? (...)”. E à medida que o tempo vai passando, *cê* vai fazendo é aula de reforço, *cê* já está dando bronca nos meninos é: “ou, o silêncio, Fulano! (...)”. :) Que quando *cê* vê, parece que você já estava...

Professora Lavínia: // Simm!!!

¹⁰ Referência à dificuldade de aplicar o diagnóstico da psicogênese e poder “ver”, a partir do celular na chamada de vídeo, o que a criança havia conseguido escrever.

Lidar com os erros apresentados pelas crianças em pleno processo de alfabetização também se impõe como desafio junto à família, como ilustra a Professora Bugari: “(...) porque a família é leiga, ela não entende que aquilo é um erro: “professora, mas o menino não acerta!”. E começava a bater, a xingar... então assim, como é que *cê* vai explicar *pra* quê é aquilo, que o erro faz parte do processo de aprendizagem, *né?*”.

O subtema avaliação concentra também enunciados concernentes a uma ideia de balanço do processo, como menciona a professora Angela: “mas foi possível, né, gente? A gente teve relatos assim de famílias que, do 3º ano, foram crianças alfabetizadas, que eu acho que foi um ponto positivo”. Uma perspectiva que ganha mais substância em enunciações como as que ocorrem nos seguintes turnos da RC1:

Professora Ana: (...) então assim eu acredito que quem a gente conseguiu atingir a gente realmente atingiu, *né?* E a gente fez a diferença, porque a gente fez além do que a gente faria normalmente.

Professora Lavínia: // Sim, com certeza.

Professora Eva: // Por que fez o melhor *pra* aquele momento, *né?*

(expressões de concordância e assentimento não verbal durante a fala)

Professora Ana: *Né?* O melhor do melhor, porque mesmo aquele que não tinha internet, a gente elaborava uma apostila autoexplicativa quase... “de última geração” *pra* entregar.

Professora Fernanda: E que foi aprendido, porque no começo, porque no começo era: “ai, que desnecessário, por que que eu vou fazer isso? O menino já sabe disso aqui”.

Professora Angela: // Com QR Code, com QR Code :))) *(concordância do grupo)*

Professora Ana: Então assim, com QR *pra* acessar, e eu falei: “meu Deus!” E era assim e outras coisas, *né?* Às vezes era só o papel, mas o papel era tão autoexplicativo (...). Então assim, a gente tentou abarcar, não foi 100%, é claro, *né?*

Professora Bugari: (...) a família que embarcou, que acompanhou, que que levou a sério, é, eu não vejo assim muita dificuldade, os alunos conseguiram, *né?*

Professora Teresa: Hum-hum...

Professora Bugari: Teve aluno que chegou alfabetizado¹¹ no final do ano, (...), mas eram alunos que eram assíduos, que faziam todas as atividades propostas, que tiravam suas dúvidas (...).

¹¹ No caso, crianças que eram do 1º ano de alfabetização, em 2021.

Diante dos desafios expostos nesta realidade emerge a temática seguinte para o enfrentamento das demandas prementes.

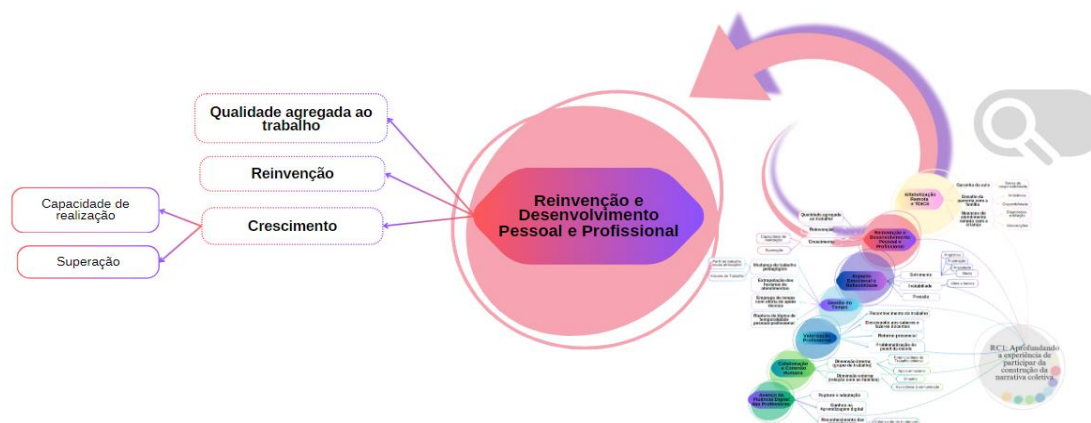
5.2.1.2 Reinvenção e Desenvolvimento Pessoal e Profissional

“(...) como a Fernanda colocou, “nossa, eu aprendi isso, vai ser tão bom, vai dar certo, vai ser legal e e os alunos vão gostar....”
(Professora Angela)

No que se refere ao impacto no desenvolvimento pessoal e profissional vivenciado pelas alfabetizadoras, encontramos subtemas correlatos à agregação de qualidade ao processo de trabalho docente. Um processo percebido e descrito como de reinvenção e aprendizagem profissional com reverberação no âmbito pessoal, com ênfase na capacidade de realização e de superação, como ilustra a Figura 21:

Figura 21

Ampliação da temática: reinvenção e desenvolvimento pessoal e profissional



Fonte: elaboração da autora.

As alfabetizadoras manifestam espanto e admiração quanto ao aprimoramento do trabalho produzido durante a atuação remota, aspecto evidenciado na RC1, em turnos como:

Professora Iraci: Quando a gente olha *pro* trabalho que a gente produziu, que qualidade, *né?* Que qualidade de *de de* material, que qualidade de aulas também. Tudo pelo esforço que foi desenvolvido nesse período. E às vezes, se a gente não tivesse passado por esse período, a gente não teria percebido essa potencialidade, tá?

Professora Ana: (...) o crescimento ele foi gigantesco, *né?* E hoje tem um impacto direto, porque eu não faço mais qualquer atividade, gente! Agora eu capricho...

Professora Angela: // Ficou exigente... :)))

Professora Fernanda: (...) olha o que eu fiz! Em terminar a obra e ficar: “meu Deus, não acredito que fui eu.” (...) “Eu posso fazer tal coisa da minha sala agora, né? Eu posso também, do jeito que eu fiz lá, que eu renovei lá, agora eu também posso”. Mesmo no cansaço¹², que a gente está capengando, né?

Professora Ana: // Capengando...

Professora Fernanda: Mas eu posso, então. Eu posso continuar mudando. Eu não preciso parar de novo. Então, não preciso estagnar de novo.

A professora Clara sintetiza: “(...) ainda está sendo um período de aprendizagens (...) quando a gente para *pra* fazer uma atividade, a produção não é mais a mesma, depois que dá um passo adiante, (...). A gente tem que continuar seguindo, né?, avançando”.

O subtema da reinvenção no desenvolvimento docente, que intitula a temática, é expresso na RC1 pelo relato da professora Ana: “a questão da *da* pandemia fez com que a gente se reinventasse, (...) eu falei: “meu Deus, eu vou começar,” eu nem sabia mexer no computador direito... porque eles (*as crianças*) precisavam, né? Mas *aí*, tive que me deparar e atender”.

O subtema crescimento, tanto pessoal como profissional, engloba a capacidade de realização e superação, revigorada durante o ensino remoto: “(...) quando me vi na pandemia, falei: ‘não, agora chegou a vez de aprender’. E hoje eu vejo o quanto assim... isso para o meu profissional foi positivo, porque hoje eu consigo fazer com a autonomia (...)” (*Professora Angela*). Os turnos na sequência indicam a convergência desses aspectos, que enriquecem a compreensão da temática:

Professora Lavínia: (...) Foi muito importante eu ter voltado *pra* sala de aula num ambiente virtual, por ter o momento que eu tive de crescimento com as parceiras à época, e que estão aqui. (...) era praticamente o dia a gente conversando, eu crescendo, eu estudando, trocando material, *pra* hoje eu estar aqui no presencial muito mais segura do trabalho que eu posso desenvolver (...) Hoje eu me sinto muito melhor professora por ter tido essas experiências com as parceiras que eu tive (...).

Professora Teresa: É... (...) impossível dizer que *que* ninguém aprendeu, ninguém cresceu, né? (...) Então, esse crescimento foi ímpar, né? E *e e* o crescimento não só profissional, né?

Professora Eva: O que a gente teve de crescimento a gente também está aproveitando no nosso dia a dia, né? (...) fazendo diferente, procurando é... recursos diferentes *pra* estar trabalhando com as crianças, né? E isso foi muito bom..., mas... :))) o presencial ...

¹² A RC1 aconteceu ainda sob impacto de restrições da pandemia, no segundo semestre de 2022.

Professora Fernanda: // = Não se compara.

Professora Eva: // Não se compara.

A capacidade de realização e superação permeiam a RC1, o que evidencia a ação de outros atravessamentos:

Professora Patrícia: (...) foi o meu maior desafio, saber assim, que não estava só nas minhas mãos e o que estava nas minhas mãos eu *eu* tentei ao máximo fazer, *né?* (...) do meu jeito, do meu modo, (...) com todas as dificuldades, mas saber (...) que no final, poder olhar e: “eu venci”, *né?* Venci, no sentido de tudo que eu poderia fazer, eu fiz.

Professora Ana: // Eu consegui. =

Professora Fernanda: // Eu cumpri o que tinha proposto. =

Professora Patrícia: “Justo, justo!” Então, foi uma percepção do *do* professor assim, *né?*, de toda, *de toda* a dificuldade.

Ainda nessa direção, a professora Fernanda atesta: “(...) então assim, esse ultrapassar isso, era outra coisa que eu não *tava* me lembrando também, mas ultrapassar essa barreira foi muito legal”. O enfoque da RC1 nos subtemas apontados, que se remete a desafios, superação, desenvolvimento pessoal e profissional, articula-se a elementos emocionais e sociais, como evidenciará a próxima temática.

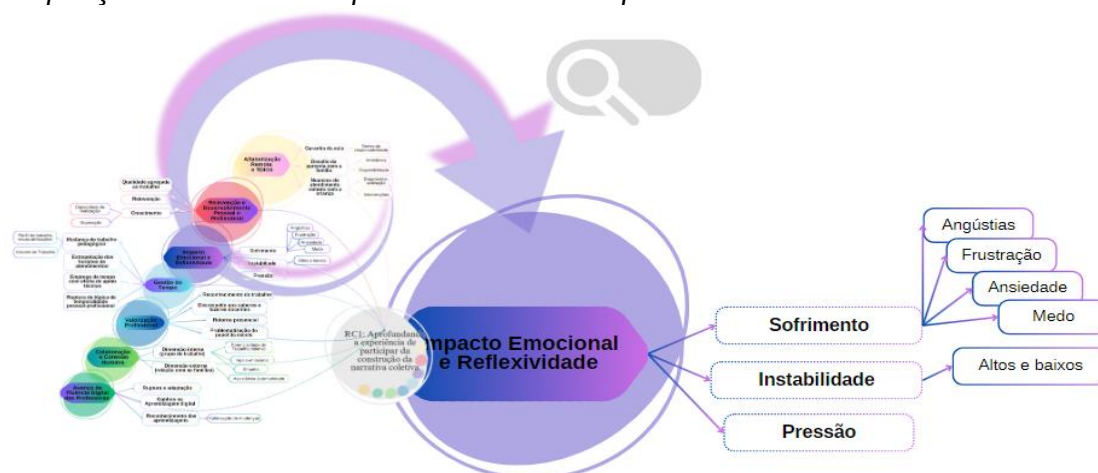
5.2.1.3 Impacto Emocional e Reflexividade

“Um período doloroso, mas ao mesmo tempo, assim, de muito crescimento. Parece que a gente ainda está tirando lições de tudo o que aconteceu, né?”
(Professora Clara)

A complexa temática em questão apresenta subtemas interligados por relações muito próximas entre si e com as demais temáticas que orbitam a RC1. Essa aproximação é possível observar já na ampliação, contida na Figura 22:

Figura 22

Ampliação da temática: impacto emocional e reflexividade



Fonte: elaboração da autora.

Durante a dinâmica da roda de conversa, foi possível observar a efervescência das vivências emocionais que permearam a experiência. Os trechos a seguir ilustram essa perspectiva:

Professora Teresa: (...) eram muitos sentimentos (...) às vezes eu não queria voltar naquele sentimento, né? (...) sentimentos que foram, que afloraram naquele *naqueles* momentos, né? (...) é impossível deixar essa parte, é... essa percepção da do nosso ser, né? E ignorar *que que* tudo passou, né? Ou ainda está passando...

Professora Jord7: A Patrícia, (...) que trabalhou comigo, soube o quanto que eu sofri com (...) ter que me adaptar à tecnologia (...).

Professora Iraci: (...) o novo traz ansiedade, o novo traz desafios (...).

Professora Fernanda: Mas assim, reler¹³... primeiro, na primeira leitura você realmente... é um teletransporte. E *e* sentir que... “ah eu *eu* acho que só eu senti isso”. “Não, eu acho que só eu...não!” //

Professora Ana: // Não... foi comum.

Professora Fernanda: A gente sentiu. Só que eu acho que cada um num momento, *aí* uma hora você sentiu isso, foi assim *a* montanha-russa.

Professora Ana: // = Hum-hum.

Professora Angela: (...) e e assim, eu acredito que essa, né? Esse *esse* momento de transcrever esses sentimentos, colocar isso no papel, ver o sentimento dos outros colegas, as experiências, por mais que naquele momento nós tivéssemos assim, tudo à flor da pele, às vezes a gente não conseguiria ter essa observação do cenário, de um todo, como foi lendo o texto, observar as colocações de cada uma e a gente assim, se identificou *com*, só pela leitura. :)))

Professora Lore: (...) a pandemia não afetou todo mundo e não afetou a gente; a gente também estava vivendo isso né? Então muitas, muitos professores também passaram por esse processo de sofrimento e de perda na família. (...) a gente teve além de tudo,

¹³ Sobre a retomada da narrativa de escrita coletiva, cuja leitura inicial mediu a roda de conversa.

que ser mais forte ainda *pra* entender a dor deles e muitas vezes anular a nossa *pra*, né? Entender. Porque assim, a gente *tava* dentro da casa deles.

Professora Ana: // Hum-hum.

Professora Lore: E vendo tamanho sofrimento, né? Mais ainda, porque na escola querendo ou não a gente ouve, a gente, né?, se sensibiliza com tudo, só que lá dentro *cê tá* vendo aquilo tudo, então mais uma sobrecarga *aí pra* gente.

A tensão entre emoções e certeza oscilantes configura um contexto de instabilidade geral e desperta o medo ante ao desconhecido, como mencionado pela professora Fernanda: “(...) então o medo, a barreira mesmo do novíssimo, do desconhecidíssimo, de não saber que que ia dar aquilo...”. É evocada, também, a imagem dos altos de baixos da experiência, movimento que fica evidenciado nesta outra enunciação da professora:

Professora Fernanda: Hoje eu tô: “*caracas*, olha, eu aprendi isso, vou fazer isso, isso e isso”, no outro dia: “meu Deus do céu, eu não vou dar conta”. No outro dia, já vamos lá de novo e no outro dia... então, eu acho que é essa a característica de dois anos *aí* dessa montanha-russa de emoções e de tudo e de crescimento (...) você chora, você ri, você lembra...

Os limites da atuação no ensino remoto, também correlatos à participação da família, desdobram-se em nuances geradoras de ações colaborativas entre as docentes para superar um entrave, porém, em seguida, se deparavam com outros, o que resulta em frustrações, angústias e cansaço extremo, como evidenciam os relatos das curvas e descidas da montanha-russa:

Professora Ana: (...) o que mais frustrou *nesse* nesse período foi a questão de você esbarrar no que não dependia de você, entendeu?

Professora Iraci: // = Sim.

Professora Ana: (...) você se deslocava, você planejava, você fazia N coisas, N estratégias, né? Mas *aí*, quando vinha uma coisa que não dependia de você, que era o caso de uma família que não tinha celular e a gente fazia rifa, e arranjava celular, mas *aí* a família, né? Não entrava. Então assim, *essa*, esses entraves foi o que mais deixou a gente frustrada.

Professora Fernanda: // = Desanimava.

Professora Ana: O que (...) a gente não conseguiu alcançar foi por causa desses entraves.

A vivência de circunstâncias e sentimentos duais implica no convívio permanente com o contraditório como marca da rotina de trabalho das professoras no ensino remoto. Essa perspectiva está registrada no enunciado da professora Angela: “(...) depois eu vi que o

resultado foi positivo, que mesmo apesar das angústias, dos dias assim (...) e daí outro dia você vinha à exaustão, de falar: ‘ai, meu Deus, não aguento mais ver tanto PDF’ :)))”. Além de arrancar risos do grupo de participantes, a menção da professora encontra eco na colaboração da colega Fernanda que atesta: “// dava vontade de explodir...”.

Outro desdobramento de grande relevância nesta temática enfoca a pressão percebida pelas professoras para dar conta das demandas de equipamento e de produtividade didático-pedagógica em pleno e inédito ensino remoto somadas às demandas sociais. Foi uma temática muito representativa, que mobilizou sensivelmente o grupo e é exemplificada no trecho a seguir:

Professora Lore: Eu estava me comparando com a máquina, né?

Professora Fernanda: // Mas era...

Professora Lore: A sensação que eu tinha é que eu tinha que dar tanto conta quanto aquele computador. Até que teve um dia... “Gente, o meu computador pifou!”. E eu: “não posso, não posso (*agitação corporal*), eu tenho que ir atrás de outro”. Enfim, (...) essa unicidade do grupo foi assim, a força.

Professora Lavínia: // Exatamente, que a gente precisava para seguir.

Professora Lore: Que a gente necessitava *pra* seguir, porque *aí* eu falei: “gente, o computador pifou e se... e eu? Não vão me encontrar na esquina pra me substituir!”.

Professora Eva: // Computador você compra outro, né? Você...

Professora Lore: “Lore, calma, para e vamos, conforme, né?, vai dando certo, porque você também é um ser humano. Então, você não pode se comparar com...” //

Professora Fernanda: // É... Eu tive esse choque também...

Professora Lavínia: É... Eu tive Covid também no online. //

Professora Jord7: Eu também.

Professora Lavínia: E... vida seguiu. Graças a Deus, *tava* no online. E continuei dando as minhas aulas e os meninos: “mas, professora, você está com COVID”. Eu falei: “mas ninguém está respirando comigo aqui, então *bora* segue todo mundo no computador *aí* e eu estou aqui (*gesto amplo criando a distância*) e vamos”.

Professora Fernanda: // Não, e graças a Deus, você estava bem... (outras participantes repetem o “bem”), com sintomas leves.

Professora Lavínia: Exato, mas vem essa pressão, porque assim: “como é que você, no online, você pega um atestado?”. Ainda bem que eu *tava* bem, não precisei ficar de cama, assim consegui respirar, né? É... foram dias difíceis, mas deu *pra* fazer. Agora, como eu vou justificar *pro* pai? Vem sempre essa pressão de que você tem que prestar conta apesar de você, também ter seus direitos enquanto servidor público.

A temática a seguir apresenta questões sobre as temporalidades no ensino remoto mediado por TDICs e com base no AVA.

Professora Eva: (...) gente é muito, é muito ruim, *aí* toda hora, a gente *tava* fazendo uma coisa: “ah, tem *live* de não sei o quê, tem *live* de não sei o que lá, tem que entrar nessa, tem que entrar naquela, tem que entrar naquela outra, tem que pegar certificado, tem que”... sabe? (...) sim, muitas foram boas, mas assim, no momento a gente *tava* precisando de uma outra coisa, *né?*, a nossa dificuldade nem sempre era o que *tava* sendo passado naquelas *lives*.

// Sim. (coletivo)

Professora Eva: *Né?* Então, isso também sugou muito da gente, *né?*

A ruptura da lógica dos tempos pessoal-profissional e a extrapolação dos horários de atendimento são subtemas com significados próximos. O segundo, porém, destaca o uso do tempo na relação com a família, como evidenciam os excertos:

Professora Eva: Você fica tão mexida psicologicamente é... com algumas coisas que teve na pandemia, de *de* pais, o tempo todo, igual a *Jord7* falou, *né?*, entrando em contato sem respeitar horário e tudo (...).

A experiência da professora Angela ilustra bem a sobreposição de temporalidades impulsionada pela necessidade de aprendizagem para atuar remotamente. Sua vivência complexa durante a licença maternidade revela a diferença em sua constituição profissional antes e depois da crise pandêmica:

Professora Angela: Eu pensei, *ah*, eu vou falar só como professora? Mas *aí* ia ficar desconexo, porque acho que eu vivia um momento atípico da pandemia, *né?*, eu estava afastada da escola de licença (*licença maternidade*) mas, ao mesmo tempo, eu me vi num cenário de que eu precisava aprender porque poderia voltar e continuar, como realmente continuou. Então como, quando eu fui escrever, é... vieram inúmeras memórias, sentimentos assim, que remeteram *a* perceber o que era a Angela antes da pandemia e o que se tornou a Angela hoje, como profissional.

Sobre a intensidade exigida pela alfabetização na pandemia com apoio das TDICs, após a licença, Angela atesta: “(...) ...eu ficava até meia-noite, duas da manhã, quando as crianças dormiam que eu conseguia dar esse feedback, olhar mesmo, porque durante o dia a gente não conseguia separar o que era escola, o que era filho, o que era... então essa parte foi beemm”.

Uma abordagem reflexiva e avaliativa permeia esse turno e expõe o quanto a pessoalidade das professoras foi invisibilizada pela necessidade da atuação pedagógica com mediação remota:

Professora Fernanda: E aí do nada veio o *boom*, era tudo de uma vez. É. E você tinha que dar conta de dar aula, de participar da *live*, de fazer isso, de aquilo, de aquilo. Foi quando a gente foi trabalhar muito mais de 12, 14 horas, *né?* (...), mas depois da pandemia, porque eu falei: “se eu não tiver um horário *pra* dar *pra* minha filha, *pra* ficar aqui com ela, se eu não tiver um horário...”.

Professora Lavínia: Com qualidade, *né?*

Professora Fernanda: Com qualidade, porque, nos primeiros meses, realmente eu era uma máquina, *né?*, era uma máquina, *cê* não tinha mais tempo de nada.

Professora Lavínia: “Mãe, o gás *tá* vazando” “*Tá* beleza, filho, pode ver TV?” Assim, você era no automático, muita coisa assim...

Ainda na relação com as famílias, o emprego de tempo na oferta de apoio técnico revela a diversidade de funções assumidas pelas professoras, como expressa a Professora Fernanda: “(...) e internet cai e Fulaninho entra, e ... a no início principalmente, ‘não sei entrar, não sei mexer’, então era muito tempo com *com* essas questões (...)”.

A abordagem da temática seguinte destaca expectativas e constatações das docentes sobre a alfabetização remota com TDICs, e denota interrogações do grupo acerca do reconhecimento da profissão docente.

5.2.1.5 Valorização Profissional

“Eles começaram a perceber a nossa importância (...) promoveu um uma reflexão, né? Sobre o papel do professor, é... a importância dele e até quando a gente voltou presencial é... as famílias (...) o que eu percebi é que elas ficaram mais conscientes do (...) papel que nós desempenhamos junto com os alunos.”

(Professora Iraci)

A valorização profissional figurou como temática e enfatizou, entre diversos aspectos, os subtemas: reconhecimento e desrespeito aos saberes e fazeres docentes, ao lado da problematização sobre o retorno presencial e o papel da escola. Esta temática segue representada na Figura 24:

Figura 24

Ampliação da temática: valorização profissional



Fonte: elaboração da autora.

Observa-se que o entendimento sobre o reconhecimento do trabalho docente ganha tons de complexidade no contínuo entre convergência e divergência de opiniões, em especial com o aprofundamento e a extensão dos argumentos durante a RC1, como transparece na interação a seguir:

Professora Fernanda: Acho que, pelo outro lado, ouvir o “obrigada”, né?, de quem participou, de quem *tava* lá firme e forte e: “obrigada, professora”. Quase que falou assim: “conseguimos, né?” :) :)))

Várias participantes: // Hum-hum.

Professora Fernanda: “Passamos por isso, né?” Foi bem emocionante.

Professora Ana: Mas eu vejo assim, por exemplo, na festa agora da primavera (*acontecida na semana anterior à roda de conversa*), veio um pai que o filho dele estudou comigo na pandemia, né, bem no início de 2020: “professora, só vim ver você e ele veio te ver, porque você fez a diferença”.

Professora Bugari: “E nós enquanto escola e acredito também que *que* serviu *pra* valorizar o trabalho do professor (...). Então eles perceberam que a *a* questão aprendizagem, né?, letramento, ele acontece em todo lugar, mas a questão institucional..., eu acho que *pra* nós, professores, nós fomos valorizados, porque percebeu-se que não é qualquer pessoa que consegue trabalhar o que nós fazemos, a questão do conteúdo *de* vencer, o que que tem que ser feito, a didática, a forma de como ensinar, eu acho que serviu *pra* nos valorizar nesse sentido. *Pra* quem acompanhou, né?”

Professora Fernanda: Cê falando, Bugari, eu lembrei de algumas falas de: “eu só tinha uma, não *tava* dando conta e como é que você está dando conta deste tanto? Porque eu não tinha paciência de cinco minutos que eu começava, eu já perdia a paciência e era meu!” (...).

Professora Iraci: (...) sobre é... a valorização da família, mais no final, a gente pôde receber um pouco de reconhecimento da família, porque eles perceberam que dar aula,

né, que ensinar uma criança não é um papel fácil. Então eles começaram a desempenhar esse papel que a gente faz na sala de aula (...). Então eles sentiram como é complicado fazer uma intervenção, com uma criança para você apresentar sons novos, *né*? Construir uma ideia na cabeça dela para ela desenvolver com autonomia. Então, (...) eu já eu recebi vários *feedbacks*: “professora, agora eu percebo o quanto que é importante o seu trabalho, *né*? É... o quanto que é difícil também é... fazer esse papel”, porque a família teve que desenvolver do outro lado *pra* poder dar um suporte para a criança.

Na extremidade oposta da conversa de reconhecimento e valorização, a professora Lavínia introduz: “ficou um ranço também da questão de como o professor é visto e reconhecido na sociedade. Isso foi um ponto muito negativo *pra* mim e pessoalmente”. O contraponto da professora Lavínia se agrega a outras enunciações no subtema que aborda o desrespeito aos saberes e fazeres docentes, como transparece nos turnos da conversação como:

Professora Lavínia: (...) todo mundo dá um pitaco na educação, todo mundo achava que podia explicar como era a melhor forma de fazer, sendo que era novidade *pra* todo mundo, (...) um número de pessoas afetadas, acometidas e com um número de mortes muito maior, em pouco tempo e isso foi uma coisa que *pra* mim pegou muito, pesou demais, *né*? É, e você tem que sempre estar justificando que você estava trabalhando, você não estava de férias? (...) E isso me incomodou muito, foi uma coisa que ficou sofrível *pra* mim tem que sempre estar justificando e *aí* vem uma matéria de jornal, de escola que não fazia nada, de *de de* professor que deixou de fazer, deixou de acontecer e parecia que você estava no meio...

Professora Fernanda: A gente *tava* no meio. // = (...)

Professora Lavínia: E você tinha que estar se justificando e falando: “não, eu trabalhei cinco horas com os meus alunos de manhã, fiz material, gravei aula, gravei correção é... eu tô atendendo o pai até a noite” e você tem que se justificar e fica parecendo que você... //

Professora Fernanda: // Que a gente *tava* de férias = (...)

Professora Lavínia: // Nunca fez o que você precisava ser feito, o seu compromisso não é com o seu salário no fim do mês, é com aquilo que você é enquanto servidor público, com o que você *tá* fazendo por seu aluno e toda a voz, vez tinha que justificar, isso *pra* mim foi uma coisa muito ruim. (...)

Professora Lore: E essa questão de achar que o professor não *tava* fazendo nada, no caso, não foi só uma vez que eu ouvi, foram várias, não *tá* trabalhando, não *tá*...

Professora Eva: A própria mídia, *né*?

Professora Lore: Exatamente, amor, a própria mídia colocava os pais *pra* incentivar essa, esse discurso de que o professor não *tá* fazendo nada. // (...)

Professora Fernanda: // Dois anos de folga, *né*? (...) é... A gente não fez nada... Ficam falando que a gente não teve aluno.

A abordagem do retorno presencial já evidencia preocupações quanto às lacunas esperadas e diagnosticadas, dadas as claras limitações do trabalho no atendimento pedagógico remoto. Soma-se ainda, a este trecho do subtema, a percepção sobre a leitura e compreensão

social em torno dos desempenhos dos estudantes agora no atendimento presencial, aspectos registrados também no turno a seguir:

Professora Ana: A gente tem várias deficiências, a gente que tá no 3º ano, tá sofrendo muito agora, porque é igual a Teresa falou, né, Teresa? É, os do 3º ano agora, são os do que eram do primeiro. //

Professora Eva: // Saiu da educação infantil *pro* terceiro quase. //

Professora Ana: E veio (...). Então assim, o 3º ano, esse ano¹⁵ é atípico, as meninas estão aqui e elas sabem (...). Foi *pra* tu (*refere-se à participante Iraci*), né?, que eu perguntei: “quantos estão alfabetizados?” “Dez?” A *Professora Fernanda:* “cinco”, eu: “cinco”, né? Nessa altura do campeonato, né? E a gente se virando, eu já tô na segunda apostila de alfabetização, (...) e a gente já tá preparando a terceira, porque, né, assim, é tão difícil, é tão gritante essa dificuldade que... está difícil superar.

Professora Lavínia: E o cuidado que a gente tem que ter com essa leitura, Ana, é que nós estamos aqui dentro, nós sabemos das lacunas.

Professora Ana: // Hum-hum, e não é culpa de ninguém, essa lacuna.

Professora Lavínia: E, infelizmente, a memória da sociedade, ela é curta, não sei... Esses dias eu *tava* vendo uma matéria: “metade dos, dobrou o número de alunos do 2º ano que não sabem ler”. E *aí*, fica uma mensagem perdida. // (*gesticula criando espaço de isolamento*)

Professora Fernanda: // Que estão usando na política. //

Professora Ana: // Subliminar, subliminar... que não explica o porquê. //

Professora Lavínia: Perdida, parece que não houve contexto *pra* que esse resultado acontecesse. //

Professora Fernanda: // É, gente... “não teve pandemia¹⁶” ... Isso. //

Professora Lavínia: Essa é uma busca que eu acho que nós, enquanto professores, nós temos que sempre tá reforçando, não é justificar. (...) Mas existe um contexto *pra* que esse resultado esteja hoje sendo, é, evidente, né? E a gente tem que buscar como trabalhar, né?

Professora Lore: // Fora a superlotação... = (*expressões de assentimento não verbal*) (...) Além do contexto pandêmico que a gente tem, quando a gente retorna *pra* sala de aula, ela está superlotada.

Professora Fernanda: // Hum-hum. Eem ninguém perguntar... (...) mudaram a lei, mudaram a estratégia de matrícula e ninguém... Tudo na surdina.

Professora Ana: E isso passa pela questão papel do professor (...), ele sempre foi visto como um super-herói, né? Alguém que dá conta, é mãe... e a gente é um profissional de Educação, que tem nossas limitações, que tem nossas dificuldades. A sociedade quer que a gente seja um super-herói, dê conta de tudo, mas ao mesmo tempo não ajuda de forma prática, né? Não dá todo o subsídio *pra* que a gente consiga.

¹⁵ O ano ao qual a professora se refere é 2022, quando as informações foram produzidas nesta pesquisa. Esta roda de conversa aconteceu no mês de setembro.

¹⁶ A pandemia ainda estava sendo debelada neste momento, ainda se acompanhava a transmissão do vírus e perda de vidas!!! O DF ainda contabilizava, na semana de 18 a 24 de setembro de 2022, centenas de novos casos, apesar dos esforços de vacinação. Fonte: <https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19>. Acesso em 1º out. 2022.

O respeito ao que fora vivenciado pelas crianças durante a pandemia e o distanciamento social com ensino remoto podem ser ilustrados pelo olhar da professora Clara:

(...) no presencial, a gente recebeu as crianças com tudo aquilo que elas vivenciaram em casa. E aí vem *outra* outra realidade, né? (...) E agora em *em* na sala mesmo, né? Então a sensibilidade delas, tudo o que elas estavam... assim e isso tudo refletindo na aprendizagem também, aquela questão da rotina, né, a questão de *de* falar, de você parar para ouvir, então continua sendo um período de aprendizagem, sabe?

A preocupação com o retorno presencial também reverbera em uma problematização do papel da escola:

Professora Lavínia: (...) uma questão até cultural, é que a escola é assistencialista, a criança tem que vir *pra* escola *pra* ter *aonde* ficar enquanto os pais trabalham e comida. Essa é uma visão. E *aí* muitas pessoas me criticavam: “mas por que que vocês não voltam? A criança está sem comida”. Eu falei: “sim, mas a escola vai além disso”. (...) *Professora Fernanda:* É uma questão social muito maior que é jogada *pra* escola. *Professora Bugari:* (...) enquanto as pessoas veem a escola como depósito, um lugar de deixar os seus filhos, é, e quando a gente retornou mesmo que era quinzenal¹⁷, né? (...) *aí* o pai falou assim: “ah, mas o que que eu vou fazer com ele na outra semana?”. Uma pergunta *pra* mim, que não sou eu que tenho que responder, porque a família que tem que saber tem que fazer com aquele aluno, né?

O destaque às buscas ativas e mobilizações, na percepção da professora Iraci, evidencia um pouco da rotina para fazer acontecer o ensino remoto: “(...) eu achei bacana ressaltar as buscas ativas, né?, que, tanto assim, por exemplo, o aluno não estava entrando na plataforma, era *motoboy*, né? Às vezes era uma ligação, vir aqui na escola pegar atividade, deixar na atividade na escola”. Esse destaque já direciona a atenção à próxima temática que aborda os aspectos da conexão e o trabalho colaborativo tanto internamente, na equipe escolar, quanto externamente, em direção à comunidade escolar mais estendida.

5.2.1.6 Colaboração e Conexão Humana

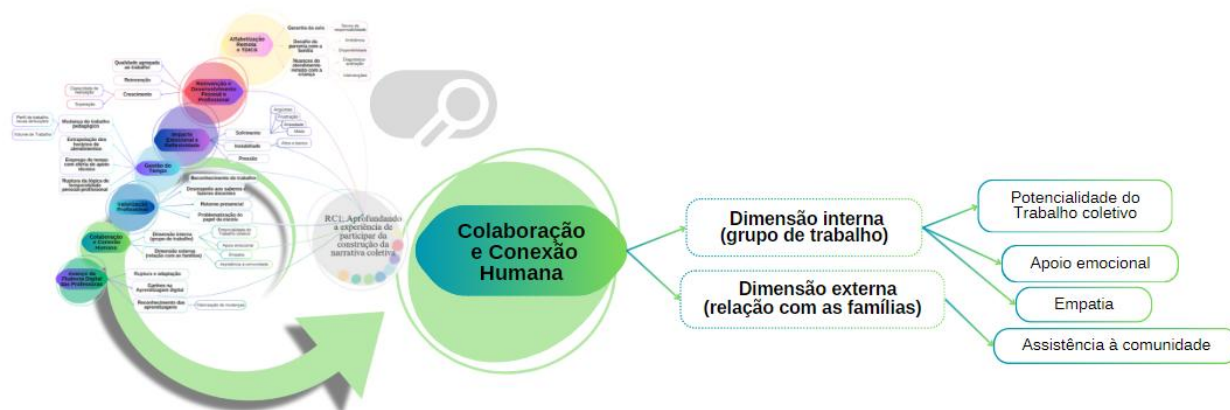
“(...) foi um momento onde a gente precisou se unir mesmo pra poder é ...desenvolver um trabalho que era novo, novo pra todo mundo (...).”
(Professora Iraci)

¹⁷ Referência ao período de atendimento híbrido, em que, a cada semana, uma metade da turma era atendida em AVA e a outra metade no presencial.

A articulação entre dois subtemas-dimensões constitui esta temática: uma dimensão interna, que remete à dinâmica própria do grupo de trabalho formado pelas participantes; e uma dimensão externa, caracterizada pela relação com as famílias, tanto no âmbito professor-família, quanto no âmbito instituição escolar-família. Desdobramentos desses subtemas são expostos por meio da ampliação do tema no mapa semiótico da Figura 25:

Figura 25

Ampliação da temática: colaboração e conexão humana



Fonte: elaboração da autora.

O subtema dimensão interna delinea os aspectos relativos à percepção das participantes quanto ao potencial do trabalho coletivo, a disponibilidade de apoio emocional e a ampliação da vivência da empatia. Esses aspectos e suas nuances enriquecem substancialmente a temática e podem ser observados com base nos turnos de fala:

Professora Iraci: Pra mim assim, o que ficou de muito positivo desse período foi a nossa unicidade mesmo, né? A gente se uniu muito e assim (...) o novo traz desafios e foi importante ver, né?, como a gente conseguiu (...) E, às vezes, se a gente não tivesse passado por esse período, a gente não teria percebido essa potencialidade, tá?

Professora Teresa: (...) uma ajudou a outra na, nas maiores dificuldades... “Não, eu não sei fazer isso”, “não, fica, vamos ficar aqui, que a gente vai tentar”, “não, vamos aprender juntas”, né? E assim: “não, eu não seeeeeei, eu sou analfabeta e analfabeta digital. //

Professora Ana: :))) // Não é não!

Professora Teresa: (...) O crescimento, como a Lavínia falou, de adentrar a casa do outro, de criar maior, *maior* proximidade mesmo e isso foi *foi* um presente, foi um presente dentro do quadro. //

Professora Lavínia: // Um afago, né? Pra tudo que a gente *tava* vivendo, acabou sendo um afago.

Professora Eva: (...) igual a Lavínia falou, né? A falta de *de de* ter aquele... *aquele* divã todo dia :) *pra* conversar e tudo porque também isso era uma válvula de escape que a gente tinha, né?, de poder ali *tá tá* contribuindo ali e ajudando uma à outra e repartindo também até o dia a dia, né? A vida pessoal (...).

Professora Bugari: A gente até assumiu um lema no grupo, vários, né? Que é que a dificuldade, ela foi vencida pela coletividade, né? Que um ajudava o outro.

Professora Angela: Eu vejo que o coletivo, né?, (...) o sentimento de empatia cresceu muito nesse período. (...) acho que eu desenvolvi muito *esse* essa habilidade enquanto pessoa, né?, de observar o outro (...). Então o que eu sei, eu acho que eu posso ajudar, ou se não, aquilo que eu não sei, eu *eu* sei que vai ter alguém que possa me ajudar também. (...) esse sentimento de coletividade, de parceria, como foi dito pela Lore, de empatia, (...) fez muita diferença para que, juntas, a gente conseguisse alcançar o que foi alcançado.

Professora Clara: (...) foi importante a união do grupo. Muitas vezes eu me senti assim, apoiada e sustentada pelo grupo, porque muitas vezes: “Teresa, como é que eu faço isso daqui?” “Clara, vai lá. Passo a passo”. (...) Então, assim, cada uma dentro das suas condições se abriu para ajudar e para receber ajuda, então assim eu tive que... vamos dizer... derrubar um monte de barreira, né? :))) Mas ao mesmo tempo assim, graças a Deus, eu tive boas companhias, né?

A subtemática dimensão externa se expressa por meio das interações verbais a seguir, que contribuem para formar uma compreensão e um delineamento:

Professora Iraci: Foi um período que se buscou muita ajuda para as famílias, tinha família passando fome, né? Então mobilizou-se ali para montar cestas, né? Cestas básicas, né?, para atender minimamente ali, aquela família, é... busca financeira, também. Houve outras mobilizações. Cesta verde... O que mais de programas teve?

Professora Patrícia: É... teve o (...) celular também que teve doação, né? //

Professora Ana: // Tablet.

Professora Iraci: Então, sim! Teve doação, então, entrou a família, entrou todo mundo né?, para poder viabilizar a conexão dos alunos que eram mais carentes.

Professora Angela: (...) Se colocar no lugar do outro, se colocar no lugar da família, que não tem acesso à internet, “o que a gente pode fazer, o que eu posso oportunizar?”.

Professora Clara: (...) uma coisa que muito me tocou durante esse período, porque a gente precisou ser, voltar a ser humano. O professor que trabalha com formação humana, né? Então a gente teve que olhar para a gente, teve que olhar para o próximo e focando na qualidade da educação que está oferecendo para as crianças.

Todo esse movimento e as descobertas promovidas reverberam na articulação e na ampliação da fluência digital das alfabetizadoras, aspecto mais explorado na próxima e última temática deste bloco.

que tinha alguém me vendo, eu fazendo aquelas coisas que *tava*... Não, não permito que ninguém use a minha imagem *pra* isso não...

Professora Fernanda: (...) mas eu lembro que a primeira reação foi essa “eu não vou fazer :) (...) Eu não dou conta de fazer isso”. Principalmente também a questão de imagem mesmo, de me ver ali falando e sendo gravada. E *e* na casa dos outros, *né?*, porque eram muitos e todo mundo ia ouvir a aula, *né?*, todo mundo... *tá* a família inteira e eu *tô* lá e... que vergonha!!!

Professora Jord7: // Fazendo sonzinho de letra¹⁸. :)

Professora Lavínia: // (...) e o cuidado: “que roupa que eu *tô*, que blusa que eu *tô*...?”.

Professora Fernanda: Isso... depois de um tempo, acorda e vai..., mas na primeira, passei até maquiagem. :))) (*participante gesticula enfatizando a fala sobre sua aparência*), de tanta :). Depois *cê* já *tava*, era só tirar isso da cabeça.

Professora Angela: // A gente fez até festa junina online. :)))

Professora Fernanda: (...) com direito a dancinha, a gincana e foi superdivertida. :)))

Professora Lore: (...) Gente, era na hora...

As professoras reconhecem os ganhos na aprendizagem digital e demonstram satisfação pessoal na aquisição de novas habilidades e apropriação do vocabulário tecnológico, como exemplificam os trechos:

Professora Ana: (...) *aí* comprei um quadro: “Olha, gente!!” Um quadro branco! E botei (...) no *no* meu escritório e eu dava aula dali, fazia produção de texto... *aí* de repente, eu aprendi o *Power Point*, de repente, eu já *tava* fazendo gravação no *YouTube*, postando as gravações. (...) e aprender foi muito positivo e melhorou muito a *a a* mim, como pessoa, *né?* Nas minhas aulas agora o reflexo é outro, eu já consigo fazer e mando *pra* Fernanda ela, só edita pouquíssima coisa... :)))

Professora Fernanda: Vou ter que abrir um parêntese, amiga, do arquivo, primeira semana de 2020. :))) “Ah, essa atividade é bacana, vamos trabalhar isso, isso e isso, *cê* tem o arquivo?” “Tenho.” “Pega lá *pra* mim.” Ela veio com a pasta¹⁹ preta. :)))

Professora Ana: É. Era a minha vivência.

Professora Fernanda: // Agora: “*tá* no Drive, no Drive compartilhado”. :)))

Professora Ana: (...) a mudança ela é gigantesca, *né?*

¹⁸ No âmbito das estratégias didáticas do que compõe a rotina de intervenções pedagógicas do processo de alfabetização, temos o acompanhamento e desenvolvimento da consciência fonêmica, uma relevante dimensão da consciência fonológica. Enquanto a consciência fonológica é “mais ampla, porque abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõem o sistema de uma certa língua” (Adams et al., 2007, p. 16), a consciência fonêmica refere-se à “consciência de que a língua é composta de pequenos sons” (Adams et al., 2007, p. 19). Esses sons são abstratos, associados às letras e constituem precisamente os mesmos sons da fala. Didaticamente, trata-se de práticas relevantes de exploração técnica, específica, intencional e sistemática dos sons das letras, com o intuito de oportunizar um avanço mais produtivo na aquisição da escrita e da leitura. Decorre dessa prática, que requer expressões faciais (e até corporais) marcantes, repetidas e curiosas para a percepção de um leigo, o constrangimento e a expressão “fazendo o sonzinho de letra”, da professora Jord7.

¹⁹ A pasta preta era o arquivo com as “matrizes” copiadas a serem reproduzidas conforme o planejamento.

A utilização do verbo no passado reforça a percepção da mudança e do desenvolvimento da fluência digital, como é possível observar na declaração da professora Angela: “assim como a Ana, também tinha uma certa resistência à tecnologia porque eu sempre, *né?* Tive pessoas próximas que sempre sabiam mais, então acabavam fazendo melhor do que eu, enfim, e eu fui protelando essa aprendizagem”.

Para a professora Bugari, ocorre a superação de um aparente “status”: “(...) Além da dificuldade que eu tinha em relação à questão da tecnologia em si, *né?* Eu falava que eu era analfabeta digital, mas eu era mesmo”. Como contraponto, a percepção da professora Lavínia defende uma diversidade de fluências digitais no grupo de professoras da escola: “(...) de vinte e seis colegas, *né?*, uns mais à frente, talvez *num* recurso tecnológico, outras iniciando (...)”.

Também são mencionados entraves, além do domínio das professoras, com o uso das plataformas pelas famílias, como exemplifica a professora Fernanda: “porque tinha uma aula que era excelente, mas tinha aula que não dava certo... tinha uma aula, *né*, que o menino entrava, tinha outra que você ficava lá esperando. Então isso, e internet cai e Fulaninho entra (...)”.

O reconhecimento das próprias aprendizagens configura um subtema de muito impacto e que encontra sustentação em turnos como:

Professora Iraci: (...) devido à demanda do dia a dia, *cê* não vai esquecendo. E *aí* quando a gente lê o texto: “olha, passamos por tantas coisas, *né?*” (...) é bem interessante você ver o que ficou de positivo. (...) foi importante ver, *né?*, como a gente conseguiu finalizar do trabalho nesse período, foi importante ver a nossa capacidade, *né?* (...)

Professora Fernanda: (...) de saber que realmente eu dou conta. (...)

Professora Lavínia: (...) tento tirar isso como uma experiência muito positiva *pra* mim, pessoalmente (...) *pra* hoje eu estar aqui no presencial muito mais segura do trabalho que eu posso desenvolver, (...) *pras* colegas que hoje estão comigo, *né?* É que já tem todo um *know how*, todo um material preparado e hoje (...) nossa! Eu consigo planejar contribuindo (...), porque eu tive esse crescimento no virtual.

Professora Eva: (...) a respeito de *de* grupo de WhatsApp, *né?* Que *aí* já foi uma coisa que ficou... (...) é bom porque você tem um contato imediato, rápido com os pais, mas, ao mesmo tempo a gente vai perdendo privacidade porque os pais não respeitam o nosso horário, *né?* Então *e também* quando esse grupo ele é colocado como obrigatório *pra*

gente, acaba que *que* pesa mais ainda, *né?* Então assim, tem coisas que foram da pandemia e que a gente vai levar (...) *pra* vida, *né?*, *pra* sempre, algumas coisas a gente vai ter que se acostumar a viver com aquilo *dali*, *né?*, com essa nova realidade.

Sumarizando esta temática, a afirmação da professora Angela, “(...) aquilo que parecia (...) visualmente falando impossível, tornou-se possível por meio da tecnologia”, sintetiza a dinâmica e as possibilidades de realizar os processos educativos durante a pandemia. Na sequência, passamos a discorrer sobre os resultados da RC2 que, além de agregar novos sentidos ainda não constituídos até aqui, pode enriquecer e aprofundar o que já está se delineando a partir do movimento dialógico entre as análises empreendidas.

5.2.2 RC2: *Imagens e Encontros*

Ao analisar as informações da RC 2, observou-se que as imagens selecionadas pelas professoras promoveram múltiplos (re)encontros com a experiência de alfabetização virtual mediada pelas TDICs. A circunstância da RC2, que ocorreu via Google Meet, reaproximou-as do cronotopo da experiência de alfabetização durante a pandemia. Assim, considerando a virtualidade, intitulamos o momento como RC2: Imagens e Encontros. A mediação das imagens oportunizou a discursividade das professoras, que apresentaram suas escolhas e motivações para a seleção de imagens do encontro e para o ERE.

Além de evocar memórias, levando ao repensar e à retomada do contexto, com sua ressignificação e percepção de novas dimensões de significado sobre a experiência, as imagens expressaram aspectos que extrapolaram a ideia primária e mobilizaram participações por meio da escrita no chat e de intervenções na conversa. Para situar o acompanhamento dos resultados, optamos por apresentar as imagens às quais as professoras se referiam.

Do agrupamento dos subtemas adjacentes à RC2, emergiram, as oito temáticas: 1. Encontro com o Ensino Remoto na Alfabetização; 2. Encontro com os Sentimentos no Ensino Remoto; 3. (Re)Encontrar-se com a Própria Aprendizagem; 4. Encontro com as TDICs na

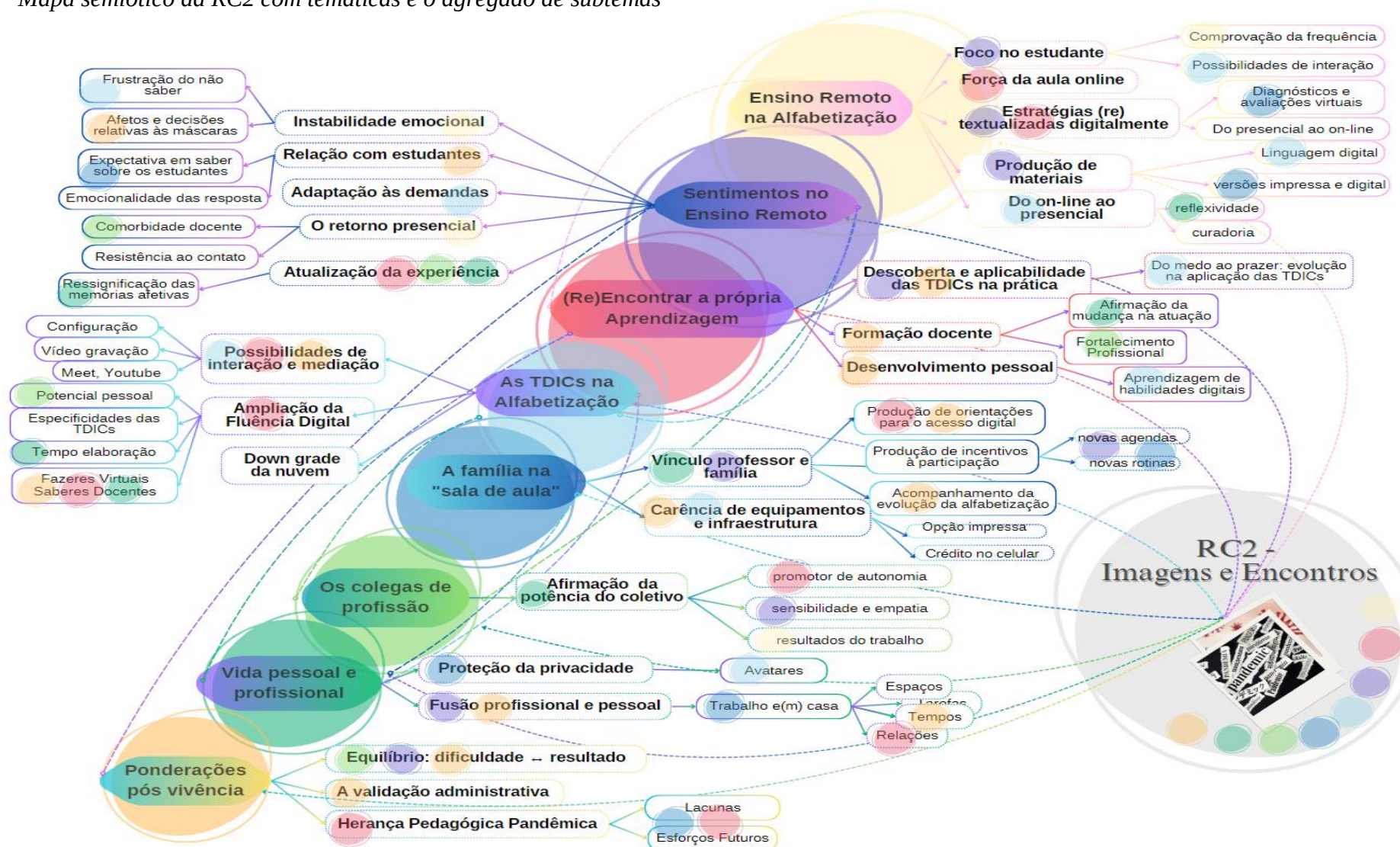
Alfabetização; 5. Encontro com a Família na Sala; 6. Encontro com os Colegas de Profissão; 7. Encontro entre a Vida Pessoal e Profissional; e, 8. Encontro com as Ponderações Pós-vivência Pandêmica.

A tabela disponível no Apêndice I sintetiza as temáticas e subtemáticas, e registra seus desdobramentos mais interessantes para o objetivo da pesquisa. Como nas seções anteriores, a elaboração da tabela continuou servindo de apoio para a elaboração do mapa semiótico da RC2. O mapa, em sua forma gráfica, torna mais didática a percepção das articulações, rupturas, relações de dependência e independência entre os enunciados, assim como as mudanças de enunciados e mobilização das participantes em torno da emergência das estruturas temáticas.

A seguir, o mapa semiótico será apresentado de forma completa com temáticas e o agregado de subtemas e detalhamentos. Para evidenciar suas complexas articulações na exposição dos resultados, apresentaremos as temáticas isoladas em corte ampliado. Os subtemas emergentes e que aportam as temáticas relativas à dinâmica da RC2: Imagens e Encontros são explicitados a partir da próxima seção deste capítulo. A Figura 27 apresenta o mapa semiótico da RC2.

Figura 27

Mapa semiótico da RC2 com temáticas e o agregado de subtemas



Fonte: elaboração da autora.

5.2.2.1 Encontro com o Ensino Remoto na Alfabetização.

“(...) então para trabalhar a letra, o som, isso era difícil com a turma toda reunida no Meet. E nos atendimentos individualizados era muuuuuuito melhor, muito melhor mesmo. Mas não atingia a todos.”

(Professora Teresa)

A temática referente à atuação docente na alfabetização durante a pandemia abre a apresentação dos resultados da RC2. É uma temática que emerge da aglutinação de subtemas relacionados à percepção das professoras sobre o encontro com as práticas na alfabetização remota a partir das imagens escolhidas por elas para a RC2.

O processo dialógico no grupo, na interação com os pares e as imagens, versou sobre o foco no estudante, a força das experiências online; as estratégias (re)textualizadas digitalmente e ressignificadas na prática online; a produção de materiais didático-pedagógicos; e o movimento do presencial ao online e de volta ao presencial, como é possível perceber no corte em ampliação que apresenta a Figura 28:

Figura 28

Ampliação da temática: encontro com o ensino remoto na alfabetização



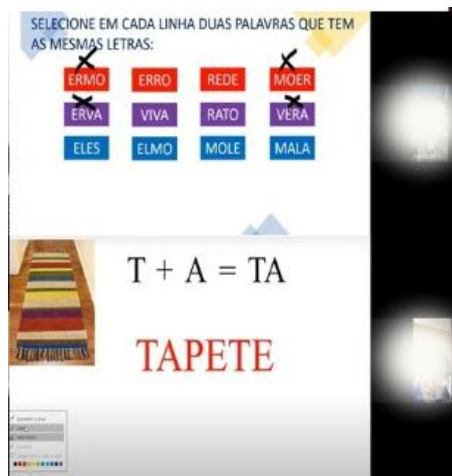
Fonte: elaboração da autora.

O subtema foco das professoras nos estudantes destaca a preocupação perene com o avanço da aprendizagem da alfabetização nos feedbacks, a problemática da autonomia da criança para o ERE, a tensão com a comprovação da frequência que poderia reverberar em

reprovação dos estudantes e o empenho em se aproximar das realidades e dos contextos infantis.

Figura 29

Imagem selecionada e mencionada pela professora Iraci na RC2



Essa compreensão se aporta em assertivas como as que se apresentam nas menções das professoras Iraci, Teresa, Bugari e Fernanda, e nas figuras 29, 30, 31 e 32, respectivamente: “(...) aqui, trabalhei é... projeto de alfabetização também para aqueles alunos que estavam é em defasagem, né? No caso, é em processo de consolidação da alfabetização” (*Professora Iraci*).

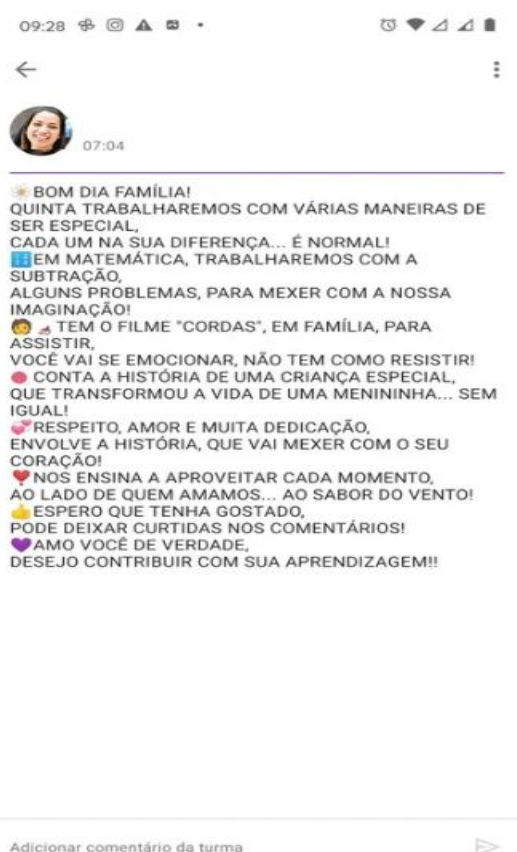
Fonte: dados da pesquisa.

Figura 30

Imagem selecionada e mencionada pela professora Teresa na RC2

“(...) além de postar as atividades que a gente colocava na sala de aula virtual... É, tinha um, uma parte delicada, né?, mais humanizada, sensibilizada, que eram os poemas que a *Bugari*, na maioria das vezes, a *Bugari* que que fazia contextualizando atividade do dia” (Professora Teresa).

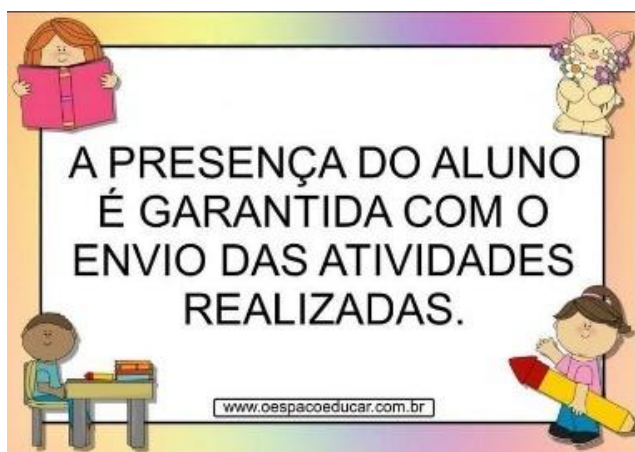
“(...) Eu acho que também que melhorou a questão da das relações humanas, porque assim, hoje eu valorizo mais a a presença do meu aluno em sala de aula, né?, é uma oportunidade que eu tenho de trabalhar melhor, de fazer o melhor que eu posso, que eu não tinha quando eu estava online e eu senti essa necessidade, né?” (Professora Bugari).



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 31

Imagem selecionada e mencionada pela professora Bugari na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

“(...) porque a gente trabalha com crianças de 6, 7 anos, eles não têm autonomia ainda né? (...) a atividade é que seria (...) equivalente à presença do aluno, porque, se ele não fizesse nada, ele levaria falta, né? Isso aconteceu por por um longo período. Só que depois essas faltas não foram

consideradas, vamos dizer assim, *né?*, em termos de aprovação e reprovação” (*Professora Bugari*).

Figura 32

Imagem selecionada e mencionada pela professora Fernanda na RC2



“(...) Então, quando eles me viam fantasiada, era muito bacana pra eles, era um diferente, eram diferenciais que a gente ia arranjando para que aquilo não ficasse tão monótono, *né?* tão a mesma coisa sempre” (*Professora Fernanda*).

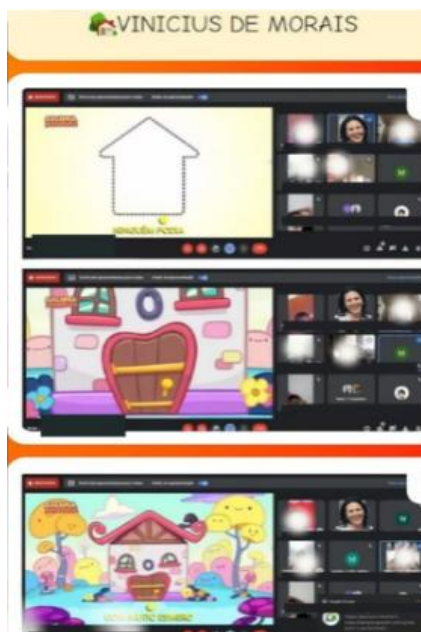
Percebe-se uma clara valorização das imagens que apresentam uma reunião de telas, que remetem à sala de aula virtual e aportam a ênfase desta significação. A expressão de Angela (Figura 35) permite entrever um pouco da experiência: “(...) a gente estava fazendo e foi a *a* canção da casa - Vinícius de Moraes. E, assim, ah, foi muito marcante porque a gente conseguiu gravar as

Fonte: dados da pesquisa. crianças cantando coletivamente. Foi uma aula muito, muito ímpar”.

Além da Figura 33, as Figuras 35 e 36 reforçam a expressão ao lado dos seus enunciados.

Figura 33

Imagem selecionada e mencionada pela professora Angela na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

É possível observar que a dinâmica criada para o desenvolvimento da atividade contextualizada nas comemorações juninas revela a força da aula online diante do engajamento de professoras, estudantes e famílias, como transparecem os excertos: “(...) a gente marcou uma aula junina. Eu pensei: ‘gente, essas crianças vão se arrumar nada’ (...), tipo 15 minutos antes, eles já começaram a mandar as fotos no meu particular que estavam (...) preparando-se para a aula” (*Professora Angela*).

Também chama atenção a menção à adesão das crianças, como no registro da Professora Ana: “(...) eu coloquei a da aula que a gente fez da Festa Junina, né? que o 3º ano fez em peso e eu tinha 20 alunos e participaram 16” (Figura 35).

Figura 34

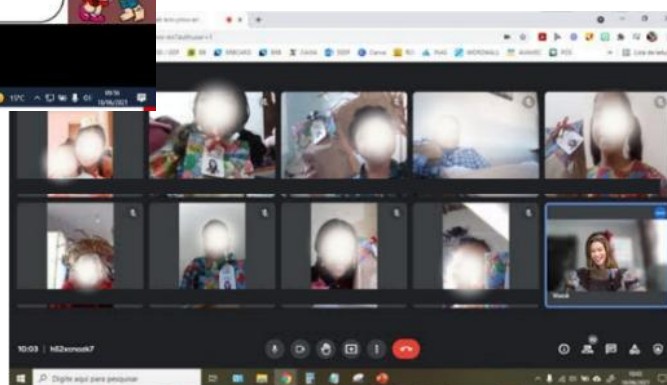
Imagem selecionada e mencionada pela professora Ana RC2



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 35

Imagem selecionada e mencionada pela professora Fernanda na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

Mencionada por várias professoras, a comemoração junina online ganha *status* diferenciado no ERE (Figura 35):

(...) foi o primeiro evento que a gente fez, então foi muito divertido. (...). Eles pegaram lembrancinha, esperaram para abrir no dia da aula. *Tava* todo mundo fantasiado, participação bem grande e *e* é com a gincana. (...) a gente se sentiu meio que vivo, *né?* Foi muito, muito bacana (*Professora Fernanda*).

Os subtemas produção de materiais e estratégias (re)textualizadas para o virtual se aproximam e articulam à demanda de ofertar materiais para a alfabetização em versão impressa e em versão digital, e explicitam a necessidade de dominar da linguagem das TDICs:

(...) fui lembrando, foi do... de como desenvolver essa aula, *né?*, as aulas, é... chegar para ensinar alunos com *com* essa metodologia, assim da *da da da* internet, *né?* E como, *como* mostrar para eles? Porque assim, sendo que eles ainda estavam assim muito imaturos e precisavam dessa, *dessa* coisa concreta, *né*, das imagens, das palavras e tal, então como botar tudo isso? Porque assim foi um, foi uma adaptação muito grande (*Professora Patrícia*).

Assim, ganha sentido o subtema (re)textualização digital das estratégias pedagógicas, que se sustenta nas práticas identificadas nas imagens e mencionadas pelas alfabetizadoras durante a RC2, para dar concretude virtual às necessidades do ERE, como as identificadas na Tabela 15, com fundamento nos enunciados dispostos na sequência do quadro.

Tabela 15

Práticas pedagógicas (re)textualizadas pelas alfabetizadoras

TELAS, ESCUTAS E ESCRITAS	
Estratégias Pedagógicas Implementadas no ERE	
Calendário	Cabeçalho digital
Redescoberta do livro didático da alfabetização	Quadro de incentivo à frequência
Práticas de produção de texto	Vídeo-explicações ou vídeo-correções
Projeto fluência de leitura	Gravação de áudios orientadores
Formação de palavras, rimas e frases	Sequências didáticas em PDF
Contação de histórias	Mercadinho virtual
Atividades de chamada	Atividades com figuras geométricas
Diagnósticos e avaliações: psicogênese da escrita por videochamada	Curadoria de recursos digitais online: músicas, vídeos, leituras deleite, jogos
Manipulação de imagens	Envio e correção de exercícios em PDF
Conselho de classe	Reunião de pais

Fonte: elaboração da autora com base nas enunciações da RC2.

Figura 36

Imagem selecionada e mencionada pela professora Angela na RC2



Conforme a Figura 36, a professora Angela afirma: “(...) a gente fez o teste da psicogênese com a fábula da Cigarra e da Formiga”.

Fonte: dados da pesquisa.

A mediação das TDICs e as estratégias para operacionalização das dinâmicas caras ao processo de alfabetização por meio de slides são referidas na Figura 37 e na fala de Iraci:

Ó... é essa foto aqui eu escolhi (...) para mostrar um projeto que a gente estava desenvolvendo sobre fluência de leitura e produção de texto, (...) eu tentei colocar em prática e colocar em prática online foi um desafio mais ainda, né? Porque eu (...) não sabia qual seria o resultado, mas foi muito positivo (...). Então eu peguei *a a* as indicações de atividades, coloquei nos slides e fui trabalhando com as crianças, é, formação de palavras, rimas (...) (Professora Iraci).

Figura 37

Imagem selecionada e mencionada pela professora Iraci na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

Houve empenho na diversificação das estratégias literárias registradas por Fernanda, por exemplo: “(...) E uma outra também contação de histórias. Então assim, eu me vi

comprando fantasia para contar a história para eles e era uma surpresa, porque eu não, não anunciava” (*Professora Fernanda*).

Figura 38

Imagem selecionada e mencionada pela professora Eva na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

Eva se refere à ampliação das estratégias de comunicação: “(...) deu para resgatar videozinhos²⁰ explicativos, *né?*, sobre como usar alguns materiais que a gente mandava (...) para os alunos também” (Figura 38). Os vídeos enviados pela professora Eva agregavam efeitos sonoros e GIFs animados, o que ampliou o potencial de atratividade para as crianças.

Com relato semelhante, a Professora Ana enfatiza: “(...) teve um momento que a gente viu que, por mais que a gente fizesse as correções, tinha que gravar e a gente colocou e gravou, *né?*”. Outras atividades da rotina de sala de aula se desenharam virtualmente e encontram menção a seguir, na Figura 39 e no excerto do enunciado de Eva:

(...) deu para resgatar (...) uns *prints*, é... (...), de algumas aulas que a gente teve (...) o início de toda a aula que eu fazia, *né?*, que era com a chamadinha, as fotos, calendário e as fotos deles (...), esse aqui dos coraçõezinhos foi bem interessante, que era um *um* quadro de incentivo que eu fiz para eles, *né?*, então (...) conforme iam participando, eles iam ganhando um coraçõezinho. E *aí* (...) ganhava um valor X, *aí* eu montava um mercadinho virtual com eles e, com o dinheiro que eles tinham, eles compravam o que eles queriam. *Aí* eu levava para eles do que eles tinham comprado com a assiduidade deles (*Professora Eva*).

²⁰ Os vídeos foram produzidos no Canva: <https://www.canva.com/>.

Figura 39

Imagem selecionada e mencionada pela professora Eva na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

O livro didático é redescoberto e ressignificado em sua funcionalidade para a alfabetização, como reflete Lavínia:

E *aí* eu me remeto, inclusive ao próprio livro didático. Porque (...), enquanto coordenadora, a gente via a dificuldade que às vezes as professoras tinham em utilizar a ferramenta na alfabetização, *né?* Porque a gente sempre trabalhou muito em cima da psicogênese, da criança aprender a ler e escrever e da questão da *da* Matemática, das quatro operações, da criança saber, *né?*, aquela sequência numérica que era prevista *pro* ano. E (...), na pandemia, a gente percebeu que o livro se tornou uma ferramenta super útil. Porque era o que criança tinha de acesso ao conteúdo, principalmente aqueles que não te, não participavam do online. Não tinham aquele momento de mediação e interação com a professora e que a gente conseguiu... hoje, *né?*, pensando em 2022, um “pós-pandemia”, bem aspas (*faz gestos enfáticos com os dedos para simbolizar as aspas*), permanecer com esse trabalho. (...) para a gente que consegue é, ter, é... o livro para ofertar para todos os alunos da turma, ele faz parte efetivamente do *do*, do planejamento pedagógico. Em cima dele, a gente incrementa e *aí* você traz outras ferramentas, outras coisas que agregam leituras deleite, músicas, vídeos que sempre foram, é... ferramentas também utilizadas para escola, (...) nós sempre pensamos nisso, mas hoje flui de uma forma muito mais tranquila para nós, porque nós nos sentimos mais, *mais* seguras. Até de fazer, *né?*, a *a* triagem, *né?*, a seleção do material para poder é, passar para os nossos alunos (*Professora Lavínia*).

O trecho extenso, mas muito significativo, enunciado pela professora Lavínia na RC2 estabelece elementos da dinâmica vivida na experiência de organização do trabalho pedagógico no ensino online. A temática a seguir também guarda aproximações com o tema apresentado neste tópico e remete a elementos que mobilizam os afetos das alfabetizadoras ao lidar com as complexidades da experiência com as TDICs no ensino remoto durante a pandemia.

5.2.2.2 Encontro com os Sentimentos no Ensino Remoto.

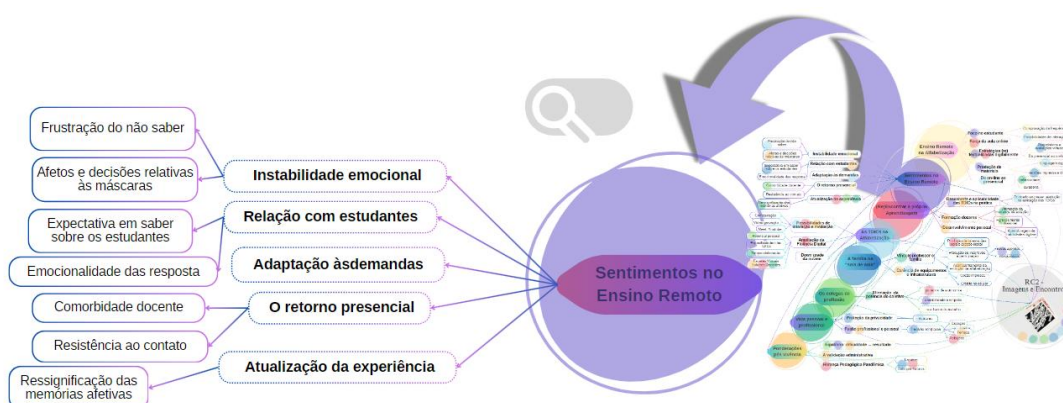
“(...) sempre era uma uma ansiedade de saber se a criança teria entregue a atividade para a gente poder realmente corrigir, ter acesso àquela criança de alguma forma.”

(Professora Lavínia)

A mediação das imagens na RC2 oportunizou perceber uma variedade de assertivas relacionadas a uma diversidade de vivências emocionais, muitas vezes antagônicas e ambivalentes. O encontro com os sentimentos no ensino remoto se manifesta em cinco interfaces: instabilidade emocional; relação com os estudantes; adaptação às demandas; retorno presencial; e atualização da experiência passada no presente. Apresentamos algumas articulações dos dialogismos correlacionados à caracterização dessa temática na Figura 40:

Figura 40

Ampliação da temática: encontro com os sentimentos no ensino remoto

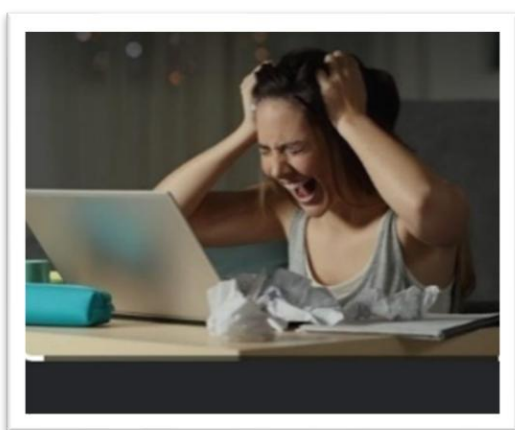


Fonte: elaboração da autora.

O subtema sobre a instabilidade emocional surge da frustração do não-saber as TDICs e dos afetos e decisões sobre o uso das máscaras, em especial no ambiente escolar. Com ricas referências, agrega enunciados que versam sobre o enfrentamento do não saber o que fazer ou como fazer diante das interações possibilitadas pelas TDICs, como destacado na Figura 41 e na assertiva de Jord7: “a primeira imagem que eu selecionei não é minha, mas de uma pessoa na frente do computador, desesperada, sem saber o que fazer. Era assim que eu me sentia”.

Figura 41

Imagem selecionada e mencionada pela professora Jord7 na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 42

Imagem selecionada e mencionada pela professora Bugari na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

Para a professora Bugari, a memória da rotina pedagógica pandêmica ganha destaque: “esse último aqui, ‘não esqueça que hoje a gente tem aula online’, para mim, principalmente no início, foi assim uma coisa muito desesperadora essa questão da do encontro síncrono” (Figura 42).

A professora Jord7 (Figura 43) destaca a vivência com as condições ansiogênicas como gatilhos para sofrimentos emocionais e a necessidade de empatia e apoio dos colegas: “(...)

porque eu sofro de ansiedade, só que eu tenho os meus colegas para me ajudar. Que ansiedade não é frescura. E sim, uma doença, né? Eu passei por isso”.

Figura 43

Imagem selecionada e mencionada pela professora Jord7 na RC2



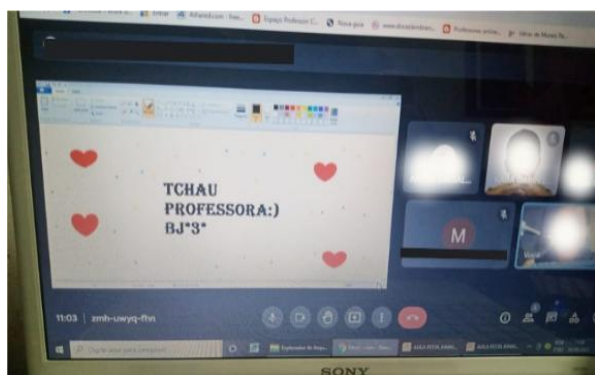
Fonte: dados da pesquisa.

A relação com os estudantes abrange aspectos das emoções diversas, do estresse e das expectativas em obter informações sobre eles e sobre a aprendizagem durante o período. Essas informações eram obtidas com base na entrega e na recepção dos materiais impressos. Lore expressa essa experiência: “(...) a entrega da atividade era um momento bem delicado,

estressante, todas as emoções ao mesmo tempo e a gente ficava ansiosa pra que a pessoa recebesse e que devolvesse, né? Então, assim, era eram N emoções”.

Figura 44

Imagem selecionada e mencionada pela professora Jord7 na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

Apesar dos desafios, a gratificação e a emocionalidade despertadas com a resposta e os afetos dos estudantes podem ser observadas no relato de Jord7 (Figura 44): “(...) para mim, foi gratificante, ao término de uma aula, um aluno falou: “tia, eu quero falar uma coisa para

a senhora” e digitou lá no slide também, igual eu digitava: “tchau, professora”. (...) foi muito emocionante. Eu chorei quando eu vi”.

Também sobre a relação com os estudantes Lore destaca, ao comentar a Figura 45:

(...) A minha turminha, que alguns eu ainda encontro na escola e, “vira e mexe”, vai lá na porta da sala e me dá um abraço, e todo dia (...) alguns, vão lá: “mas por quê? Você tem que ir *pra* sala?” “Não, tia, são todos os abraços que eu não te dei!” “Então, *tá* bom, pode vir todos os dias”.

Figura 45

Imagem selecionada e mencionada pela professora Lore na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

No âmbito da dimensão emocional, a dinâmica de adaptação às demandas da alfabetização no ERE aponta para os claros desafios e a perspectiva otimista, além da seriedade do medo e do risco de morte, como registra Angela: “eu *eu* tenho um

lado sempre otimista para ver as coisas, *né?* (...) devo ter (...) algum transtorno aí, de que tudo pode dar certo. (...) eu vejo muitas coisas positivas, apesar de todos os desafios diários, *né?*”.

A vivência do retorno ao atendimento pedagógico escolar presencial, aguardada desde o primeiro dia oficial de suspensão das atividades, evidencia inseguranças, como destaca Bugari:

(...) quando a gente teve que voltar para a sala, eu, eu fiquei muito resistente, assustada, com a questão da do contato com as pessoas, com as crianças, o corpo a corpo que a gente (...) tava online, não tinha essa presença né? (...) Quando a gente voltou, a gente voltou com receio, nós voltamos, não foi ainda integral que foi naquela era, era híbrido, né?

A mobilização tensionada com relação ao uso ou não uso das máscaras foi comentada, no turno, por Lore, Eva e Bugari, como consta na Figura 46:

Figura 46

Imagem selecionada e mencionada pela professora Lore na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

Professora Lore: (...) a questão do uso das máscaras. É, é isso, *pra* mim, ainda não é ponto pacífico. Eu ainda estou com essa história da máscara, que eu tenho que continuar com a máscara, embora muita coisa já tenha passado, mas o impacto foi tão grande, ainda permaneço com isso, então estou *estou* ainda tentando me libertar desse *desse* momento ainda de... marcante, *né?*

Professora Eva, participação no chat: Gatilhos, temos!

Professora Bugari, participação no chat: Eu parei de usar a máscara em sala porque as crianças têm dificuldade de compreender a minha fala.

O empenho pessoal das professoras em adquirir equipamentos, como a Face Shield, e alternativas que, dado ao contexto pandêmico, assumiriam lugar de Equipamento de Proteção Individual (EPI), é ilustrado pela Figura 47 e pelo seguinte turno:

Figura 47

Imagem selecionada e mencionada pela professora Ana na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

propósito, a gente sabe, *né?*, ela nos ajuda, mas ela como, para a gente que é alfabetizadora, ela atrapalha, *né?*, atrapalha no *no* falar o som, no dar a aula em si, *né?*” (*Professora Ana*).

“(...) eu comprei aquele *Face shield*²¹, *aí* a gente tirava a máscara, botava *Face shield*, *ia* pro canto do quadro e fazia os sons e trabalhava e aquele sufoco, não era, meninas? Eu comprei. Eu acho que a Fernanda comprou e muitas outras²², e *aí* foi aquele sufoco, porque ninguém se entendia com a máscara. A gente não entendia as dificuldades de fala dos meninos e os meninos não entendiam o que nós falávamos, *né?* Então, foi muito difícil. (...) a máscara, ela é, tem um

O comentário de Bugari oferece outra dimensão do desafio da alfabetização com o uso de máscaras no presencial:

²¹ Participante faz o gesto no rosto para se referir à máscara de proteção facial e o grupo reage de forma afirmativa e atenta, o que confirma a experiência.

²² Endosso gestual ou com emoji, de várias professoras enfatizando a fala.

eu comecei a tirar e depois perdi o medo. Não uso mais em sala. Nos demais locais eu uso kkkk (...) eu comprei uma máscara transparente, de silicone. Um terror. Começava a embaçar com a fala... ficou lá, esquecida no armário (*participação no chat*).

A problemática das comorbidades das próprias docentes, que desencadeou medos da ameaça real à vida e a assunção de riscos, é lembrada por Ana (Figura 48):



Figura 48

Imagem selecionada e mencionada pela professora Ana na RC2

“Eu, quando fui voltar, eu *tava* apavorada, porque eu tenho comorbidade. E eu não podia nem entregar atividades²³ (...) minhas amigas, separavam e entregavam. (...) a dificuldade, superou o medo, porque, gente, eu tiro a máscara e vou dando aula e rezando para Deus para que nada aconteça, porque, infelizmente, a gente não consegue...” (*Professora Ana*).

Fonte: dados da pesquisa.

A atualização no reencontro com a experiência passada, no tempo presente, é atestada pela Figura 49 e pelos enunciados de Lore, Clara e Fernanda, respectivamente:

Coloquei só quatro fotinhas, mas dariam um apanhado gigante (*faz gesto amplo*). A a fotinha da *Lavínia*, na hora que eu vi, gente, me arrepiei! (...) da entrega de atividade, era pra eu ter posto (...) na hora que eu vi falei: “gente, quantas emoções estão surgindo agora” ... (*faz gesto que remete a algo do seu interior*).

Figura 49

Imagem selecionada e mencionada pela professora Fernanda na RC2



Professora Clara: (...) mantém viva uma memória, *né?*, aquela experiência que a gente teve, às vezes, a gente pensa que esqueceu.

Professora Fernanda: (...) eu tinha excluído também o Drive, você já pensa: “meu Deus, não tenho nada”. E *aí* você vai olhar o celular, *cê* olha lá o Drive (...) e, quando você vê, aquilo *tá* muito presente na sua vida ainda, que você nem tinha essa noção.

Fonte: dados da pesquisa.

²³ Sobre a dinâmica quinzenal da entrega, às famílias, das atividades impressas e recepção das atividades anteriores respondidas.

A caracterização de um paralelo entre constrangimento e humor ganha expressão no enunciado de Fernanda e na ilustração da Figura 50:

Figura 50

Imagem selecionada e mencionada pela professora Fernanda na RC2

Quando você está na aula online de Educação Física e sua família entra



... é um meme que é (...) *do Chaves, né?, tá o seu Madruga lá, fazendo exercício e entra a Chiquinha e o Chaves...* e eu era a forma que a gente se sentia no início, *cê ia dar aula, aí chegava minha filha, parava, ficava olhando, tipo: “o quê que ela tá fazendo, né?”* E *aí* você... era tão constrangedor e depois passou a ser tão natural que hoje é motivo de risada *né?* (Professora Fernanda).

Fonte: dados da pesquisa.

A temática a seguir aprofunda-se em subtemas que também guardam vinculações com os caros aspectos da afetividade em meio a contextos de ruptura da práxis docente das alfabetizadoras como antes conhecida em contexto de atuação presencial.

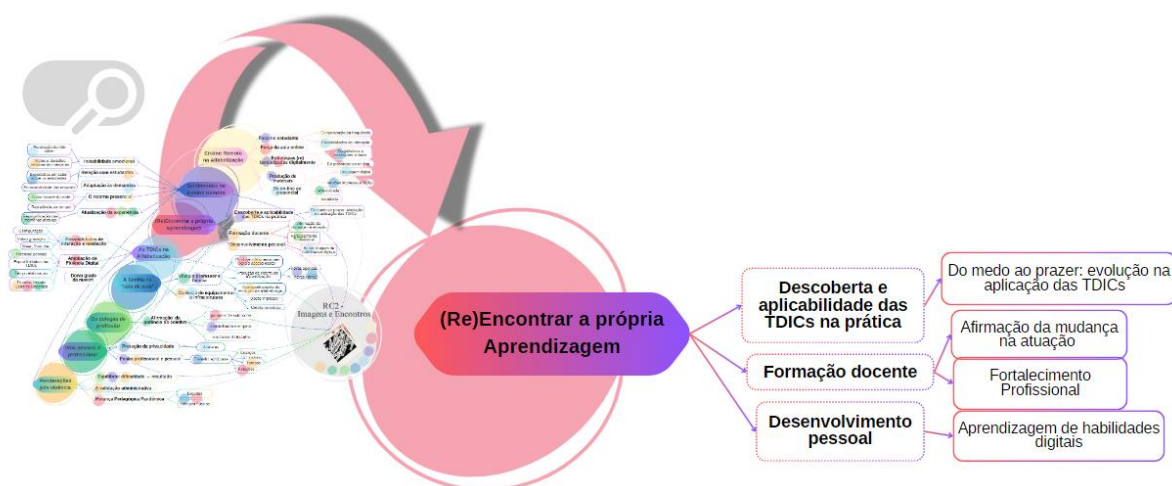
5.2.2.3 (Re)Encontrar-se com a Própria Aprendizagem.

“A gente deixou de ser aquela professora para ser uma nova professora. Agora com uma bagagem bem maior, né?”
(Professora Lore)

Esta temática estrutura-se de maneira complexa, com imbricações que ampliam a percepção de seus significados e desdobramentos. A descoberta e aplicabilidade das TDICs na prática, a formação docente e o desenvolvimento pessoal são os subtemas que a estruturam. A Figura 51 intenciona expor algo das suas relações com a aprendizagem profissional docente:

Figura 51

Ampliação da temática: (re)encontrar-se com a própria aprendizagem



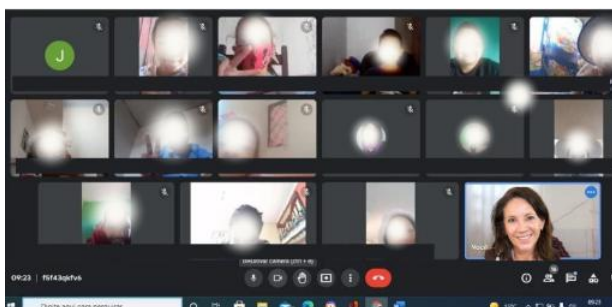
Fonte: elaboração da autora.

Sobre a descoberta e aplicabilidade das ferramentas digitais na prática, observa-se uma dinâmica que impulsiona as professoras do medo inicial ao prazer no manejo dos recursos digitais na aula online. Excertos como o seguinte ilustram essa evolução: “(...) foi uma dificuldade grande, (...) foi uma das coisas assim que *que* me impactou foi justamente mexer, manusear, *né?*, nisso e *e*, a partir disso, contribuir na aprendizagem deles. Então, *pra* mim foi difícil, mas chegamos lá, conseguimos” (*Professora Patrícia*). Fernanda complementa:

(...) Depois... que a gente consegue uma rotina, (...) tentando separar meio que por horário e tudo mais, depois passou para outra fase das descobertas, *né?*, de todas as, das ferramentas. Todo dia era uma coisa interessante e a gente usando, foram muito úteis, *né?* Era nas produções das atividades, nas aulas online, que testar isso com as crianças foi deixando de ser um medo e passou a ser um prazer.

Figura 52

Imagem selecionada e mencionada pela professora Ana na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

Outra percepção, que recebe o aporte da Figura 52, destaca a evolução na aplicação dos recursos digitais, que surge expressa de forma interessante por Ana: “(...) então,

assim, e a evolução da aula online, *né?*, porque eu comecei com um quadro branco escrevendo na parede aqui de casa e depois eu terminei fazendo *PowerPoint*, no *Canva*, coisa que até hoje eu aprendi muito...”.

A evolução na aplicação dos recursos digitais que enfatizam a melhora no trabalho pedagógico, com o enriquecimento das possibilidades de elaborar e executar com a mediação das TDICs, pode ser ilustrada a partir dos destaques de Lore e Lavínia, logo na sequência:

(...) Agora com uma bagagem bem maior, *né?* Uma mochila bem mais sortida de de propostas para as crianças. Então assim as aulas, *né?* A gente já tem mais condições de dinamizar, *né?*, de construirmos nossos próprios materiais, além de reprodução, *né?*, de outras atividades de livros antigos, enfim. E... a interação com as crianças, por exemplo, hoje *cê* pode propor para ele fazer uma leitura de um *um um um* livro e te mandar esse vídeo gravado, *né?*, recontar a história para família e mandar no seu WhatsApp. Se a criança faltou, essa comunicação com a família está muito mais facilitada, *né?* Então, se a criança faltou, *cê* manda atividade pelo WhatsApp, no outro dia, ela já traz pronta, então assim eu acho que isso também favorece muito a gente nesse momento. Eu acho que assim a nossa bagagem está mais sortida, *né?* A mochila está toda rasgada, mas a mochila está cheia. :) (*Professora Lore*).

(...) foi muito gratificante voltar para a sala de aula, é tendo as a possibilidade de aprender do jeito que eu aprendi e de hoje estar no presencial melhor do que eu poderia estar se a pandemia não tivesse acontecido (...), pelas possibilidades que a gente tem, hoje, de incrementar e de ofertar coisas diferentes e que agregam um trabalho pedagógico para os nossos alunos (*Professora Lavínia*).

A afirmação da mudança na atuação profissional transparece ao longo de constatações, como a de Bugari: “(...) nós não somos os mesmos que *que* éramos antes da pandemia, *né?* (...)”

E além de todo o trabalho que melhorou, essa questão do uso das ferramentas tecnológicas na produção do material do nosso trabalho, *né?*, que é uma coisa que veio *pra* ficar”.

Na direção de Bugari, Lavínia menciona o fortalecimento como profissional: “(...) a pandemia me fez crescer porque eu consegui aprender com as colegas e voltar para o presencial, mais fortalecida enquanto profissional também”. A leitura de Lore sobre o contexto também parece muito contundente: “nossa exigência também aumentou, inclusive para conosco mesmo... Até os bilhetinhos estamos exigindo que sejam no *Canva*, kkkkk” (*participação no chat*). Agrega-se aqui a rica reflexão de Ana:

Então, assim, as coisas, como mudam, *né?* Como às vezes a dificuldade ela vem para agregar conhecimento na vida da gente. Como é importante a gente ser desafiado, *né?*, e aceitar o desafio, porque não basta a gente só ser desafiado e não aceitar, porque dificuldades todos nós temos, *né?* E *aí* a gente tem que estar aceitando os desafios diários, e e nos renovando e nos melhorando sempre.

A perspectiva de constatação da aprendizagem de habilidades digitais pode ser observada nas reflexões de Angela: “(...) E, para mim, foi muito gratificante. Toda aprendizagem adquirida. Hoje eu vejo que eu tenho habilidades um pouco melhores do que eu tinha antes da pandemia”. Bugari se autoavalia: “eu, *eu*, *eu* gosto muito da de estar em sala e eu acho que melhorou a minha atuação como professora. E a questão das *das* tecnologias também houve uma *uma* pequena melhora, *né?*”.

A temática que apresentaremos a seguir mantém estreita articulação com a perspectiva da formação/mudança profissional e do aprimoramento de competências/habilidades/saberes para o uso pedagógico das TDICs pelas alfabetizadoras na mediação durante o ERE na pandemia de COVID-19.

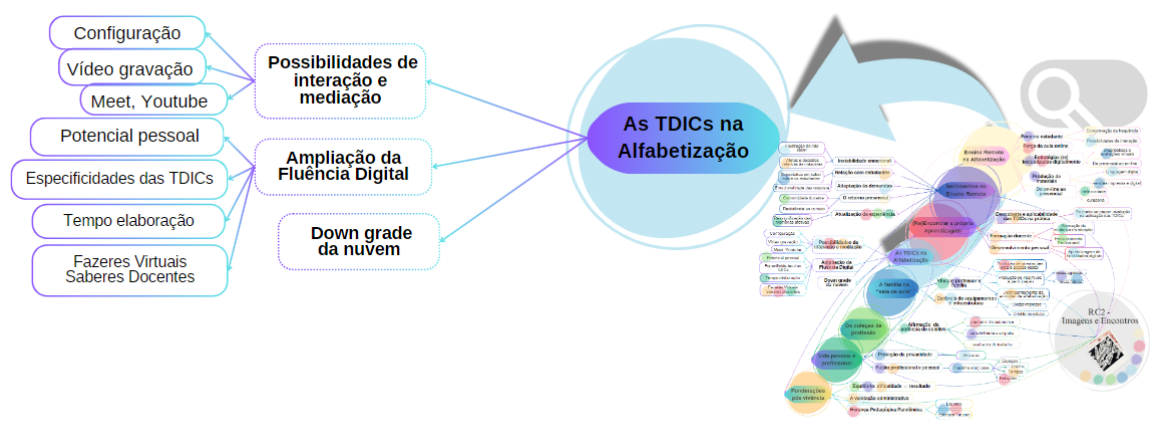
5.2.2.4 Encontro com as TDICs na Alfabetização.

“(...) Então assim, foram coisas assim, que que eu fui apanhando, apanhei bastante no início, *né?*”
(Professora Patrícia)

A temática em referência discute a percepção das professoras sobre as TDICs e é possível afirmar que funciona como continuidade da temática anterior. Na sequência, introduzimos algumas interações do dialogismo estabelecido no âmbito dos enunciados, temáticas e subtemas da RC2, apresentadas na Figura 53:

Figura 53

Ampliação da temática: encontro com as TDICs na alfabetização



Fonte: elaboração da autora.

A temática do encontro com as TDICs na alfabetização emerge da confluência entre os subtemas: possibilidades de interação e mediação; e ampliação da fluência digital das professoras e *downgrade* na capacidade da nuvem na SEEDF. Os subtemas incluem novas possibilidades e recursos didático-digitais, entre eles, destacam-se exemplos mencionados como apresenta a Tabela 16.

Tabela 16

Possibilidades e recursos didático-digitais experimentados no ERE

Animação, configuração, prints de imagens	“(…) uma adaptação muito grande (…) ter que colher imagens, trabalhar a imagem, trabalhar a palavra, fazer aquele movimento, né? A as animações, (…) para aparecer no tempo certo, no momento da sua fala, para que aquilo pudesse é contribuir…” (Professora Patrícia).
Slides, formulários	“(…) então eu peguei a a as indicações de atividades, coloquei nos slides (…) foi bem interessante essa aula, também desafiadora para mim. É por tentar passar isso aqui virtualmente, mas foi bem legal o resultado final” (Professora Iraci).
Áudio, gravação de vídeo, Meet	“(…) acabou é, trazendo algumas… aguçou algumas memórias aqui. E aí é… Essa parte aí do do Meetings [sic], dos dos videozinhos” (Professora Patrícia).
YouTube, Wordwall	“(…) É, eu sou agraciada. Eu brinco com as meninas porque a minha sala tem a TV Smart, né? (…) como é pertinho do provedor, a minha internet até funciona. Então eu

utilizo muito YouTube. Eu utilizo muito o WordWall na própria TV da sala, projetando *pros* alunos... Então, nesse sentido, é... a pandemia me fez crescer (*Professora Lavínia*).

Fonte: elaboração da autora.

A ampliação da fluência digital é um subtema que aponta para a percepção do potencial pessoal de desenvolvimento, como enunciado com a referência e apresentação da Figura 54:

Figura 54

Imagem selecionada e mencionada pela professora Angela na RC2



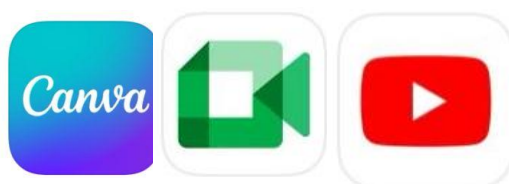
“(...) no começo, como acho que foi desafiador para todo mundo, né? (...) para mim também foi. (...) A imagem do *do* material que eu produzi de alfabetização, durante a pandemia, então, para mim, foi um ganho muito grande, porque eu percebi que eu tinha potencial para a produção que eu não imaginava que teria (*Professora Angela*).

Fonte: dados da pesquisa.

As especificidades das aprendizagens sobre as terminologias adequadas, ferramentas e o manejo de recursos digitais na configuração das dinâmicas pedagógicas no ERE são mencionadas com apoio da Figura 55:

Figura 55

Imagem selecionada e mencionada pela professora Lavínia na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

“(...) Então, as minhas imagens são mais referentes ao que a gente teve que aprender. O que foi mais desafiador, né?, que a gente usou muito. Então o Canva, o Meet, o próprio YouTube, porque, no 3º ano, nós fazíamos as gravações das aulas, e as correções das atividades. (...) Então, aprender a subir vídeo, descer vídeos (*acompanha fala com gestos enfáticos das mãos*), essas terminologias *aí* foram coisas bem complicadas e, às vezes, demorava tempos, né? E não subia, *aí*, você tinha que fazer todo o processo de novo, então foram mais esses aplicativos” (*Professora Lavínia*).

Eva, ao se remeter à Figura 56, chama atenção para um aspecto duplo da atuação profissional remota: demanda de tempo e necessidade de verbalizar, de dialogar:

Figura 56

Imagem selecionada e mencionada pela professora Eva na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

“(...) que representou muito, porque nesse momento a gente ficou... eram muitas horas, né?, de frente é... *pro* computador, então... era

onde a gente tinha as nossas terapias também, então marcou bastante (...)” (*Professora Eva*).

A percepção da exigência de mais tempo na elaboração e produção das atividades docentes nas expressões de Eva e Fernanda é realçada pela imersão abrupta nas TDICs, como menciona Ana: “(...) muito desse tempo remoto eu aprendi aos trancos e barrancos como todo mundo, né? (...) porque até YouTuber eu virei, porque a gente não conseguia, né?”.

Patrícia expressa como Ana, com termo que remete à violência da forma como se sentiu no assalto da pandemia e das TDICS: “(...) eu fui apanhando, apanhei bastante no início, né? (...) a *Iraci*, a *Angela* me ajudaram muito nisso, né?, de *de* trabalhar sílaba, trabalhar essas coisas e ir colocando lá essa *essa* animação. *Pra* mim foi bem complicado, mas que no final, deu certo”.

Sobre as gravações no ambiente doméstico, Fernanda destaca a paciência:

fora as gravações da aula, né?, que *aí* sempre passava (...) o carro do ovo, carro de alguém, é um vizinho gritando e (...) parava de gravar (...) ou esperava mais um pouco..., Mas no meio do *do* caos, a gente vai tirando umas memórias interessantes.

Os saberes docentes vão se reconfigurando diante do cenário digital e da atuação no AVA, como aparece no compartilhamento:

(...) enquanto nós estávamos na alfabetização, durante... na câmera, quando eram grupos pequenos ou o atendimento individual, nós tínhamos um resultado melhor do que na, no Meeting [*sic*] com *com* várias crianças, porque eram barulhos extras, câmeras é... microfones abertos (...) (*Professora Teresa*).

O *downgrade* na capacidade de armazenamento do Drive nas contas institucionais da SEEDF²⁴ foi uma redução que resultou na exclusão de arquivos e na perda de registro do trabalho produzido, o que inviabilizou que algumas professoras conseguissem localizar imagens diferenciadas, como atesta Clara no trecho: “olha, eu tive um probleminha, mesmo com as imagens, eu fiquei pensando, se eu, se eu encontrasse, eu só ia mandar *print* de atendimento do WhatsApp 😊 (...) chamada de *de* vídeo, as ligações e etc., né?”. Além de Clara, também se manifestaram outras participantes a esse respeito, como Patrícia: “(...) e eu também tive problema com as imagens, né? (...) Eu estava até buscando é por elas, mas, por conta daquele espaço, né?, que ficou lá no *no* Drive, né?”.

A temática a seguir também se associa a questões enfrentadas pela mediação a partir das TDICs com vistas à alfabetização no ensino remoto, porém focalizando o lado da tela visualizado pelo professor na sala de aula virtual, no caso, o contexto dos estudantes e, mais especificamente, um panorama da relação das alfabetizadoras com as famílias no ensino remoto.

5.2.2.5 Encontro com a Família na Sala.

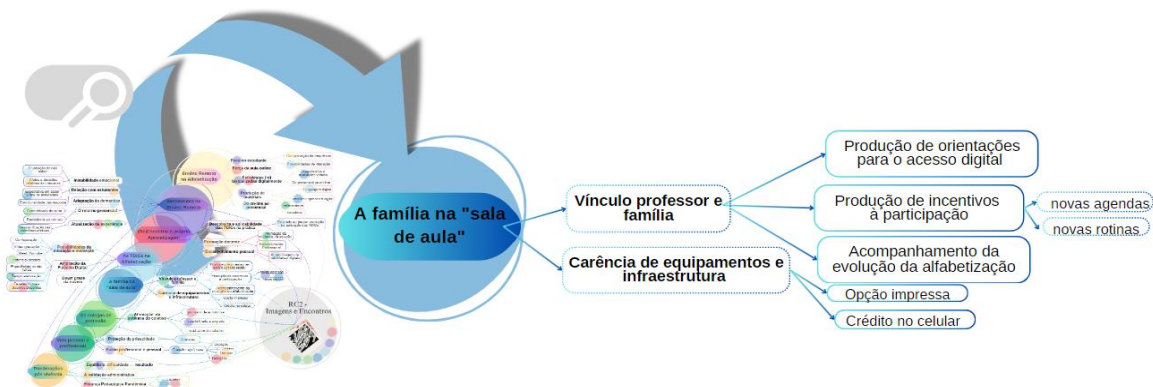
“(...) a empolgação não só das crianças, mas da família também. (...)”
(Professora Iraci)

Esta é, também, uma temática sensível que revela a percepção das professoras sobre a aproximação e o estabelecimento de vínculos inevitáveis com as famílias durante a alfabetização no ensino remoto. A Figura 57 inicia a apresentação desses aspectos:

²⁴ Ainda durante a pandemia, diante da problemática relativa ao grande volume de arquivos digitais produzidos, com postagens, downloads, devolutivas, produções de vídeo e gravações de Meet ocupando espaços também crescentes de armazenamento na nuvem, a SEEDF apresentou justificativa para realizar uma redução da capacidade das contas.

Figura 57

Ampliação da temática: encontro com a família na sala



Fonte: elaboração da autora.

A temática da relação com a família revela a percepção das professoras sobre a importância da aproximação e do estabelecimento de vínculos durante a alfabetização no ensino remoto. Duas subtemáticas se destacam: o vínculo entre professora e família, e a carência de equipamentos e infraestrutura que possibilitassem a ampla participação das crianças ao ensino atrelado ao AVA, especialmente no uso do Google Classroom.

Figura 58

Imagem selecionada e mencionada pela professora Bugari na RC2



Sobre o vínculo com a família, Bugari apresenta a Figura 58 e menciona: “a primeira coisa, a questão da família, né?, que foi muito importante. Porque sem *sem* a aproximação entre escola e família, né?, sem o vínculo e entre o educador e a família, a gente não ia conseguir o êxito do nosso trabalho”.

Fonte: dados da pesquisa.

Esse subtema é reforçado por imagens, com as Figuras 59, 60 e 61, e enunciações que apontam para o apoio oferecido pelas docentes: “a gente estava sempre mandando esses incentivos *pros* pais, né?, para eles lembrarem que precisava retornar para o trabalho, né?” (*Professora Bugari*) (Figura 59). Ao lado das produções de incentivo também cabe ressaltar as

orientações suficientemente detalhadas para acesso ao AVA e outros espaços virtuais, conforme Figuras 60 e 61 associadas ao excerto:

Figura 59

Imagem selecionada e mencionada pela professora Bugari na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 60

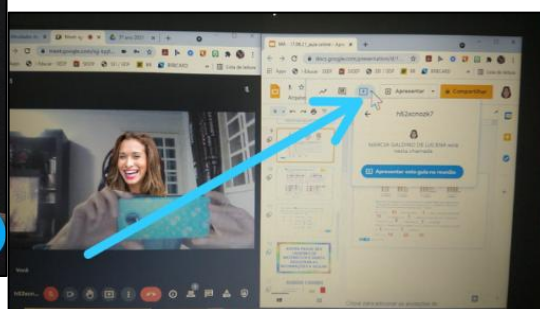
Imagem selecionada e mencionada pela professora Lavínia na RC2



Fonte: dados da pesquisa

Figura 61

Imagem selecionada e mencionada pela professora Fernanda na RC2

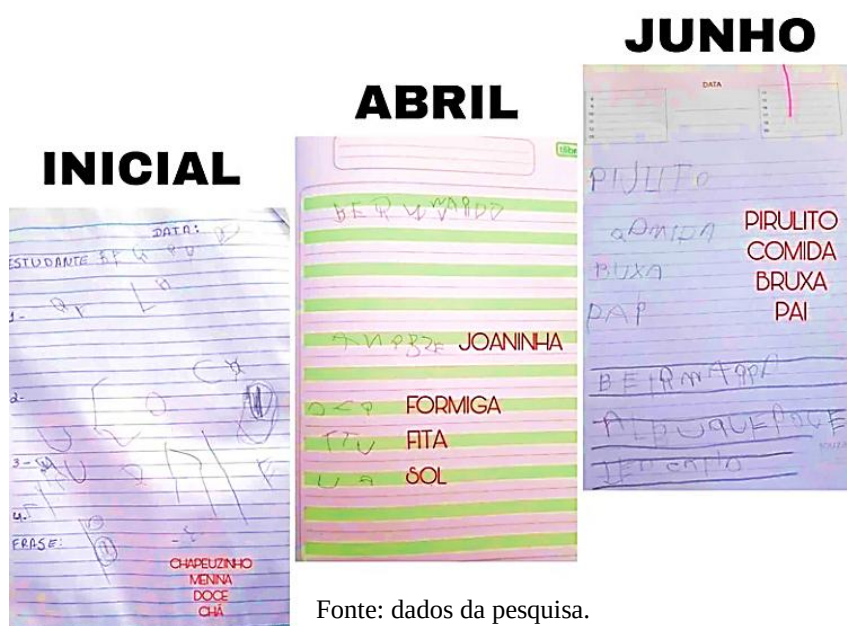


Essa aqui, já mostra assim, tudo que a gente entregava mastigadinho pelo grupo de WhatsApp. Então você tinha que realmente desenhar, literalmente o como acessar, *né?*, então o passo a passo de cada acesso, das próprias atividades, que eram postadas e entregues. A gente tinha que fazer o mais minucioso possível, *pra* que a família pudesse entender e ser a parceira, *né?*, no momento que estivesse com os alunos (*Professora Lavínia, Figura 60*).

As palavras e a Figura 62, de Eva, apresentam uma estratégia adotada para o acompanhamento da evolução da alfabetização com a família: “(...) fotos, *né?*, de *de* teste da psicogênese, e aí, da maneira como eu mandava para os pais, *né?*, que era... coloquei o inicial, o de abril, o de junho, para eles irem fazendo uma comparação, não é?, da *da* evolução da criança”.

Figura 62

Imagem selecionada e mencionada pela professora Eva na RC2



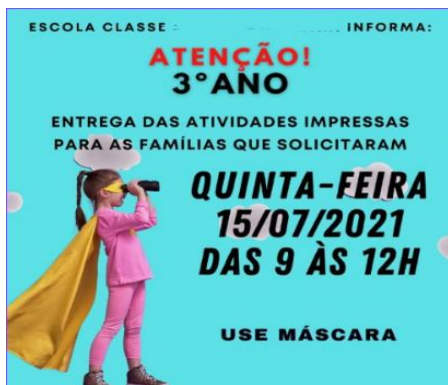
Fonte: dados da pesquisa.

Devido à falta de equipamentos e infraestrutura, muitas famílias optaram por receber apenas material impresso, como atestam as percepções, como a de Bugari: “às vezes, a família não tinha as condições, de ter o equipamento para estar online, por exemplo, pegava o material impresso (...)”. Por outro lado, Ana testemunha o esforço de algumas famílias para garantir a participação: “(...) eles participavam muito, né? Tinha um aluno até que era muito carente que a mãe botava crédito no celular toda semana, *pra* ele participar três vezes, três vezes na semana, da aula online, de tanta importância que era para eles”.

A figura do delivery entra em cena para apoiar a busca ativa ao entregar e recolher as atividades impressas para crianças de difícil alcance, por meio de motoboys, como expressa Lavínia e também apresentado na Figura 63: “(...) muito marcante para mim, *na* no ensino remoto, foi essa questão das atividades impressas, pela busca ativa dos alunos constante, né? E a gente é... sem saber onde aquela criança estava, e *aí* ia o motoboy, entregava, o outro buscava...”.

Figura 63

Imagem selecionada e mencionada pela professora Iraci na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

No próximo tópico, abordaremos como a pandemia proporcionou um reencontro das professoras com um coletivo que se mostrou fundamental para as formas de atuação como alfabetizadoras em um cenário de ruptura e reinvenção.

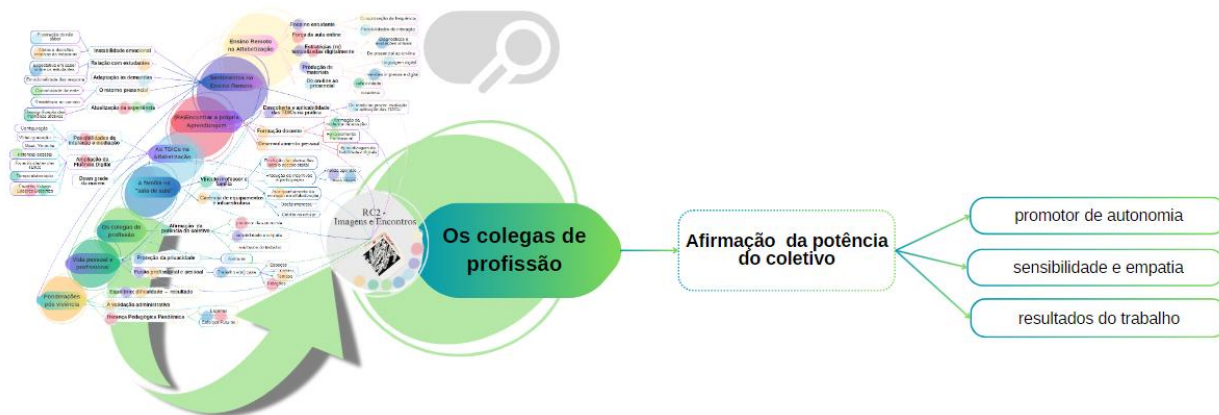
5.2.2.6 Encontro com os Colegas de Profissão.

“Aí selecionei outra imagem que era do grupo da escola, né?: nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos.” (Professora Jord7)

Apresentar esta temática implica destacar a afirmação da potência do trabalho coletivo desse grupo de alfabetizadoras, como será possível observar na Figura 64.

Figura 64

Ampliação da temática: encontro com os colegas de profissão



Fonte: elaboração da autora.

Na perspectiva do subtema afirmação e reconhecimento da potência do trabalho coletivo, pode-se destacar três posicionamentos atribuídos ao grupo de trabalho: grupo

posicionado como promotor de autonomia; grupo como fonte de sensibilidade e empatia; e grupo como responsável pelos resultados alcançados com o trabalho.

Cada um desses posicionamentos do grupo recebe representação a seguir, nos enunciados das professoras, a exemplo de expressão baseada na Figura 65: “(...) ... é aquela das mãos unidas é... me chamou muita atenção, porque eu acho que é a fala também da *da Ana*, a coletividade neste momento, foi assim, fundamental” (*Professora Clara*). Reforçando a opinião de Clara, Lavínia expõe: “acho que a equipe de uma forma (...) geral, cresceu muito, a gente troca muito entre nós, (...), né?, o grupo do ano... (...) A gente se buscava, né?, isso foi uma coisa positiva também”.

Figura 65

Imagem selecionada e mencionada pela professora Jord7 na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

O coletivo como promotor de autonomia é uma perspectiva enfatizada: “(...) no início a gente fazia juntas, né?, ... depois que foi conseguindo acertar autonomia” (*Professora Bugari*). A percepção de fortalecimento profissional no coletivo também é manifesta por Lavínia: “(...) ainda bem que eu tive as parceiras que eu tive. (...) eu me fortaleci muito enquanto professora, é pelo *knowhow* e a bagagem que elas já tinham (...), mas naquele momento eu pude contribuir (...) porque (...), tinha muita novidade para todo mundo, né?”.

Referências ao companheirismo, ajuda e presença podem ser percebidas com clareza nas Figuras 66, 67 e 68 associadas aos respectivos excertos: “(...) As minhas companheiras se juntaram e me ajudaram. Aí eu percebi que eu não estava mais sozinha” (*Professora Jord7*). Lore aponta também para a unidade e o apoio encontrados no coletivo: “(...) as duas equipes

dos dois anos, *né?*, que a gente passou junto e uma segurando a peteca e dando ajuda para outra e nunca deixando o barco afundar :).”

Figura 66

Imagem selecionada e mencionada pela professora Jord7 na RC2



A defesa de Lore encontra eco em Clara: “a Professora Lore também colocou assim, que aquelas que estavam mais, *né?*, organizadas e fortes estavam dando organização e força para as outras. Então essa, é, aquela união ali foi muito, foi marcante assim”.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 67

Imagem selecionada e mencionada pela professora Lore na RC2



O mesmo sentimento é pontuado sobre uma equipe diferente: “(...) O grupo do 3º ano, que foi quase mesmo, (...) e a gente assim teve um entrosamento muito bom e a gente acabou nos ajudando muito, *né?*”

Fonte: dados da pesquisa.

(Professora Ana).

Figura 68

Imagem selecionada e mencionada pela professora Lore na RC2



Compartilhamento de material, entrosamento, organização, apoio mútuo e união podem ser observados nas palavras de Angela e na Figura 69, referente a ela: “(...) É, até foi a outra colega quem pediu como material *pra* educação infantil, naquele momento, ela achou que a história seria muito útil”.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 69

Imagem selecionada e mencionada pela professora Angela na RC2

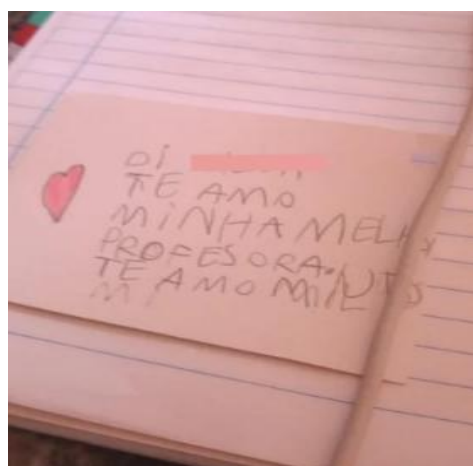


Resultados do trabalho coletivo são enfatizados por Ana no trecho: “então, assim, pra também ressaltar que o trabalho coletivo, *né?*, ele resulta, *né?* E ele dá muito bons frutos”.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 70

Imagem selecionada e mencionada pela professora Iraci na RC2



A temática que segue mantém aproximações com esta temática e com a anterior, e explicita os posicionamentos da pessoa e da profissional que é a professora, sobrepostos durante o ensino remoto.

Fonte: dados da pesquisa.

5.2.2.7 Encontro entre a Vida Pessoal e Profissional.

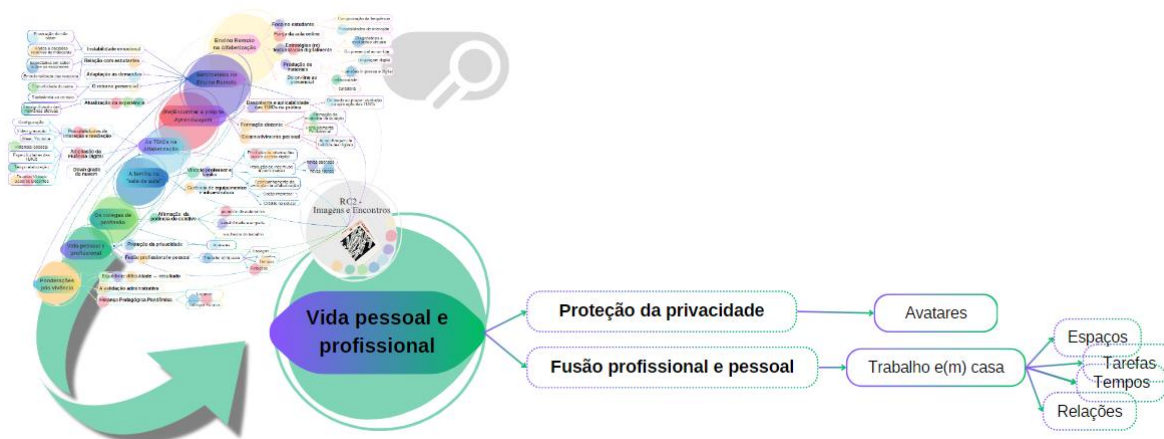
“Como é que vive e separa o trabalho do do da minha vida, né?”

(Professora Fernanda)

Esta temática expressa-se por meio de dois subtemas: proteção da privacidade e fusão entre as esferas profissional e pessoal, que seguem ilustrados pelas imagens e suas respectivas ou correlatas enunciações, produzidas durante a RC2. É com base nesses episódios que a temática expõe a percepção das professoras sobre as vidas experienciadas no ERE, inicialmente apresentadas na Figura 71:

Figura 71

Ampliação da temática: encontro entre a vida pessoal e profissional



Fonte: elaboração da autora.

A proteção da privacidade aponta para o uso de avatares no AVA como uma forma menos invasiva de identificação, amplamente utilizada. Lavínia exemplifica essa estratégia na Figura 72:

Figura 72

Imagem selecionada e mencionada pela professora Lavínia na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

(...) E eu, como sou uma pessoa bem receosa na questão da exposição, *né?*, pessoal, (...) de redes sociais, nessa questão da *da* vida pessoal muito misturada com o profissional que acabou acontecendo, (...) no ensino remoto, então esse é o meu avatar. E foi aqui que eu consegui me encontrar *pra* ter uma certa relação, *né?*, sendo a Professora Lavínia. Então essa aqui (*aponta para o avatar na imagem que mostra na tela*) é a professora Lavínia no ensino virtual. E até hoje é um avatar que eu uso, *né?*, no grupo de pais, (...) é a minha identificação. Então foi uma forma que eu tive de *de* estabelecer esse vínculo, mas respeitando também aquilo que eu acredito enquanto *é...* vida pessoal para tentar separar um pouquinho (*Professora Lavínia*).

A fusão entre vivência profissional e vivência pessoal é ricamente manifestada por Fernanda ao mencionar a sobreposição de espaços, tempos e tarefas, ideias que encontram, também, o aporte das Figuras 73, 74 e 75:

Figura 73

Imagem selecionada e mencionada pela professora Fernanda na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

(...) E *é, aí* eu fiz um passeio mesmo assim. *Aí é*, eu coloquei no início, o caos, *né?*, que era a mistura do trabalho com a sua casa, a minha casa é pequena, então assim, para dividir, para separar os espaços meio que tinha dia que não se separavam, *né?*, eu na mesa da cozinha, minha filha em outro quarto. E assim tinha dias que você se via naquela situação assim que, meu Deus, como é que faz? *Né?* Como é que vive e separa o trabalho do *do* da minha vida, *né?* E *aí* eu coloquei uma dessa da mesa. (...) Quando o carteiro chegava, ou alguma coisa assim e você *tava* lá com o fone, e não podia falar com o carteiro porque não podia sair. Menina! Era muito engraçado, muito interessante...” (*Professora Fernanda*).

Figura 74 e 75

Imagens selecionadas e mencionadas pela professora Teresa na RC2



Fonte: dados da pesquisa.

A sobreposição de relações é expressa também como contraponto no desabafo de Ana: “(...) a minha filha me socorreu mais uma vez, graças a Deus que a gente tem filho, por isso, porque a gente não consegue, às vezes, fazer as coisas sozinha (...). E assim os meus filhos, eles me salvaram muito” (*Professora Ana*).

A próxima e última temática da RC2 se fundamenta numa perspectiva de avaliação e retomada de atividade no momento presente, com preocupações e menções ao retorno pós-pandemia.

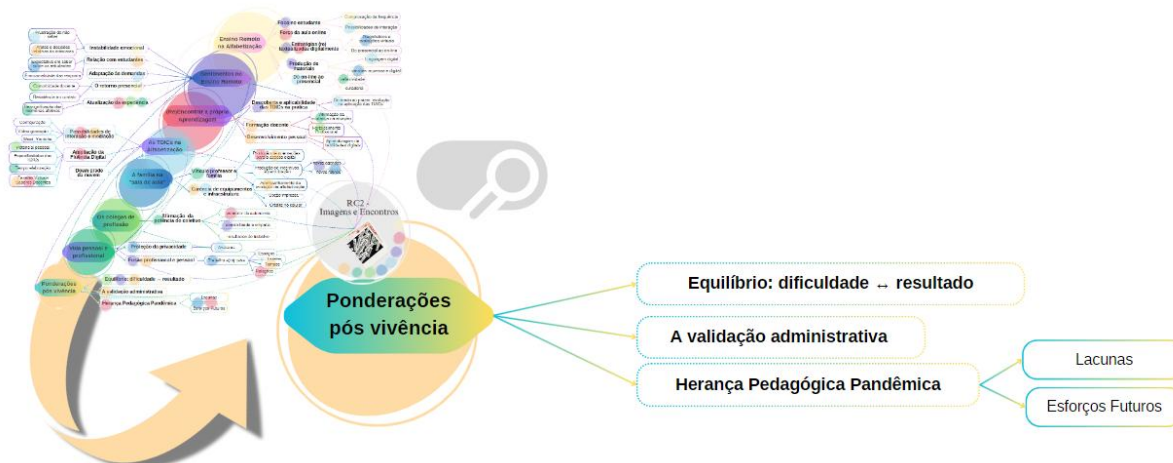
5.2.2.8 Encontro com as Ponderações na Pós-vivência Pandêmica.

“(...) Então a gente teve que reunir tudo pra poder conseguir dar andamento, né?, nesse ensino remoto.”
(Professora Eva)

Esta temática estrutura-se a partir de avaliações que surgem matizadas por reflexões que os enunciados expressam com base nos subtemas: equilíbrio entre dificuldades e resultados alcançados, aspectos da validação administrativa, e a herança pedagógica pandêmica, como explicita a Figura 76:

Figura 76

Ampliação da temática: encontro com as ponderações na pós-vivência pandêmica



Fonte: elaboração da autora.

Reconhecendo as dificuldades atravessadas e enfatizando o saldo positivo e o sentimento de gratificação, expressa Angela: “(...) Claro, foi difícil para todo mundo. Foi difícil para mim, foi difícil em casa, mas nós temos muita coisa positiva também e é isso”. Patrícia também reforça a ideia de gratificação ao lado de um sentimento de realização:

(...) é, olhando lá, me deu assim uma gratificação, *né?*, de saber que quando *quando* eles acertavam que ficava lá o sorrisinho, aquelas coisinhas assim... é, foi bem bacana de (...) olhar para trás e naquele momento veio assim: “deu certo”, *né?* Não foi *não foi* o que a gente esperava. Não, *não* foi bem o que a gente almejou, mas *mas* também não *não* ficou aquém, *né?* (Professora Patrícia).

Uma abordagem da validação administrativa do trabalho demonstra a multiplicidade de esforços empreendidos, como deixa entrever a enunciação de Eva, referência também com humor à Figura 77:

Figura 77

Imagem selecionada e mencionada pela professora Teresa na RC2



(...) tinha a parte, é pedagógica, (...) tratando com as crianças, *aí* tinha a parte burocrática, *né?*, de toda a validação do nosso trabalho, com a escola, para a Secretaria, (...) essa parte também, *né?*, toda administrativa (...), teve que reunir tudo *pra* (...) dar andamento, *né* nesse ensino remoto.

Fonte: dados da pesquisa.

A herança pedagógica pandêmica menciona a constatação sobre as lacunas, como exposto na argumentação anterior de Patrícia, mas também realça o reporte da necessidade de empreender esforços rumo à superação das fragilidades e limitações da aprendizagem, oriundas do contexto e das práticas do ensino remoto, como assevera conscientemente Teresa:

(...) eu creio que ainda vai ter herança desse, *desse* período, *né?*, para as crianças que não foram alfabetizadas naquele tempo e isso ainda vai estar sendo reportado *aí*, durante é algum tempo ainda nessas falhas, *né?*, que esse período deixou.

CAPÍTULO 6 — DISCUSSÃO

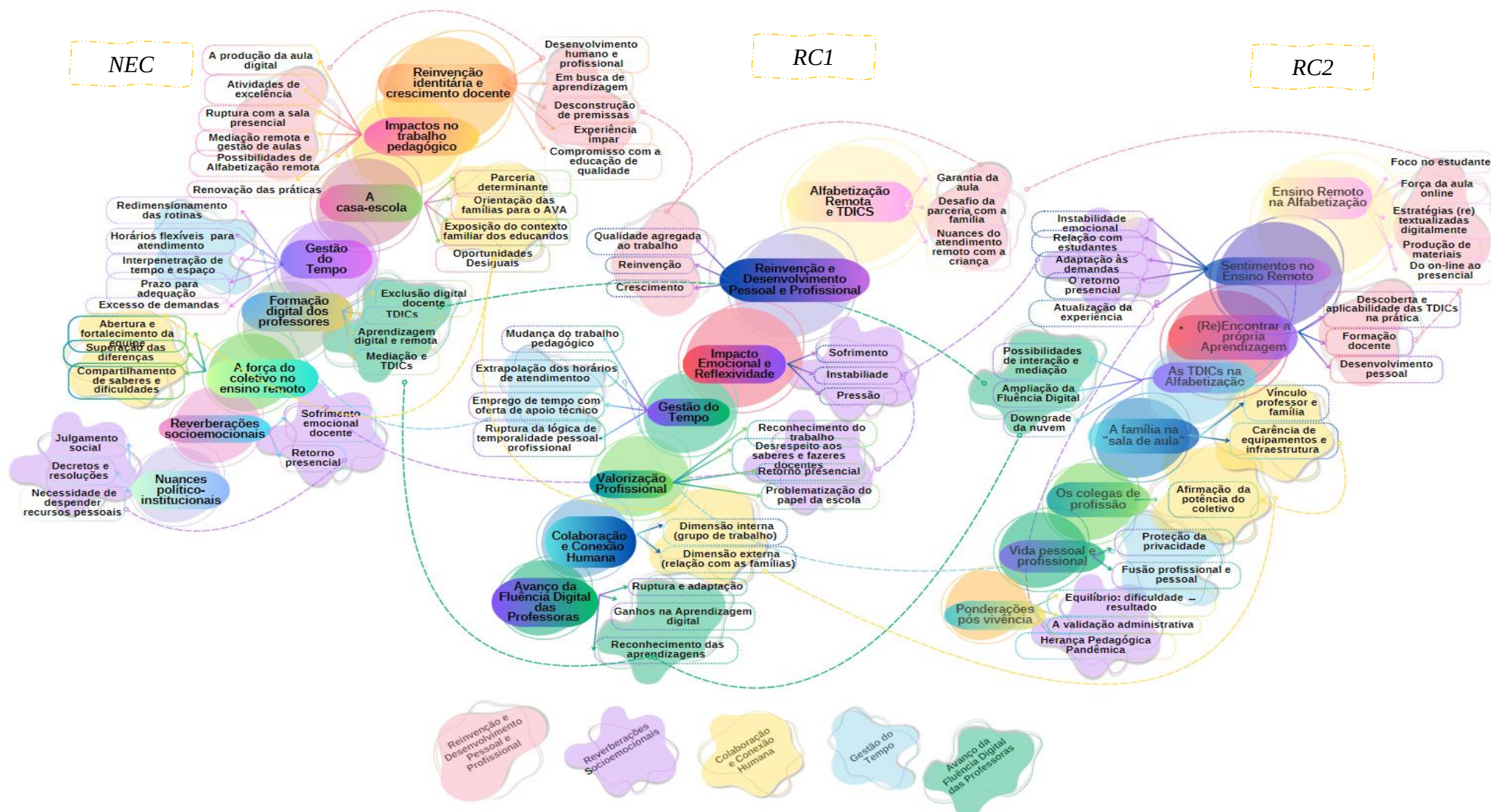
“O ser humano não é um espectador do mundo, ele é, coletivamente, individualmente, e sempre em uma história, um ator nesse mundo.”
(Charlot, 2021b, p. 6)

➤ Esta investigação foi guiada pelo compromisso com o rigor metodológico e foco nos objetivos estabelecidos. Diante do volume de informações apresentadas nos resultados e visando aumentar a validade e a confiabilidade, reduzir vieses, bem como obter uma compreensão mais completa e profunda, que explicitasse convergências e divergências, optamos pela triangulação dos resultados de NEC-RC1-RC2 (Creswell, 2010; Creswell & Creswell, 2021; Gibbs & Flick, 2009). A Figura 78, elaborada como mapa semiótico, também se apoiou em material prévio (Apêndice J). Esse mapa representa o aumentar a validade e a confiabilidade, reduzir vieses, entre os resultados das estratégias metodológicas e as atitudes empíricas que produziram as informações no campo.

Foram definidas formas orgânicas para agrupar os subtemas aproximados pela ideia de permeabilidade dos significados. Usaram-se cores e linhas pontilhadas para representar e demonstrar a articulação e aproximação entre os subtemas, e indicar visualmente o movimento de articulação que gerou as novas temáticas após a estratégia. A Figura 79, logo na sequência, apoia visualmente a aproximação dos significados subjacentes ao representar, por meio das cores, os temas contidos nas novas temáticas. O encontro entre as três etapas de produção de informações resultou no fortalecimento da validade, com um adensamento das temáticas que pareceu oportuno para a abordagem na discussão que se segue neste capítulo e que versará sobre as seguintes áreas: 1. Reinvenção e Desenvolvimento Profissional e Pessoal; 2. Reverberações Socioemocionais; 3. Colaboração e Conexão Humana; 4. Gestão do Tempo; e 5. Avanço da Fluência Digital das Professoras.

Figura 78

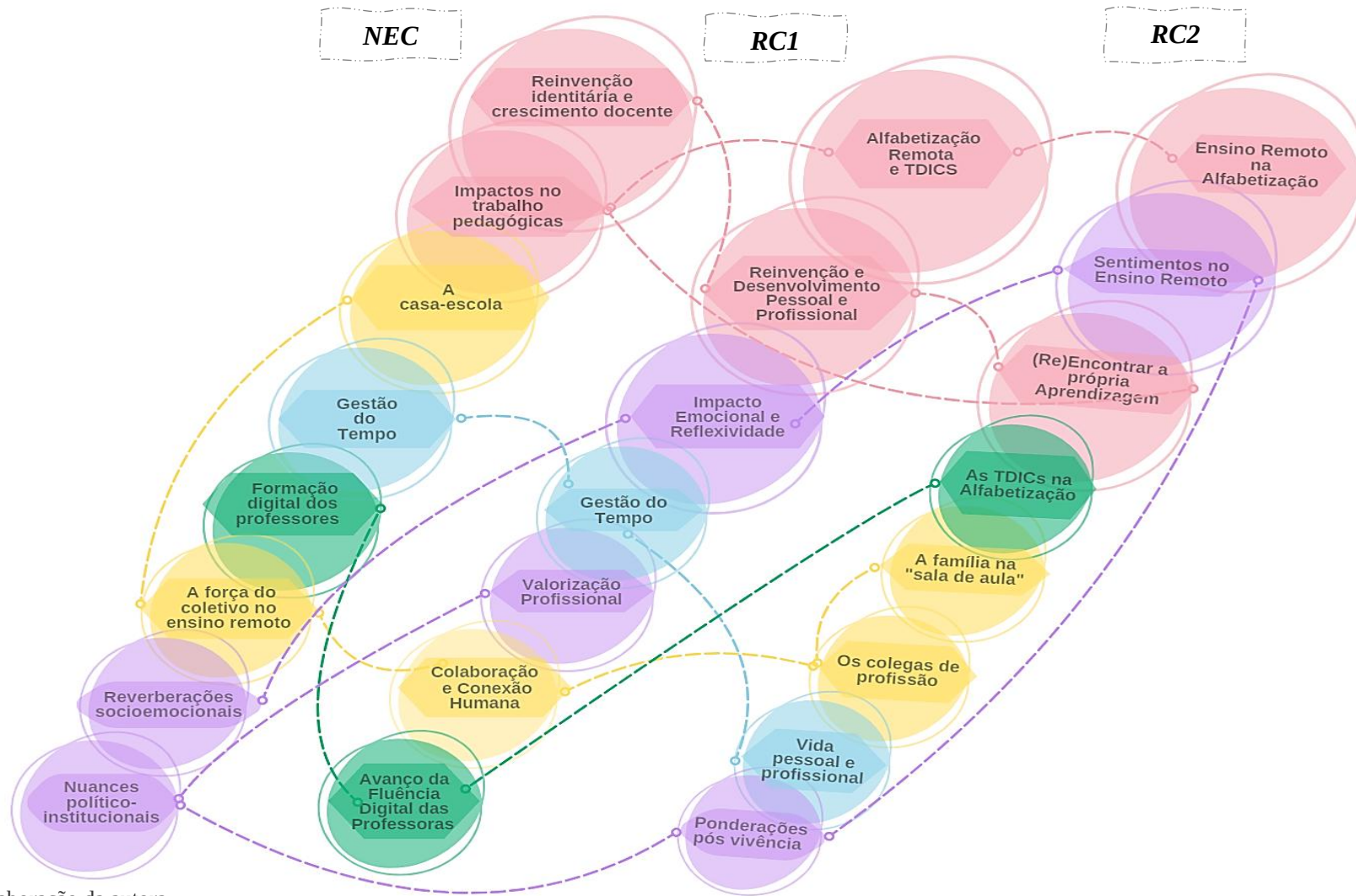
Mapa semiótico de triangulação dos resultados: aproximações e distanciamentos entre resultados dos três momentos da pesquisa NEC e RCs



Fonte: elaboração da autora.

Figura 79

Aproximação entre as temáticas de cada mapa semiótico

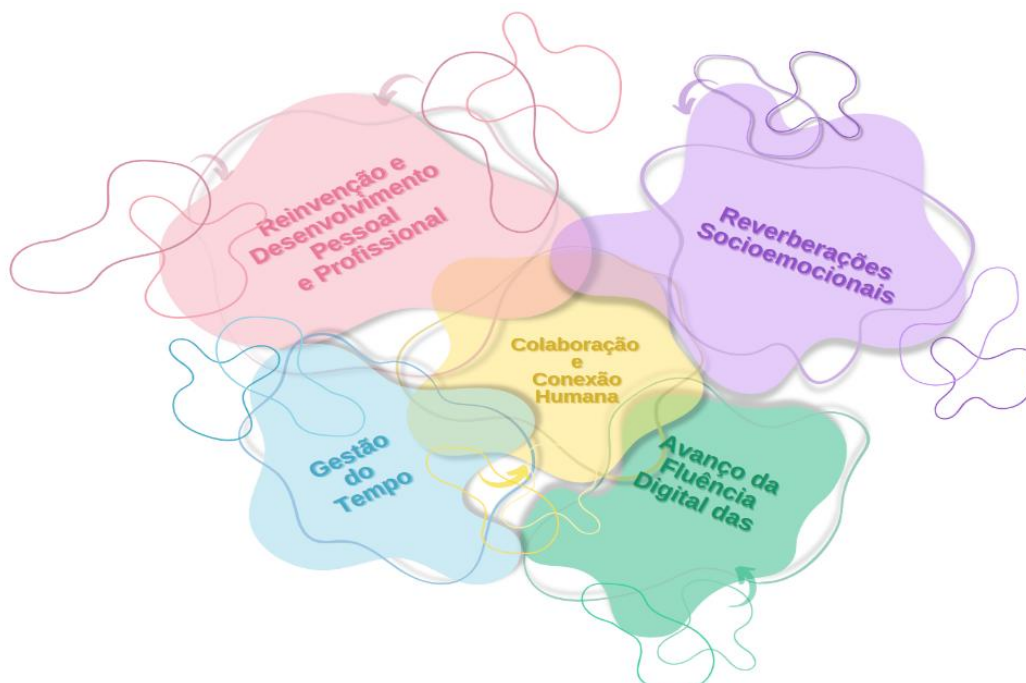


Fonte: elaboração da autora.

A Figura 80 explicita a permeabilidade entre as temáticas, que é própria do dialogismo e da polifonia presentes durante as dinâmicas enunciativas e responsivas que ganharam espaço no processo de produção das informações e reverberaram durante a análise do conjunto discursivo composto.

Figura 80

Mapa semiótico das temáticas após a triangulação dos resultados



Fonte: elaboração da autora.

Na sequência, passaremos à discussão desses temas e priorizaremos o aprofundamento da reflexão sobre o significado dos resultados e suas possíveis implicações.

6.1 Reinvenção e Desenvolvimento Pessoal e Profissional

A ideia de reinvenção expõe a ocorrência de uma transformação na natureza de algo, de alguém ou de um processo. Sugere trazer à realidade uma nova forma, baseada em elementos já existentes, que se articulam de maneira nova (Woods, 1999), no caso em tela, a atuação das alfabetizadoras na pandemia, visando adaptação às necessidades impostas pela suspensão das atividades presenciais. A exemplo do que argumentam Nóvoa e Alvim (2022), mudanças

relevantes na educação passam, obrigatoriamente, por professores desempenhando novas funções e papéis reconfigurados, processo atravessado pela Constituição Identitária profissional. Essa ideia encontra reverberação na análise de Colello (2021), que aponta para o movimento das alfabetizadoras para fora das certezas e da zona de conforto profissional.

Com base nas elaborações de Bakhtin (2012, 2020a), é possível compreender a linguagem e, logo, os enunciados, como um campo de batalhas e disputas no qual ecoa uma polifonia de vozes que se encontram, colidem e se ajustam por meio do dialogismo, das tensões instaladas na negociação de valores e espaços. Nesse sentido, a reinvenção e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, observados nesta pesquisa, reverberaram por meio de enunciados pessoais e sociais que provocaram, consternaram e suscitaram significados, ao se articularem em um outro fazer que mobilizou e interrogou as identidades do ser alfabetizador de outra maneira e em espaço diverso. Dessa forma, no encontro dos enunciados sociais por meio das orientações legais, opiniões veiculadas na mídia e demandas de adequação às contenções da crise sanitária durante o ERE, subjazem significados correlatos a um reposicionamento das professoras no bojo da perspectiva de reinvenção e desenvolvimento.

Rom Harré, Luk van Langenhove e colaboradores (Harré, 2012, 2015; Harré et al., 2009; Harré & van Langenhove, 1999b; Sabat & Harré, 1999; van Langenhove & Harré, 1999), ao discutirem a Teoria do Posicionamento, oferecem um quadro para entender como as identidades são construídas e negociadas nas interações sociais, com foco no papel do discurso nesse processo. Para os autores, no âmbito das negociações, são mobilizadas formas de discurso diversas que influenciam a maneira como os indivíduos são percebidos (posicionados) e como se percebem (posicionam-se), de forma dinâmica. Acatando, contestando ou mobilizando suas posições, os indivíduos vão se constituindo em suas identidades, nas funções (ou posições) que assumem, mediados pelo discurso, pelos enunciados que os cercam e esse processo aproxima-se da proposição dialógica bakhtiniana.

Em relação às professoras, esse movimento não transcorre isento de resistências quanto aos limites da nova posição engendrada pela pandemia de atuação junto aos estudantes dos primeiros anos da alfabetização no ERE. A demanda pela mediação pedagógica com o objetivo de alfabetizar remotamente impôs-se em um cenário disruptivo que ocasionou a ruptura com os fazeres pedagógicos presenciais, ao instalar salas de aula virtuais, plataformas e chamadas de vídeo como referenciais escolares. As interrogações sobre o cenário permearam não apenas as alfabetizadoras, mas também as famílias e as instâncias sociais, e expressou desde a crença em resultados positivos até a certeza do fracasso. Todavia, como atesta Ramos (Ramos et al., 2022) sobre a ação de aprender no contexto na pandemia, reinventar-se foi o verbo de ordem diante do desequilíbrio do contexto.

Por outro lado, não se pode ignorar que os questionamentos impõem à agenda pedagógica e das políticas públicas uma discussão sobre a inclusão tecnológica de toda a comunidade escolar, o que exige a renovação das práticas pedagógicas e – por que não lembrar? – das práticas sociais com vistas ao letramento na cultura digital (Hissa, 2021; Rojo, 2020; Rojo & Moura, 2019; Soares, 2007) para o exercício seguro e consciente da cidadania digital, como preconiza Di Felice (2020; Di Felice & Surrenti, 2021; Magalhães et al., 2023).

Ideias como esforço, potencial, oportunidade, impulso profissional, mudança positiva na prática docente, associação das habilidades com as TDICs à melhor elaboração de materiais e atividades pedagógicas parecem indicar a revitalização da atuação das alfabetizadoras. O reforço do sentimento de autorização para a aplicação de possibilidades diferenciadas aparece permeado por uma reflexividade, cuja elaboração traz à tona elementos de uma constituição identitária dinâmica e em transição, que corrobora a perspectiva de que “aprender é construir-se, querer-se, proteger-se e inventar-se, em uma relação *identitária*” (Charlot, 2021b, p. 16).

A perspectiva de crescimento pessoal e profissional, com a capacidade profissional revigorada, dá visibilidade a diferentes matizes e reverbera na lógica da importância das

parcerias e do trabalho colaborativo. Aponta para o reconhecimento das limitações pessoais na percepção do processo de superação. O fortalecimento profissional é transversal nas reflexões sobre o crescimento da qualidade do trabalho pedagógico e no reconhecimento das alterações nos saberes e fazeres relacionados à atuação docente utilizando as TDICs. A ideia de desenvolvimento pessoal, atravessada pelo aprimoramento das habilidades digitais das alfabetizadoras, insinua-se abertamente. A visualização do par desafio-engajamento e a consciência sobre o próprio desenvolvimento surgem ao mesmo tempo em que as docentes visualizam outras parcelas de responsabilidade e percebem a intervenção externa, do poder público e do contexto histórico. De fato, apesar de este trabalho discutir as interfaces entre a atuação no ERE e a identidade docente, identifica-se um movimento constitutivo da práxis docente, como preconiza Freire (2019), com deslocamento entre teoria – prática – ação – reflexão. As docentes não apenas refletem sobre sua prática, mas também agem sobre ela ao se engajarem nos desafios e buscarem novas formas de atuação, além de reconhecerem a influência do poder público e do contexto histórico em sua prática.

Também sob a ótica do par desafio-engajamento e discutindo a teoria da relação com o saber, que apresenta dimensões epistêmicas, identitárias e sociais, Bernard Charlot sumariza a ideia de mobilização que se pode aplicar às docentes, ao postular que “só aprende quem se mobiliza em uma atividade, inclusive na vida cotidiana, e, quando se trata de uma aprendizagem voluntária e consciente, em uma atividade intelectual” (Charlot, 2021b, p. 5), uma perspectiva teórica que aprofunda a compreensão do processo ao mesmo tempo em que é capaz de reforçar o nível de engajamento docente no contexto. A capacidade exigida das professoras para abraçar esse cenário, ao se posicionarem na atuação docente em plataformas digitais, em um momento inicial do processo de ensino remoto e da pandemia, apresentou-se como espaço fértil para a inauguração de práticas pedagógicas (abertura à aprendizagem, ao

saber) e ampliou o potencial docente para transitar na cultura digital, mas a adesão e mobilização das alfabetizadoras foram inegáveis, Charlot ainda assevera que:

só aprende quem se mobiliza e só se mobiliza quem é movido por um desejo (...). O desejo pode assumir várias formas, mas sempre deve existir um desejo, forte ou fraco, para que ocorra uma mobilização para aprender. Como todos os outros desejos, ele está enredado em uma rede complexa, social e singular, consciente e inconsciente, de relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Sempre, aprender é entrar em tais relações – que podem gerar prazer ou sofrimento, amor-próprio ou desprezo por si mesmo, entusiasmo ou revolta (Charlot, 2021b, p. 15).

A exposição das fragilidades no domínio e/ou valorização das TDICs proporcionou o (re)encontro com a própria aprendizagem, com a dinâmica da própria relação com o saber (Charlot, 2021b) de cada alfabetizadora. Ao observar o movimento de transição de um estado emocional de medo e ansiedade diante do desconhecido para uma percepção de potencial de desenvolvimento, percebe-se a experiência de prazer e satisfação com a dinâmica profissional inaugurada no ERE. Para Charlot, esta é uma relação epistemológica porque envolve o conhecimento, é social porque se constrói em um espaço coletivo, e identitária porque aponta também para uma dimensão de singularidade mediada, triangulada pelo saber e pelo social (Charlot, 2005, 2007, 2018, 2021a, 2021b; Vieira et al., 2023). A perspectiva do autor encontra aproximação ainda com os fundamentos vigotskianos da Psicologia Histórico-Cultural que aportam esta investigação.

Nesse contexto, não podemos deixar de observar a complementaridade entre a perspectiva de reflexividade, incrementação e alterações da práxis profissional no movimento de mudança do ensino presencial ao ensino remoto online e de volta ao presencial. As professoras insurgem-se contra a posição de heroínas e mobilizam aspectos da emocionalidade e dos afetos de todos os envolvidos (Freire, 2019a; Paquay et al., 2008; Perrenoud, 2002).

O entrelaçamento das subtemáticas apresenta indícios de reconhecimento de qualidade agregada ao trabalho pedagógico por meio do avanço no domínio das competências relacionadas ao uso pedagógico das TDICs e da afirmação da mudança na atuação profissional. São enfatizadas as diferenças percebidas pelas alfabetizadoras em si mesmas e nos próprios fazeres, em um olhar comparativo que envolve o antes, o durante e o depois da pandemia. Soma-se a essa perspectiva o reconhecimento do potencial de contribuição das TDICs para a produção de materiais como algo permanente para a organização do trabalho docente.

Com relação às nuances do ensino remoto mediado pelas TDICs com as crianças na alfabetização, foi preciso lidar e mediar a reação das famílias (leigas quanto ao processo de alfabetização) ao erro infantil no processo de desenvolvimento e aprendizagem da escrita. A dinâmica junto às famílias também é discutida por Fattermann e Tamariz (2021), que destacam a ressignificação das funções no ERE, com ênfase à parceria com as famílias, que ainda é ressaltada por Nóvoa e Alvim (2021, 2022), ao mencionarem, ao lado de Moreira e colaboradores (2020), a ação intensiva de complementaridade entre escola, professores e famílias.

A título de ilustração dos contornos peculiares da dinâmica ERE-alfabetizadoras-família, encontramos relatos sobre a realização do diagnóstico da psicogênese da língua escrita no modo virtual, por meio de videochamadas para tentar ver, ao mesmo tempo, a criança e o processo de escrita em elaboração e as eventuais intervenções do outro lado da tela, como relatam também Souto e colaboradoras (Di Santo & Souto, 2022; Souto & Borges, 2022). Evidencia-se, assim, o quanto foi exigido das professoras na elaboração de arranjos pedagógicos virtuais inéditos, muitas vezes sem orientações institucionais, baseadas em referenciais pessoais, saberes disponíveis (não sobre atuação em pandemia) e criatividade para experimentações, aspectos reforçados por A. P. Oliveira et al. (2023), ao analisarem a

percepção de professoras alfabetizadoras em comunidades rurais, em que destacaram sua criatividade quanto ao uso dos recursos midiáticos.

Nuances do inesperado contribuíram para o aprimoramento das competências digitais. As professoras perceberam-se aprendendo novas ferramentas, desenvolvendo novas estratégias e expandindo seus conhecimentos sobre o uso da tecnologia na educação como resposta aos desafios impostos pelo contexto pandêmico, no sentido do que asseveram A. de A. Ferreira et al. (2022), ao indicarem o interesse das professoras em continuar recorrendo aos recursos digitais no retorno à sala de aula presencial. Observa-se a constatação de aprendizagens de habilidades digitais, a agregação de saberes digitais, que transforma a atribuição de significados e sentidos às atividades, à prática social – e pedagógica –, que ganha os espaços ao romper as fronteiras das temporalidades e espacialidades antes conhecidas.

6.2 Reverberações Socioemocionais

O contexto da pandemia, com o distanciamento social, a ameaça à vida, a suspensão das atividades e o estado constante de vigilância, impactou o equilíbrio e a saúde mental das alfabetizadoras, especialmente ao lidarem com a nova dinâmica pedagógica virtualizada. O efeito deletério também é registrado no estudo de Viera e colaboradores, que mencionam a prevalência de transtornos psicológicos como ansiedade e depressão, insegurança, sentimento de impotência e luto na comunidade escolar durante o ERE (Colello, 2021; Macedo, 2022; Vieira et al., 2023).

Sobrecarga laboral, esgotamento profissional e labilidade emocional, com aumento do desenvolvimento de transtornos psíquicos entre docentes, encontram referência no estudo de Santos et al. (2024). Esses autores também mencionam a tendência exacerbada à autocrítica (ao lado das críticas externas), além da dificuldade de autocompaixão, dados que convergem e aprofundam a compreensão da experiência das alfabetizadoras que relatam a angústia em

presenciar, por meio das videochamadas, o sofrimento das famílias, mas, ao mesmo tempo, exigem de si o funcionamento como uma máquina.

A possibilidade de lidar com as instabilidades emocionais, expressas em angústia, frustração e ansiedade, manejadas pelas professoras no ensino remoto, pode ser associada à percepção de crescimento pessoal e coletivo, na ampliação do domínio das TDICs e nos resultados alcançados, como ressaltam, ainda, Santos et al. (2024). Esses aspectos também impulsionam o reconhecimento dos próprios sentimentos e experiências como extensíveis aos demais, o que gera um processo de legitimidade e reciprocidade que aprofunda o redimensionamento da vivência individual e coletiva.

A questão latente de reconhecimento e valorização da profissão docente é atravessada por opiniões diversas – famílias, redes sociais, instituições – e afeta diretamente a identidade profissional docente. Observa-se a reverberação de opiniões contundentes a respeito do posicionamento social e de julgamentos inconsistentes sobre os professores. O professor tem de lidar com inverdades e *fake news* que circulam socialmente sobre sua profissão e, no contexto de distanciamento e isolamento social, sozinho, sem o apoio dos seus pares (Lazzarotti, 2023; Pessanha & Trindade, 2022; K. D. A. Santos et al., 2024). Troitinho et al. (2021) discutem que, durante a pandemia, o sofrimento psicológico de professores da Educação Básica foi significativamente impactado pela intensificação do trabalho remoto, efeito modulado por fatores como gênero, sobrecarga de trabalho doméstico e experiência profissional prévia. Nessa direção, argumentam que a mudança abrupta na organização do trabalho docente gerou impactos na saúde mental dos professores, especialmente em relação à ansiedade, à afetividade negativa e ao estresse.

Opiniões que expressavam que professores não estavam fazendo nada ampliavam a pressão sentida pelas alfabetizadoras. Evidencia-se que as ideias deturpadas da atuação escolar se refletem no discurso sobre a identidade docente. Em paralelo, Troitinho et al. (2021)

aprofundam a discussão sobre a (des)configuração e a reconfiguração das atividades docentes, ao exporem evidências de que fatores estressores associados ao ERE, somados à crescente precarização do trabalho docente, “podem produzir movimentos de desidentificação (...) do corpo docente com sua própria atividade” (Troitinho et al., 2021 p. 17). A desidentificação teria, em sua base, a “mudança da prática pedagógica, no sentido de se criar uma nova identidade diante das demandas do mundo externo e do momento atual” (Troitinho et al., 2021 p. 17). Vale lembrar que, por momento (então) atual, entendia-se o contexto da pandemia e a concorrência entre atividades domésticas, saúde e trabalho pedagógico no ERE.

O direito e a frequência à educação presencial, assegurados por meio da Constituição Federal de 1988 e ainda pela Lei n.º 9.394/1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1988, 1996), constitui um valor e uma prática social impregnados na sociedade e que estruturam as rotinas familiares, sobretudo no caso de atendimento a crianças pequenas, como as que estão em processo de alfabetização. Isto posto, é possível delinear um quadro imaginário do que representou a suspensão das atividades escolares para as famílias, em especial as que contavam com o atendimento escolar como rede de apoio. Todavia, nem mesmo o contexto desafiador enfrentado poderia justificar o discurso social que posicionava as professoras em desfrute de férias, e que evidencia o contraditório entre a avaliação social e a ignorância sobre a realidade de ensinar virtualmente com as problemáticas do contexto sanitário pandêmico.

“Estar de férias” carrega significados, como tempo livre e descanso, exercício da autonomia plena com seu tempo, sem compromisso, eventualmente livre deles, em um outro cronotopo e ainda resguardado por direitos trabalhistas. Enunciados no discurso social, porque negociados socialmente (Bakhtin, 1981, 2011, 2020b, 2020a; Bruner, 2001, 2002, 2013, 2018, 2021), esses significados parecem se afastar tanto simbólica quanto operacionalmente da

responsabilidade das demandas no cenário real, sob a tensão de criar e executar um trabalho sob novas circunstâncias, lidando e driblando condições inóspitas (Charlot, 2021b).

Mais do que isso, lamentavelmente, é mais uma amostra da desvalorização da profissão docente no projeto social brasileiro, fato discutido também por Pessanha e Trindade (2022) na defesa do reconhecimento e da valorização social e política dos professores, ao abordarem as disputas históricas e políticas que envolvem a educação e o profissional docente, agudizadas pela pandemia, discussão que converge com o que postulam autores como Nóvoa (1991, 2020), Nóvoa e Alvim (2022, 2021) e Pessanha e Trindade (2022). Esta é uma defesa que implica entender que a desvalorização da docência, seja por meio de políticas públicas que a precarizam, seja pela desconsideração do papel social e intelectual do professor, contribui para a fragilização do sistema educacional, o que inclui o enfraquecimento da relevância da função e o desprestígio do ser professora, ser alfabetizadora, como claros contornos identitários dessa profissional.

Entre interrogações, afirmações e sustos, registra-se a realidade das crianças e das alfabetizadoras no contexto pandêmico, que impôs situações além da capacidade de resolução individual – por mais que tenham tentado. É crucial alavancar a compreensão de que a resposta não está no enfrentamento do distanciamento social e da pandemia, mas no enfrentamento do descaso com o qual vêm sendo tratadas as professoras ao longo da história da educação brasileira. Remuneração inadequada, condições precárias de trabalho, desrespeito, violência contra professores, desvalorização da formação por ausência de reconhecimento e incentivo, interferência política burocrática com restrição crescente da autonomia intelectual do profissional, fragilização da saúde mental, abandono e desinteresse pela carreira docente são dimensões que, em conjunto, se retroalimentam no ciclo de desvalorização desse profissional, como apontam Monteiro et al. (2022), além de Lazzarotti (2023), no Observatório das Desigualdades.

Esta discussão também se compromete com a atenção ao cenário complexo de produção da precarização da profissionalidade docente (Bacila, 2023; Imbernón, 2010, 2022b; Monteiro et al., 2022; Nóvoa, 2003, 2017, 2024; Perrenoud, 2002; Ribeiro, 2021, 2023a, 2023b; Tardif, 2012). Enfatiza-se, pelo escopo desta pesquisa, a desvalorização engendrada por meio dos enunciados sociais que se intensificaram durante a pandemia, mas seria ingênuo e simplista atrelar a desvalorização apenas à dimensão do enunciado oriundo das participantes da pesquisa.

Por outro lado, considera-se que, em uma perspectiva sociodiscursiva, as dimensões que envolveram a estruturação do ERE – demandas e expectativas sociais, políticas públicas, formação profissional, vulnerabilidade social, equipamentos e infraestrutura etc. –, em especial as dimensões discutidas neste capítulo, constituem enunciados sociais que reverberam como produções de um determinado cronotopo (Amorim, 2018; Bakhtin, 2018; Di Santo & Souto, 2022, 2023a, 2023b; Di Santo et al., 2022; Matusov, 2018; Ritella et al., 2021) que evocam responsabilidades (Volóchinov, 2018a) no âmbito das interações sociais e da atuação profissional das docentes. Todavia, como contraponto, Macedo (2022) destaca manifestações de valorização, respeito e reconhecimento do trabalho das alfabetizadoras no ERE, sobretudo das famílias que puderam se envolver mais com a proposta compartilhada e que, de fato, enfrentaram lado a lado os desafios.

O convívio com leis, portarias e decretos institucionais e interinstitucionais (Brasil, 2020; SEEDF, 2020a, 2020b, 2021; SEEDF & SESDF, 2021) também encontra menção em Souto e Borges (2022) ao argumentarem sobre as orientações e retomadas que acarretavam modificações intempestivas e substanciais ao fazer docente, definiam unilateralmente a direção do desenvolvimento profissional e, como consequência, geravam e/ou ampliavam as dissonâncias sobre o estado psíquico das profissionais. Essas dinâmicas, como enunciados sociais polifônicos, em seus dialogismos, ofereciam acabamento estético (P. C. Araújo, 2020; Bakhtin, 2010; M. B. F. de Oliveira, 2013) ao professor quanto ao desempenho da sua função,

e esse acabamento recai exatamente sobre sua constituição identitária profissional como estética de si (P. C. Araújo, 2019; F. T. Borges et al., 2012; Piovesan & Borges, 2012), a qual é engendrada por meio das interações discursivas que valoram esse profissional dentro e fora do seu ambiente de trabalho, como pudemos observar com lentes de aumento durante a experiência do ERE.

A necessidade de dispenderem recursos financeiros não provisionados para adquirir equipamentos revela a insuficiência de políticas públicas de apoio, o aparelhamento docente e uma inércia da vontade institucional quanto à qualificação efetiva da relação educação-cultura digital. Esses três elementos ocasionaram o desprovimento no domínio das competências digitais docentes e no acesso à infraestrutura necessária ao trabalho.

Na alfabetização remota com TDICs, a garantia das aulas foi impulsionada pelo senso de responsabilidade profissional com a função social da escola. Conhecedoras de suas turmas e comunidade, as professoras reconhecem quanto empenho ético é exigido pelo ato de ensinar (Freire, 2019a; Souto & Borges, 2022). Para Libâneo, “o professor é um modelo vivo de conduta profissional e moral e da relação com o conhecimento”(Libâneo et al., 2022, p. 17). Certamente, essa convicção atravessou toda a dinâmica emocional dessas profissionais em cada escolha e barreira enfrentada no ERE. Assim, temos outra tríade, formada pelas demandas de equipamentos, de produtividade didático-pedagógica e pela demanda social por atendimento, que pressionou as professoras e suscitou o sentido de agência guiado pelo lastro ético (Souto & Borges, 2022) de responder socialmente, o que agregou ainda mais tensão e desestabilização à identidade e ao saber-fazer docente. Além do impulso à ação, a interferência na rotina do ambiente familiar das crianças, ao demandar disponibilidade de tempo para acompanhamento e supervisão das atividades online por parte dos responsáveis, foi permeada por cuidado ético e respeito das docentes.

A equação crianças + equipamentos + autonomia + conhecimentos digitais suficientes para o acesso e navegação seguros nas plataformas nem sempre apresentou um saldo positivo. A esse respeito, o coletivo Alfabetização em Rede retrata, em estudo com cerca de 15.000 professoras, a complexidade do ERE na alfabetização e evidencia o desgaste e a sobrecarga nacional como constantes para estudantes e familiares, mas, sobretudo, para as alfabetizadoras (Macedo, 2022) que arcaram com os custos de saúde física, emocional e mental com a precarização e intensificação do trabalho, como alertam, por exemplo, Ribeiro e Saviani (Coscarelli & Ribeiro, 2022; Ribeiro, 2020, 2021, 2023b; Saviani & Galvão, 2021), para não mencionar os custos financeiros com equipamentos.

As condições objetivas tão diferentes, como o ponto de partida das crianças – em razão da desigualdade social, como ressaltam A. de A. Ferreira et al. (2022) –, não oportunizaram o cumprimento do direito à educação e o sucesso foi replicado dentro do possível. Assertivas que reforçam a pertinência da proposição e assunção da responsabilidade coletiva pela educação são registradas também por Nóvoa (2020), ao lembrar que a educação não pode depender do esforço individual da professora, pois se trata de um dever de Estado, como afirmado, mas é importante não desconsiderar que muitos esforços foram consolidados apesar da burocracia em torno da atuação profissional docente.

O acolhimento aos estudantes no retorno presencial (Bays et al., 2024; Gatti, 2020; Macedo, 2022; A. E. Ribeiro, 2022) demandou atenção ampliada das professoras às dinâmicas afetivo-sociais e cognitivas das crianças, que apresentavam dificuldades relacionais e de adaptação à nova rotina. Decisões ambivalentes sobre o uso de máscaras permeavam a atuação diária e expressavam insegurança e medo, além da necessidade de se fazer compreender pelas crianças em processo de alfabetização. Ao perfazer um caminho sobre a experiência da atuação docente no ERE, deparamo-nos com as avaliações das professoras sobre o processo. O

equilíbrio entre dificuldades e resultados surge como um olhar panorâmico sobre os desafios e resultados alcançados.

6.3 Colaboração e Conexão Humana

Em um cenário de apelos à virtualidade, é importante considerar a temática da colaboração e da conexão humana para aprofundar a discussão sobre a interação entre o indivíduo, o lar e o mundo digital durante o ERE. O lar se metamorfoseia em “casa-escola”, um espaço híbrido em que as fronteiras entre o pessoal e o profissional se diluem e revelam nuances da interação humana mediada pela tecnologia. Tendo em vista o cenário específico da pandemia, Nóvoa (2020) avalia:

as melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil. Este é, talvez, o aspecto mais positivo de tudo o que se está a passar, pois reforça a profissão docente e o seu reconhecimento social e abre novas perspectivas de futuro (Nóvoa, 2020, p. 8-9).

Nesse sentido, observa-se que a “força de construir coletivamente o ensino remoto” evidencia os desafios da colaboração e conexão humana no cenário de distanciamento social e ERE. Dessa maneira, faz-se necessário, de antemão, caracterizar o coletivo que se estabelece no ERE e o que se percebe é que o “encontro com a família na sala” e o “encontro com os colegas de profissão” constituem esse coletivo que ganha novos contornos, o que revela a importância do apoio mútuo e da interação social na superação das dificuldades impostas pelo ensino remoto.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, pontua: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Infelizmente, as instituições e entidades dirigentes e seus papéis políticos na condução dos processos educativos não são mencionadas de forma relevante para a construção do trabalho das alfabetizadoras no ERE, fato que reforça e aprofunda o sentido da ausência e do lapso vivenciado.

A temática da colaboração e conexão humana, que ora discutimos, encontra grande ressonância em estudos que a indicam como condição essencial para o avanço dentro do processo duradouro do ERE, como exemplificam Macedo (2022), Nóvoa e Alvim (2022, 2021) e Vieira et al. (2023). A prevalência da necessidade de interação também recebe destaque no estudo de Vieira et al. (2023) e, de igual modo, em Pecinato (2024), percebe-se a ênfase na ausência de apoio e colaboração como fatores que intensificam o impacto negativo da experiência. Nóvoa e Alvim (2022) ressaltam um legado humano que não é digitalizável – sonhos, vínculos afetivos e relações – e que a formação docente não pode transcorrer sem ênfase nas dimensões do coletivo profissional (Imbernón, 2000, 2011, 2012, 2022b, 2022a; Imbernón & Canto Herrera, 2013; Nóvoa, 2003, 2014, 2022, 2024; Tardif, 2012). Os autores destacam, ainda, a educação, o fazer pedagógico, como um lócus de encontro e interação humana, aspecto que, de fato, justifica a ênfase e a mobilização que a temática suscita e que a vincula ao desenvolvimento e à reinvenção docente.

Em paralelo, no estabelecimento da parceria entre escola e família, professoras em processo de apropriação de novos saberes e práticas com as TDICs, além das próprias rotinas familiares, assumiram lidar com as famílias dos estudantes, em distanciamento e isolamento social. Essa necessidade foi especialmente relevante na alfabetização, uma vez que as crianças necessitam de ampla supervisão familiar no uso da tecnologia. Assim, para Colello (2021) e Troitinho et al. (2021), constituir o papel de mediadora da alfabetização junto às famílias, em um compartilhamento das responsabilidades, foi essencial.

Não obstante, nuances da turbulenta rotina dos estudantes também foram compartilhadas de forma incomum com os educadores (Colello, 2021) por meio das chamadas de vídeos, por exemplo. Dessa forma, a realidade social brasileira veio à tona com a exposição dos contextos familiares dos educandos. Ambientes configurados por estruturas precárias para o acompanhamento das aulas, com ausência de material adequado, configuraram profundas desigualdades de oportunidades, como peças que compõem o cronotopo dos enunciados e das responsabilidades no dialogismo estabelecido entre a ruptura do presencial e a retomada virtual no ERE (Araújo, 2020; Bakhtin, 2011; Borges, Caixeta, et al., 2016; Volóchinov, 2018).

O encontro com a família na sala de aula virtual ou na própria sala da família constituiu uma temática sensível e complexa, que evidencia as dificuldades vivenciadas por essas famílias durante o contexto pandêmico, além do ensino remoto, com perdas de diversas naturezas, desde as condições materiais de produzir a vida até a condição física para continuar a viver, solapada pelo vírus. O vínculo entre as professoras e as famílias demonstrou ser condição para o sucesso do trabalho pedagógico remoto. Nesse sentido, professores apoiaram as famílias com orientações e tutoriais para o acesso digital às plataformas, para lidar com uploads e downloads de PDFs, além da elaboração e produção de incentivos à participação com as novas agendas e as novas rotinas escolares desenhadas pelo ERE, por exemplo, como também detalha a pesquisa de Colello (2021).

Em entrevista sobre desafios e possibilidades da saúde mental no contexto da (pós)-pandemia, o professor e psicólogo Daniel Goulart aponta para as dificuldades de sociabilidade em decorrência do distanciamento social (R. O. Moreira, 2023). Para Goulart (2023), ao interromper abruptamente as interações presenciais, temos o prejuízo das competências socioemocionais fundamentais. Embora o contato virtual tenha tido sua inegável relevância na manutenção da interação e dos vínculos pedagógicos entre alfabetizadoras e estudantes, o autor

defende que a falta de convivência cotidiana também limita as oportunidades de aprendizagem social e emocional (R. O. Moreira, 2023).

Esse fato pode intensificar problemas como ansiedade, depressão e falta de concentração, que afetam tanto professores quanto estudantes. Como contraponto, Goulart afirma que conviver vai além de ocupar o mesmo espaço físico, mas “representa uma oportunidade permanente para construir laços afetivos, participar de processos comunicativos dos mais variados tipos, mobilizar-se pela presença do outro, emocionar-se pelos acontecimentos cotidianos, negociar a participação em atividades dentro e fora de sala de aula” (Moreira, 2023, p. 17). Logo, em acréscimo, as reverberações socioemocionais envolvem a construção de relações, a negociação, a corresponsabilização e o desenvolvimento da empatia, essenciais ao bem-estar mental e emocional, considerando sempre a presença do outro ao construir seu lugar, como também argumentam Araújo (2020), Bakhtin (2011), Bruner (2002, 2013, 2018), Sirgado (2000, 2006) e Vygotsky (2008).

A experimentação de novas estratégias para o acompanhamento da alfabetização denota a preocupação em assegurar a aprendizagem das crianças. A carência de infraestrutura básica para a participação das crianças, expressa na ausência de computadores, tablets ou redes de internet, pacotes de dados ou Wi-Fi disponível para conexão mínima ao AVA, resultou na oferta do mínimo, sob o formato de apostilas orientadas (Souto & Borges, 2022), com dinâmicas explicativas para facilitar a mediação de quem pudesse se dispor a fazê-lo no contexto familiar, muitas vezes, ninguém. Suhr e Campos (2023), em análise de 20 produções voltadas para a alfabetização no contexto da pandemia, destacam, no eixo da desigualdade social, além da ausência de recursos tecnológicos, o baixo nível de escolaridade e, por consequência, o baixo letramento digital para oferecer suporte às crianças no ERE (Suhr & Campos, 2023).

Outra repercussão da falta de acesso ao AVA resultou na busca ativa por meio de delivery, com motoboys entregando e recolhendo apostilas e informações. A opção de muitas

famílias/estudantes apenas pelo material impresso manifestava a renúncia a possibilidades mais significativas, lúdicas, interativas e enriquecedoras do processo de alfabetização, guardadas as limitações do ensino remoto, como vídeos, videochamadas, áudios, jogos e atividades de intervenção pedagógica online (Souto & Borges, 2022). Nesses itinerários, foi possível também lidar com o esforço de famílias para promover a inclusão dos seus filhos no processo, de todas as formas oportunizadas, o que valorizou todo o espaço de atendimento. Esse era o caso de famílias que adicionavam créditos semanalmente ao pacote de dados limitado dos smartphones, em um caro esforço para assegurar a participação da criança no AVA. Sobre esse contexto, as descrições de Colello (2021) sobre o estabelecimento de uma rotina em turma de 1º ano de alfabetização corroboram a dinâmica aqui discutida.

Colaboração e conexão humana tornaram-se pilares sobre os quais foi se estruturando a nova rotina para fazer acontecer o ensino remoto. Os matizes que qualificam essa relação horizontalizada e tão concreta, apesar de virtual, possibilitam uma compreensão em profundidade e complexidade da experiência vivenciada pelas participantes. Em consonância com Colello (2021), Nóvoa e Alvim ponderam que “aprender (*em qualquer dimensão, na infância ou na profissão*) não é um ato individual, precisa dos outros (...). O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação e na interdependência que se constrói a educação” (Nóvoa & Alvim, 2022, p. 44, grifo nosso).

Com o distanciamento social, o encontro com os colegas de profissão parece ganhar um redimensionamento valorativo, ao ampliar e fortalecer a percepção sobre o trabalho em equipe. A dinâmica do grupo passa a ser entendida como promotora da autonomia, por meio das trocas e do fazer colaborativo. Diante do exposto no ERE, vale ponderar que a construção do conhecimento em ambientes colaborativos exige engajamento ativo de todos os participantes, além da definição conjunta de metas e percursos de aprendizagem, o que se manifesta nas interações entre pares, que impulsionam a inovação e a produção de novos

conhecimentos. Esse processo dinâmico envolve a corresponsabilização, a superação de desafios individuais como coletivos e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da autonomia em relação ao grupo. As interações diárias nesse ambiente proporcionam oportunidades valiosas para o aprendizado e o crescimento individual e coletivo (J. A. M. Moreira et al., 2020). Assim, a sensibilidade e empatia também são encontradas no apoio do coletivo de trabalho, com ênfase na qualificação das oportunidades e dos resultados do trabalho pedagógico remoto.

No contexto desta temática, a identidade profissional das professoras alfabetizadoras, uma constituição de si sustentada pelo enunciado exotópico, pela alteridade, revela sua dinâmica complexa quando confrontada por questionamentos desestabilizadores (Bakhtin, 2011, 2020b, 2020a; Brait, 2012; M. C. C. Magalhães & Oliveira, 2011; M. B. F. Oliveira, 2018; Ponzio, 2018b). Nessa dinâmica, a alteridade manifesta-se em sua dualidade: ora como suporte, ora como um turbilhão de vozes dissonantes. Os questionamentos, aqui, configuram uma polifonia de expectativas e vivências sociais direcionadas à atuação das alfabetizadoras.

Essa polifonia, ao impactar as certezas profissionais, desencadeia uma responsividade dialógica, materializada na oferta de um “acabamento estético” à constituição identitária profissional. Acabamento, porque é dado por quem vê o eu de um local externo – exotópico – a ele; estético, porque, calcado em valores coletivos, pode ser percebido como demanda social (Araújo, 2020; Bakhtin, 2018, 2020b; Brait, 2018, 2020; Faraco, 2011). As professoras, imersas nessa dinâmica, reelaboram suas práticas e seus posicionamentos, e abrem caminho para novas construções identitárias. Tais construções, impulsionadas pela interação com os enunciados discursivos, podem (re)configurar uma “constituição identitária como estética de si” (P. C. Araújo, 2019; F. T. Borges, Araújo, et al., 2016; F. T. Borges et al., 2012; Piovesan & Borges, 2012) marcada por um perfil docente mais dialógico, engajado e responsivo aos desafios contemporâneos.

6.4 Gestão do Tempo

A gestão das temporalidades durante o ERE assumiu um espaço relevante no trabalho docente. Kohan (2020) discute as implicações da pandemia na experiência temporal, ao utilizar três conceitos gregos: *khronos* (tempo cronológico), *kairós* (tempo oportuno) e *aión* (tempo da experiência). O autor argumenta que a pandemia afetou principalmente nossa experiência de *khronos*, ao alterar nossa relação com o tempo do relógio e impactar nossa capacidade de vivenciar *kairós* e *aión*. Enquanto alguns estavam sob demandas ainda maiores “que antes da pandemia, ele se tornou mais voraz e frenético. Para outros, ele desacelerou. (...) Quanto mais estressados e atormentados pelas demandas em *khronos*, menos tempo para pensar, assistir um filme ou brincar com qualquer coisa” (Kohan, 2020, p. 7-8).

Assim, temos que a intensificação de *khronos* limita as oportunidades de *kairós* e a imersão em *aión*, o que prejudica a experiência educacional e de desenvolvimento humano. A proposição de Kohan (2020) nos auxilia na compreensão da experiência de tempo no ERE, na medida em que *aión* é o tempo do acontecimento como experiência, da descontinuidade, da criação (M. D. Santos Araújo Barbosa et al., 2021), tempo de possibilidade de reinvenção, do devir-professora alfabetizadora no ERE.

Nas narrativas das professoras, a gestão do tempo tornou-se crucial, o que evidencia a tênue linha entre a vida pessoal e profissional. As rotinas, antes firmadas em temporalidades e espaços definidos *a priori*, gerando cronotopos específicos, passam a ser esquemas mutantes de atuação diante do ensino remoto. Percebe-se uma ruptura brusca com as fronteiras de tempo e espaço, que eram muito bem estabelecidas no ensino presencial. Essa ruptura corrobora a discussão proposta por Kenski ao indicar que as tecnologias transformam o modo como nós dispomos, compreendemos e representamos o tempo e o espaço à nossa volta (Kenski, 2013), em uma dinâmica de redimensionamento das nossas possibilidades e disponibilidade tempo-espaciais.

Em sua obra, Bakhtin (Amorim, 2018; Bakhtin, 2011, 2013a, 2018; Ritella et al., 2021) apresenta o conceito de cronotopo como a fusão indissociável entre espaço e tempo, em que este último é concebido como uma quarta dimensão do espaço e não se limita a uma mera sequência linear de eventos. O autor explora as diversas nuances do tempo, ao abordá-lo sob diferentes perspectivas: fixo e dinâmico, abstrato e concreto, lógico e biográfico, significado e transcorrido. Ao analisar tais categorias, Bakhtin demonstra a heterogeneidade temporal e desafia a noção tradicional de tempo como uma linha cronológica rígida e imutável. Essa multiplicidade de tempos, inerente à heterocronia, enriquece a compreensão da complexa relação entre tempo e espaço na construção da atuação profissional das alfabetizadoras no cronotopo pandêmico.

Em face da conjuntura, o novo cronotopo pedagógico instaura uma ruptura com o ensino presencial e emergencialmente reconfigura a atuação docente. As salas de aula de caráter presencial transmutaram-se em Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Ensino (AVAE). Nas instituições em que a virtualidade não se configurava como modalidade pedagógica, tal ruptura cronotópica suscita uma alteridade espaço-temporalmente entre os agentes do processo; evocam-se categorias como distância e proximidade, encontro e desencontro, significação e disputa, escolha e ação, reflexão e motivação, obstáculos, esferas pública e privada, metamorfoses, permanências e ambivalências, todas essenciais, mas não exaustivas, na apreensão desse novo cronotopo.

Como é possível perceber, uma desestruturação fica representada no cronotopo da docência, pois “os espaços e tempos ora estabelecidos para lazer passaram a fazer parte dos espaços e tempos (...) do fazer docente e, mais, com a escola indo para dentro de suas casas, com seus alunos e turmas entrando em seus quartos e salas” (Di Santo et al., 2022, p. 3). Tais esquemas requeriam das docentes formas de atendimento pedagógico maleáveis e versáteis, tendo em vista a necessidade de lidar com a intervenção direta nas rotinas familiares. Assim, o

ERE constitui-se em espaços e tempos marginais por uma geografia hostil, confrontado por adversidades e que exigiu adequações sucessivas e simultâneas ao trabalho pedagógico.

Tratava-se de trabalho inédito para as alfabetizadoras, tanto no âmbito das competências técnicas – para acessar, configurar e alimentar as plataformas digitais, transitando entre e por meio das ferramentas digitais – como das atribuições que se aglutinavam em torno das novas práticas remotas com as TDICs. Essas novas práticas resultaram na intensificação das tarefas e, com efeito, no volume de trabalho e de demandas, o que caracterizou um cenário paradoxal, pois, a despeito da potencialidade inerente à tecnologia em otimizar processos, observa-se um concomitante incremento na demanda de atividades e na exacerbação da carga laboral (A. P. Oliveira et al., 2023; Pecinato, 2024).

A pessoalidade das professoras, tensionada pelas demandas da nova atuação profissional, afeta as relações com familiares e, mesmo, as demais funções da vida cotidiana. A onipresente ideia da “obrigação de” ou de “ter de” oriunda ora das instâncias institucionais, ora da elaboração interior, subjetiva das professoras, expõe como foi perdida a nitidez das fronteiras entre pessoalidade e profissionalidade de forma bastante dramática. O uso de avatares também compôs as possibilidades de estabelecer relacionamentos remotos de forma mais lúdica e com menor exposição da imagem pessoal, o que indica uma tentativa de delineamento dos espaços pessoal e profissional. A fusão pessoa-profissional, demonstrada pela aglutinação entre trabalho e casa, resulta na sobreposição de espaços, tarefas, tempos e relações e na expectativa de manter fronteiras entre os espaços.

O espaço domiciliar torna-se o cenário para onde foi transferida e onde se desenrola toda a cena pedagógica durante o ensino remoto. Em casa, a professora alfabetizadora foi produtora, diretora, roteirista ou adaptadora do roteiro, protagonista, coadjuvante, figurinista, câmera-*woman*, iluminadora, editora de áudio e/ou vídeo, técnica de informática, mãe, mulher, cozinheira, arrumadeira, enfermeira, conselheira e afins. A sobrecarga de trabalho doméstico e

escolar demonstra que a falta de apoio e a intensificação das responsabilidades maternas durante a pandemia prejudicaram a organização do tempo e a qualidade de vida das mães, como certificam Araujo et al. (2022). As autoras discutem ainda as possibilidades de grave esgotamento emocional da mulher com a naturalização do trabalho intensificado e da posição subalterna no distanciamento social (D. C. G. Araújo et al., 2022; S. C. B. Martins et al., 2020; Troitinho et al., 2021).

Nesse aspecto, é importante demarcar que todas as participantes da pesquisa eram mulheres, a maioria mães ou cuidadoras de familiar, além de professoras. Vidal (2020) discute, no âmbito da atuação docente na pandemia, a perspectiva de tempo gendricado – concebido de maneira diferenciada para homens e mulheres, ao assinalar que, durante a pandemia, “sejam mulheres ou meninas, elas passaram a dividir os estudos e trabalhos com os afazeres domésticos e cuidados das pessoas” (Vidal, 2020, p. 103). Araujo et al. (2022) e Colello (2021) também se aproximam dessa perspectiva.

Em relação às rotinas domésticas para a alfabetização, era preciso identificar o momento em que o equipamento estaria disponível para a mediação pedagógica com a criança e a supervisão familiar, o que nem sempre correspondia aos horários do ensino presencial, além de contextos em que havia mais crianças do que meios com acesso à internet, somada à pouca habilidade como fatores de restrição, como exemplificam Araujo et al. (2022). Para as autoras, os encargos do ensino remoto adicionaram-se às tarefas domésticas e, em muitos casos, à necessidade de conciliar a nova rotina com o trabalho remunerado. Essa dinâmica ocorreu dos dois lados da tela, tanto da casa-escola das crianças, como na escola-casa das professoras. Exigências como essa ocasionaram a sobreposição das dinâmicas pessoais e profissionais no tempo e espaço da casa, ao lado da percepção da ausência de delimitação das temporalidades, pois a adaptação às novas temporalidades e espacialidades do ERE foi uma espécie de combo

com excessivas reivindicações em múltiplas dimensões e frentes, com gestão de agendas além das pessoais e profissionais, com as da família e das crianças.

A atuação – a partir do próprio lar – lançou mão dos próprios equipamentos, os quais, quando disponíveis, jamais haviam sido pensados para mediação do ERE por meio das TDICs. De forma geral, de acordo com Vidal (2020, p. 102), percebe-se que “para muitas professoras o tempo trouxe desafios no gerenciamento do cotidiano com o trabalho online, mas também a possibilidade de aprender diante de um cenário inovador”. A esse cenário inovador, pode-se atribuir as possibilidades docentes de devir diante da própria profissão, pois, como movimento de transformação, de transição, o “devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é (...)” (Deleuze & Guattari, 2012, p. 67).

A trajetória e o “devir” das alfabetizadoras no ERE podem ser compreendidas como um convite à reflexão, ao possibilitar a imersão em uma lógica diferenciada, em uma temporalidade que valoriza a sensibilidade e a estética. Assim, o encontro com o outro e o próprio devir tornam-se um estímulo para o pensamento crítico, a capacidade de resistir e a disposição para lutar. Nesse encontro, abre-se para o novo, que se configura como um caminho para a transformação.

No âmbito da vivência pós-pandemia, passamos a versar sobre as problemáticas que emergem no agora, com o exame das questões e pendências para a atuação das alfabetizadoras. Impôs-se a configuração de um novo cronotopo que avança do híbrido para o presencial, com a retomada de processos e com a necessidade de “um novo olhar sobre o papel de cada agente educativo. Governo, escola, pais e professores não podem retomar velhas práticas, comprovadamente ineficientes, de isenção e culpabilização” (Macedo, 2022, p. 67). Essa perspectiva, atenta às lacunas e aos impactos no desenvolvimento infantil da escrita e na profissionalização docente, também é seguida por Barion et al. (2020), Nóvoa e Alvim (2021), Palú et al. (2020), Ribeiro (2022) e Vieira et al. (2023).

6.5 Avanço da Fluência Digital das Professoras

O exame do uso das TDICs na prática das professoras alfabetizadoras durante a pandemia conduz à necessidade premente de alavancar sua fluência digital. A experiência docente expõe a admissão da condição de “analfabetismo digital” das alfabetizadoras (Souto & Borges, 2022). Indagações sobre “como trabalhar” afetam a identidade profissional, ao desestabilizá-la e ao evocar o questionamento sobre as possibilidades reais de atuação pedagógica imersos na cultura digital, em uma linguagem na qual não eram ou não se sentiam fluentes.

Os saberes e fazeres estruturantes da atuação dos alfabetizadoras (Candau, 2018; Candau et al., 2020; Freire, 2019a; Pimenta, 2015; Tardif, 2012) foram colocados em xeque diante das TDICs, que lhes apresentaram a necessidade urgente de apropriação de novas linguagens (Fernandes et al., 2020; Rojo, 2020; Rojo & Moura, 2019) e do dever de realizar experimentos quase nunca referendados pela experiência prática. Essa experiência prática é uma dimensão cara ao exercício docente e lhe confere segurança na gestão da sala de aula para o alcance dos resultados esperados (Tardif, 2012).

É possível verificar nuances da perda da segurança na atuação profissional, pois salta aos olhos o confronto entre a situação ideal para culminar no desenvolvimento de competências digitais e a realidade de atuar como alfabetizador. A atuação de forma excludente quanto ao alcance dos estudantes, já que nem todos dispunham de infraestrutura e equipamentos a fim de serem atendidos, evidenciou a temática ao abordar o impacto no planejamento e nas atividades pedagógicas. Essas nuances também encontram ampla menção em estudos como os de Barbosa et al. (2021), Colello (2021), Di Santo e Souto (2023a), Gatti (2020), Liberali et al. (2020), Macedo (2022), Martins et al. (2020), Mesquita (2021), Nóvoa (2020), Nóvoa e Alvim (2021), A. E. Ribeiro (2021), A. E. Ribeiro et al. (2022), Sacavino e Candau, 2020, E. Santos et al.

(2022), Saviani e Galvão (2021), Souto e Borges (2024), Suhr e Campos (2023), que apontam para a existência de pouca ou nenhuma competência digital das professoras para atuar no ERE.

Além de evidenciar o distanciamento das práticas dos alfabetizadoras em relação à revolução tecnológica na comunicação por meio das TDICs (Boto, 2023), esses elementos também revelam a distância entre as professoras e as aprendizagens digitais. Segundo Vieira et al. (2023, p. 13), as aprendizagens digitais “estão associadas à exploração da tecnologia digital, principalmente à internet, elas incluem saber pesquisar, gerir e editar documentos em plataformas, usar as ferramentas digitais para obter pensamento mais criativo, organizar e compartilhar informações em ambientes digitais”.

Essa definição amplia a compreensão sobre o letramento digital, pois abrange muito mais que a navegação por redes sociais, comuns na vivência virtual de grande parte das professoras alfabetizadoras antes da pandemia (Fernandes et al., 2020; Rojo, 2020; Rojo & Moura, 2019). Nesse sentido, torna-se crucial que as professoras “conheçam bem as possibilidades e os limites das tecnologias. Sem ilusões e sem fantasmas”, como defendem Nóvoa e Alvim (2022, p. 46).

A percepção das alfabetizadoras sobre o uso de tecnologias como uma prática de vanguarda, como “acordar no futuro”, parece indicar o movimento da arquitetura pedagógica “alfabetização versus TDICS” para “alfabetização com TDICs”. Esse movimento denota a necessidade de desenvolver novas formas de se comunicar e interagir com as crianças em processo de alfabetização e letramento, agora mediadas pela linguagem digital. Na tensão do cenário de ruptura e transição, as alfabetizadoras testemunharam seus estudantes “construindo o letramento digital, apropriando-se de ações, signos e significados no itinerário virtual, sem ao menos compreender todo o alfabeto e as indicações dos caminhos cibernéticos” (Souto & Borges, 2022, p. 10), enquanto elas também estavam na posição de aprendizes de “conteúdo” semelhante.

Essa constatação aponta para as responsabilidades das políticas públicas na construção de um ambiente profissional que aproxime as práticas sociais e pedagógicas da cultura digital, pois, como defendem Nóvoa e Alvim:

hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, estas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social (Nóvoa & Alvim, 2022, p. 36).

A defesa dos autores é, ao mesmo tempo, uma denúncia das desigualdades e um chamado para uma educação que seja crítica, inclusiva e humanizadora, capaz de preparar as professoras e os alunos para práticas educativas complexas, inovadoras e desafiadoras, com mediação fundamental de docentes aptas(os) a desenvolver um senso crítico, político, ético e estético em relação ao mundo digital.

É possível questionar, com base nesta discussão, uma formação para professores que explore as contribuições das TDICs para a educação, com estratégias didáticas e sentido prático. Uma formação que sensibilize para o potencial das TDICs e evidencie possibilidades concretas para a alfabetização presencial mediada por tecnologias, ao criar “as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos” (Nóvoa & Alvim, 2022, p. 73), preparados para lidar habilmente com a educação conectada, no presencial e no virtual (Libâneo et al., 2022), o que não significa transpor as ações do presencial para o remoto. Nesse sentido, Boto (2023) aponta para a busca do equilíbrio entre a “tecnolatria” ou “tecnofobia”, ao indicar que, “porque trabalham em interação com os alunos, os professores sempre terão a

última palavra” (Boto, 2023, p. 85). Nesse sentido, a rica experiência da EaD pode servir como referência sem desconsiderar os intrincados caminhos abertos e trilhados pelo ERE.

No âmbito desta discussão, importa evitar a simplificação de compreender esse contexto como uma produção pandêmica. A pandemia amplificou os problemas preexistentes na educação, mas não pode ser utilizada para justificar a inação das entidades políticas e instâncias decisórias diante dos desafios estruturais de infraestrutura tecnológica e de formação com desenvolvimento real de competências digitais. No âmbito da atuação docente, a pandemia desvelou a estrutura de séculos de uma profissionalização ainda subalternizada (Manacorda, 2022; Nóvoa, 1991), especialmente no discurso social e nas construções políticas para a área, sobretudo no que tange às interfaces entre alfabetização e TDICs.

Dar visibilidade à operacionalização desse processo trilhado pelo ERE também é importante para o escopo desta narrativa. A problematização da imagem pessoal, assim como da voz/fala e do espaço íntimo e familiar das professoras expostos em videochamadas e vídeos ou áudios explicativos gravados, surge gerando tensão e desconfortos adicionais, pois ambos estariam expostos fora do domínio das professoras, já que seriam mediados por adultos da convivência das crianças. Macedo (2022) narra o desafio diante da nova possibilidade de atuação docente na exposição da própria imagem no vídeo. Assim, são evocados os imaginários pessoais, preocupações e demandas com a apresentação pessoal, espacial, com o linguajar e a maneira de se expressar que estavam pacificadas na sala de aula presencial.

Preocupações com a produção da imagem pessoal envolvendo maquiagem, roupa, aparência, cuidado com o julgamento por parte de quem está no outro lado da tela impõem um automonitoramento e um estado de alerta constantes em diversas dimensões, muito além da preocupação com a mediação pedagógica virtual. A sobrecarga de estímulos não-verbais que, embora sutis, exigem um esforço cognitivo significativo para processar – fenômeno nomeado por Bailenson como *zoom fatigue* – gera o cansaço, a exaustão e o esgotamento (Bailenson,

2021). O cenário ainda denota a interação e a negociação com padrões socioculturais entre o “ser” e o “dever ser” como figura feminina, como figura profissional, como figura docente. Essas nuances se exprimem na tensão e na confusão ocasionadas pela sobreposição da pessoalidade e da profissionalidade, e não se desarticulam das mencionadas resistências em aderir às TDICs para o ERE, abordadas neste texto.

Ainda no âmbito das resistências docentes na relação com as TDICs, também fica subentendida a comodidade de já ter alguém que saiba usar determinado recurso no coletivo de trabalho, associada mais à ausência de percepção e intencionalidade sobre a demanda, necessidade, oportunidade e/ou vantagem de experimentar as ferramentas do que como uma decisão final refletida e contrária às TDICs. Percebe-se que, na evolução das interações durante a pesquisa com a NEC e as RCs, as professoras passam a se posicionar com mais consciência em lugares diferenciados, que assumiram como coletivos em um *continuum* de avanço na própria aprendizagem sobre a aplicação pedagógica dos recursos digitais. Esse fato delineia o contraponto com a declaração inicial de analfabetismo digital.

O movimento de busca, conexão, empatia, produção e compartilhamento de estratégias e saberes teóricos e práticos promoveu achados, descobertas sobre si e sobre possibilidades profissionais. A ampliação da fluência digital das professoras gerou o enriquecimento do portfólio de estratégias didáticas, dada a especificidade da mediação pedagógica remota com as TDICs. Essa elaboração por parte do grupo é permeada por enunciados de caráter avaliativo e reflexivo que apontam para transformações na maneira de conceber as possibilidades de atuação das docentes e a agregação de ferramentas digitais, o que altera a qualidade e o processo de trabalho das professoras.

Sobre o reconhecimento das aprendizagens e a valoração das transições e mudanças vivenciadas, as participantes indicam a instalação de um processo profícuo de reflexividade, autoavaliação e identificação de coerências e incoerências nas escolhas realizadas que

pavimentaram o caminho virtual durante o ensino remoto. Em um movimento de análise sobre os desenvolvimentos e aprendizagens docentes agregados para a nova realidade pós-pandemia, são identificadas possibilidades de atuação que a tecnologia no ERE estabeleceu.

Esse movimento pode indicar a abertura para uma aproximação mais profícua das TDICs com a atividade docente além da sala de planejamento e da produção de materiais didáticos. Uma aproximação que possa se instalar, também, no âmbito da mediação direta com os estudantes, ao transformar a arquitetura e o layout da atividade e a profissionalização docente, sem que a mesma se esvazie de seu sentido ontológico, mas que tenha clara as indicações e possibilidades qualitativas da cultura, de recursos e linguagem digital para a formação e o desenvolvimento humanos (Camargo, 2023; FTV, 2023; Lomba & Faria Filho, 2022; Nóvoa, 2020, 2022; Nóvoa & Alvim, 2021).

Sobre as especificidades do encontro com as TDICs na alfabetização, observamos o diferencial de adensar o panorama sobre a aceitação, a compreensão e a interpretação das possibilidades de uso e aplicação pedagógica e autônoma das TDICs pelas professoras. A identificação das novas possibilidades de interação e mediação evidencia os desafios da adequação das estratégias e linguagem docentes voltadas para o processo de alfabetização e letramento de crianças ao contexto do AVA, o que inclui: a ampliação da fluência digital, que remete aos benefícios de adquirir maior conhecimento, e o domínio sobre o funcionamento dos recursos, a linguagem digital e a identificação de suas funcionalidades pedagógicas.

Todavia, a imersão abrupta na mediação no ERE demarca a falta de tempo para se aproximar do contexto, entendê-lo, significá-lo e aprender com segurança para atender profissionalmente às demandas e realidades que ecoavam uma necessária nova maneira de ser professora alfabetizadora na pandemia. Em meio a tantas dimensões que se articularam no ERE, foi preciso reconhecer a complexidade que a crise expressou e agir de forma proativa e

intencional para garantir o direito à educação de qualidade para todos, objetivo que não se consolida sem atravessar o profissional que o operacionaliza institucionalmente.

Ferreiro, ao discutir a alfabetização na perspectiva da cultura digital (Ferreiro, 2016), propõe um modelo de alfabetização que se estenda além da aquisição do código alfabético, ao buscar formar leitores capazes de analisar criticamente a informação e produzir conteúdo de maneira autônoma. Conforme a autora, a alfabetização digital não se limita a aprender a usar um computador, mas envolve práticas sociais associadas à informação e à escrita (Ferreiro, 2016). A autora assevera que “precisamos de leitores críticos, que duvidem da veracidade do texto e imagem visíveis tanto no papel como se desdobrando no monitor” (Ferreiro, 2016, p. 516).

Nessa perspectiva, a formação docente, especialmente em alfabetização, deve ir além da capacitação técnica em ferramentas digitais. É crucial desenvolver habilidades de leitura crítica, análise e produção multimodal para mediar a alfabetização digital, ao integrar as tecnologias de forma significativa à prática pedagógica e promover a aprendizagem ativa, como defendem Chartier (2020), Ferreiro (2016) e Wolf (2019).

A partir desse panorama, torna-se evidente a urgência da fluência digital das professoras alfabetizadoras. Para que a alfabetização incorpore as práticas sociais de leitura e escrita no ambiente digital, o professor alfabetizador precisa dominar a linguagem digital e ser capaz de explorar seu potencial pedagógico. Além disso, ter à sua disposição a infraestrutura adequada é um fator crucial para garantir que a revolução digital promova uma educação mais inclusiva e transformadora, em que todos os alunos possam desenvolver suas potencialidades como cidadãos críticos e participativos no século XXI. A pandemia, nesse sentido, deve ser encarada como um ponto de inflexão, um momento de ruptura que exige a construção de um novo paradigma profissional e, por conseguinte, um novo paradigma educacional.

6.6 Entrelaçando Saberes, Constituições Identitárias e Tecnologias na Alfabetização

Remota

As experiências das professoras alfabetizadoras durante o ERE, evidenciadas neste capítulo, revelam um processo complexo de reinvenção e desenvolvimento profissional, impulsionado pela necessidade de integrar as TDICs à prática pedagógica possível no contexto de distanciamento social. A análise e discussão aqui apresentadas tornaram-se possíveis a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, baseada nas elaborações de Vigotski e colaboradores (Bruner, 2013; Leontiev, 2004, 2006b, 2006a, 2017, 2021b, 2021a; Leontiev et al., 2011; Valsiner, 2012; Vigotskii et al., 2017b; Vygotsky, 2007; Vygotsky, 2008; Wertsch, 1995b; Wertsch, del Río, et al., 1998), que enfatizam a produção do humano, atrelada aos contextos históricos sociais, com destaque para a importância da mediação para o desenvolvimento humano (O. B. Martins & Moser, 2012; Sirgado, 2000, 2005b, 2018; Wertsch, 1991, 1995a, 1997; Wertsch, Río, et al., 1998), que oportunizou evidenciar como as TDICs, como ferramentas culturais, mediam a interação entre professores, alunos e famílias, ao reorganizarem a atividade de alfabetização e colocar a profissionalização docente em discussão.

A construção do dialogismo bakhtiniano (Araújo, 2020; Bakhtin, 1981, 1986, 1993, 2011, 2013b, 2013a, 2018, 2020b, 2020a; Borges, Caixeta, et al., 2016; Brait, 2009, 2012; Bubnova, 2013; Fiorin, 2018; Volóchinov, 2018) em torno de conceitos, como polifonia, vozes, enunciados, responsividade, cronotopo e alteridade, ilumina a interação dinâmica entre professoras e os diferentes enunciados sociais (e digitais) que permearam o ERE. As vozes da comunidade escolar, das instituições e da sociedade, entrelaçadas em um novo cronotopo definido pelo ensino remoto, desafiaram as professoras a (re)construir seus posicionamentos e práticas pedagógicas. A Teoria do Posicionamento (Harré, 2012, 2015; Harré et al., 2009; Sabat

& Harré, 1999; van Langenhove & Harré, 1999) complementa esta análise ao mostrar como as constituições identitárias das alfabetizadoras foram:

- Avaliadas: posicionamento por outro, de primeira ordem, moral e intencional;
- Negociadas: posicionamento de segunda ordem, intencional, estratégico no atrito das relações sociais, em que ocorrem renegociações identitárias, autopoicionamento deliberado e/ou forçado;
- Resignificadas: ao se deslocar e realocar tanto no imaginário e na prática docente como no discurso social, posicionamento de terceira ordem, performativo, justificatório, pessoal e contextual para a construção das narrativas e dos argumentos.

A constituição identitária das professoras, compreendida como constituição estética de si (F. T. Borges, 2012; F. T. Borges, Araújo, et al., 2016; F. T. Borges et al., 2012, 2017, 2020; Piovesan & Borges, 2012), emergiu como um processo dinâmico, influenciado pelas interações e demandas do ERE. As professoras, desafiadas a integrar as TDICs à alfabetização, (re)construíram suas identidades profissionais, mediadas também por enunciados que lhes ofereciam o acabamento estético sobre si, sobre seus saberes, suas competências, sua profissionalidade diante das contingências, para buscar um novo equilíbrio entre os saberes da alfabetização e as ferramentas digitais.

A cultura digital, inicialmente um obstáculo, transformou-se em oportunidade de aprendizado e desenvolvimento profissional (Kenski, 2013, 2015b, 2015a; Perrenoud, 2002, 2014; Perrenoud Philippe & Thurler, 2018; Zabala et al., 2016; Zabala & Arnau, 2020), o que evidenciou a capacidade de adaptação e resiliência das professoras. A análise do trabalho docente na alfabetização, mediado pelas TDICs, revela a importância da formação continuada para o desenvolvimento da fluência digital. As professoras, ao se apropriarem das ferramentas digitais e explorarem seu potencial pedagógico, demonstraram a importância de uma formação que promova a integração crítica e reflexiva das tecnologias à prática pedagógica. O ERE

evidenciou a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso à infraestrutura tecnológica e à formação adequada, para que as professoras possam atuar como mediadoras na alfabetização digital e preparar as crianças para o exercício da cidadania em um mundo cada vez mais digital (Candau et al., 2020; Cazden et al., 2021; Libâneo et al., 2022; Libâneo & Santos, 2021; A. E. Ribeiro, 2020, 2021, 2023a, 2023b; A. E. Ribeiro et al., 2022; A. E. Ribeiro, 2022; Sacavino & Candau, 2020).

Em suma, a experiência do ERE na alfabetização, analisada sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, do dialogismo bakhtiniano, da Teoria do Posicionamento e da constituição identitária como estética de si, revela a complexidade da profissionalização docente na era digital. As professoras, ao se reinventarem e desenvolverem novas habilidades, demonstraram a importância da colaboração, da conexão humana e da fluência digital para a construção de uma educação de qualidade, que promova o desenvolvimento humano e a inclusão social. O ERE, apesar de seus desafios, deixou um legado importante para a alfabetização, ao impulsionar a integração das tecnologias à prática pedagógica e abrir caminho para novas formas de ensinar e aprender, além de recolocar em pauta a necessária interface entre educação e tecnologias digitais e apontar para a urgência das políticas públicas efetivas de valorização docente.

6.7 Declaração da Tese

Diante da construção de uma atuação profissional desprovida dos elementos essenciais que constituem as práticas pedagógicas de uma alfabetizadora, quais sejam, sucintamente: o cronotopo docente com a presencialidade física, o espaço físico da sala de aula caracterizado como ambiente alfabetizador com a temporalidade organizada, a linguagem afetiva expressa não verbalmente nas interações com os pares e com os estudantes, e os recursos didáticos concretos que apoiam a atuação profissional, a tese que sustento, diante dos resultados expostos

e discutidos neste capítulo, é que a atuação das professoras alfabetizadoras nos contextos de rupturas e transição, como foi o caso da atuação na pandemia de COVID-19, com o atravessamento da discursividade social, resultou na desestabilização e reconfiguração da constituição identitária como estética de si dessas profissionais.

A identidade docente constitui-se nos encontros e atravessamentos que ocorrem entre a formação, a prática, a experiência e as relações com seus colegas e seus alunos. Nessa perspectiva de identidade que se constitui no encontro com o outro, entende-se que a alteração do cronotopo desse encontro, que saiu da presencialidade física com seus estudantes para a virtualidade com o ensino remoto de emergência na pandemia, implicou na constituição identitária do professor como estética de si.

O cronotopo virtual das TDICs, que rompe com a lógica de tempo e espaço na qual se baseia a organização profissional das docentes, engendrou deslocamentos e descontinuidades nos modos de ser professora-alfabetizadora, ao orientar famílias na mediação, corrigir PDFs e sem a interação face a face, por exemplo. A atuação das alfabetizadoras sob contingência, em contexto disruptivo, lidando com a exigência de respostas imediatas e com a adequação ao contexto virtual por meio das ferramentas digitais, ocasionou a descoberta de potenciais e possibilidades de atuação jamais vislumbradas na presencialidade, o que oportunizou à elas novas configurações estéticas de si.

Os impactos na constituição identitária das alfabetizadoras ficam expressos nos questionamentos sobre as próprias competências, sobre como trabalhar no ambiente virtual, no impulso e no protagonismo agregados à relação delas com as TDICs, além do uso diário e pessoal, uma vez que passaram a ser percebidas como instrumentos validados para a atuação profissional, dentro e fora do contexto do ERE.

A repentina imersão no universo do ERE descortinou um cenário de desigualdades latentes no acesso às tecnologias digitais. A falta de equipamentos, de conectividade estável e

de conhecimentos técnicos básicos para a utilização das plataformas digitais constituiu-se em um obstáculo significativo para a atuação docente. Professoras alfabetizadoras, imersas em um contexto de carências e precariedades, viram-se desafiadas a transpor as barreiras do acesso para buscar alternativas e estratégias para garantir a continuidade do processo de alfabetização. Essa luta constante por recursos e meios para alcançar seus alunos impactou profundamente a constituição identitária dessas profissionais e gerou sentimentos de frustração, impotência e, por vezes, de inadequação diante das demandas do ensino remoto. A necessidade de lidar com as dificuldades de acesso, além das exigências pedagógicas, configurou-se como um elemento crucial na reconfiguração da identidade docente, o que revelou a capacidade de resiliência e adaptabilidade dessas profissionais diante dos desafios impostos pela pandemia.

A casa-escola também apresenta outro deslocamento importante nesse contexto, além do presencial-virtual. Refere-se ao ambiente doméstico como espaço de aprendizagem e ressalta a importância da família como um dos pilares de sustentação do processo educativo remoto. As famílias, inseridas compulsoriamente no cenário da alfabetização, assumiram um papel relevante na manutenção da mediação docente, ao colaborarem diretamente com as professoras. A participação dos pais, avós, irmãos e demais familiares no acompanhamento das atividades, no auxílio técnico e no suporte emocional tornou-se crucial para alcançar algum nível de manutenção do processo de alfabetização no contexto do ERE. Essa nova configuração do espaço educativo, mais do que nunca partilhado com a família, demandou das professoras alfabetizadoras a construção de novas formas de interação e parceria com as famílias. A necessidade de orientar, acolher e integrar as famílias ao processo de ensino remoto configurou-se como um desafio adicional para as professoras e impactou suas práticas e percepções sobre o papel da família na educação, assim como do seu próprio espaço de ação como profissional. Qual seria seu limite de atuação?

Ao se reorganizarem para uma nova arquitetura pedagógica, o ERE, deslocada do espaço cotidiano e presencial da escola, para uma prática no espaço remoto, houve a necessidade de responder às demandas por novas habilidades para atuar didaticamente nos AVA. Essas novas habilidades digitais configuram o domínio de uma linguagem, a digital, que altera e amplia não só a concepção profissional, como a percepção de si e as possibilidades de ser uma alfabetizadora dentro e fora da sala de aula tradicional.

Esse processo de adaptação, porém, vai além do aspecto técnico e envolve, também, a criação de novas formas de interação e engajamento com os alunos. O ERE alterou a dinâmica da interação entre professor e aluno, ao impactar diretamente na constituição identitária docente. No ensino presencial, a interação face a face permitia ao professor uma percepção mais direta das reações dos alunos, o que possibilitava uma regulação constante de sua atuação. No ensino remoto, essa percepção se torna mais complexa, mediada pelas telas e pela distância física.

Diante desse cenário, a teorização sobre a constituição identitária como estética de si, proposta por Borges e colaboradores (P. C. Araújo, 2019; F. T. Borges, Araújo, et al., 2016; F. T. Borges et al., 2012), mostra-se particularmente relevante. Segundo essa perspectiva, a identidade docente se constrói na interação com o outro, em um processo dialógico e estético. A tessitura da identidade docente, sob a ótica estética, revela-se como um constructo relacional e dialógico, essencialmente mediado pela interação com o discente. Na esteira do pensamento bakhtiniano (Bakhtin, 2011), a relação professor-aluno é concebida como um movimento de “mútuo deslocamento por meio da imaginação”, em que ambos os sujeitos se constituem reciprocamente como imagens. Tal perspectiva epistemológica evidencia a interdependência entre o “eu” e o “outro” na constituição identitária.

A análise do conceito de acabamento na obra de Bakhtin, desenvolvida por Amorim (2018), expande esse debate, ao introduzir a dimensão moral na construção da imagem do “eu”

pelo “outro”. O “acabamento”, entendido como um “dom do artista para seu retratado”, implica um ato de atribuição moral, ao suscitar questionamentos críticos acerca das dinâmicas de poder intrínsecas a essa relação.

No contexto do ensino remoto, a interação com o aluno dá-se em um novo espaço, o espaço virtual, que exige do professor uma ressignificação de sua atuação. A constituição estética de si, nesse contexto, implica em uma reconfiguração da imagem do professor, que precisa se adaptar às novas demandas do ensino remoto.

De forma geral, os fazeres virtuais desestabilizaram, mas também foram capazes de aprimorar os saberes, os fazeres e as relações docentes. O desenvolvimento da percepção sobre as possibilidades e impossibilidades das TDICs para a alfabetização de crianças, na prática, associada à identificação de formas mais ou menos adequadas de fazer a mediação pedagógica digital, enquanto a experiência se constituía no ERE, gerou ampliação da expertise, da profissionalidade docente e, sem dúvidas, comprova a reconfiguração da constituição identitária docente como estética de si.

Enquanto a constituição estética de si com base nos construtos de Bakhtin e de Borges e colaboradores (Bakhtin, 2011; F. T. Borges et al., 2012; Piovesan & Borges, 2012) ancora-se na construção identitária docente, ao ressaltar a importância da interação com o aluno e a dimensão estética nesse processo, a associação à Teoria do Posicionamento (Harré, 2015; Harré et al., 2009; van Langenhove & Harré, 1999) com base na interação discursiva – além do imagético – agrega nuances relevantes como as dimensões políticas, culturais, sociais e históricas, sem negligenciar a capacidade de agência e resistência no processo de constituição da própria identidade profissional, o que torna a compreensão mais complexa e abrangente.

O deslocar do posicionamento dessas profissionais durante a experiência da pandemia foi impulsionado por todos os discursos sociais que, com seus dialogismos e polifonias, as afetaram com diferentes intensidades e significados. Esse movimento reverbera na constituição

identitária dessas profissionais como estética de si, ao configurar novas maneiras – forjadas no cronotopo do ERE – de perceber as próprias capacidades e, por conseguinte, o exercício da profissão docente.

A experiência do ERE, da forma como ocorreu no cenário pandêmico, provocou o desenvolvimento dessas profissionais, pois a atividade docente foi desenraizada no contexto presencial e deslocada para o AVA, e essa professora alfabetizadora no pós-pandemia percebe-se como outra profissional. Houve intercorrências, é claro, “a mochila está toda rasgada, mas está cheia”, este é um enunciado que aglutinou muitas vozes, polifonias e ecos durante a trajetória empírica e analítica aqui reportada e, na nossa opinião, é representativo do processo compreensivo que ganhou forma na investigação sobre as fronteiras da identidade docente na alfabetização em época de COVID-19.

CAPÍTULO 7 — CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Depois do medo, vem o mundo.”
(Clarice Lispector)

Imersa na linguagem e envolta por narrativas e seus significados, chegamos a estas considerações finais com uma compreensão mais ampla de algumas nuances do ERE. Esse processo de construção investigativa encaminha-se para o acolhimento de uma pausa necessária para dirigirmos o olhar aos objetivos da pesquisa, em um exercício de reflexividade e observação das indagações que puderam ser aprofundadas. Este capítulo consolida os principais resultados, ao tecer um panorama abrangente das implicações e contribuições da pesquisa. Por meio da síntese dos resultados obtidos, almejamos proporcionar uma visão clara e concisa do alcance e da relevância do trabalho desenvolvido. Nesse exercício, buscamos ora ampliar o olhar, ora limitar o foco, ao constituir, pela via das análises e sínteses, a necessária desnaturalização dos processos que ganham materialidade como produção humana, cultural, social e histórica.

O contexto desta pesquisa envolve as interfaces entre a psicologia do desenvolvimento e a educação, e tem como foco a constituição identitária das professoras alfabetizadoras como estética de si, durante o ERE mediado por TDICs. As narrativas representadas oportunizaram o aprofundamento no exercício compreensivo da experiência *sui generis* vivida pelas participantes da pesquisa. Como um “balanço do processo”, a imersão na pesquisa evocou, entre as professoras, uma dinâmica de reflexividade e de consideração dos resultados alcançados em meio às turbulências, demandas e limitações impostas pelo ERE.

O objetivo geral deste estudo foi analisar a constituição identitária das professoras como estética de si e os processos emergidos da atuação profissional remota mediada por tecnologias digitais, nos anos iniciais do ensino fundamental – alfabetização – no contexto da crise pandêmica de COVID-19. Para alcançar esse propósito, interessava-nos: identificar os desafios da atuação do alfabetizador no ERE; identificar as relações entre a constituição identitária

docente como estética de si e a experiência no âmbito da pandemia; e relacionar a dialogicidade do processo de atuação pedagógica remota e a constituição estética de si na identidade docente em contextos disruptivos.

As estratégias de pesquisa revelaram a necessidade das participantes de expressar suas experiências docentes por meio da escrita e do diálogo, para buscar ressignificá-las. A pesquisadora manteve o interesse na interação e compreensão analítica dos enunciados da experiência docente, com seus dialogismos, vozes, responsividades e demais matizes que as lentes teóricas oportunizaram perceber. A colaboração das participantes enriqueceu a pesquisa, ao proporcionar informações densas e profundas com vistas aos objetivos e questões estabelecidos.

Nesse sentido, a identificação dos desafios da atuação do professor na alfabetização remota mediada por TDICs reconhece dimensões que se articulam e sumarizam as problemáticas que exigiam a presença de espírito das alfabetizadoras durante o ERE, como a reinvenção pessoal e profissional, as reverberações socioemocionais, a colaboração, a gestão do tempo e a fluência digital das professoras. Todavia, essas dimensões não têm a pretensão de esgotar as possibilidades de um fenômeno multifacetado.

Sobre as interações entre o desenvolvimento da constituição identitária docente como estética de si e a experiência do ERE na alfabetização, evidencia-se o impacto da necessidade intempestiva de adaptação às demandas emergenciais na identidade profissional das professoras, que tiveram de aprender novas ferramentas digitais e desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas. Paralelamente, lidavam com a falta de recursos, a gravidade do contexto sanitário, a dificuldade de interação com alunos e famílias, e o questionamento da sua função social. Esse processo, gerador de instabilidade emocional e intensificação do trabalho, foi considerado, pelas próprias alfabetizadoras, como de reinvenção e desenvolvimento pessoal e profissional.

As vozes das professoras alfabetizadoras revelaram as nuances da dialogicidade em um processo de (re)constituição identitária em contextos disruptivos. A centralidade da linguagem e do dialogismo bakhtiniano evidenciou, por meio dos enunciados das professoras enraizados em um cronotopo pandêmico, as tensões, contradições e transformações na atividade docente no ensino remoto. A interação dialógica com as famílias, os estudantes e o contexto social revelou a construção de novas identidades, desenvolvidas pelos desafios de um tempo inédito.

Nesse contexto, a pesquisa revela como a estética de si na constituição identitária docente se manifesta como responsividade à interação com enunciados e significados sociais que demandavam capacidade de adaptação e ressignificação da experiência profissional em face dos desafios do ensino remoto.

Assim, por meio da produção de informações e análises rigorosas, obtivemos direções e sentidos para responder às questões iniciais da pesquisa. A discussão dos resultados revela desafios, reverberações e reinvenções na experiência das professoras alfabetizadoras durante a pandemia. A identidade docente, em constante transformação, foi impactada pela adaptação ao ERE, que desestruturou saberes, fazeres, lócus e temporalidades, engendrou responsividade e exigiu reposicionamentos.

A fluência digital se tornou, além de competência técnica, central na prática pedagógica e na identidade profissional. A colaboração e a conexão humana, com famílias, estudantes e colegas, foram pilares para superar dificuldades e construir novas formas de ensinar e aprender e de ser alfabetizador sendo “alfabetizado digitalmente”, uma ressignificação da posição de aprendiz, da posição profissional.

O tempo-espaço pandêmico instalou um grande potencial de reflexividade, responsividade e dialogismo diante das alteridades com as quais as docentes lidaram em múltiplas dimensões. Um cronotopo diferenciado estabeleceu-se e engendrou elementos de implicação e reverberações sobre a constituição identitária das professoras como estética de si.

A gestão do tempo, em meio à fusão entre o pessoal e o profissional no espaço doméstico, evidenciou a necessidade de repensar as condições precarizadas de trabalho docente e de valorizar o papel fundamental das professoras na sociedade, ao desmistificar e dar visibilidade à lógica multitarefa feminina na docência e nas rotinas familiares, que a pandemia, como fenômeno histórico e social, amplificou.

Não é possível deixar de considerar as reverberações socioemocionais da pandemia, o que inclui o impacto na saúde mental com o então “novo normal”: o risco de morte, o distanciamento social, a precarização da vida, a desvalorização profissional e os desafios do retorno presencial. Esse cenário denuncia a urgência de políticas públicas comprometidas que promovam o bem-estar, o reconhecimento social e financeiro, por meio do apoio dos professores em seu processo dinâmico de profissionalização e formação.

O investimento em uma cultura forte de defesa e de mudança do status desse profissional no imaginário (e no discurso social), com o objetivo de alterar a percepção social e o discurso em torno da profissão docente, agravado pela pandemia, torna mais palpável que eles e elas possam responder às demandas de seu tempo – no caso, responder à cultura digital – com o domínio das TDICs sob uma perspectiva de mediação pedagógica digitalmente fluente e conectada, em benefício da aprendizagem.

Seguindo essa tendência, é possível observar a recente Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC), instituída pelo Decreto n.º 11.713 (Brasil, 2023). Uma de suas designações é o lançamento do Referencial de Saberes Digitais Docentes (Brasil, 2024). Essas iniciativas fazem parte dos esforços de políticas mais amplas, como a Política de Inovação Educação Conectada, Lei n.º 14.180 (Brasil, 2021), e a Política Nacional de Educação Digital, Lei n.º 14.533 (Brasil, 2023). Contudo, a implementação da ENEC e do Referencial de Saberes Digitais Docentes demanda acompanhamento criterioso e comprometido com a memória da pandemia. Deve haver uma análise crítica que considere o enfrentamento dos desafios da

valorização docente, da infraestrutura, da formação e da equidade no acesso às tecnologias digitais, sem negociar, na escala de prioridades, um estatuto de valorização profissional. Assim, a promessa de uma educação digital inclusiva e de qualidade poderá superar o abismo da histórica e constrangedora desigualdade social do nosso país, ao se tornar realidade na totalidade das escolas brasileiras.

O estudo contribui para a compreensão da constituição estética de si na formação docente, ao evidenciar a importância de processos formativos com ênfase na interação dialógica e que promovam a reflexividade, a autonomia e a abertura à (re)construção no desenvolvimento identitário profissional no encontro com o outro. Logo, cabe entender essa (re)construção como uma produção cultural situada, atravessada pela discursividade social e pela complexa e recursiva interação pessoa/profissional-estudantes-atuação pedagógica-TDICs. Os resultados apontam para a necessidade de uma formação continuada que vá além do instrumental, que promova a reflexão crítica sobre o papel das TDICs na educação, com ênfase no seu sentido de aplicabilidade prática, de operacionalização, ao valorizar a dimensão humana e socioemocional do trabalho docente.

Estudar um fenômeno enquanto ele desdobra suas dimensões e alcances é como caminhar por uma terra sem cartografia, suscetível a acidentes geográficos e ao gerenciamento de ocorrências, eventualidades e surpresas boas e desafiadoras também. Embora este estudo aprofunde a compreensão da constituição identitária de alfabetizadoras no contexto do ERE mediado pelas TDICs, ele apresenta algumas limitações.

Primeiramente, por sua natureza qualitativa e foco na interpretação das experiências individuais, seus resultados não almejam generalização em larga escala, pois a riqueza do conteúdo reside na profundidade da análise, e não na amplitude estatística. Em segundo lugar, o contexto específico da pesquisa impõe delimitações. A escolha de uma região administrativa na periferia do Distrito Federal, com escolas públicas e estudantes de nível socioeconômico

específico, delimita o escopo da investigação. Experiências e desafios enfrentados pelas alfabetizadoras nesse contexto podem diferir daqueles vivenciados em outras realidades, com diferentes níveis de acesso à tecnologia, infraestrutura escolar e suporte institucional.

Os resultados, embora não universalizáveis, contribuem significativamente para o debate sobre a constituição identitária docente na era digital, ao elucidarem as experiências e os desafios de alfabetizadoras em contextos de vulnerabilidade social. A explicitação dessas limitações objetiva reforçar o rigor científico da pesquisa e demonstrar a consciência da pesquisadora em relação aos desafios metodológicos e contextuais.

As conclusões e reflexões, embora situadas em uma realidade específica, convidam a comunidade acadêmica e os profissionais da Educação e da Psicologia a aprofundar a discussão sobre a identidade docente na educação mediada por tecnologias, especialmente em cenários marcados por desigualdades sociais.

Outros caminhos que se evidenciaram durante a pesquisa merecem registro e representam áreas promissoras para futuras investigações, com a promoção de um aprofundamento em questões, como: equidade e inclusão digital na interface com o processo de alfabetização; interfaces entre docentes e TDICs em outras etapas (educação infantil, ensino médio) e em outras modalidades educativas (EJA, Educação do Campo); estudos que focalizam as experiências de famílias ou de estudantes sobre o ensino remoto, com sucesso durante o processo ou excluídos digitalmente; acompanhamento longitudinal de estudantes e professores envolvidos no ERE; dimensões emocionais e afetivas na saúde mental das docentes na cultura digital; e exploração de novas abordagens teóricas e metodológicas, especialmente em cenários marcados por vulnerabilidade social e/ou rupturas.

Em síntese, esta pesquisa oferece uma contribuição original ao campo da Educação ao analisar a constituição identitária de professores alfabetizadoras como uma estética de si em um contexto disruptivo como o da pandemia de COVID-19. O estudo aprofunda a compreensão

do impacto do ensino remoto mediado por TDICs na identidade docente, ao revelar as complexas interações entre as dimensões pessoais, profissionais e sociais da docência em um cenário de crise. A análise da constituição identitária como estética de si, a partir das narrativas das professoras, desvenda as nuances da (re)construção identitária em face dos desafios e das transformações impostos pela pandemia, ao lançar luzes sobre a capacidade de agência e resiliência das professoras alfabetizadoras.

A pandemia, como ponto de inflexão, nos convida a repensar a educação e a construir um futuro em que a tecnologia seja uma aliada na promoção de uma educação mais justa, equitativa e significativa para todos. Compreender as dificuldades e os desafios enfrentados pelos alfabetizadoras durante o ensino remoto é fundamental para repensar e reposicionar a formação, a profissionalização e a valorização docente como processos de constituição identitárias expostos à discursividade social com suas responsabilidades nas políticas públicas educacionais, nas práticas sociais e nas práticas pedagógicas. As vozes das professoras alfabetizadoras, em polifonia nesta pesquisa, revelaram a força da linguagem, da cultura digital e da interação humana na construção de futuros educativos mais justos, inclusivos e transformadores.

REFERÊNCIAS

- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. (2007). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Artmed.
- Aires, L. (2003). Do silêncio à polifonia: Contributos da teoria sociocultural para a educação online. *Discursos: Perspectivas em Educação*, 1, 23–35.
<http://hdl.handle.net/10400.2/146>
- Amorim, M. (2018). Cronotopo e exotopia. In B. Brait (Ed.), *Bakhtin: outros conceitos-chave* (2nd ed., pp. 95–114). Contexto.
- Anitha, D., & Kavitha, D. (2021). Is long-serving teaching experience a barrier of transformation in online teaching? An exploration. *Journal of Engineering Education Transformations*, 34(Special Issue), 201–205.
<https://doi.org/10.16920/jeet/2021/v34i0/157134>
- Araujo, D. C. G., Oliveira, L. N., Beretta, R. C. S., & Bittar, C. M. L. (2022). Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: O que as mães têm a nos relatar? *Saúde e Sociedade*, 31(1), e200877. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902022200877>
- Araújo, P. C. (2019). *Constituição identitária docente de licenciandos: Posicionamentos do self e estética de si*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília].
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/37654>
- Araújo, P. C. (2020). A dialética e o acabamento estético no dialogismo de Bakhtin. *Revista Húmus*, 10(30), 174–195.
- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, território em disputa*. Vozes.
- Arroyo, M. G. (2017). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Vozes.
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso.

- Bacila, M. S. (2023). *Formação do professor alfabetizador: Uma didática e sua alteração com a pandemia* (2nd ed.). CRV.
- Bailenson, J. N. (2021). No nverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 1(3), 1–13.
<https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V. McGee, Translator).
<http://www.jstor.org/stable/3684926?origin=crossref>
- Bakhtin, M. M. (1993). *Toward a philosophy of the act*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (2010). *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. Pedro & João Editores.
- Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da criação verbal* (6th ed.). Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2013a). O romance polifônico de Dostoiévski e seu enfoque na crítica literária. In *Problemas da Poética de Dostoiévski* (5th ed., pp. 3–51). Forense Universitária.
- Bakhtin, M. M. (2013b). *Problemas da Poética de Dostoiévski* (5th ed.). Forense Universitária.
- Bakhtin, M. M. (2018). *Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo* (1st ed.). Editora 34.
- Bakhtin, M. M. (2019). *Teoria do romance III: O romance como gênero literário* (1st ed.). Editora 34.
- Bakhtin, M. M. (2020a). *Os gêneros do discurso* (1st ed.). Editora 34.
- Bakhtin, M. M. (2020b). *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (3rd ed.). Pedro e João Editores.
- Bakhtin, M. M. (2020c). *Teoria do romance I: A estilística* (1st ed.). Editora 34.
- Barbosa, M. D. S. A., Garcia, L. H., & Frota, A. M. M. Coelho (2021). Devir-professor brasileiro em tempos de pandemia. *Childhood & Philosophy*, 17, 1–18.
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.57915>

- Barbosa, R. F., Paula, Y. A., & Santos, T. C. (2022). Ensino remoto emergencial: desafios e estratégias. *Revista Docência do Ensino Superior*, 12, 1–22.
<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.36896>
- Barion, I. F. O., Oliveira, I. F., & Araujo, R. G. (2020). *Diálogos interdisciplinares sobre educação em tempos de pandemia*. Ilustração.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2017). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (1st ed.). Vozes.
- Bauman, Z. (2021a). *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi* (2nd ed.). Zahar.
- Bauman, Z. (2021b). *Modernidade líquida* (2nd ed.). Zahar.
- Bauman, Z. (2021c). *Tempos líquidos*. Zahar.
- Bays, S. A., Claros, K. F., & Sambugari, M. R. N. (2024). A alfabetização no contexto pós-pandemia: Reflexões sobre o retorno das aulas presenciais na rede municipal de ensino de Corumbá-MS. In *Educação: Reflexões sobre políticas públicas e qualidade* (pp. 174–181). Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.53224050215>
- Behar, P. A. (2020). O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. *Jornal da Universidade*. <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2014). *Construção social da realidade* (36th ed.). Vozes.
- Bhabha, H. K. (2012). *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: Textos seletos* (1st ed.). Rocco.
- Bhabha, H. K. (2018). *O local da cultura* (2nd ed.). Editora UFMG.
- Binsfeld, C. D., & Lopes, A. R. L. V. (2024). Formação de professores em um coletivo: alguns princípios orientadores. *Educação em Revista*, 40, e49029.
<https://doi.org/10.1590/0102-4698-49029>

- Borges, F. A., & Silva, A. R. N. (2020). O diário de pesquisa como instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de análise de implicação do estudante/pesquisador. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 24, e190869.
<https://doi.org/10.1590/interface.190869>
- Borges, F. T. (2006). *“Tantos jeitos de ver!”: Um estudo sobre os significados de olhar nas perspectivas de quatro mulheres de Goiânia*. [Tese de doutorado, Universidade de Brasília].
<http://repositorio.unb.br/handle/10482/2499>
- Borges, F. T. (2012). A professora que vemos nos filmes: Construção identitária e significados da docência. *Cadernos CEDES*, 32(88), 303–317. <https://doi.org/10.1590/s0101-32622012000300004>
- Borges, F. T., Araújo, P. C., & Amaral, L. C. (2016). Identidade na narrativa: A constituição identitária e estética da professora na interação com o aluno. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(n.esp.), 1–9. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne27>
- Borges, F. T., Barbato, S. B., & Sobrinho, A. B. F. (2017). *Experiências inovadoras e identidade: Formação de professores, transmídia e criatividade*. Editora EFPE.
- Borges, F. T., Caixeta, J., & Piovesan, A. (2016). Dialogismo: Conceitos, práticas e reflexos na educação à distância. In *Mídias e tecnologias na educação presencial e a distância* (pp. 135–156). LTC.
- Borges, F. T., Mesquita, I. M., & Versuti, A. C. (2020). The teacher in the in-between place: Teacher identity in ODL. In M. G. Di Gesú & M. F. González (Eds.), *Cultural views on online learning in Higher Education: A seemingly borderless class* (Vol. 13, pp. 119–134). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4_7
- Borges, F. T., Versuti, A. C., & Piovesan, A. D. F. (2012). Lorqueando: A literatura como vivência estética de si e do outro na Educação a Distância. *Revista Contrapontos*, 12(3), 341.
<https://doi.org/10.14210/contrapontos.v12n3.p341-349>

- Bortoni-Ricardo, S. M., Machado, V. R., & Castanheira, S. F. (2022). *Formação do professor como agente letrado*. Contexto.
- Boszko, C., & Rosa, C. T. W. (2020). Diários reflexivos: Definições e referenciais norteadores. *RIS Revista Insignare Scientia*, 3(2), 18–35.
- Botelho, L. L. R., Cunha, C. C. A., & Macedo, M. (2011). O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, 5(11), 121.
<https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220>
- Boto, C. (2023). *Cultura digital e educação*. Contexto.
- Boto, C., Santos, V. M., Silva, V. B., & Oliveira, Z. V. (2023). *A escola pública em crise: Inflexões, apagamentos e desafios*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.
<https://doi.org/10.11606/9786587047119>
- Brait, B. (2009). *Dialogismo e polifonia* (1st ed.). Editora Contexto.
- Brait, B. (2012). Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: Nem sempre o outro é o mesmo. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 46(4), 85–97.
- Brait, B. (2018). *Bakhtin outros conceitos-chave* (2nd ed.). Contexto.
- Brait, B. (2020). *Bakhtin: Conceitos-chave* (5th ed.). Contexto.
- Brait, B. (2021). *Bakhtin: Dialogismo e polifonia* (1st ed.). Contexto.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988*.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN*.
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>
- Brasil (2007). *Decreto n.º 6.300, de 12 de dezembro de 2007*.
- Brasil (2023). *Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023: Política Nacional de Educação Digital*.
- Brasil (2024). *Referenciais Saberes Digitais Docentes*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf>

- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação* (1st ed.). Edições 70.
- Bruner, J. (2002). *Atos de significação*. Artmed.
- Bruner, J. (2013). Cultura, mente e educação. In *Teorias contemporâneas da aprendizagem* (1st ed., pp. 187–198). Penso.
- Bruner, J. (2015). *La educación, puerta de la cultura* (1st ed.). Antonio Machado Libros.
- Bruner, J. (2018). *Fabricando histórias: Direito, literatura, vida* (1st ed.). Letra e Voz.
- Bruner, J. (2021). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa Editorial.
- Bubnova, T. (2013). O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. *Conexão Letras*, 8(10), 9–18.
<https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/download/55173/33554/225602>
- Burke, P. (2021). *O que é história cultural* (3rd ed.). Zahar.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (2006). The making of developmental psychology. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 89–165). John Wiley & Sons, Inc.
- Caixeta, J. E. (2001). *A mulher em envelhecimento no seu cotidiano: Diálogos, textos e imagens sobre a identidade feminina*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília.]
- Caixeta, J. E., & Barbato, S. (2004). Identidade feminina: Um conceito complexo. *Paidéia*, 14(28), 211–220. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200010>
- Camargo, P. (2023). Entrevista António Nóvoa: Professores para libertar o futuro. *Revista Educação*, ed. 295.
<https://revistaeducacao.com.br/2023/07/28/antonio-novoa-professores-futuro/>
- Camilo, C., & Garrido, M. V. (2019). A revisão sistemática de literatura em Psicologia: Desafios e orientações. *Análise Psicológica*, 37(4), 535–552.
<https://doi.org/10.14417/ap.1546>

- Candau, V. M. (2018). *Didáticas: Tecendo/reinventando saberes e práticas* (1st ed.). 7 letras.
- Candau, V. M., Cruz, G. B., & Fernandes, C. (2020). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: Diálogos, insurgências e políticas* (1st ed.). Vozes.
- Carlucci, A. P. (2013). *De mediador a elo promotor: Um estudo sobre os posicionamentos plurais de professores em contextos virtuais de aprendizagem*. [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15109>
- Carr, N. (2019). *A geração superficial: O que a internet está fazendo com os nossos cérebros*. Agir.
- Carvalho, M. (2007). *Guia prático do alfabetizador* (5th ed.). Ática.
- Carvalho, M. (2015). *Alfabetizar e letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática* (12th ed.). Editora Vozes.
- Castells, M. (2003). *A galáxia da internet: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Zahar.
- Castells, M. (2016). *O poder da comunicação* (5th ed.). Paz e Terra.
- Castells, M. (2022a). A rede e o ser. In *A sociedade em rede* (24th ed., pp. 61–86). Paz e Terra.
- Castells, M. (2022b). *A sociedade em rede* (24th ed., Vol. 1). Paz e Terra.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S., & Nakata, M. (2021). *Uma pedagogia dos multiletramentos: Desenhando futuros sociais*. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). LED.
- Cenci, A., & Damiani, M. F. (2018). Desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade em três gerações: Vygotsky, Leontiev e Engeström. *Roteiro*, 43(3), 919–948. <https://doi.org/10.18593/r.v43i3.16594>
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: Questões para a educação hoje*. Artmed.
- Charlot, B. (2007). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria* (1st ed.). Artmed.
- Charlot, B. (2018). *Da relação com o saber às práticas educativas* (1st ed.). Cortez.

- Charlot, B. (2020). *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade* (1st ed.). Cortez.
- Charlot, B. (2021a). *La relación con el saber* (1st ed.). Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2021b). Les fondements anthropologiques d'une Théorie du Rapport au Savoir. *Revista Internacional Educon*, 2(1), e21021001. <https://doi.org/10.47764/e21021001>
- Chartier, R. (2020). *Os desafios da escrita*. Unesp.
- Chase, S. E. (2018). Narrative inquiry: Toward theoretical and metodological maturity. In *The SAGE handbook of quality research* (5th ed., p. Edição do Kindle). SAGE Publications.
- Chauí, M. (2012). *Cultura e democracia* (Secretaria de Cultura Ed.; 2nd ed., Vol. 1). Fundação Pedro Calmon.
- Chauí, M. (2021a). *Cidadania cultural: O direito à cultura* (2nd ed.). Fundação Perseu Abramo. https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2021/08/chaui_web_compressed-1.pdf
- Chauí, M. (2021b). Direito à memória: Natureza, cultura patrimônio histórico-cultural e ambiental. In *Cidadania cultural: O direito à cultura* (2nd ed., pp. 135–170). Fundação Perseu Abramo. https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2021/08/chaui_web_compressed-1.pdf
- Cipriani, F. M., Moreira, A. F. B., & Carius, A. C. (2021). Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. *Educação & Realidade*, 46(2), e105199. <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa* (1st ed.). EDUFU.
- Cócco, M. F., & Hailer, M. A. (1996). *Didática da alfabetização - decifrar o mundo: Alfabetização e socioconstrutivismo*. FTD.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural: Una disciplina del pasado y del futuro* (1st ed.). Morata.

- Cole, M., Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2013, February). Contexto cultural e aprendizagem na primeira infância. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* (pp. 9–14). <https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/complet/cultura>
- Colello, S. M. G. (2021). Alfabetização em tempos de pandemia. *Convenit Internacional*, 35, 143–164. <https://silviacolello.com.br/alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia/>
- Coll, C., & Monereo, C. (2010a). Educação e aprendizagem no século XXI: Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação* (1st ed., pp. 15–46). Artmed. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536323138/pageid/19>
- Coll, C., & Monereo, C. (2010b). *Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Artmed.
- Coll, C., & Monereo, C. (2010c). *Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Artmed. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536323138/pageid/0>
- Coscarelli, C. V., & Ribeiro, A. E. (2022). Addressing divide in Brazilian digital literacy education through professional development. In *The Routledge Handbook of Media Education Futures Post-Pandemic* (pp. 196–207). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003283737-24>
- Costa, E. M. (2020). *O método na obra de Vigotski e a abordagem ontológica do desenvolvimento humano: Uma análise histórica* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho]. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/194309>
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3rd ed.). Artmed.

- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens* (3rd ed.). Penso.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (5th ed.). Penso.
- Cunha, M. A., & Coutinho, P. O. (2023). A pesquisa narrativa como pesquisa-formação. *ETD - Educação Temática Digital*, 25, e023015. <https://doi.org/10.20396/etd.v25i00.8670344>
- Cunha, S. D. M., Matos Sobrinho, J. A., Silveira, A. R., & Sampaio, C. A. (2024). Vivências condições de trabalho e processo saúde-doença: Retratos da realidade docente. *Educação Em Revista*, 40, e023015. <https://doi.org/10.1590/0102-469836820>
- Davies, B., & Harré, R. (1999). Positioning and personhood. In R. Harré & L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (1st ed., pp. 32–53). Blackwell Publishers Inc.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2012). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2* (2nd ed., Vol. 4). Editora 34.
- Delors, J. (2003). *Educação - Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (8th ed.). Cortez.
- Demo, P. (2009). *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento* (6th ed.). Vozes.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Dessen, M. A. (2008). Construindo uma ciência do desenvolvimento humano: Passado, presente e futuro. In *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 264–278). Artmed.
- Di Felice, M. (2020). *A cidadania digital*. Paulus.
- Di Felice, M., & Surrenti, S. (2021). Nem naturais, nem artificiais. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 21(2), 293–303. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39936>

- Di Santo, M. S., & Souto, N. Q. O. (2022). Cronotopo e organização do trabalho docente em contexto de pandemia: Uma análise documental na SEEDF e no IFG. *I Congresso Internacional de Investigação e Intervenção em Psicologia Escolar e da Educação*.
- Di Santo, M. S., & Souto, N. Q. O. (2023a). Cronotopos e presencialidade docente na pandemia: Educação online e ensino remoto. In A. Samaniego-Pinho, M. Buenahora-Bernal, & C. Méndez-Xavier (Eds.), *Memorias del 39º Congreso Interamericano de Psicología* (p. 843). Sociedad Interamericana Psicología.
<https://drive.google.com/file/d/1uX32IbNVvIqR3HXShNeuJezQTx-PHQC/view>
- Di Santo, M. S., & Souto, N. Q. O. (2023b). Resultados de pesquisa documental: Cronotopos de aula e TDICs na pandemia. In *Anais do VIII Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+e 2023)* (pp. 414–420). Sociedade Brasileira de Computação - SBC.
<https://doi.org/10.5753/ctrl.e.2023.232978>
- Di Santo, M. S., Souto, N. Q. O., & Borges, F. T. (2022). Cronotopo e trabalho docente na pandemia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). *Research, Society and Development*, 11(17), e186111739032. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i17.39032>
- D'Souza, M. J., Fry, K., Koyanagi, L., & Shepherd, A. (2020a). Covid-19 impacts at a small mid-atlantic liberal-arts college with implications for stem education. *Journal of Education and E-Learning Research*, 7(4), 407–420.
<https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.74.407.420>
- D'Souza, M. J., Fry, K., Koyanagi, L., & Shepherd, A. (2020b). Covid-19 impacts at a small mid-atlantic liberal-arts college with implications for STEM education. *Journal of Education and E-Learning Research*, 7(4), 407–420.
<https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.74.407.420>

- Ercole, F. F., Melo, L. S., & Alcoforado, C. L. G. C. (2014). Integrative review versus systematic review. *Reme: Revista Mineira de Enfermagem*, 18(1), 9–11.
<https://doi.org/10.5935/1415-2762.20140001>
- Fantin, M., & Rivoltella, P. C. (2013). *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores*. Papirus. <https://plataforma.bvirtual.com.br>.
- Faraco, C. A. (2011). Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, 46(1), 21–26.
- Faraco, C. A. (2020). *Linguagem & diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Parábola.
- Fernandes, T., Maciel, C., & Santos, E. (2020). *Multiletramentos e linguagens multimodais*. EdUFMT Digital.
- Ferrarezi, R. S. L. (2023). Um traço e um abraço: Afetividade como elemento facilitador da aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 40(121), 75–83.
<https://doi.org/10.51207/2179-4057.20230007>
- Ferreira, A. A., Matos, S. A., & Silveira, G. C. F. (2022). Indicadores de avaliação do Ensino Remoto Emergencial em uma escola pública brasileira durante a pandemia de Covid-19. *Ensino Em Re-Vista*, 29, e041. <https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-41>
- Ferreira, A. T. B., & Rosa, E. C. S. (2012). *O fazer cotidiano na sala de aula: A organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna*. Autêntica.
- Ferreiro, E. (2016). *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*. Cortez.
- Ferreiro, E. (2017a). *Alfabetização em processo*. Cortez.
- Ferreiro, E. (2017b). *Com todas as letras*. Cortez.
- Ferreiro, E. (2017c). *Reflexões sobre alfabetização* (Vol. 6). Cortez.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita* (1st ed.). Artmed.
- Fettermann, J., & Tamariz, A. D. R. (2021). Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(1), e24941.

- Figueiredo, K. J. A. A. (2023). A escola pública no contexto pós-pandêmico e os desafios da formação continuada: Entrevista com Demerval Saviani. *Revista Com Censo*, 10(1), 8–15.
- Fiorin, J. L. (2018a). *Introdução ao pensamento de Bakhtin* (2nd ed.). Contexto.
- Fiorin, J. L. (2018b). O dialogismo. In *Introdução ao pensamento de Bakhtin* (2nd ed., pp. 21–65). Contexto.
- Flick, U. (2009). Narrativas. In *Introdução à pesquisa qualitativa* (3rd ed., pp. 164–179). Artmed.
- Flick, U. (2017). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3rd ed.). Artmed.
- Foucault, M. (1998). *História da sexualidade: O uso dos prazeres* (Vol. 2). Graal.
- Frade, I. C. A., Val, M. G. C., & Bregunci, M. G. C. (2014). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Faculdade de Educação UFMG. <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>
- Freire, P. (2014). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2019a). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (68th ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2019b). *Pedagogia do oprimido* (78th ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam* (52nd ed.). Cortez.
- FTV, F. T. V. (2023, January 2). *O digital é um meio poderoso para reforçar a democracia na educação: Entrevista com António Nóvoa*. <https://www.Fundacaotelefonicavivo.Org.Br>. <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/para-antonio-novoa-o-digital-e-um-meio-poderoso-para-reforcar-a-democracia-na-educacao/>
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2021). *UNICEF: Impacto da COVID-19 na saúde mental das crianças e jovens: “a ponta do iceberg”*.

<https://www.unicef.org/guineabissau/pt/comunicados-de-imprensa/unicef-impacto-da-covid-19-na-sa%C3%BAdem-mental-das-crian%C3%A7as-e-jovens-ponta-do>

Galvão, I. (2023). *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil* (24th ed.). Vozes.

Galvão, M. C. B., & Ricarte, I. L. M. (2019). Revisão sistemática da literatura: Conceituação, produção e publicação. *Logeion: Filosofia da Informação*, 6(1), 57–73.

<https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>

Gao, L. X., & Zhang, L. J. (2020). Teacher learning in difficult times: Examining foreign language teachers' cognitions about online teaching to tide over COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 11(September), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.549653>

Gaskell, G. (2015). Entrevistas individuais e grupais. In *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (13th ed.). Editora Vozes.

Gatti, B. A. (2012). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas* (2nd ed.). Autores Associados.

Gatti, B. A. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, 34(100), 29–41. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>

Geertz, Clifford. (2015). *A interpretação das culturas* (Kindle). LTC.

Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Artmed.

Gibbs, G., & Flick, U. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Artmed.

Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7th ed.). Atlas.

Gillespie, A., & Zittoun, T. (2010). Using resources: conceptualizing the mediation and reflective use of tools and signs. *Culture and Psychology*, 16(1), 37–62.

<https://doi.org/10.1177/1354067X09344888>

Goulart, C. M. A., Gontijo, C. M. M., & Ferreira, N. S. A. (2018). *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. Cortez.

- Goulart, C. M. A., & Souza, M. (2022). *Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais*. Papirus.
- Guimarães, L. J. B. L. S., & Rocha, E. C. F. (2021). Práticas informacionais e design thinking. *RDBCI Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 19, e021029.
<https://doi.org/10.20396/rdbci.v19i00.8666871>
- Hall, S. (2013). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais* (2nd ed.). UFMG.
- Hall, S. (2014). Quem precisa de identidade? In T. T. Silva (Ed.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (15th ed., pp. 103–133). Vozes.
- Hall, S. (2020). *A identidade cultural na pós-modernidade* (12th ed.). Lamparina.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus: Uma breve história do amanhã* (1st ed.). Companhia das Letras.
- Harari, Y. N. (2020). *Notas sobre a pandemia: Em breves lições para o mundo pós-coronavírus (artigos e entrevistas)* (1st ed.). Companhia das Letras.
- Harari, Y. N. (2024). *Nexus: Uma breve história das redes de informação, da Idade da Pedra à inteligência artificial*. Companhia das Letras.
- Harré, R. (2012). Positioning theory: Moral dimensions of Social-Cultural Psychology. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 191–206). Oxford University Press.
- Harré, R. (2015). Positioning theory. In *The international encyclopedia of language and social interaction*. John Wiley & Sons,.
- Harré, R., & Langenhove, L. van. (1999a). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (R. Harré & L. van Langenhove, Eds.; 1st ed.). Blackwell Publishers.
- Harré, R., & Langenhove, L. van. (1999b). The dynamics of social episodes. In R. Harré & L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (1st ed., pp. 1–13). Blackwell Publishers.

- Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D., & Sabat, S. R. (2009). *Recent advances in positioning theory*. *Theory & Psychology*, 19(1), 5–3.
<https://doi.org/10.1177/0959354308101417>
- Hissa, D. L. A. (2021). O letramento digital e a docência: Da aplicação de recursos à convergência cultural. *Olhares & Trilhas*, 23(2), 484–503.
<https://doi.org/10.14393/OT2021v23.n.2.60099>
- Huberman, M. (2007). O ciclo profissional dos professores. In *Vidas de professores: Volume quatro* (2nd ed., pp. 31–61). Porto Editora.
- Imbernón, F. (2000). Amplitude e profundidade do olhar: A educação ontem, hoje e amanhã. In F. Imbernón, L. Bartolome, R. Flecha, J. G. Sacristán, H. Giroux, D. Macedo, P. McLaren, T. S. Popkewitz, L. Rigal, M. Subirats, & I. Tortajada (Eds.), *A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato* (pp. 72–90). Artmed.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. ArtMed.
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciências Humanas*, 12(19), 75–86.
<https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343/622>
- Imbernón, F. (2012). *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. Cortez.
- Imbernón, F. (2022a). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (Coleção Questões da nossa época) (9th ed., Vol. 14). Cortez.
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9786555552539>
- Imbernón, F. (2022b). *Formação permanente do professorado: Novas tendências*. Cortez.
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9786555552546>
- Imbernón, F., & Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, 1–12. chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf

Jenkins, H. (2015). *Cultura da convergência*. Editora Aleph.

Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2017). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 90–113). Vozes.

Kaden, U. (2020). Covid-19 school closure-related changes to the professional life of a k–12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 1–13. <https://doi.org/10.3390/educsci10060165>

Kenski, V. M. (2013). *Tecnologias e tempo docente* (1st ed.). Papirus Editora.

<https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/4251/pdf/0>

Kenski, V. M. (2015a). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação* (7th ed.). Papirus Editora. <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/2027/pdf/0>

Kenski, V. M. (2015b). *Tecnologias e ensino presencial e a distância* (9th ed.). Papirus Editora. <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/2264/pdf/0>

Kleina, O. (2023, November 22). *Já podemos falar em uma Web4 ou Web 4.0?*

<https://posdigital.pucpr.br/blog/web4>

Kohan, W. O. (2020). Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Praxis Educativa*, 15, 1–9. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16212.067>

Koller, S. H., Couto, M. C. P. P., & Hohendorff Von, J. (2014). *Manual de produção científica*. Penso. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848909/>

Krüger-Fernandes, L. K., Ribeiro, L. D. M., & Borges, F. T. (2021). Análise temática dialógica aplicada a uma roda de conversa com crianças: Uma explanação baseada em relato de pesquisa. *Revista Teias*, 22(64), 226–240. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.50727>

Lalueza, J. L., Crespo, I., & Camps, S. (2010). As Tecnologias da Informação e da Comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicologia*

da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (1st ed., pp. 47–65). Artmed.

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536323138/pageid/49>

Langenhove, L. van, & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. In R. Harré & L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (1st ed., pp. 14–31). Blackwell Publishers Inc.

Lazzarotti, B. (2023, October 26). *Ser professor no Brasil: Uma reflexão sobre a desvalorização da carreira docente*. Observatório das Desigualdades.

<https://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=3324>

Leite, L. S., & Sampaio, M. N. (2013). *Alfabetização tecnológica do professor* (10th ed.). Vozes.

Leite, Y. U. F., Souza, E. C., Vaz, T. R. D., & José, G. O. M. (2019). *Narrativas (auto)biográficas em diálogos: Políticas, formação e práticas* (1st ed.). Editora CRV.
<https://doi.org/10.24824/978854443501.4>

Lemos, A. (2004). Cidade-ciborgue: a cidade na cibercultura. *Galáxia*, 8, 129–148.

<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1385/866>

Lemos, A. (2014). Os sentidos da tecnologia: Cibercultura e ciberdemocracia. In A. Lemos & P. Lévy (Eds.), *O futuro da internet: Em direção a uma ciberdemocracia planetária* (1st ed., pp. 21–31). Paulus.

Lemos, A. (2021). *A tecnologia é um vírus: Pandemia e cultura digital*. Editora Sulina.

Lemos, A., & Lévy, P. (2010). *O futuro da internet: Em direção a uma ciberdemocracia planetária*. Paulus.

Leontiev, A. N. (1974). The problem of activity in Psychology. *Soviet Psychology*, 13(2), 4–33.
<https://doi.org/10.2753/RPO1061-040513024>

Leontiev, A. N. (2004). O homem e a cultura. *O desenvolvimento do psiquismo* (2nd ed., pp. 277–302). Centauro.

- Leontiev, A. N. (2005). Thinking and activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(5), 41–52.
- Leontiev, A. N. (2006a). Sign and activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, 44(3), 17–29.
- Leontiev, A. N. (2006b). The social and the natural in semiotics. *Journal of Russian and East European Psychology*, 44(3), 6–16.
- Leontiev, A. N. (2017). Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13th ed., pp. 59–83). Ícone Editora.
- Leontiev, A. N. (2021a). *Atividade. Consciência. Personalidade* (1st ed.). Mireveja.
- Leontiev, A. N. (2021b). Atividade e consciência. In A. N. Leontiev (Ed.), *Atividade. Consciência. Personalidade* (1st ed., pp. 145–154). Mireveja.
- Leontiev, A. N. (2021c). Reflexo psíquico. In *Atividade. Consciência. Personalidade*. (1st ed., pp. 71–94). Mireveja.
- Leontiev, A. N., Vygotsky, L. S., Luria, A. R., Kostiuk, G. S., Bogoyavlensky, D. N., & Menchinskaya, N. A. (2011). *Psicologia e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (4th ed.). Centauro Editora.
- Lepp, L., Aaviku, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., & Saks, K. (2021). Teaching during COVID-19: The decisions made in teaching. *Education Sciences*, 11(2), 1–21.
<https://doi.org/10.3390/educsci11020047>
- Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and theories of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 1–17). John Wiley & Sons, Inc.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: Por una antropología del ciberespacio*.
<http://inteligenicacolectiva.bvsalud.org>

- Lévy, P. (2010a). *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática* (2nd ed.). Editora 34.
- Lévy, P. (2010b). *Cibercultura* (3rd ed.). Editora 34.
- Lévy, P. (2011). *O que é o virtual?* (2nd ed.). Editora 34.
- Libâneo, J. C. (2017). *Didática* (1st ed.). Cortez.
- Libâneo, J. C., & Santos, A. (2021). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade* (4th ed.). Alínea.
- Libâneo, J. C., Suanno, M. V. R., & Almeida, R. B. (2022). Didática no ensino remoto emergencial na visão de estudantes de licenciaturas do Centro-Oeste brasileiro. *Roteiro*, 47, e30221. <https://doi.org/10.18593/r.v47.30221>
- Liberali, F. C., Fuga, V. P., Diegues, U. C. C., & Carvalho, M. P. (2020). *Educação em tempos de pandemia: Brincando com um mundo possível*. Pontes Editores.
- Lisbôa, F. M. (2020). Roda de conversa: Metodologia na produção de narrativas sobre permanência na universidade. *História Oral*, 23(1), 161–182. <https://doi.org/10.51880/ho.v23i1.995>
- Lomba, M. L. R., & Faria Filho, L. M. (2022). Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, 38, e88222. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88222>
- Longarezi, A. M., Pimenta, S. G., & Puentes, R. V. (2023). *Didática crítica no Brasil*. Cortez.
- Lopes-de-Oliveira, M. C. S. (2022). Como os seres humanos se desenvolvem? A perspectiva da psicologia cultural. In M. S. Neves-Pereira & A. U. Branco (Eds.), *A psicologia cultural chega à escola: Desenvolvimento humano, cultura e educação* (no prelo). IAP –Information Age Publishing.
- Luckesi, C. C. (2023). *O ato pedagógico: Planejar, executar, avaliar*. Cortez.
- Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: As últimas conferências de Luria*. Artes Médicas.

- Luria, A. R. (1991). A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In *Curso de Psicologia Geral: Introdução evolucionista à Psicologia* (2nd ed., Vol. 1, pp. 71–84). Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (2017a). A Psicologia Experimental e o desenvolvimento infantil. In *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13th ed., pp. 85–102). Ícone Editora.
- Luria, A. R. (2017b). Diferenças culturais de pensamento. In *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13th ed., pp. 39–58). Ícone Editora.
- Luria, A. R. (2017c). O cérebro humano e a atividade consciente. In *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13th ed., pp. 191–224). Ícone Editora.
- Luria, A. R. (2017d). Vigotski. In *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13th ed., pp. 21–37). Ícone Editora.
- Macedo, M. S. A. N. (2022). *Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19*. Parábola. <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?e=1&dl=0>
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em Psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63–75. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2001000100007&script=sci_abstract
- Magalhães, M. C. C., & Oliveira, W. (2011). Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, 1, 103–115. <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/4749>
- Magalhães, M., Di Felice, M., & Franco, T. C. (2023). *Cidadania digital: A conexão de todas as coisas*. Alameda.
- Manacorda, M. A. (2022). *História da Educação: Da Antiguidade aos nossos dias* (13th ed.). Cortez.

- Martinho, D., Sobreiro, P., & Vardasca, R. (2021). Teaching sentiment in emergency online learning: A conceptual model. *Education Sciences*, 11(2), 1–16.
<https://doi.org/10.3390/educsci11020053>
- Martins, O. B., & Moser, A. (2012). Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. *Revista Intersaberes*, 7(13), 8–28.
- Martins, S. C. B., Santos, G., Rufato, J. A., & Brito, G. S. (2020). As tecnologias na educação em tempos de pandemia: Uma discussão (im)pertinente. *Interacções*, 55, 6–27.
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21019>
- Matusov, E. (2018). Chronotopic analysis of values in critical ontological dialogic pedagogy. In A. Branco & M. C. Lopes-de-Oliveira (Eds.), *Cultural psychology of education: alterity, values, and socialization* (Vol. 6, pp. 1–29). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-70506-4_1
- Merleau-Ponty, M. (2018). *Fenomenologia da percepção*. WMF Martins Fontes.
- Mesquita, C. (2021). *Professores relatam os desafios enfrentados e superações para ensinar na pandemia*. Portal Governo do Amapá.
https://www.amapari.ap.gov.br/ler_noticia.php?slug=1610/professores-relatam-os-desafios-enfrentados-e-superacoes-para-ensinar-na-pandemia
- Ministério da Educação (2020). Parecer CNE/CP n.º 5. In *Parecer normativo, n.º 5, de 28 de abril de 2020* (Issue D, pp. 1–24).
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192
- Miranda, G. S. S., Salles, A. C., Faria, J. P., & Pioli, M. (2023). As novas tecnologias como instrumentos semióticos e culturais de aprendizagem: um olhar na perspectiva histórico-cultural. *Educação*, 46(1), e44803. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44803>

- Moghaddam, F. M. (1999). Reflexive positioning: Culture and private discourse. In R. Harré & L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (1st ed., pp. 74–86). Blackwell Publishers Inc.
- Monteiro, A. N. P., Vaz, B. R. G., & Mota, R. S. (2022). Desvalorização profissional dos professores. *Revista Latino-Americana de Estudos Científico - RELAEC*, 3(13), 1–19.
<https://periodicos.ufes.br/ipa/index>
- Monti, E. M. G., & Lima da Silva, A. (2020). Entrevista com Elizeu Clementino de Souza. *Caminhos da Educação: Diálogos, Culturas e Diversidades*, 2(1), 188–209.
<https://doi.org/10.26694/caedu.v2i1.10552>
- Morais, A. G. (2006). *Ortografia. Ensinar e aprender*. Ática.
- Morais, A. G. (2007). *O aprendizado da ortografia*. Autêntica.
- Morais, A. G. (2012). *Sistema de escrita alfabética*. Melhoramentos.
- Morais, A. G. (2019). *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Autêntica.
- Morais, A. G., & Leal, T. F. (2016). *A argumentação em textos escritos: A criança e a escola*. Autêntica.
- Moreira, J. A. M., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351–364. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>
- Moreira, R. O. (2023). Saúde mental e aprendizagem na escola no contexto (pós) pandêmico: desafios e possibilidades: Entrevista Prof. Dr. Daniel Magalhães Goulart. *Revista Com Censo*, 10(1), 16–23.
- Morin, E. (2001). *A religação dos saberes*. Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2014). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez.
- Morin, E. (2015). *Ensinar a viver: Manifesto para mudar a educação*. Sulina.

- Morin, E. (2010). *Ciência com consciência* (14th ed.). Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2020). *É hora de mudarmos de via: As lições do coronavírus* (1st ed.). Bertrand Brasil.
- Moura, A. F., & Lima, M. G. (2014). A reinvenção da roda: roda de conversa: Um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, 23(1), 98–106.
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>
- Müller, A. M., Goh, C., Lim, L. Z., & Gao, X. (2021). Covid-19 emergency elearning and beyond: Experiences and perspectives of university educators. *Education Sciences*, 11(1), 1–15.
<https://doi.org/10.3390/educsci11010019>
- Myers, G. (2015). Análise da conversação e da fala. In *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (13th ed., pp. 271–292). Editora Vozes.
- Nóvoa, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, 4, 109–139.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação* (2nd ed.). Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2003). *Profissão professor: Volume 3* (Porto Editora, Ed.; 2nd ed.). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2014). *Vidas de professores: Volume 4* (2nd ed.). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1.106–1.133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), e84910. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A. (2020). A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *APS em Revista*, 7, 162–168.
<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>
- Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270129. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270129>
- Nóvoa, A. (2024). Formação de professores: Uma terceira revolução? *Educação, Sociedade & Culturas*, 67, 1–14. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777>

- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar* (1st ed.). SEC/Instituto Anísio Teixeira.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. C. (2021). Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, 42, e249236. <https://doi.org/10.1590/es.249236>
- OCDE (2019). *Educating 21st century children: Emotional well-being in the digital age (Summary in Portuguese)*. OECD Publishin. <https://doi.org/10.1787/5ffb9c93-pt>
- Oliveira, A. C. P., Carvalho, C. P., & Carrasqueira, K. (2020). Colaboração docente e resultados educacionais no Brasil. *Educar em Revista*, 36, e70499. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70499>
- Oliveira, A. P., Medeiros, E. A., & Gurgel, V. F. A. (2023). O ensino remoto na pandemia causada pela COVID-19. *Temas em Educação e Saúde*, 19(00), e023011. <https://doi.org/10.26673/tes.v19i00.18719>
- Oliveira, M. B. F. (2013). A noção de acabamento como elo entre a atividade estética e o ato ético. *Polifonia*, 20(27), 73–88.
- Oliveira, M. B. F. (2018). Linguagem e alteridade nos escritos do Círculo de Bakhtin. *EUTOMIA Revista de Literatura e Linguística*, 21(1), 169–184.
- ONU (2015). *Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>
- ONU (2024). *Governing AI for humanity: Final report*. https://brasil.un.org/sites/default/files/2024-09/governing_ai_for_humanity_final_report_en.pdf
- Overton, W. F. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts, methodology. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 18–88). John Wiley & Sons, Inc.

- Overton, W. F. (2015). Processes, relations, and relational-developmental-systems. In W. F. Overton, P. C. M. Molenaar, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 1, pp. 9–62). John Wiley & Sons, Inc.
- Overton, W. F., & Molenaar, P. C. M. (2015). Concepts, theory, and method in Developmental Science: A view of the issues. In W. F. Overton, P. C. M. Molenaar, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 1, pp. 1–8). John Wiley & Sons, Inc.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., & Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11(January), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>
- Palú, J., Schütz, J. A., & Mayer, L. (2020). *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Ilustração.
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2022). *Desenvolvimento humano* (14th ed.). AMGH Editora.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., & Évelyne Charlier. (2008). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (2nd ed.). Artmed.
- Passeggi, M. C., Vicentini, P. P., & Souza, E. C. (2013). *Pesquisa Auto(biográfica): Narrativas de si e formação* (1st ed.). Editora CRV. <https://doi.org/10.24824/978858042730.1>
- Pecinato, B. (2024, January 9). *Condições de trabalho impactam a saúde mental de docentes*. Jornal da USP. <https://jornal.usp.br/radio-usp/deadline-5-01-condicoes-de-trabalho-impactam-na-saude-mental-de-docentes/>
- Penado Abilleira, M., Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., & Mosquera-González, M. J. (2021). Technostress in spanish university teachers during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12(February), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617650>

- Peres, S. G. (2017). *O processo de significação da professora contadora de histórias e a interação com crianças no contexto da biblioteca escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23071>
- Peres, S. G., Naves, R. M., & Borges, F. T. (2018). Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 151–161.
<https://doi.org/10.1590/2175-35392018013877>
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2014). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Perrenoud Philippe, & Thurler, M. G. (2018). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Artmed.
- Pessanha, F. N. L., & Trindade, R. A. C. (2022). A pandemia da Covid-19 e a precarização do trabalho docente no Brasil. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1–28.
<https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48916>
- Pessoa, F. (2020). *Poesias de Álvaro de Campos*. Principis.
- Piccoli, L., & Camini, P. (2012). *Práticas pedagógicas em alfabetização: Espaço, tempo e corporeidade*. Edelbra.
- Pimenta, S. G. (2015). Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. In *Didática e interdisciplinaridade* (1st ed.). Papirus Editora.
<https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/31478/pdf/0>
- Piovesan, A., & Borges, F. T. (2012). A construção da identidade docente na educação a distância a partir do uso de tecnologias para a criação de vídeos. *Interfaces Científicas - Educação*, 1(1), 33–41. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2012v1n1p33-41>
- Ponzio, A. (2018a). *Encontro de palavras: O outro no discurso* (2nd ed.). Pedro e João Editores.

- Ponzio, A. (2018b). O humanismo da alteridade em Bakhtin e Lévinas. In *A revolução bakhtiniana: O pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea* (2nd ed., pp. 201–216). Editora Contexto.
- Portaria n.º 522/MEC (1997). www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfo
- Ramos, W. M., & Bicalho, R. N. M. (2021). Trilhas de aprendizagem aplicadas no e-learning para a educação permanente dos profissionais de saúde. In F. L. Guizardi, E. B. Dutra, & F. M. P. Damásio (Eds.), *Em mar aberto: Perspectivas e desafios para uso de tecnologias digitais na educação permanente da saúde* (pp. 145–187). Rede Unida.
- Ramos, W. M., Engel, A., & Coll, C. (2022). A ação de aprender de estudantes da pós-graduação na transição da pré-pandemia, pandemia e do retorno ao ensino presencial. In J. R. Casanova, L. S. Almeida, C. Marinho-Araujo, D. Fleith, F. Peixoto, & J. C. Silva (Eds.), *I Congresso Internacional de Investigação e Intervenção em Psicologia Escolar e da Educação* (pp. 141–163). ADSIPSIEDUC.
- https://www.researchgate.net/publication/366866657_LIVRO_DE_ATAS_I_CONGRESSO_INTERNACIONAL_DE_INVESTIGACAO_E_INTERVENCAO_EM_PSICOLOGIA_ESCOLAR_E_DA_EDUCACAO_Braga_2022
- Rego, T. C. (2014). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação* (25th ed.). Vozes.
- Remoto (2021). Dicionário online da Língua Portuguesa. <https://www.dicio.com.br/remoto/>
- Revored, T. (2022, June 17). *Web 1, 2, 3 e... Web 5?! Cadê a Web 4? A linha do tempo da Web, de estática à descentralizada. O que vem por aí?* MIT Technology Review. <https://mittechreview.com.br/web-1-2-3-e-web-5-cade-a-web-4/>
- Ribeiro, A. E. (2020). Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. In *Tecnologias digitais e escola: Reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia* (pp. 111–117). Parábola.

https://www.academia.edu/44414161/Tecnologias_digitais_e_escola

Ribeiro, A. E. (2021). Educação e tecnologias digitais na pandemia: Ciclos da precariedade. *Cadernos de Linguística*, 2(1), 1–16.

<https://doi.org/10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id270>

Ribeiro, A. E. (2023a). Ciclos da precariedade: Revisitando experiências de ensino pandêmicas e além. *SciELO Preprints*.

Ribeiro, A. E. (2023b). Ciclos da precariedade: Revisitando experiências de ensino pandêmicas e além. *Cadernos de Linguística*, 4(1), 1–19.

<https://doi.org/10.25189/2675-4916.2023.v4.n1.id682>

Ribeiro, A. E., Verçosa, T., & Alves, L. (2022). “A educação precisa mudar com a sociedade”: Uma conversa com Ana Elisa Ribeiro sobre tecnologia na escola e educação na pandemia. *Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, 20(37), 3–26.

<https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2021.64618>

Ribeiro, A. E. (2022). Improviso, ensaio e expansão: Reflexões sobre escola e educação pós-pandemia. *Revista A Cor da Letras*, 23(3), 317–325.

<https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9139/7670>

Ritella, G., Rajala, A., & Renshaw, P. (2021). Using chronotope to research the space-time relations of learning and education: Dimensions of the unit of analysis. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 100381. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100381>

Rodrigues, M. L., & Limena, M. M. C. (2006). *Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas*. Autores Associados.

Rujo, R. (2020). *Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs*. Parábola.

Rujo, R., & Moura, E. (2019). *Letramentos, Mídias, Linguagens*. Parábola.

- Rösing, C. K., Rösing, C. K., Fiorini, T., Oppermann, R. V., & Hass, A. N. (2018). Revisões sistemáticas e metanálise. In *Metodologia científica: Ciência, ensino, pesquisa* (3rd ed., p. 711). Artes Médicas.
- <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536702742/pageid/374>
- Rosseti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Oliveira, Z. M. R. (2009). Olhando a criança e seus outros: Uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*, 20(3), 437–464.
- <https://www.scielo.br/j/pusp/a/ktgh5wLDRgtWd74CZnmmKvC/?lang=pt>
- Russo, J., Bobis, J., Downton, A., Livy, S., & Sullivan, P. (2021). Primary teacher attitudes towards productive struggle in mathematics in remote learning versus classroom-based settings. *Education Sciences*, 11(2), 1–13. <https://doi.org/10.3390/educsci11020035>
- Sabat, S., & Harré, R. (1999). Positioning and the recovery of social identity. In R. Harré & L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (1st ed., pp. 87–101). Blackwell Publishers Inc.
- Sacavino, S. B., & Candau, V. M. (2020). Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. *RIDH Bauru*, 8(2), 121–132.
- Santaella, L. (2008). Da cultura das mídias à cibercultura: O advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*, 10(22), 23. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2003.22.3229>
- Santaella, L. (2013). *Comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação*. Paulus Editora.
- Santaella, L. (2017). *Extensões ecotécnicas do humano: Fugidias paisagens do pensamento*. Instituto Langage.
- Santaella, L. (2021a). *Humanos hiper-híbridos: Linguagens e cultura na segunda era da internet*. Paulus Editpra.
- Santaella, L. (2021b). *Neo-humano: A sétima revolução cognitiva do Sapiens*. Paulus Editora.
- Santaella, L. (2024). *O mal-estar na cultura revisitado*. Estação das Letras e Cores Ltda.

- Santaella, L., & Braga, A. (2017). Metamorfoses na cultura digital e na Educação. In *Formação de educadores na cultura digital: A construção coletiva de uma proposta*. UFSC - CED - NUP.
- Santos, E., Santos, R. Maddalena, T. L., & Fernandes, A. P. (2022). *IV e-Doc Docências na cibercultura: O que fizemos, pensamos e aprendemos durante a pandemia da Covid-19?* Edméa Oliveira dos Santos.
- Santos, J. C. (2015). *A produção de sentidos intergeracional de homens sobre o planejamento familiar*. [Tese de doutorado, Universidade de Brasília].
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/18152>
- Santos, K. D. A., Caldas, C. M. P., & Silva, J. P. (2024). Saúde mental, autocompaixão e sentido de vida em professores da educação básica na pandemia da Covid-19. *Educação e Pesquisa*, 50, e277678. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202450277678>
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: Novas aproximações*. Autores Associados. <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/185627/epub/0>
- Saviani, D. (2021). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (12th ed.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2023). *Interlocuções pedagógicas: Conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Editora Autores Associados.
- Saviani, D., & Galvão, A. C. (2021, January). Educação na pandemia: A falácia do “ensino” remoto. *Universidade e Sociedade*, 1(67), 36–49.
https://issuu.com/andessn/docs/revista_us_67_web
- Schuck, R. K., & Lambert, R. (2020). “Am I doing enough?” Special educators’ experiences with emergency remote teaching in spring 2020. *Education Sciences*, 10(11), 1–15.
<https://doi.org/10.3390/educsci10110320>
- Schultz, D., & Schultz, S. E. (2021). O estudo da história da Psicologia. In *História da Psicologia Moderna* (4th ed., 1–20). Cengage.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2020b). *Portaria n.º 133/2020. Dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas atividades educacionais não presenciais, no período de pandemia pelo coronavírus.*

<https://cdn.sinprodf.org.br/porta1/uploads/2020/06/04152002/PORTARIA-Nº-133-DE-03-DE-JUNHO-DE-2020.pdf>

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2021a). *Circular n.º 4/2021 - SEE/GAB, de 31 de julho de 2021.*

<https://www.saedf.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Circular.pdf>

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2021b). *Portaria n.º 160, de 9 de abril de 2021.*

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, & Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (2021). *Portaria conjunta n.º 12, de 28 de outubro de 2021 (204).*
https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2021%7C10_Outubro%7CDODF%20204%2029-10-2021%7C&arquivo=DODF%20204%2029-10-2021%20INTEGRA.pdf

Silva, A. M. P. M. (2020). *Aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação e identidade de aprendiz: Avanços e perspectivas em Psicologia da Educação* (1st ed.). Editora CRV. <https://doi.org/10.24824/978854443742.1>

Silva, C. C. da. (2017). *Religião, família, formação e profissão: A amálgama no processo de significação das concepções de gênero em professores* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23104>

Silva, C. C., & Borges, F. T. (2018). Análise temática dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas*, 23(51), 245–267.
<https://doi.org/10.26512/lc.v23i51.8221>

- Silva, T. T. (2014). A produção social da identidade e diferença. In T. T. Silva (Ed.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (15th ed., pp. 73–102). Vozes.
- Silva, T. T. (2016). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (3rd ed.). Autêntica.
- Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45–78. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>
- Sirgado, A. P. (2005a). A criança, um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico. In *As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. (pp. 41–69). <https://gen2011urc.files.wordpress.com/2012/03/pino-as-marcas-do-humano.pdf>
- Sirgado, A. P. (2005b). *As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva da Lev S. Vigotski*. Cortez.
- Sirgado, A. P. (2006). A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. *Proposições*, 17(2), 47–69. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628>
- Sirgado, A. P. (2018). As marcas do humano: Pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. *Educação & Sociedade*, 39(142), 227–236. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018191029>
- Soares, M. (2007). *Letramento: Um tema em três gêneros* (4th ed.). Autêntica.
- Soares, M. (2016). *Alfabetização: A questão dos métodos*. Contexto.
- Soares, M. (2018). *Alfabetização e letramento* (7th ed.). Contexto.
- Soares, M. (2020). *Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.
- Souto, N. Q. O. (2013). Diálogos com erro: Perspectivas e processos. *Revista Eape: Revista de Estudos sobre a Educação Pública*, 1(1), 109–122. <http://www.eape.se.df.gov.br/revista3/index.php/eape/article/view/6/12>

- Souto, N. Q. O., & Borges, F. T. (2022). Coordenar os tempos e espaços do trabalho pedagógico remoto, em contexto disruptivo. *Educação*, 45(1), e42009.
<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.42009>
- Souto, N. Q. O., & Borges, F. T. (2024, June 12). Breve caracterização das estratégias do trabalho pedagógico nos anos iniciais durante a pandemia. *CIET: Horizonte Congresso Internacional de Educação e Tecnologias de Educação a Distância*.
- Souto, N. Q. O., Di Santo, M. S., & Borges, F. T. (2022). Cine, dialogismo y psicología histórico-cultural: La constitución del self de Mirabel, en Encanto. *Pensamiento Psicológico*, 20, 1–12.
<https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI20.cpcs>
- Souza, E. C., & Mignot, A. C. V. (2008). *Histórias de vida e formação de professores*. Quartet, FAPERJ.
- Subsecretaria de Planejamento, A. e A. (2021). *Orientações à Rede Pública de Ensino para o registro das atividades pedagógicas remotas e presenciais* (2nd ed.). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
- Suhr, I., & Campos, J. M. C. (2023). Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: O que dizem as produções acadêmicas? *RBA Revista Brasileira de Alfabetização*, 19, 1–15.
<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/632/459>
- Syed, K., Kandakatla, R., Madhulita, Yadav, R. I., & Himasagarika, R. (2021). Responding to COVID-19 and transitioning to online learning: Evaluation of an institution wide capacity building efforts on technology-enhanced learning. *Journal of Engineering Education Transformations*, 34(Special Issue), 620–627.
<https://doi.org/10.16920/jeet/2021/v34i0/157232>
- Tan, S.-L., & Moghaddam, F. M. (1999). Positioning in intergroup relations. In R. Harré & L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (1st ed., pp. 178–194). Blackwell Publishers Inc.

- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional* (13th ed.). Vozes.
- Toassa, G. (2006). Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, 14(2), 59–83.
- Troitinho, M. C. R., Silva, I. B., Sousa, M. M., Santos, A. D. S., & Maximino, C. (2021). Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, 19, e00331162. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00331>
- UNESCO (2021). *Recomendação sobre a ética da Inteligência Artificial*.
- UNESCO (2023). *Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023: A tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/CUYC7902>
- UNICEF (2023). *Pobreza multidimensional na infância e adolescência no Brasil*.
- Valsiner, J. (2006). Developmental epistemology and implications for methodology. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 166–209). John Wiley & Sons, Inc.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. Artmed.
- van der Veer, R., & Valsiner, J. (2014). *Vygotsky: Uma síntese* (7th ed.). Edições Loyola.
- Veiga, I. P. A. (2014). *Repensando a didática* (29th ed.). Papirus.
- Vidal, M. (2020). A gestão do tempo no trabalho docente: Uma análise de gênero no contexto da pandemia. *Interacções*, 54, 94–105. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21073>
- Vieira, K. S., Charlot, B., & Charlot, V. A. C. S. (2023). Relação com o saber em aulas remotas: Uma pesquisa com universitários em tempos de pandemia. *Educação e Pesquisa*, 49, e265924. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349265924>
- Vigotski, L. S. (2008). Internalização das funções psicológicas superiores. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *A formação social da mente* (7th ed., pp. 51–58). Martins Fontes.

- Vigotski, L. S. (2009a). *A construção do pensamento e da linguagem* (2nd ed.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009b). As raízes genéticas do pensamento da linguagem. In *A construção do pensamento e da linguagem* (2nd ed., pp. 111–150). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009c). Pensamento e palavra. In *A construção do pensamento e da linguagem* (2nd ed., pp. 397–486). Martins Fontes.
- Vigotskii, L. S. (2017). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13th ed., pp. 103–117). Ícone Editora.
- Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2017a). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13th ed.). Ícone Editora.
- Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2017b). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (16th ed.). Ícone.
- Vigotsky, L. S. (1960). Obras escogidas: Tomo 3, Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Historia, III*, 1–261.
www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3.pdf
- Volóchinov, V. (2018a). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (2nd ed.). Editora 34.
- Volóchinov, V. (2018b). Os caminhos da filosofia da linguagem marxista. In *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (2nd ed., pp. 143–238). Editora 34.
- Volóchinov, V. (2019). *A palavra na vida e a palavra na poesia: Ensaaios, artigos, resenhas e poemas* (1st ed.). Editora 34.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (7th ed.). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

- Vygotsky, L. S. (2004). O significado histórico da crise da Psicologia: Uma investigação metodológica. In Claudia Berliner (Ed.), *Teoria e método em Psicologia* (3rd ed., pp. 203–417). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2008). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (7th ed.). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2nd ed.). Martins Fontes.
- Wertsch, J. (1988a). El método de Vygotsky. In *Vygotsky y la formación social de la mente* (pp. 35–74). Paidós.
- Wertsch, J. V. (1988b). Las orígenes sociales de las funciones psicológicas. In *Vygotsky y la formación social de la mente* (pp. 75–94). Paidós.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1995a). El método de Vygotsky. In *Vygotsky y la formación social de la mente* (1st ed., pp. 35–74). Ediciones Paidós.
- Wertsch, J. V. (1995b). Los origenes sociales de las funciones psicologicas superiores. In *Vygotsky y la formacion social de la mente* (1st ed., pp. 75–92). Ediciones Paidós.
- Wertsch, J. V. (1997). Properties of mediated action. In *Mind as action* (pp. 1–41). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195117530.001.0001>
- Wertsch, J. V. (1998). A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In *Estudos socioculturais da mente* (pp. 56–71). Artmed.
- Wertsch, J. V., del Río, P., & Alvarez, A. (1998). *Estudos socioculturais da mente*. Artmed.
- Wertsch, J. V., Río, P. del, & Alvarez, A. (1998). Estudos socioculturais: História, ação e mediação. In *Estudos socioculturais da mente* (pp. 11–38). Artmed.
- Winner, L. (2020). *The whale and the reactor: A search for limits in an age of high technology*. University of Chicago Press.

- Wolf, M. (2019). *O cérebro no mundo digital: Os desafios da leitura na nossa era*. Contexto.
- Woods, P. (1999). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (2nd ed.). Porto Editora.
- Xu, S., & Wu, A. (2021). Transitions and Psychology as a Developmental Science: Building up on Jaan Valsiner's work. *Human Arenas*, 4(2), 311–317.
<https://doi.org/10.1007/s42087-021-00222-1>
- Zabala, A. (2010). *A prática educativa: Como ensinar*. Artmed.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2020). *Métodos para ensinar competências*. Penso.
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788584292073>
- Zabala, A., Bassedas, E., Arnau, L., Colomer, T., Camps, A., Perrenoud, P., Huguet, T., Solé, I., Bonafé, J. M., Brighouse, T., & Woods, D. (2016). *Didática geral* (1st ed.). Penso.
- Zabalza, M. A. (2008). *Diários de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional* (1st ed.). Artmed.
- Zinchenko, V. P. (1998). A Teoria Histórico-Cultural e a Teoria Psicológica da Atividade: Retrospectos e prospectos. In J. v. Wertsch, P. del Río, & A. Alvarez (Eds.), *Estudos socioculturais da mente* (1st ed., pp. 41–55). Artmed.
- Zittoun, T. (2007). The role of symbolic resources in human lives. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 343–361). Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2012). Life-course: A socio-cultural perspective. In J. Valsiner (Ed.), *Handbook of Culture and Psychology* (pp. 513–535). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396430.013.0024>
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2018). Imagination in societal change. In *Imagination in Human and Cultural Development* (pp. 111–124). <https://doi.org/10.4324/9780203073360-7>
- Zuboff, S. (2021). *A era do capitalismo de vigilância*. Intrínseca.

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PPGPDE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *A mochila está toda rasgada, mas está cheia: as fronteiras da identidade docente na alfabetização em tempo de COVID-19*, de responsabilidade de **Natália Queiroz de Oliveira Souto**, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é *compreender os desafios do professor alfabetizador e a constituição da identidade deste docente, durante a atuação profissional mediada por tecnologias digitais (Google Sala de Aula/ Google Classroom, videochamadas síncronas/Google Meet, gravações de vídeos assíncronos, interação via WhatsApp, entre outros), no contexto da crise pandêmica de COVID-19*. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de: **a) participação na produção de um texto de escrita coletiva**, por meio do acesso ao documento de edição compartilhada no Google Docs, alocado no Google Drive; **b) participação em roda de conversa**, que acontecerá em dois momentos diferentes (com gravação de áudio e vídeo, devidamente autorizados). É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa contribuir com a reflexão educacional relacionada à formação e atuação docente para o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e construir uma compreensão aprofundada sobre os desafios da inserção das práticas escolares na cultura digital, diante das demandas e mudanças sociais, sem perder de vista as pessoas situadas nas tensões de seu contexto socio-histórico e cultural, com percepções e decisões.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar pelo e-mail nathsouto@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *reunião coletiva previamente agendada e de envio por e-mail de relatório com exposição dos resultados alcançados*, e podem ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61)31071592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, __ de agosto de 2022.

Apêndice B: Termo de Autorização para a Utilização de Imagens e Sons de Voz

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PPGPDE

**Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz
para fins de pesquisa**

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado *A mochila está toda rasgada, mas está cheia: as fronteiras da identidade docente na alfabetização em tempo de COVID-19*, sob responsabilidade de *Natália Queiroz de Oliveira Souto*, vinculada ao *Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PPGPDE)*, do *Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília (UnB)*.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para a análise, por parte da pesquisadora, das informações reunidas durante a pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e os demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de setembro de 2022.

Apêndice C: NEC Texto Integral

A EXPERIÊNCIA DE ATUAR COMO PROFESSOR ALFABETIZADOR, NO ENSINO A TRAVÉS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS, DURANTE A PANDEMIA

1 Por bastante tempo, ouvimos ou participamos nas rodas de conversas de
2 assuntos como os avanços dos meios tecnológicos e a presença de recursos
3 utilizados em escolas renomadas. Muitas vezes, tais diálogos chegavam à
4 questão das desigualdades sociais e falta de investimentos nas escolas. O fato é
5 que muito se falava, porém pouco se fazia para mudar a realidade. Então o
6 inesperado deu-nos aquele "empurrãozinho" ... Estávamos acostumados a assistir
7 os avanços tecnológicos e a desejar melhorias educacionais, porém,
8 esperávamos mudanças gradativas e vindas de fora para dentro do ambiente
9 escolar. A pandemia não deu chance para esperar mais. Algo precisava ser feito
10 e sem demora. A Educação não poderia ser deixada de lado. Com ou sem
11 desigualdades e recursos, ações tiveram de ser realizadas, por menores que
12 parecessem.

13 Então, o que parecia ser apenas alguns dias de recesso, tornaram-se quase dois
14 anos de modelo de educação mediada pela tecnologia, modelo esse que todos
15 estavam fazendo o papel de estudante. Os professores aprendendo uma nova
16 forma de passar seus conhecimentos, a gestão escolar aprendendo a mediar os
17 conflitos virtualmente e a capacitar o grupo docente nesse momento desafiador,
18 as famílias aprendendo a direcionar os filhos nas aulas virtuais e na execução das
19 atividades, enfim, uma comunidade inteira tentando seguir em frente, mesmo
20 diante de um afastamento social que atingiu em cheio o psicológico de todos.

21 Pode-se afirmar que de uma maneira gigantesca o corpo docente precisou crescer
22 e se reinventar. Os alfabetizadores se reconheceram, por vezes, "analfabetos
23 digitais". Afinal, quem poderia imaginar que, de repente, não elaboraria apenas
24 uma atividade temática em *word*, mas também iria criar e editar vídeos, fazer
25 designs gráficos, elaborar painéis virtuais, postar e dar devolutivas de atividades
26 em uma sala de aula virtual e por meio do WhatsApp, criar formulários, dentre
27 tantas outras novidades? Os desafios foram muitos e as aprendizagens também!

28 Logo, estávamos pesquisando vídeos tutoriais, participando de *lives* de formação
29 ou descobrindo e experimentando ferramentas que pudessemos explorar e utilizar
30 na nova prática pedagógica docente.

31 Um destaque nesse período de pandemia, reinvenção humana e profissional, foi
32 a abertura de espaço para a coletividade. Cada professor oferecia e acolhia o que
33 estava em suas condições. Aqueles que apresentavam maior facilidade em
34 manusear os recursos digitais: ajudavam, ensinavam e compartilhavam seus
35 saberes. Os que expressaram dificuldades: perguntavam, procuravam, seguiam
36 as orientações, insistiam... Conseguiram! Estávamos todos aprendendo para
37 servir de forma séria e comprometida aos estudantes e suas famílias. Foi por meio
38 desse movimento que, conseguimos nos aproximar mais umas das outras,
39 percebemos que as nossas diferenças foram deixadas de lado, dando lugar a um
40 espírito de equipe e de unicidade para vencer os desafios que estavam por vir.

41 A telinha do celular, *tablet* ou notebook por mais de um ano tornou-se a conexão
42 que nos aproximava quando tivemos de enfrentar o distanciamento social.

43 Pedindo ou não licença, começamos a entrar nas casas uns dos outros; dos
44 colegas ou amigos de trabalho (para reuniões, planejamentos, distribuição de
45 tarefas, compartilhamentos ou coordenações; tudo on-line) e as famílias dos
46 estudantes (atendimentos, tira-dúvidas, aulas remotas, orientações). Dentro do
47 possível, mudamos nossas rotinas ou nos misturamos nelas (trabalho, casa,
48 família, compromissos...).

49 Diante de tantos acontecimentos e afazeres para dar conta, as horas passavam
50 rapidamente. A gestão do tempo foi outra questão. Tanto tempo em frente às telas
51 de celular ou computador. Flexibilidade de horários aos professores e às famílias
52 que se comunicavam nos momentos que podiam. As vinte e quatro horas do dia,
53 foram utilizadas!

54 Muitas mudanças repentinas. Foi como dormir 'no presente' e 'acordar' no futuro.
55 Houve a necessidade de investimento financeiro para a aquisição de recursos
56 tecnológicos que pudessem facilitar e agregar no trabalho pedagógico e, como
57 dito anteriormente, uma gestão de tempo de modo a respeitar o momento
58 profissional e o momento pessoal, que por muitas vezes se misturaram. Conflitos
59 interiores começaram a surgir, misturados com medo e crises de ansiedade, foi
60 um dos fatores que desencadearam muitos adoecimentos mentais diagnosticado
61 durante e pós pandemia.

62 As formações virtuais, síncronas ou assíncronas, tutoriais, demais fontes de
63 informações e trocas de experiências foram fundamentais para a aquisição de
64 novos saberes. Em 2020, a SEEDF, por meio da EAPE, ofertou muitos cursos
65 para auxiliar na formação dos professores. Para os profissionais que puderam ter
66 acesso às formações, o processo de 'reinvenção', por assim dizer, do trabalho
67 pedagógico pode ter se desenvolvido de forma menos traumática, visto que muitos
68 se assustaram com o uso de novas tecnologias e novas ferramentas.

69 A parceria da família foi imprescindível para o trabalho pedagógico desenvolvido
70 nos dois anos 'abalados' pela pandemia, 2020 e 2021. Foi necessário que, pais e
71 responsáveis se fizessem presentes no processo de ensino e aprendizagem de
72 forma muito pontual, na garantia da presença do estudante nas aulas on-line
73 (síncronas), na realização das atividades propostas, bem como na 'postagem' ou
74 envio destas para correção. Ao realizar esse trabalho on-line na prática, foi-se
75 percebendo que alguns estudantes tinham uma estrutura para fazer o
76 acompanhamento das aulas em um ambiente silencioso e tranquilo, onde
77 poderiam se concentrar nas aulas; enquanto outros, ficavam na sala da casa com
78 uma televisão ligada, pessoas conversando, cachorro latindo, música alta, sem
79 material adequado para fazer o acompanhamento. Diante disso, percebe-se que
80 uma parte dos estudantes conseguiram adquirir conhecimentos sem nenhum
81 prejuízo pedagógico, enquanto outros, por falta de estrutura e acompanhamento
82 familiar, não concluíram esse processo. Ao retornar para a sala de aula, teve-se a
83 real noção de que metade dos alunos estavam alfabetizados, enquanto a outra
84 metade não.

Já o professor, precisou se equipar, comprar celulares mais atualizados, computadores para realizar as devolutivas e correções, também de forma virtual, para garantir o processo de avaliação. A comunicação precisou ser efetiva e eficaz, para que o planejamento pudesse ser realizado e (re)elaborado de modo a garantir uma aprendizagem significativa.

Para uma grande parte da população, o professor foi visto como um servidor que estava de férias, mas a realidade de quem estava com a responsabilidade de ensinar era outra. Em nossas casas não sabíamos quando começava nosso horário de trabalho e quando iniciava nossas obrigações familiares. Na verdade, não houve essa separação, acabava sendo tudo uma coisa só mesmo.

A maior dificuldade do ensino remoto não era apenas planejar as aulas, como também criá-las em diferentes aplicativos, de maneira lúdica, criativa, prevendo até mesmo as falas que seriam ditas, para assim, colocar efeitos e sons que chamassem a atenção do estudante, sendo esta super disputada com o choro do irmão mais novo, as músicas altas, os gritos da mãe, o latido do cachorro, os barulhos de obra... Com isso, o trabalho do professor era muito exaustivo, pois a construção da aula virtual demandava muito mais tempo do que a aula propriamente.

O ensino remoto, nem de longe, pode ser considerado como ideal, pelo menos não para a faixa etária em que a nossa escola trabalha. Mesmo com toda dedicação dos docentes em ensinar, promovendo pontes virtuais entre o conhecimento e o estudante, nada pode substituir o toque, o acompanhamento de perto de cada avanço, o olhar de dúvida reconhecido por estar próximo, a escuta das dificuldades, a alegria de uma questão resolvida depois de várias explicações e principalmente o feedback do nosso trabalho através da evolução das crianças.

É certo que lacunas ficaram, mas, dentro do que foi possível e viável, o trabalho pedagógico foi desenvolvido com nossos estudantes. Ajustes e adequações serão necessários nos próximos anos, para além da Educação, pensando enquanto sociedade, no que tange às questões socioemocionais já observadas neste retorno presencial à unidade escolar. A acolhida, o 'saber ouvir', a socialização, se já eram importantes, serão aspectos relevantes no planejamento pedagógico daqui para frente, visando o respeito à formação integral do sujeito.

Ao observar um cenário pandêmico e de licença a maternidade, tornou o momento indecifrável, é necessário aprender ou esperar, pois após a licença tudo pode ter voltado ao "normal", mas será que esperar é o melhor caminho? Esse dilema tornou minha licença maternidade mais desafiadora do que o "habitual", pois além de lidar com todas as demandas que o momento exigiu, foi necessário me apropriar com os novos caminhos tecnológicos que a educação foi ganhando naquele instante. Confesso que a decisão foi me adequar ao novo cenário e entre demandas da rotina de uma bebê, mais 2 crianças em idade escolar e todas as tarefas domésticas diárias, foi possível encontrar tempo para realizar cursos que ensinou as ferramentas dos Google e tenho certeza foi a melhor opção, pois após

9 meses de licença, infelizmente o cenário era o mesmo com atividades educacionais de forma remota. Toda aprendizagem adquirida foi muito eficaz.

Reorganizar a rotina foi muito difícil, tive dias de grande exaustão, tendo que administrar 4 escolas dentro do ambiente familiar (em casa), montar material, corrigir inúmeros PDF, manter a atenção em registros diários dos estudantes que estavam participando ou não das aulas síncronas ou assíncronas e mais um turbilhão de demandas cheguei a pensar que não seria possível. Mas quando percebi que era alfabetizar e ensinar os que era fundamental aos estudantes a motivação foi maior que a exaustão. Ao concluir o ano letivo de dois mil vinte com pequenas conquistas foi possível, iniciar o letivo de dois e vinte um acreditando que seria possível alfabetizar mesmo com o ensino remoto, as atividades realizadas nas aulas síncronas demonstraram resultados significativos. É relevante ressaltar que infelizmente nem todos os estudantes tiveram acesso aos recursos tecnológicos e com isso alguns não tiveram o mesmo sucesso na aprendizagem, por essa razão o retorno presencial fez toda diferença na vida escolar dessas crianças. Apesar do esforço da maioria dos envolvidos, havia uma enorme diversidade de realidades educacionais, sociais e econômicas. Muitos estudantes e duas famílias não estavam sendo alcançados e não conseguiam se adaptar ao novo modelo de ensino e com isso o abandono das aulas foi grande e a necessidade de realizar uma busca ativa desses estudantes era maior ainda.

Lidar com todos esses desafios foram alarmantes. Encarregar-se de promover uma educação de qualidade, confrontar as diversas formas de vulnerabilidades encontradas no contexto familiar e social do educando e ainda entender e atender nossas próprias dificuldades nos fez tocar uma realidade que nos cercava há anos. Desconstruir todas as premissas existentes na práxis pedagógica permitiu construir, reconstruir ou reformar o profissional no interior de cada docente. Pois ao tentar alcançar o educando que clamava por socorro diante a tantos entraves, permitiu que, em meio a tantos destroços, seja por parte da família, do educando e do docente, diversas facetas, olhares e aspirações fossem aos poucos nos afetando permitindo em nosso interior uma nova ressignificação, buscando assim diferentes formas, antes jamais pensadas, de fazer ou refazer o processo de ensinar e desenvolver o outro e a nós mesmos. Infelizmente não alcançamos a todos nesse processo, mas a aprendizagem que ficou em nós faz com que sejamos capazes de ir mais longe quando a situação assim demandar. Mesmo diante de tantas dificuldades enfrentadas, hoje compreendemos e sabemos o quantos fomos fortes, resilientes e esperançosos por um futuro melhor enquanto, nós profissionais da educação, trabalhávamos para a efetivação dele.

Romper com o hábito cotidiano de uma sequência de anos na alfabetização, no chão da sala de aula, ou melhor no laboratório da sala de aula, foi uma experiência um tanto difícil. Alfabetizar naquele momento era o menor dos problemas quando vidas eram perdidas a menos de um click de ligação telefônica, mensagem de texto pelas redes sociais ou mesmo no mural de mensagens das salas de aula virtuais administrado pelo responsável familiar.

170 Quanto sofrimento foi experimentado durante esse período. O sofrimento em
 171 aceitar a condição, antes jamais aceita, em conhecer letras e sons, formas,
 172 números, conceitos iniciais e fundamentais para a vida escolar daqueles sujeitos
 173 (considerados fundamentais até então) por meio das mídias tecnológicas, similar
 174 ao curso de natação por correspondência. O sofrimento em "aceitar" utilizar as
 175 tecnologias digitais como instrumento favorável ao melhor desempenho do
 176 trabalho, sem ao menos ter o conhecimento necessário para manipulação deles.
 177 O sofrimento em acompanhar as dificuldades apresentadas durante do processo.
 178 O sofrimento em dormir e acordar com normas técnicas, decretos, resoluções que
 179 alterariam as normas para o desenvolvimento profissional do professor. O
 180 sofrimento em observar que o quê aquela criança precisaria era somente de um
 181 'bom ouvinte' alguém que lhe desse atenção. O sofrimento em acompanhar o
 182 sofrimento do outro por um pouco de pão, palavras, dedicação, colo, acolhimento
 183 ou um simples estou aqui!

184 A experiência foi ímpar! Nada visto sob nenhum aspecto anteriormente que
 185 pudesse ser registrado como uma possibilidade de adequação ao contexto
 186 daquele momento. Impossível dizer que foi fácil! Os conhecimentos adquiridos
 187 com a experiência, talvez sejam difíceis de serem expressos em palavras, contudo
 188 foram importantes para que pudéssemos ter chegado aqui, registrando o que
 189 passamos e podendo dar novos rumos ao que de fato acreditamos. A educação é
 190 uma parte da formação humana. A educação escolar é uma outra parte dessa
 191 realidade. Foi possível evidenciar que o trabalho em parceria produz um resultado
 192 muito mais eficiente. A formação do sujeito parte dessas experiências
 193 experimentadas em todos os contextos e sentidos necessitando de uma mediação
 194 que seja promotora da vida, da esperança, das possibilidades que virão edificar o
 195 amanhã. Seja ele humano, consciente das necessidades para si e para o próximo,
 196 responsáveis pela existência simplesmente pelo fato de existir.

197 Apesar do pouco tempo que tivemos para nos adequarmos ao novo modelo de
 198 ensino e de todos os desafios já citados, esse momento único que tivemos a
 199 oportunidade de viver pode proporcionar aos profissionais da educação reavivar
 200 conhecimentos adquiridos previamente e que por tempos estavam adormecidos.
 201 Todo o conhecimento tecnológico previamente adquirido em outras vivências foi
 202 aprimorado, ampliado e colocado em prática nas mediações remotas com os
 203 estudantes, nas produções de atividades com excelência e pensadas para
 204 realmente alcançar a todos. As aulas mediadas por meio da plataforma, com uso
 205 de inúmeros recursos, reavivaram na memória o prazer em renovar práticas e
 206 descobrir o novo, muitas vezes junto com os estudantes. As formas de avaliar e o
 207 planejamento coletivo, agregando as experiências de cada profissional da
 208 educação, enriqueceu a prática pedagógica, nos motivou a sair da zona de
 209 conforto e querer aprender mais para que os resultados das intervenções com os
 210 estudantes suscitasse resultados.

211 *"Ninguém solta a mão de ninguém"*, foi o lema inicial,
 212 como trabalhar, nos adequar, de forma virtual?

213 A tecnologia foi a solução para o momento,
 214 mas no íntimo, gerou um grande tormento!
 215 "Analfabetos digitais", nos encontros ressoava,
 216 "e agora, como trabalhar?", era a pergunta que reverberava.
 217 Muitos questionamentos sem respostas,
 218 o trabalho coletivo foi a melhor proposta!
 219 Quem dominava a ferramenta, foi ensinando,
 220 de forma colaborativa, o trabalho foi caminhando!
 221 A esfera governamental ofereceu subsídios... os cursos,
 222 que ajudaram a elucidar e direcionar o longo percurso.
 223 Inicialmente vencida, a proposta de atuação dos docentes,
 224 "como engajar as famílias?" ... foi o desafio recorrente!
 225 Adentramos a casa, o lar dos nossos discentes,
 226 por telefone, via WhatsApp... impositivamente!
 227 Muitos foram gentis, solícitos, abraçaram a causa,
 228 outros foram ríspidos, ignoraram, permaneceram em pausa.
 229 Há alguns, faltaram as ferramentas para interagir,
 230 adotamos material impresso, a fim de prosseguir!
 231 Priorizamos a busca ativa, por cada estudante,
 232 motoboy no endereço, entrega de material, todos ao alcance.
 233 Junto às famílias, assumimos uma postura impositiva,
 234 um chamado ao conhecimento, de forma intuitiva.
 235 Os frutos brotaram, para quem embarcou na viagem,
 236 já outros, desembarcaram, antes mesmo da passagem!
 237 Posteriormente, retornamos no ensino presencial,
 238 os desafios, os medos, nos acompanharam de forma exponencial!
 239 Medo do próximo, das relações e suas consequências,
 240 a meta principal: preservação da vida, na sua essência!
 241 Eis o controverso:
 242 Interagir e manter-se distante, no mesmo universo!
 243 Universo do saber institucionalizado,
 244 onde a interação com o outro, fundamenta o aprendizado!
 245 Documentos oficiais apregoam um ano em dois,
 246 continuidade do trabalho, contextualizado no depois!
 247 Todavia, somos seres verdadeiramente sociais!
 248 As relações de convivência, tornaram-se fortalecidas. Contumaz!!
 249 O medo se esvaiu, no chão da sala de aula,
 250 venceu a perseverança... a esperança não se cala!
 251 Esperança de dias prósperos, apesar da tormenta,
 252 aprendizagens valorosas, em meio à turbulência.
 253 A ausência do educador, prosseguiu de forma didática,
 254 sentida pela sociedade, que beneficia-se com sua prática!
 255 Durante a pandemia, aprendemos uma indispensável lição:
 256 **"Um povo torna-se próspero, se fortalece, por meio da Educação!!"**

Apêndice D: Orientações para a produção da NEC



Universidade de Brasília – UNB
Instituto de Psicologia – IP

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

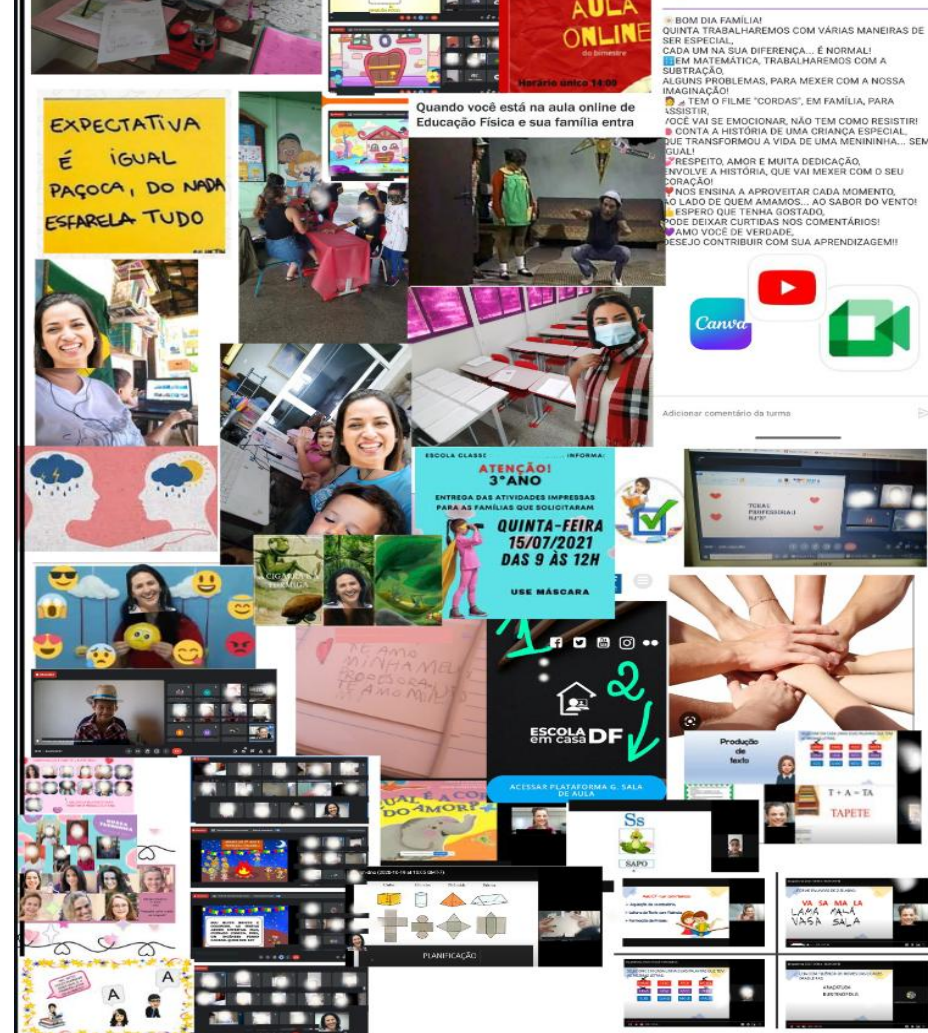
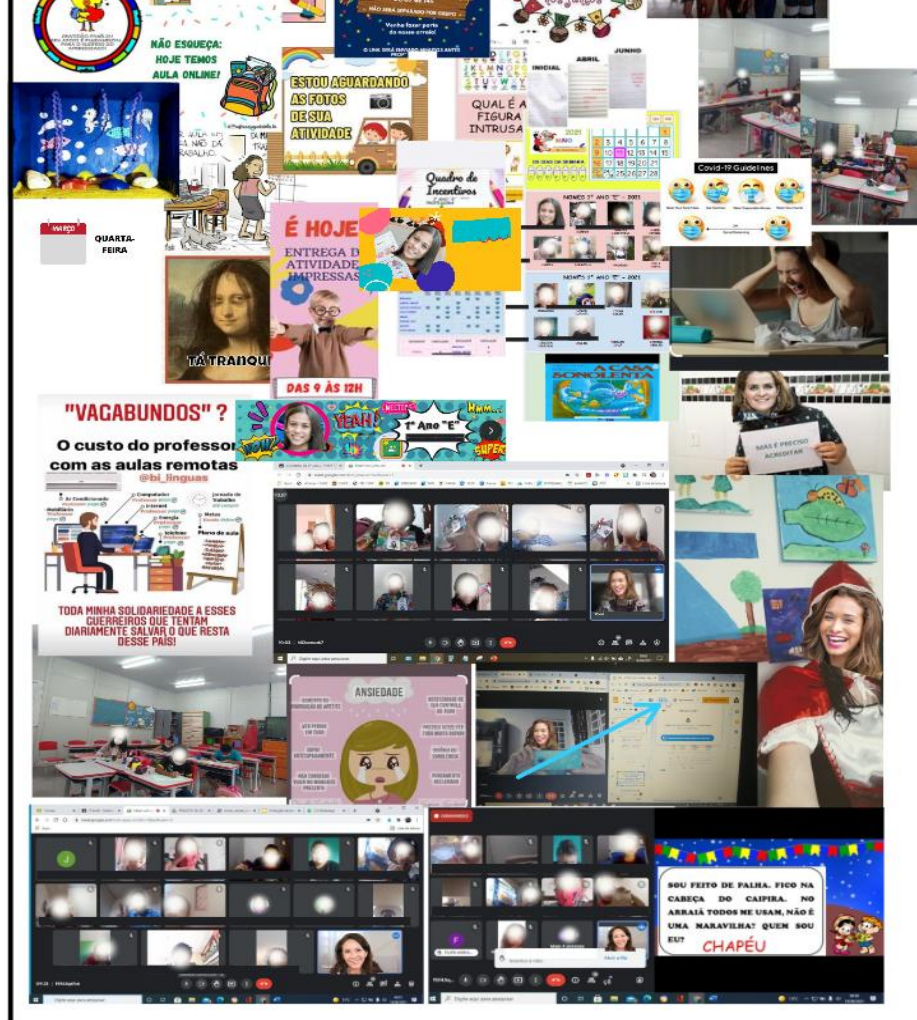
Pesquisadora responsável: *Natália Queiroz de Oliveira Souto*

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabrícia Teixeira Borges

Proposta 1: Produção de uma narrativa de escrita coletiva sobre:

“A experiência de atuar como professor alfabetizador,
no ensino por meio de tecnologias digitais, durante a pandemia”

- Acessar o link do documento digital para edição compartilhada que será disponibilizado por e-mail ou app de mensagens.
- Se você for o primeiro a acessar, encontrará um documento para edição em branco, então você poderá iniciar a narrativa.
- Se, ao acessar o documento, já encontrar algum registro ou texto iniciado, é importante se apropriar do que já foi escrito, para fazer sua contribuição.
- Como se trata de uma narrativa ou texto coletivo, os outros colegas irão acessar também, em diferentes momentos, dentro do prazo combinado e continuarão o texto – quando acrescentarão detalhes e enxertarão outros elementos ao que já está escrito ou continuarão a escrita do ponto em que encontrou o texto.
- Pode ser interessante estar sensível à escrita anterior e manter a coerência dentro da temática proposta para a narrativa, sem perdê-la de vista – a experiência de atuar como professor de crianças em processo de alfabetização no ensino mediado por tecnologias digitais durante a pandemia: desafios e aprendizagens.
- Poderão ser inseridas, na narrativa, a evolução suas memórias, reflexões, sentimentos, atividades, expectativas, opiniões, perspectivas avaliativas ou críticas sobre a experiência em referência.
- O documento estará aberto para a edição por um período de 15 dias corridos entre 26/08/22 e 09/09/22, conforme o prazo que combinamos previamente.
- Temos a expectativa de que pela quantidade de colaboradores-autores, este texto alcance **o mínimo de três páginas**, em espaço 1,5 entre as linhas.
- Qualquer dúvida ou necessidade de maiores explicações, podem entrar em contato comigo:  nathsouto@gmail.com



Apêndice F: para pesquisa sociodemográfica (Formulário Google)

Este formulário tem o objetivo de reunir informações que caracterizam as professoras da escola que participaram da pesquisa e sistematizar algumas informações valiosas para o trabalho em andamento. Essas informações nos ajudarão a conhecer melhor seu percurso profissional e pessoal durante o período em que atuou com alfabetização em meio à pandemia de COVID-19 (2020/2021/2022).

Agradecemos por sua disponibilidade!

1. Nome completo da participante:

2. Idade:

3. Gênero:

Marcar apenas uma alternativa

Feminino

Masculino

Outro:

4. Estado civil

Marcar apenas uma alternativa

solteira/solteiro

casada/casado

divorciada/divorciado

viúvo/viúva

5. Você tem filha/filho? (Caso afirmativo, por favor, indique a quantidade.)

Marcar apenas uma alternativa

Não

Sim, 1

Sim, 2

Sim, 3

Sim, 4

Sim, 5 ou mais

6. Idade das/dos filhas/filhos (Pode marcar mais de uma alternativa, se for o caso.)

Marque todas que se aplicam,

0-5 anos

6-10 anos

11-15 anos

16-20 anos

Mais de 20 anos

11. Tempo em que atua nesta escola: Marcar apenas uma alternativa

Entre 1 e 5 anos

Entre 6 e 10 anos

Entre 11 e 15 anos

Entre 16 e 20 anos

Entre 21 e 25 anos

Acima de 25 anos

Sobre o período de atuação na Pandemia de COVID-19

7. Formação

Marcar apenas uma alternativa

Ensino Médio

Ensino Superior

Pós-graduação *latu sensu* especialista

Pós-graduação *stricto sensu*

Mestrado/doutorado

8. Forma de ingresso na profissão:

Marcar apenas uma alternativa

Concurso cargo efetivo

Concurso contrato temporário

9. Tempo de experiência docente:

Marcar apenas uma alternativa

Entre 1 e 5 anos

Entre 6 e 10 anos

Entre 11 e 15 anos

Entre 16 e 20 anos

Entre 21 e 25 anos

Entre 26 e 30 anos

Acima de 30 anos

10. Tempo de experiência com alfabetização:*

Marcar apenas uma alternativa

Entre 1 e 5 anos

Entre 6 e 10 anos

Entre 11 e 15 anos

Entre 16 e 20

Entre 21 e 25 anos

Mais de 25 anos

14. Marque a alternativa que mais se aproxima do QUANTITATIVO de estudantes em sua turma em cada ano da pandemia:

Marcar apenas uma alternativa por linha.

	Até 15 estudantes	De 15 a 20 estudantes	De 20 a 25 estudantes	De 25 a 30 estudantes	De 30 a 35 estudantes	Não atuei como alfabetizadora
2020						
2021						

Estas questões referem-se à sua atuação como alfabetizadora, especialmente no período do ensino remoto emergencial

12. Você atuou com alfabetização durante a pandemia de COVID-19

Marcar apenas uma alternativa

Apenas em 2020

Em 2020 e 2021

Em 2020, 2021 e 2022

13. Identifique, no quadro a seguir, o ano de alfabetização com o qual você atuou em cada ano da pandemia:

Marcar apenas uma **alternativa** por linha

	1º ano	2º ano	3º ano	Não atuei em alfabetização neste ano
2020				
2021				
2022				

17. Durante o ensino, remoto, você precisou adquirir algum equipamento com recursos próprios? Qual(is): (Pode marcar mais de uma alternativa, se for o caso)

Marque todas que se aplicam.

Notebook

Tablet

Smartphone

Computador estação de trabalho

Impressora colorida

Impressora preto e branco

Microfone

Câmera filmadora

Equipamento para melhorar a iluminação do ambiente

Quadro (tipo quadro branco de sala de aula)

HD externo

Ampliação de memória de computador, notebook ou celular

Fones de ouvido/ Tela adicional para conectar ao computador ou notebook

2022						

15. Durante o ensino remoto, você dispunha de quais equipamentos para realizar seu trabalho (Pode marcar mais de uma alternativa, se for o caso):

Marque todas que se aplicam

Notebook pessoal

Tablet

Smartphone

Computador-estação de trabalho

Impressora colorida

Impressora preto e branco

16. Você precisou contratar algum serviço (como internet mais potente, pacote de dados ou chip extra, software como Office, aplicativo editor de vídeo etc.) com recursos próprios para realizar seu trabalho?

Marcar apenas uma alternativa.

sim

não

Pular para a pergunta 18

Quais serviços você precisou contratar? (Pode marcar mais de uma alternativa, se for o caso)

18. O serviço que você precisou contratar foi:

Marque todas que se aplicam.

Plano de internet mais potente

Pacote de dados maior

Chip extra para atuação profissional-grupos de pais

Software como Office para edição de textos, slides

Aplicativo editor de vídeo

Outro:

Agradeço muito pelo seu tempo e compromisso!!!



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice G: Temas, subtemas e desdobramentos emergidos da análise da NEC

A experiência de atuar como professor alfabetizador no ensino por meio de tecnologias digitais durante a pandemia – NEC			
TEMÁTICAS		SUBTEMAS	
Reinvenção identitária e crescimento dos professores	Desenvolvimento humano e profissional		
	Professores em busca de aprendizagem	Chamado ao conhecimento x zona de conforto Motivação-exaustão	
	Desconstrução de premissas	Encontro com vulnerabilidades humanas	
	Experiência ímpar	“Ressignificação interior” (sic)	
	Compromisso com a educação de qualidade		Futuro melhor
Impactos no trabalho pedagógico	A produção da aula digital		Novas ferramentas didáticas O planejamento virtual
	Produção de atividades de excelência	Digitais	Impressas
	Ruptura com a sala presencial	Salas de aula virtuais e plataformas - AVA	
	Mediação remota e gestão de aulas no AVA	Síncronas	Assíncronas
	Possibilidades de alfabetização remota		Renovação das práticas
A casa-escola	Parceria determinante		
	Orientação das famílias para as aulas virtuais		
	Desafios do ambiente do estudante		
	Exposição do contexto familiar dos educandos	Diversidade de realidades	Estruturas precária para acompanhamento Falta de material adequado Busca ativa dos estudantes
	Oportunidades desiguais	Necessidades que extrapolavam a mediação pedagógica Exclusão digital Abandono das aulas	
Gestão do tempo	Redimensionamento das rotinas		Pessoais Profissionais
	Horários flexíveis para atendimento		Temporalidades não delimitadas
	Interpenetração dos conceitos de tempo e espaço	Sobreposição das dinâmicas pessoais e profissionais	
	Prazo para adequação ao novo	Mudanças repentinas e dificuldades	
	Excesso de demandas		
Ordem do dia: a formação digital dos professores	Exclusão digital do professor		Aceitar o uso das TDICs sem conhecê-las
	TDICs	Novas linguagens e apropriações	Experimentos e descobertas
	A aprendizagem digital e remota das equipes docentes		
	Mediação por meio das TDICs	O ideal e o real Uma prática de vanguarda	Aquisição de novos saberes e práticas Diversa da prática presencial
A força de construir coletivamente o ensino remoto	Abertura e fortalecimento da equipe		
	Trabalho coletivo	Superação das diferenças	
		Compartilhamento de saberes e dificuldades	
Reverberações socioemocionais	Sofrimento emocional dos professores	Adoecimentos mentais	Risco à vida, abalo psicológico
		Conflitos interiores, pensamentos negativos	Desconstrução dos saberes anteriores
	Retorno presencial	Escuta sensível	Preocupação: afetividade das crianças
			Expectativas
Nuances político-institucionais	Julgamento social	Função docente em discussão	
	Decretos e resoluções	Determinação do desenvolvimento profissional docente	
		Questionamentos sem resposta	
		Falta de investimento	
Necessidade de despender recursos pessoais		Equipamentos	Financeiros

Fonte: elaboração da autora.

Apêndice H: Tabela de temas e subtemas emergidos da análise da RC1

RC 1: Aprofundando a experiência de participar da construção da narrativa coletiva				
TEMAS		SUBTEMAS		
Alfabetização Remota e TDICS	Garantia da aula	Senso de responsabilidade		
	Desafio da parceria com a família	Ambiência		
		Disponibilidade		
	Nuances do atendimento remoto com a criança	Diagnóstico-avaliação		
Reinvenção e Desenvolvimento Pessoal e Profissional	Intervenções			
	Qualidade agregada ao trabalho			
	Reinvenção			
	Crescimento	Capacidade de realização	Superação	
Impacto Emocional e Reflexividade	Sofrimento	Angústias		Frustração
		Ansiedade		Medo
	Instabilidade	Altos e baixos		
	Pressão			
Gestão do Tempo	Mudança do trabalho pedagógico	Perfil do trabalho, novas atribuições		
		Volume de trabalho		
	Extrapolação dos horários de atendimento			
	Emprego de tempo com oferta de apoio técnico			
Ruptura da lógica de temporalidade pessoal-profissional				
Valorização Profissional	Reconhecimento do trabalho			
	Desrespeito aos saberes e fazeres docentes			
	Retorno presencial			
	Problematização do papel da escola			
Colaboração e Conexão Humana	Dimensão interna (grupo de trabalho)	Potencialidade do trabalho coletivo	Apoio emocional	Empatia
	Dimensão externa (relação com as famílias)		Assistência à comunidade	
Avanço da Fluência Digital do Professor Alfabetizador	Ruptura e adaptação			
	Ganhos na Aprendizagem digital			
	Reconhecimento das aprendizagens		Valorização de mudanças	

Fonte: elaboração da autora.

Apêndice I: Tabela de temas, subtemas emergidos da análise da RC 2

RODA DE CONVERSA 2: Imagens e Encontros - Continua						
TEMAS		SUBTEMAS				
Encontro com o Ensino Remoto na Alfabetização	Foco constante no estudante	Comprovação da frequência		Possibilidades de interação		
		Aprendizagem, feedbacks		Autonomia infantil e ERE		
		Material impresso: confecção, entrega, realização e devolução				
	Força da aula online	Engajamento de professores e estudantes, aula junina online				
	Produção de materiais	Domínio dos recursos e linguagem digital			Versão digital e impressa	
	Estratégias (re)	Diagnósticos e avaliações virtuais	Psicogênese: telas, escutas e escritas	Produção de texto	Projeto fluência de leitura	
		Cabeçalho digital	Contação de história	Chamada	Calendário	
	textualizadas digitalmente	Quadro de incentivo a frequência	Formação de palavras, rimas e frases	Apresentação de exploração de prenome	O uso de livro didático na alfabetização	
	Do online ao presencial	Vídeo-explicações e/ou correções		Atividades com figuras geométricas		Mercadinho virtual
		Reflexividade		Curadoria de estratégias		
Encontro com os sentimentos no Ensino Remoto	Instabilidade emocional	Ansiedade		Empatia e apoio dos colegas		
		Estresse na entrega das atividades		Comorbidades de docentes		
		Afetos e decisões relativas às máscaras		Frustração do não-saber	Medo da mediação com TDICs	
	Relação com estudantes	Expectativa em saber sobre os estudantes		Emocionalidade com a resposta dos estudantes		
	Adaptação demandas	às	Constrangimento	Humor	Desafio	Otimismo
	O retorno presencial	Problemática das comorbidades		Resistência ao contato		
	Atualização da experiência	Presença da experiência passada, no tempo presente		Ressignificação das memórias afetivas		
(Re)encontrar a Própria Aprendizagem	Descoberta e aplicabilidade das TDICs na prática	Do medo ao prazer		Evolução na aplicação das TDICs na aula online		
	Formação docente	Melhora no trabalho pedagógico				
		Afirmação da mudança na atuação profissional				
		Fortalecimento profissional				
Desenvolvimento pessoal	Aprendizagem de habilidades digitais					
Encontro com as TDICs na Alfabetização	As possibilidades de interação e edição	Configuração	Áudio	Slides	Prints	
	Ampliação da fluência digital	Vídeo gravação		Animação	Canva	Emojis
		Especificidades das aprendizagens sobre as terminologias, ferramentas e recursos digitais			Maior tempo na produção de atividade	
		Fazeres virtuais alimentam saberes e fazeres docentes			Percepção do potencial pessoal	
	Downgrade da nuvem	Redução do armazenamento no Drive Google/SEEDF		Perda de arquivos e registros		
Encontro com a família na “sala de aula”	Vínculo professor e família	Produção de orientações para o acesso digital das famílias às plataformas				
		Produção de incentivos à participação			As novas agendas	
		Acompanhamento da evolução da alfabetização			As novas rotinas	
	Carência de equipamentos e infraestrutura	Opção impressa		Crédito no celular (esforço familiar para participação)		
Encontro	Afirmção e reconhecimento da potência do coletivo		O coletivo promotor de autonomia			
	Encontro de sensibilidade e empatia					

com os colegas de profissão		Resultados do trabalho				
Encontro entre a vida pessoal e profissional	Tentativa de proteção da privacidade	Adoção de avatares no virtual				
	Fusão profissional e pessoal	Trabalho e(m) casa	Espaços	Tarefas	Relações	Tempos
Encontro com as ponderações pós-vivência pandêmica		Sobreposições:				
		Equilíbrio: dificuldade ↔ resultado				
		A validação administrativa do trabalho	Esforços para o ensino remoto			
		Herança pedagógica	Consciência sobre as lacunas		Demanda de esforços futuros	

Fonte: elaboração da autora.

Apêndice J: Tabelas e caracterização da formação de temas na triangulação

1. Reinvenção e Desenvolvimento Profissional e Pessoal: a transformação da prática docente e o crescimento pessoal e profissional impulsionados pela necessidade de adaptação ao ensino remoto.

Composição da temática: Reinvenção e Desenvolvimento Pessoal e Profissional

TEMA	DESCRIÇÃO	TEMA	DESCRIÇÃO
NEC-1	Reinvenção identitária e crescimento dos professores	RC1-2	Reinvenção e desenvolvimento pessoal e profissional
NEC-2	Impacto no planejamento e nas atividades pedagógicas	RC2-1	Encontro com o ensino remoto na alfabetização
RC1-1	Alfabetização remota com TDICs	RC2-3	(Re)Encontrar-se com a própria Aprendizagem

Fonte: elaboração da autora.

2. Reverberações Socioemocionais: o impacto da pandemia na saúde mental e emocional dos professores, a desvalorização profissional e o enfrentamento de desafios no retorno ao ensino presencial.

Composição da temática: Reverberações Socioemocionais

TEMA	DESCRIÇÃO	TEMA	DESCRIÇÃO
NEC-7	Reverberações socioemocionais	RC1-5	Valorização profissional
NEC-8	Nuances político-institucionais	RC2-2	Encontro com os sentimentos
RC1-3	Impacto emocional e reflexividade	RC2-8	Encontro com as ponderações pós-pandemia

Fonte: elaboração da autora.

3. Colaboração e Conexão Humana: a importância da parceria entre escola e família, o apoio mútuo entre colegas de profissão e a construção de novas formas de interação social no contexto do ensino remoto.

Tabela 21

Composição da temática: Colaboração e Conexão Humana

TEMA	DESCRIÇÃO	TEMA	DESCRIÇÃO
NEC-3	A casa-escola	RC2-5	Encontro com a família na sala
NEC-6	A força de construir coletivamente o ensino remoto	RC2-6	Encontro com os colegas de profissão
RC1-6	Colaboração e conexão humana		

Fonte: elaboração da autora.

4. Gestão do Tempo: os desafios de conciliar vida pessoal e profissional no ensino remoto, a ruptura das temporalidades e a criação de novas rotinas.

Composição da temática: Gestão do Tempo

TEMA	DESCRIÇÃO
NEC-4	Gestão do tempo
RC1-4	
RC2-7	Encontro entre a vida pessoal e profissional

Fonte: elaboração da autora.

5. Avanço da Fluência Digital das Professoras: o desenvolvimento da proficiência tecnológica docente, os desafios e as potencialidades das TDICs na alfabetização e a superação do “analfabetismo digital”.

Composição da temática: Avanço da Fluência Digital das Professoras

TEMA	DESCRIÇÃO
NEC-5	A formação digital dos professores na ordem do dia
RC1-7	Avanço da fluência digital da professora alfabetizadora
RC2-4	Encontro com as TDICs na alfabetização

Fonte: elaboração da autora