

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

AVONICE RAMOS NOBRE

LETRAMENTOS DIGITAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE UBERABA – MG

UBERABA

2021

Avonice Ramos Nobre

Letramentos digitais de professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino fundamental II de Uberaba – MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski

Uberaba

2021

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

N671I Nobre, Avonice Ramos
Letramentos digitais de professores de língua portuguesa da rede pública de ensino fundamental II de Uberaba – MG / Avonice Ramos Nobre. -- 2021.
121 f. : il., fig., graf.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021
Orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Letramento digital. 3. Professores de português. 4. Prática de ensino. 5. Mídia digital. 6. Ensino fundamental. I. Karwoski, Acir Mário. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 811.134.3(07)

AVONICE RAMOS NOBRE

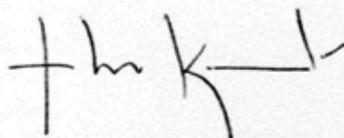
LETRAMENTOS DIGITAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL II DE UBERABA - MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski

Uberaba, 28 de abril de 2021

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Acir Mário Karwoski – Orientador
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof.ª Dr.ª Marinalva Vieira Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Welisson Marques
Prof. Dr. Welisson Marques

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

DEDICATÓRIA

Muitos são os planos no coração do homem, mas o que prevalece é o propósito do Senhor.

(Provérbios 19:21)

AGRADECIMENTOS

Existem muitas hipóteses de respostas sobre a pergunta crucial que assola a humanidade, o porquê de estarmos vivos. Inúmeras podem ser as réplicas, em sua maioria, baseadas ou na ciência ou na crença. A meu ver, o percurso que traçamos todos os dias se dá pela incessante busca pelo saber, alcançando todas as suas nuances. O saber sobre os fatos que acontecem todos os instantes e que nos cercam, o saber enciclopédico, o saber de mundo, o saber acadêmico e o saber sobre si mesmo.

E foi nessa ininterrupta indagação que este trabalho se construiu. E, desse modo, o conhecimento se moldou em cada um dos ciclos e pessoas que atravessaram a minha vida.

Agradeço, primeiramente, a Deus, que bondoso e onipresente, concedeu a vida a mim e a tudo que existe, compreendeu meus desejos e me encorajou para realizar os objetivos, aprimorando minhas faculdades mentais a fim de que eu pudesse encerrar mais esta tarefa.

Aos meus pais, Américo e Alice, por todo apoio desde os meus primeiros passos até hoje, a minha eterna gratidão, mesmo com as limitações que suas histórias de vida lhe impuseram, foram os meus primeiros professores, me ensinaram o significado de bondade, ética, humildade e amor.

Aos meus queridos irmãos, Ademilson (que foi o meu primeiro tutor), Adilson, Anaice, Ailton, Cleia e Any, o meu agradecimento por terem sido os meus primeiros amigos e por ainda o serem. Dividimos a infância e tantas lembranças de tempos em que a inocência predominava, vocês são parte fundamental de quem eu me tornei.

À equipe TCF Telecom, por toda parceria e paciência, pois as minhas ausências foram muitas para que este trabalho pudesse ser construído e finalizado.

À Universidade Federal do Triângulo Mineiro, instituição que me proporcionou tanto aprendizado, em todas as esferas do meu ser. O meu agradecimento em especial ao secretário Alex, cujo empenho e bondade serão lembrados com muito carinho por mim.

Aos professores que me auxiliaram desde a pré-escola até o ensino superior, vocês fizeram cada período do caminho ser um cenário de conhecimento e autonomia crítica para que eu conseguisse alcançar novos horizontes como este.

Agradeço, em especial, à professora Dra. Martha Linhares, cujo apoio e estímulos foram essenciais para que eu não desistisse de lutar.

Ao meu orientador, professor Dr. Acir Mário Karwoski, a minha gratidão pela paciência, pela dedicação e pelo interesse em minha pesquisa, agradeço pelos ensinamentos que levarei por todo o meu caminho.

A todos os meus colegas de turma do Programa de Pós-Graduação em Educação, sobretudo, às amigas Dani, Aline, Bruna e Renata, levarei a amizade e o amor de vocês por onde for, obrigada por terem sido cruciais nesta conquista e por estarem presentes em minha trajetória.

Ao meu esposo Carlos Antônio Ferreira e à minha filha Maria Alice, por toda compreensão que o processo de pesquisa exige, por terem sido o meu alicerce e a minha razão de não desistir. Por todos os dias, vocês serem o motivo do meu empenho e também da minha felicidade. Meu agradecimento e minha certeza de que todas as minhas escolhas são baseadas no amor incondicional que sinto por cada um.

E, neste processo formativo, à medida que cada corpo textual desta tarefa acadêmica ia se formando, a vida da minha irmã Cleia ia sendo ceifada. Não foi fácil aceitar a sua partida física, não foi simples cumprir com todas as minhas responsabilidades, sabendo que você, Cleia, dia a dia, estava deixando este mundo. Portanto, dedico cada uma destas linhas, que foram frutos da minha total entrega e do meu aprendizado durante esses anos na Pós-Graduação, a você, minha querida irmãzinha, que tanto batalhou e se materializou num lindo voo.

Escolhi chamar de “modernidade líquida” a crescente convicção de que a mudança é a única coisa permanente e a incerteza é a única certeza.

Zygmunt Bauman

RESUMO

A presente pesquisa¹ objetivou compreender a percepção acerca dos letramentos digitais pelos professores de Língua Portuguesa, da rede pública de ensino, do Ensino Fundamental II (do 6.º ao 9º ano), em Uberaba-MG, com vistas a propor alternativas (sequência didática de atividades de leitura e escrita), que possam tornar as práticas pedagógicas mais exitosas com auxílio das TDIC. O trabalho, de cunho qualitativo, consistiu em uma pesquisa acerca dos letramentos digitais dos professores das escolas públicas e teve como objetivo principal compreender os letramentos digitais de um grupo de 18 (dezoito) professores de Língua Portuguesa, da rede pública Estadual e Municipal de ensino, do Ensino Fundamental II (do 6.º a 9.º ano), em Uberaba-MG. Após a coleta de dados por meio do Google Forms, foi realizada a tabulação para análise dos dados. Em seguida, foi realizado um encontro via Google Meet (grupo focal) a fim de validar as informações coletadas nos questionários. Assim, tivemos elementos para propor e desenvolver atividades didáticas para o ensino de Língua Portuguesa com dispositivos digitais móveis e práticas de letramentos digitais em sala de aula. Por meio do estudo, esperamos ter disponibilizado um material de trabalho, sequência didática, que sirva de orientação a outros professores, bem como também um caminho plausível para que o ensino pautado nos letramentos digitais seja mais significativo na escola de Educação Básica.

Palavras-chave: Letramentos digitais. Escola pública. Formação de professores. Ensino Fundamental II. Língua Portuguesa.

¹ A dissertação vincula-se às atividades do projeto de pesquisa aprovado na Chamada MCTIC/CNPq n.º 28/2018 - Universal, Processo 423527/2018-5.

ABSTRACT

This research aimed to understand the perception of digital literacies by Portuguese language teachers, from the public school system, from Elementary School II (6th to 9th years), in Uberaba-MG, with a view to proposing alternatives (didactic sequence of reading and writing activities), which can make pedagogical practices more successful with the help of TDIC. The work, of a qualitative nature, consisted of a research about the digital literacies of public school teachers and its main objective is to understand the digital literacies of a group of 18 (eighteen) Portuguese language teachers, from the state and municipal public schools, from Elementary School II (6th to 9th years), in Uberaba-MG. After data collection through Google Forms, tabulation was performed for data analysis. Then, a meeting was held via Google Meet (focus group) in order to validate the information collected from the questionnaires. Thus, we had elements to propose and develop didactic activities for the teaching of the Portuguese language with mobile digital devices and practices of digital literacies in the classroom. Through the study, we hope to have made available a working material, didactic sequence, that will guide other teachers, as well as a plausible path for the teaching based on digital literacies to be more significant in the Basic Education school.

Keywords: Digital literacies. Public school. Teacher training. Elementary School II. Portuguese language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Infográfico multi e novos letramentos.....	24
Figura 2 – Mapa de localização das escolas públicas na cidade de Uberaba, MG	47
Figura 3 – Gráfico da relação de computadores por número total de alunos na Escola Estadual 1.....	56
Figura 4 - Gráfico da relação de computadores por número total de alunos na Escola Estadual 2.....	57
Figura 5 – Gráfico da relação de computadores por número total de alunos na Escola Estadual 3.....	57
Figura 6 – Gráfico da relação de computadores por número total de alunos na Escola Municipal 1	58
Figura 7 – Gráfico da relação de computadores por número total de alunos na Escola Municipal 2	58
Figura 8 – Gráfico da relação de computadores por número total de alunos na Escola Municipal 3	59
Figura 9 – Gráfico da relação de computadores por número total de alunos na Escola Municipal 4	59
Figura 10 – Gráfico do sexo dos participantes da pesquisa.....	61
Figura 11 – Gráfico da idade dos professores participantes da pesquisa	63
Figura 12 – Gráfico do tempo dedicado ao planejamento / estudo.....	65
Figura 13 – Gráfico da pergunta “Você acha que as novas tecnologias digitais devem estar em sala de aula?”	68
Figura 14 – Gráfico da pergunta “Você usa tecnologias digitais no ensino de língua?”	70
Figura 15 – Gráfico da pergunta “Você expõe, explica, discute com seus alunos a respeito dos gêneros textuais da esfera artístico-literária com uso das novas tecnologias digitais?”	72
Figura 16 – Gráfico da pergunta “Você expõe, explica, discute com seus alunos a respeito dos gêneros textuais não literários com uso das novas tecnologias digitais?”.....	72
Figura 17 – Gráfico da pergunta “Você concorda com o uso de aparelhos digitais móveis durante suas aulas?”	75

Figura 18 – Gráfico da pergunta “Você acredita que o uso de computadores e dispositivos de mobilidade, em sala de aula, ajudam no ensino da língua portuguesa?”	77
Figura 19 – Gráfico da pergunta “Seus alunos escrevem os textos em papel ou em dispositivos digitais?”	78
Figura 20 – Gráfico da pergunta “Sua escola providencia e disponibiliza dispositivos eletrônicos digitais aos alunos como o UCA, por exemplo?”	80
Figura 21 – Gráfico da pergunta “Cada estudante tem acesso a um equipamento de informática pessoal?”	81
Figura 22 – Gráfico da pergunta “Sua escola tem rede de wi-fi com acesso livre para professores e alunos?”	82
Figura 23 – Gráfico da pergunta “Você usa aparelho celular com tecnologia 3 ou 4 G para navegar na internet?	83
Figura 24 – Gráfico do questionamento “Você usa a internet 3 ou 4G no seu celular para”	84
Figura 25 – Gráfico “Quando usa o WhatsApp, você costuma:”	85
Figura 26 – Página inicial do Canva.....	101
Figura 27 – Escolha de <i>design</i>	102
Figura 28 – Iniciando a edição	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro de análise do vídeo gravado a partir da reunião dos professores em grupo focal	87
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
E.E.	ESCOLA ESTADUAL
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MG	MINAS GERAIS
OCNEM	ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PROINFO	PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL
PROUCA	PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO
TCLE	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TDIC	TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
TIC	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	LETRAMENTO, LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS	21
2.2	LETRAMENTO DIGITAL.....	27
2.3	RELEVÂNCIA DAS TDIC PARA O LETRAMENTO DIGITAL	30
2.4	ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA EM AMBIENTES DIGITAIS	33
2.5	GÊNEROS TEXTUAIS E MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA	37
2.6	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	38
3	METODOLOGIA: CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO	43
3.1	OBJETIVOS	45
3.1.1	Objetivo geral	45
3.1.2	Objetivos específicos	45
3.2	LOCAL DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	46
3.3	POPULAÇÃO ESTUDADA	47
3.4	MÉTODOS UTILIZADOS	47
4	REFLEXÕES, ANÁLISES E DISCUSSÕES	56
4.1	RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO.....	60
4.1.1	Descrição dos sujeitos da pesquisa	61
4.1.2	Planejamento das aulas	64
4.1.3	Motivação para o exercício da profissão	66
4.1.4	Uso das novas tecnologias digitais na sala de aula	67
4.1.5	As tecnologias digitais no ensino de língua	69
4.1.6	Os gêneros textuais e as novas tecnologias	72
4.1.7	Concordância com o uso de dispositivos digitais móveis em sala de aula	74
4.1.8	Escrita de texto: em papel e digital	78
4.1.9	Disponibilização de dispositivos eletrônicos digitais aos alunos	79
4.1.10	Acesso à rede wi-fi para professores e alunos	82
4.1.11	Uso de aparelho celular pelos professores	83
4.2	GRUPO FOCAL	86

4.2.1	Análise dos dados.....	88
4.2.1.1	<i>Tópico 1 - Concepção de letramento digital</i>	88
4.2.1.2	<i>Tópico 2 – Recursos tecnológicos no ensino de Língua Portuguesa...90</i>	90
4.2.1.3	<i>Tópico 3 – Suporte técnico e infraestrutura.....</i>	91
4.2.1.4	<i>Tópico 4 – Formação para o uso das TDIC</i>	92
5	CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA À PRÁTICA EDUCACIONAL COM O USO DAS TDIC.....	95
5.1	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	96
5.1.1	Aula 1 – Para início de conversa... (Ativando os conhecimentos prévios)	97
5.1.2	Aula 2 – Refletindo com o texto	97
5.1.3	Aula 3 – Consultando a rede para obter mais informações	98
5.1.4	Aula 4 – Descubra se é fato ou <i>fake</i>	99
5.1.5	Aulas 5 e 6 – Produção textual digital multissemiótica	100
5.1.6	Aula 7 – Refacção.....	104
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS.....	108
	APÊNDICE A	116
	APÊNDICE B	121

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias educacionais do atual milênio trazem aspectos que se apresentam como novidades às práticas educacionais. Assim, demanda-se, por parte dos docentes, maior tempo para que possam compreender de que maneira as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), presentes na atualidade, podem contribuir de forma exitosa para a prática pedagógica. Vale ressaltar que o manuseio tecnológico, por parte dos docentes, também implica habilidades, conhecimentos, desenvolvimento de sensibilidades e valores necessários para atuarem, fazendo uso das TDIC, o que muitas vezes não faz parte da formação docente.

É possível perceber que existe um número significativo de professores que demonstram pouca habilidade na interação com as TICs, recursos esses que podem oportunizar diferentes situações de ensino e de aprendizagem de maneira interativa. Assim, os professores, conscientes de seu novo papel devem caminhar em busca de maiores conhecimentos técnico-digital, visando seu próprio aprimoramento profissional, bem como uma prática interativa com seus alunos, construindo, sistematizando e interagindo com o conhecimento (SILVA; VOLPATO, 2013, p. 7).

Dessa forma, apesar de vários educadores afirmarem que as TDIC contribuem para a prática pedagógica, nem todos os docentes conhecem a forma de utilizá-las como ferramentas para agregar valores positivos ao processo de ensino-aprendizagem. Tal fato se tornou evidente dentro do contexto atualmente vivenciado. Diante das restrições impostas por conta da pandemia de COVID-19, os professores e a própria escola foram forçados a se reinventarem para que a educação não parasse; e essa reinvenção deu-se a partir da necessidade do domínio das TDIC. Assim, as interações entre professores e alunos, no formato face a face, foram substituídas por interações “a distância” em sistema remoto, que só foram possíveis a partir da utilização das TDIC. Há de questionarmos, contudo, que nem todos os professores nem todos os alunos podem estar preparados para enfrentar tal realidade e utilizar, com autonomia, protagonismo e consciência, os recursos digitais que permitam que a educação escolarizada, apesar das controvérsias existentes, continue ocorrendo em período de pandemia e de isolamento social.

Na rede pública de ensino do estado de Minas Gerais, com base no relato de colegas professores e no que foi noticiado na mídia, vários professores e alunos foram surpreendidos pela necessidade de utilização das TDIC e pela ausência de habilidades que efetivassem, com êxito, o uso de tais tecnologias.

Logo, apesar de expressamente citada na BNCC como uma competência específica da área de Linguagens, fica claro que a compreensão e a utilização de “tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)” (BNCC, 2017, p. 65) não se efetiva, plenamente, em todas as práticas escolares.

Desse modo, os impactos diretos da mudança nos formatos de aprender e ensinar, durante a pandemia da COVID-19, que poderiam ser reduzidos, por intermédio da utilização das TDIC, acabaram por persistir, tendo em vista a existência de uma parcela de professores e alunos sem domínio das ferramentas digitais de informação e comunicação, em contraposição à necessidade do uso das novas tecnologias acabou por se tornar mais um entrave ao processo educacional em período pandêmico.

Cabe lembrar que as TDIC são vistas, no contexto citado, como uma forma de aproximar os sujeitos, imersos no universo midiático do século XXI, dos processos educacionais de forma consciente e efetiva. Ao fazer uso de objetos educacionais tecnológicos, vislumbra-se, além de um estreitamento entre ensino-aprendizagem e vivência cotidiana, na qual a cibercultura está difundida, uma possibilidade, entre outras existentes, de fazer com que a educação escolarizada continuasse a ocorrer, mesmo com professores e alunos em espaços distintos. É preciso ressaltar ainda que, conforme Mill e Pimentel (2013, p. 47):

(...) as crianças e adolescentes convivem ‘naturalmente’ com artefatos e processos bastante complexos, do ponto de vista de adultos não nativos ciberculturais. Parece que os processos mentais de quem nasceu e convive cotidianamente com as tecnologias digitais são de uma ordem mais ‘natural’ que os processos mentais de quem vem de outra cultura e precisa adequar-se a essas tecnologias. Decorre daí que as novas gerações sejam apelidadas de gerações nativas do ciberespaço e as gerações ‘estrangeiras’, vindas de outras culturas, mesmo que grafocêntricas, sejam apelidadas de imigrantes do ciberespaço.

Dessa forma, em meio às pressões e aos desafios do mundo moderno, surge a necessidade de um novo perfil de professor, capaz de promover meios e situações para que seus alunos aprendam de modo vibrante e plausível,

ressaltando a troca de experiências e valorizando as habilidades prévias, entre as quais figura o saber técnico-digital.

É importante mencionar que a própria BNCC (2017), documento normativo norteador do currículo da educação brasileira, também evidencia claramente a necessidade de trazer ao universo escolar as TDIC a fim de possibilitar uma aproximação entre as práticas sociais digitais, do novo milênio, com as práticas escolares. Especificamente, no campo das linguagens e tecnologias, a BNCC orienta o trabalho com gêneros textuais variados, incluindo, entre eles, os da cultura digital, com vistas a fortalecer os processos de leitura, produção e análise linguística, os quais se evidenciam nas práticas de linguagem. Entre as competências gerais propostas para a Educação Básica, a competência 5 explicita a necessidade do tratamento dos recursos técnico-digitais na escola, bem como da criação de situações para aplicabilidade deles no ambiente escolar: “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)” (BRASIL, 2017, p. 9).

Outrossim, é possível observar, a partir da Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016), que, entre os leitores estudantes, 88% são usuários da internet. Logo, acreditamos que os recursos tecnológicos digitais têm possibilitado aos alunos ler e escrever mais, visto que, entre esses, 88%, parcela significativa², afirmaram, em resposta à pesquisa, que trocam mensagens por aplicativos, enviam e recebem *e-mails*, acessam e participam de redes sociais, entre outros. O que se percebe, então, é a existência de uma escrita que é inseparável da leitura e que se constitui configurando novos gêneros textuais multimodais.

Além disso, a experiência da vida em sociedade tem nos mostrado que crianças e adolescentes passam horas diante da tela e, manuseando o teclado, entregam-se a uma escrita teclada criativa (criando códigos apropriados ao novo suporte), espontânea, em tempo real e interativa. É uma escrita viva, natural, com uma função e dirigida a um ou vários interlocutores. Paiva (2015) menciona tal processo e reconhece sua possibilidade na medida em que concebe a língua como um sistema adaptativo complexo, e as TDIC como elementos desse sistema, “(...)

² De acordo com a Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016), no que tange às leituras, no meio digital, entre os estudantes que se afirmam leitores, 66% trocam mensagens por aplicativos, 54% enviam e recebem *e-mails* e 50% participam de redes sociais.

pois afetam o desenvolvimento da linguagem” (PAIVA, 2015, p. 380). Todavia, consideramos que, na formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, poucas e incipientes têm sido as iniciativas capazes de apontar saídas reais ou de contribuir de forma eficiente com um trabalho que integre a questão da aprendizagem com as novas tecnologias digitais da contemporaneidade (ZAIONZ; MOREIRA, 2016; RAIMANN, 2015; FRANÇA; BATTINI, 2016). Por isso, desenvolvemos a presente pesquisa e buscamos compreender como professores atuantes na rede de ensino pública (Municipal e Estadual), da cidade de Uberaba-MG, estão inseridos na cultura tecnológica da informática, com o que ela possibilita através do computador, dos dispositivos móveis digitais – com destaque para os celulares – e da internet no campo do letramento e da aprendizagem, levando-nos a apresentar reflexões que visam a uma ação transformadora da prática educativa no ensino de língua portuguesa.

É importante evidenciar também que, partindo desse ponto de vista, percebe-se que a proposição do uso de TDIC no ambiente escolar, no que tange ao campo dos letramentos, não consiste em uma ação pedagógica estática, mas em uma prática que deve ser pensada de forma crítica e reflexiva, adequando-se sempre ao contexto social na qual está inserida.

Segundo Soares (2002, p. 145), letramento é o "estado ou condição de indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita e participam competentemente de eventos de letramento". No entendimento da autora, experimentamos hoje a introdução de novas práticas sociais de leitura/escrita propiciadas pelos recursos tecnológicos. A partir daí, Soares (2002, p. 156) reconhece que diferentes tecnologias da escrita criam diferentes letramentos e afirma:

Propõe-se o uso do plural, letramentos, para enfatizar a idéia (sic) de que diferentes tecnologias da escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.

Dentre os diferentes letramentos mencionados por Soares (2002), encontra-se o letramento digital, que, segundo o Glossário CEALE-UFMG³, diz

³ Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 16 set. 2020.

respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, implicando ainda a habilidade de se comunicar nesses ambientes, em diferentes situações e com propósitos variados.

Propomo-nos então, nesta pesquisa, a compreender como as mudanças impostas por uma sociedade tecnologizada podem questionar as práticas de leitura e escrita realizadas na escola e como as práticas de letramento digital apontam para uma necessidade de mudanças nos espaços educacionais, determinando novas formas de aprender e ensinar, provocando um repensar no papel do professor nesse contexto e, conseqüentemente, nas exigências relativas à sua formação e capacitação.

A nova dinâmica regida pelas tecnologias impulsiona o surgimento de novos paradigmas tanto de ensino quanto de aprendizagem. Dessa forma, a adequação da educação às novas tendências trazidas pela sociedade da informação e do conhecimento, bem como a formação e o papel do professor do século XXI, também tendem a serem postos à prova, isso porque, no presente contexto, a informação e o conhecimento ganham destaque tanto política quanto socialmente (BALADELI, BARROS; ALTOÉ, 2012, p. 155).

Analisando dados sobre pesquisas de formação de professores, Cunha (2004) conclui que, gradativamente, a partir de 1998, vão se tornando mais frequentes estudos na formação de professores envolvendo o computador e a internet. Mostram-se relevantes, ainda, os estudos de Silva (2002), focalizando a sala de aula interativa, e o trabalho de Arruda (2004), que analisa as modificações ocorridas no trabalho docente com a inserção das tecnologias de informação e comunicação.

Para melhor fundamentação, dedicamo-nos também às leituras de autores que têm focalizado a formação do professor, como Nóvoa (1991, 1992), Estrela (1997) e Alarcão (2003).

Já com o intuito de compreender as nuances envolvidas no letramento e nos processos que o permeiam, nos dedicamos ao estudo dos trabalhos de Magda Soares (1986, 2001, 2004, 2007), que difundiu o conceito de letramento no Brasil; Kleiman (1995, 2002a, 2002b, 2008, 2009), Rojo (2004) e Cafiero (2005), que ampliaram e trouxeram novas concepções ao estudo do letramento, dando ênfase aos multiletramentos; e Street (2014), que apresenta uma tendência atual rumo a uma consideração mais ampla do letramento a partir de perspectivas transculturais.

Amparamo-nos ainda no legado de Coscarelli e Ribeiro (2011) para discutir o letramento digital, as práticas sociais a ele atreladas e as possibilidades de inserção das novas tecnologias ou tecnologias digitais de informação e comunicação nas práticas pedagógicas.

Finalmente, como o cerne da questão proposta está em uma formação que desenvolva no professorado a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com práticas de letramentos digitais, compreendendo quais os fatores sociais, econômicos e políticos permeiam sua prática educativa, buscamos em Libâneo (2002) bases teóricas para sustentarmos nosso estudo e, assim, propormos formas e meios de aprimorar a prática pedagógica.

A fim de descrever as etapas promovidas para a execução da pesquisa, nossa dissertação está dividida em seções. No capítulo dois, há a apresentação dos fundamentos teóricos metodológicos que orientaram nosso estudo. Nela efetivamos uma revisão de literatura como suporte para todas as análises apresentadas na pesquisa. No capítulo três, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados.

No capítulo quatro, trazemos a análise de dados e discussões a partir dos dados coletados com o auxílio dos instrumentos de coleta de dados, quais sejam: questionário semiestruturado e realização de um encontro de grupo focal. Nessa seção, estabelecendo um confronto entre a bibliografia estudada e os eventos observados na prática, visamos promover um movimento que vai tanto do conteúdo para a prática quanto vice-versa.

No capítulo cinco, apresentamos um produto técnico, a saber, uma sequência didática com a sugestão de atividades de língua portuguesa que podem ser utilizadas com os alunos do ensino fundamental II, apostando no uso e no ensino das TDIC em sala de aula para o trabalho com os letramentos digitais.

No capítulo de conclusão, por fim, apresentamos as considerações finais, a partir das quais propomos uma reflexão partindo das percepções dos professores das escolas públicas de Uberaba acerca dos letramentos digitais e discutimos como os dispositivos tecnológicos, se inseridos de forma exitosa no ambiente escolar, podem possibilitar o aprimoramento de uso da língua em situações reais e recorrentes no século XXI.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LETRAMENTO, LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

O termo “letramento” parece não mais causar estranhamento como há alguns anos no espaço escolar, quando ainda era comum relacioná-lo e/ou confundi-lo com o conceito de alfabetização (SOARES, 2003). É comum encontrar a palavra “letramento” explicitamente mencionada ou aludida por meio de ideias em documentos oficiais que norteiam a prática docente, como também na literatura utilizada para formação dos professores. Para Kleiman (2005, p. 5), o letramento “é basicamente um conceito que se refere ao uso da linguagem oral e escrita, na escola e em qualquer lugar”. Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 15), a partir de suas palavras, esmiúçam o termo e colaboram para a ampliação do seu conceito:

Letramento é o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e / ou escrita. Por exemplo, a capacidade de ler uma notícia para se informar, ler livros religiosos, transcrever receitas para cozinhar, escrever e-mails, ler legendas em filmes, identificar tópicos centrais em textos científicos e relacioná-los a outras informações, compreender uma fábula lida oralmente por alguém, ministrar um seminário, organizado a partir de planejamento escrito etc.

Contudo, o conceito de letramento nem sempre se configurou assim. Foi a partir dos anos 1980 que assumiu grande relevância no Brasil e se difundiu, em especial, a partir dos estudos de Magda Soares. A pesquisadora defende a perspectiva de que letrar é mais que alfabetizar: “é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde leitura e escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (SOARES, 2004, p. 16). E é nessa base conceitual que se ancora a presente pesquisa.

Alfabetizar e letrar são atividades diferentes, que, todavia, se complementam, estão interligadas e ocorrem concomitantemente uma à outra. Segundo Soares (2004, p. 97):

(...) também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Ainda, de acordo com Soares (2007), alfabetizar é ensinar a ler e a escrever. Dito de outro modo, é a aquisição do código alfabético e ortográfico, é o alcance do sistema convencional da escrita. O letramento, por sua vez, irá tratar do desdobramento das aptidões de leitura e escrita que estão envolvidas nas práticas sociais.

A leitura e a escrita são práticas presentes não somente nas instituições de ensino, elas se iniciam antes da idade de escolarização. Esse conhecimento, com certeza, não é de exclusividade da escola, mas é nela que ele se aprimora, aprofunda e cria novas formas. A escola tem o papel primordial nessa formação, já que, segundo Kleiman (1995), a escola é a agência de letramento por excelência. Assim, reconhecemos que é função da escola compreender, saber e considerar o que os alunos levam de bagagem para a sala de aula, como o primeiro passo para o letramento.

Cabe ainda mencionar ainda que existem diversas concepções de letramentos, por exemplo, o matemático, o literário e vários outros, mas há de se observar que todos eles se baseiam na mesma premissa de estabelecimento da relação entre conhecimento e práticas sociais. Portanto, reconhecemos o letramento como um fenômeno plural, pois amparamo-nos no fato de que não existe apenas um tipo de letramento, mas letramentos que surgem conforme o avanço tecnológico e o desenvolvimento da sociedade.

Ao falarmos de multiletramentos, referimo-nos à heterogeneidade das práticas letradas existentes na sociedade, como também aos aspectos semióticos de construção dos textos. Nas palavras de Rojo (2012, p. 13, grifo da autora):

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ele se informa e se comunica.

Em *Multiletramentos na escola*, Rojo (2012) apresenta exemplos de textos retirados de meios digitais ou não, que são um aglomerado de várias modalidades (escrita, visual) e afirma que a multissemiose dos textos contemporâneos exige multiletramentos para adquirir significação. Ainda nas palavras da autora:

E como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas – além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. (ROJO, 2012, p. 21).

No entanto, tratar da questão da multimodalidade dos textos mostra a carência de mecanismos capazes de analisar textos multimodais (que possuem processamento mais complexo por se tratar de textos com diferentes formas, verbais, visuais estáticos ou em movimento, sonoros / auditivos etc.) e a necessidade de reinventar e readequar estudos e conhecimentos que tratem da língua (que também está em constante mudança) no mundo contemporâneo.

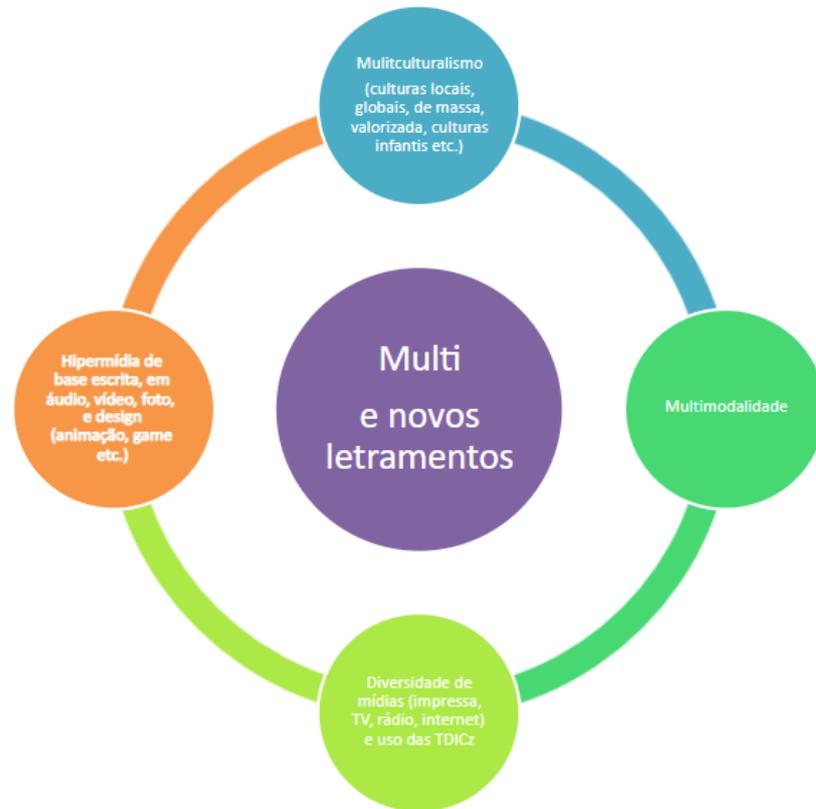
Além disso, tomando por base os pressupostos bakhtinianos da linguagem, baseados no dialogismo e na teoria dos gêneros, postulamos que não há linguagem sem sujeitos e suas ideologias, sendo que estas se revelam e ganham significações por meio de palavras; palavras essas que agora são construídas, movidas e compartilhadas por meio de instâncias sociais de uso que abarcam aspectos multissemióticos. Como explica Rojo (2008, p. 584):

Já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Logo, compreendemos os multiletramentos como uma atualização teórica do letramento, que passa a ser insuficiente para dar conta das facetas complexas da linguagem humana, que se atualiza constantemente com e no meio social em que se desenvolve.

Notemos, a seguir, a partir do infográfico, como os multiletramentos abarcam a realidade das linguagens e das mídias, bem como as diversidades tecnológicas, sociais e culturais que permeiam as relações no século XXI.

Figura 1 – Infográfico multi e novos letramentos



Fonte: Barbosa e Rojo (2014, p. 17)

No que concerne ao trabalho com os gêneros textuais, assinalamos a necessidade de que a escola forneça bases para que o aluno estabeleça interações com a maior gama de gêneros possíveis. Assim, fica evidente a relação que se estabelece entre a escola e os multiletramentos. A primeira deve possibilitar e efetivar ações e práticas que garantam uma interlocução direta e significativa do aluno/sujeito com as mais diversas formas de letramentos presentes nas práticas sociais. Cabe, portanto, reconhecer o papel da escola enquanto agência de letramento, como promotora de formas e meios que permitam o acesso, a interpretação, a compreensão e a produção dos sujeitos/alunos frente aos multiletramentos.

A ideia de uma pedagogia dos multiletramentos foi divulgada pela primeira vez em 1996, em um manifesto ("*A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*") produzido por um grupo de pesquisadores dos letramentos, denominado Grupo de Nova Londres (GNL), em um colóquio realizado em Nova Londres - Connecticut (EUA). A referida proposta surgiu em meio às discussões acerca da necessidade de que a escola contemplasse em seus currículos os novos letramentos oriundos da contemporaneidade, sobretudo os advindos das Tecnologias da

Informação e comunicação (TICs), e a diversidade cultural que caracteriza o mundo globalizado (ROJO apud SILVA; BOTTENTUIT JUNIOR, 2017, p. 266).

De acordo com Araújo (2019, p. 29), “a partir do momento que se pensa nos múltiplos letramentos, as práticas de leitura e de escrita passam a ser entendidas dentro de um contexto social e real”, ou seja, por meio dos multiletramentos vislumbra-se a possibilidade de fazer com que as práticas de leitura e escrita estejam cada vez mais próximas da realidade vivenciada, deixando de lado o caráter artificial que muitas vezes se encontra nas práticas escolarizadas.

Assim,

a partir da premissa de que o letramento multimodal, ou como defende Street, o multiletramento, é fundamental para a nossa inserção em um mundo onde significados emergem cada vez mais de formas diversas, translocais, multiculturais e híbridas, pode-se afirmar que as práticas de letramento também múltiplas são a contribuição principal da escola contemporânea para a formação do sujeito do século XXI. (SILVA, BONILLA; FLORENCIO, 2020, p. 57- 58).

Refletindo a respeito das concepções e dos novos estudos dos letramentos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem a sua base conceitual nos letramentos. Se comparada aos documentos oficiais norteadores da Educação Básica que a precederam – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) –, a BNCC destaca a necessidade de incorporação da cultura digital no espaço escolar. Destacamos, ainda, que a BNCC, por força de lei, deve ser tratada como referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares no Brasil.

Todo o documento da BNCC é permeado pela filosofia de uma educação centrada não somente em leitura/compreensão de textos orais ou escritos (impressos). O foco agora também é, principalmente, a linguagem que circula no meio digital. Assim, ela contempla a heterogeneidade advinda dos multiletramentos, já que as mudanças ocorridas nas formas e nos processos de uso da linguagem deram origem a novos gêneros textuais multimodais e intersemióticos, inerentes à cultura digital. Sendo assim,

a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem

aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p. 70).

Dessa forma, as práticas de leitura, escrita e análise linguística, na BNCC, estão diretamente relacionadas às diferentes formas de comunicação e interação presentes no cotidiano dos alunos da atualidade, tais como e-mails, blogs, sites, *vlogs*, páginas da internet, mensagens de aplicativos e diversas redes sociais digitais. Como propõem Rojo e Moura (2012, p. 8):

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

Logo, partindo do pensamento de Rojo e Moura (2012), o ensino deve pressupor e oferecer aos alunos o uso de estratégias que lhes permitam acessar os mais diversos textos que fazem parte do universo multimodal que vivenciamos, circundado por uma multiplicidade social. Dessa forma, é possível afirmar que as práticas de letramento nas escolas devem abarcar práticas letradas de sujeitos reais e promover, por meio delas, interações que auxiliem aos sujeitos/alunos a se descobrirem e fazerem proposições no mundo a partir da utilização da linguagem em seus formatos múltiplos.

O mundo está definitivamente voltado para a tecnologia e para a era digital, cabendo aos docentes e aos gestores se aprimorarem e incorporarem essas mudanças em suas práticas dentro da escola. O cidadão deve ser preparado para lidar com os ambientes digitais, seja por prazer, seja por trabalho, em instâncias públicas e privadas, pois, segundo Kleiman (2014, p. 82),

a contemporaneidade diz respeito à flexibilidade e ao respeito pela cultura do outro para garantir a inserção tranquila do aluno nos novos modelos de fazer sentido via escrita na sociedade tecnológica em que imagem e texto escrito imperam. Ser contemporâneo é ouvir o que o outro quer e aproveitar a flexibilidade de novos modos de ser e significar, para propiciar as condições para que o aluno satisfaça seu desejo.

Conforme Kleiman (2014), é preciso reconhecer a necessidade de investirmos em práticas pedagógicas que contemplem a realidade tecnológica da qual fazem parte os educandos do novo milênio. Não é exagero afirmar que uma das principais tarefas da escola contemporânea é atentar para a dinâmica e as múltiplas formas de uso social da linguagem, a fim de estabelecer um movimento que integre as práticas escolares às necessidades reais e latentes do sujeito/aluno na contemporaneidade.

Entretanto, é importante ressaltar que não consideramos as tecnologias como um fim em si mesmas. Elas devem ser um meio para a humanização, para o desenvolvimento das inteligências, para a criação, para as artes e a música, para o autoconhecimento, enfim, para uma formação integral do ser humano. Dessa maneira, assim como Menezes (2019, p. 22), acreditamos que usar a tecnologia “não significa apagar os velhos hábitos, principalmente se eles ainda são eficientes, mas precisamos nos engajar em novas formas de aprender e de ensinar, de interagir e de colocar em circulação a produção de conhecimento”.

2.2 LETRAMENTO DIGITAL

Na era digital, o termo “TDIC” (Tecnologia Digital da Informação e Comunicação) é amplamente difundido para se referir a todo aparato tecnológico que possa ser utilizado em função do processo de tratamento da informação e do auxílio na comunicação. Logo, reconhecendo os processos de ensino-aprendizagem como um espaço “ideal”, que se desenvolvem no meio e pelo meio social, é importante compreender que o uso das TDIC deve ser imanente a eles.

Assim, no universo tecnológico, os letramentos passam a ser encarados de maneira complexa, pois, nessa perspectiva, ler e escrever não são simplesmente decodificar uma sequência de símbolos. Logo, é preciso compreender os significados dos códigos escritos, sem, contudo, omitir o panorama socio-histórico que envolve os indivíduos letrados, pois, conforme Street (2014, p. 154), compreendemos que:

(...) o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo (...) O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e de personalidade, não apenas decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia.

No século XX, ocorreram grandes transformações, como os avanços tecnológicos (invenção da lâmpada, do automóvel, do telefone e outros), além de mudanças políticas e sociais. As consequências dessas mudanças influenciaram diretamente o surgimento de maneiras de encarar o mundo e, conseqüentemente, ocasionaram novas formas de ler e escrever.

De acordo com Soares (2002, p. 151), evidenciamos que

a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Embora os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos sejam ainda poucos, a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital.

O letramento digital envolve muito mais do que saber ler e escrever fazendo uso de instrumentos tecnológicos, tais como computador, *tablet*, *smartphones* e outros. O letramento digital relaciona-se diretamente com a autonomia, a tomada de consciência e a possibilidade de, fazendo uso da leitura e da escrita mediada por recursos tecnológicos, participar de interações, promover reflexões e ações sobre o mundo, sendo essas relacionadas aos aspectos éticos, estéticos, sociais, históricos e políticos.

O letramento digital é entendido como um conjunto de competências e habilidades que o indivíduo deve possuir para que, quando em ambiente digital, compreenda e use a informação, que surge de fontes inúmeras e multifacetadas, com criticidade, liberdade e proficiência, constituindo-se como sujeito no meio social, por intermédio da linguagem.

A partir das reflexões tecidas sobre o letramento digital, com base em Soares (2004), podemos dizer que ele muda o modo de interação do indivíduo face ao texto. Segundo Coscarelli (2009, p. 552):

Se antes os textos contavam quase que exclusivamente com a linguagem verbal, agora eles contam também com outras linguagens que podem e devem ser incorporadas a eles. Sendo assim, o aprendiz precisa saber lidar com a multimodalidade tanto como leitor quanto como autor.

A leitura horizontal, linear e da esquerda para a direita cede lugar a uma leitura entrecortada, que erradica a linearidade e prima pela leitura seletiva e

multissemiótica. Chartier (1998) considera que a inscrição do texto na tela traz uma estruturação desse texto que não é a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade, ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que “a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito e como não poderia deixar de ser é, também, uma revolução nas maneiras de ler” (CHARTIER, 1998, p. 12 - 13).

Da mesma forma, a escrita também se reconfigura no ambiente digital, pois, conforme Coscarelli (2009, p. 552):

(...) usamos menos o lápis e a borracha. Escrever é um ato diferente, mesmo da datilografia, pois podemos cortar, colar, editar, inserir tabelas e imagens com muito mais facilidade que antes e, além disso, hoje podemos salvar, inserir sons e animações, além de usar links que podem nos levar diretamente a outros textos, a filmes, músicas ou imagens.

Quando o professor utiliza recursos tecnológicos em sala, em suma, ele está alinhando o contexto social, histórico-cultural do aluno ao ensino institucionalizado, fornecendo bases para que a vida e a escola se encontrem, em um movimento que valoriza o caráter múltiplo das práticas letradas. Propõe, assim, de forma ativa, uma inter-relação entre conteúdos, opiniões e conhecimentos, que se articulam para construção do fazer social.

Incorporando a ideia de desenvolver o letramento digital dos alunos, as escolas estarão contribuindo para lidar com uma noção de letramento mais contemporânea e que vai estimular a formação de cidadãos críticos e participativos. Pensar a educação sob essa perspectiva nos leva a considerar, inevitavelmente, a noção de multiletramentos em suas concepções mais frequentes, ou seja, o trabalho com vários canais de comunicação e mídias, o que leva ao trabalho com múltiplas linguagens, assim como o trabalho e o respeito à diversidade linguística e cultural que integram esses meios (COSCARELLI, 2019, p. 65).

Sob essa perspectiva, o educando constrói saberes de maneira diferente da usual, de forma muito mais dinâmica, por inúmeros caminhos, já que, como nas palavras de Coscarelli (1999, p. 8), “é preciso mudar a concepção de ensino-aprendizagem e usar a informática para auxiliar essa mudança, tornando possível fazer da sala de aula um lugar onde se aprende a aprender, com prazer”. E é neste

contexto que se destaca a relevância das TDIC para o processo de ensino-aprendizagem.

2.3 RELEVÂNCIA DAS TDIC PARA O LETRAMENTO DIGITAL

Oliveira, Moura e Sousa (2015, p. 4) definem as TIC como um conjunto de “recursos tecnológicos que proporcionam, por meio das funções de *software* e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino-aprendizagem”. Podemos diferenciar as TIC como tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos das pessoas, tomando como exemplo o rádio e a TV, e as TDIC como um conjunto de diferentes mídias com tecnologia digital, tais como *smartphones* e computadores.

Contudo, nesta pesquisa, não vemos a necessidade de separarmos TIC de TDIC e vice-versa, visto que consideramos que o uso das ferramentas tecnológicas, sejam elas classificadas TIC ou TDIC, pode impulsionar as práticas de letramento, aproximando as práticas escolares das práticas sociais.

Há de se considerar que a grande disseminação das TDIC no espaço social da era contemporânea traz oportunidades únicas no que tange às possibilidades de comunicação e informação, podendo essas ser exploradas no ambiente educacional. Segundo Cabral, Lima e Albert (2019), neste segundo decênio do século XXI, vimos nossas vidas serem invadidas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Mais do que isso, elas se tornaram uma extensão de nossa vivência. De acordo com Marinho (2018, p. 230),

ao longo dessas mais de três décadas as TDIC evoluíram muito. Hoje praticamente cada um de nós carrega consigo um computador embutido no *smartphone*. A abertura da internet e sua expansão nos permitiram construir novos mundos, transformaram radicalmente as formas como nos comunicamos e buscamos informações.

Não há como negar que o mundo não é mais o mesmo de algumas décadas. As transformações oriundas das tecnologias digitais estão, a cada dia, introduzindo novas formas de conduzir a vida cotidiana. Até a dinâmica entre as pessoas foi alterada, uma vez que a conectividade propiciou o vínculo com indivíduos geograficamente distantes, por exemplo. Compreendemos que da

mesma forma que ficou mais fácil estabelecer conexão social com o resto do mundo, essa facilidade pode e deve se estender ao meio educacional, estreitando as formas de alcance ao conhecimento, tanto por parte dos professores como dos alunos.

Entretanto, a realidade almejada nem sempre é a realidade vivenciada, e, por diversos motivos, a escola e o professor têm se mostrado distantes de tamanha tecnologia que perpassa nossas vidas.

Por que, ao menos para mim, a escola não mudou? Primeiro, porque continua a escola centrada no professor. É uma escola que permanece como o “reino da aula expositiva”, *magister dixit*, o lugar onde só fala o professor para um aluno que só escuta. É a escola da monofonia, pois só fala um, o professor. É a escola da monocromia, do quadro. Consequentemente, é a escola da monotonia. Em segundo lugar, porque ainda aplica a metodologia da memória a curto prazo (MARINHO, 2018, p. 231).

Marinho (2018) chama de “professor avestruz” o professor que não admite o uso das ferramentas tecnológicas em sua aula, que impõe uma barreira entre a sala de aula e a tecnologia. O teórico cita, ainda, que esse mesmo professor que nega a tecnologia em sala de aula, faz uso dela fora do ambiente escolar, por meio de computadores, *tablets*, *smartphones*. Ou seja, o professor se informa, utiliza desse meio digital em suas práticas sociais, mas, quando chega à escola, parece negar todo esse aparato, fazendo da escola um lugar chato. Nas palavras do autor: “temos a escola da qual o aluno não gosta, da qual o professor não está gostando. A escola está virando um lugar do não-gostar, quando devia ser um dos lugares mais gostosos do mundo” (MARINHO, 2018, p. 232).

Podemos afirmar que há uma lacuna entre as diretrizes propostas pela BNCC no que tange aos processos de letramentos, à prática docente em sala de aula, ao uso das ferramentas tecnológicas e à realidade social atual; o que tece aos nossos olhos a necessidade latente de repensar como tem se dado o processo de ensino-aprendizagem nos ambientes formais de ensino no novo milênio, a partir do uso das ferramentas digitais.

Como exemplificação acerca das mudanças pelas quais a “sala de aula” deveria ter passado, é preciso evidenciar a brusca alteração do fazer pedagógico no período que vivenciamos, devido à pandemia da COVID-19. Neste contexto, ficou claramente exposta a importância do uso das ferramentas tecnológicas para garantir o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, principalmente no âmbito

do ensino público, deparamos com dificuldades que passam desde a ausência de ferramentas tecnológicas disponíveis a professores e alunos até a inabilidade no manuseio delas. Isso expôs ainda mais o abismo que separa a educação preconizada pelas legislações vigentes e a educação real que ocorre efetivamente nas instituições escolares de nosso país.

Assim, somos levados a repensar o fazer pedagógico, bem como as práticas que o permeiam, como um pensar sobre os sujeitos que nelas estão envolvidos, a partir da premissa de que o professor deve estar sempre atento à produtividade que o aluno encontra nas práticas de letramento, pensando-as no contexto social em que ele se insere, avaliando seus anseios e suas necessidades. O que reforça a necessidade do trabalho com as práticas digitais em sala de aula, pois, assim como Brito (2015, p. 78), compreendemos que

o desafio pedagógico está, precisamente, em respeitando e reconhecendo o gosto conhecido (admitindo, portanto, sua leitura de mundo) estimular a autonomia (recusando o autoritarismo de referência absoluta), sem perder a dimensão política da formação do leitor.

Fazer uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula é umas das formas de propiciar a valorização do saber e da cultura que o aluno, entendido no contexto vivenciado como um “nativo digital”⁴, traz para a sala de aula. É uma possibilidade de tornar as práticas de letramento cada vez mais próximas ao universo do aluno e, por isso mesmo, mais significativas, afastando pretextos artificiais para o ensino da língua.

Nessa direção, a nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os ensinos infantil e fundamental (BRASIL, 2017) propõe dez competências, tanto cognitivas como socioemocionais, que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o ciclo da Educação Básica. Dentre essas competências está a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). De acordo com o referido documento, o aluno deve saber usá-las de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. Entendo, assim, ser necessário o uso consciente e regular das TDIC pelos professores em suas disciplinas e contextos específicos de ensino e aprendizagem, com propósitos de desenvolverem os novos letramentos. O uso das TDIC está cada vez mais presente, e sem volta, no dia a dia. (ARAÚJO, 2018, p. 37- 38)

⁴ Segundo Prensky (2001), nativos digitais são todas as pessoas nascidas após 1980, cujo desenvolvimento biológico e social se deu em contato direto com a tecnologia.

Contudo, não basta apenas oferecer aparatos que envolvam tecnologia e deixar que os aprendizes realizem as atividades. É imprescindível que o educador planeje os objetivos que pretende alcançar e, mais ainda, que esteja apto para implantar as TDIC em suas aulas, pondo em conexão teoria e prática, a fim de considerar as necessidades educacionais que se reconfiguram frente a uma sociedade multifacetada.

Partindo dessa reflexão, podemos encontrar a chave para uma mudança necessária ao fazer pedagógico do século XXI, mudança essa que se ampara amplamente a partir de três premissas básicas: o que fazer, como fazer e para quem fazer, tendo como pano de fundo um contexto sócio-histórico-cultural devidamente situado, já que a contribuição das TDIC para as práticas dos multiletramentos deve passar, antes de tudo, pelo humano. As TDIC são instrumentos mediadores de aprendizagem, que contribuem para auxiliar professor e alunos no exercício da prática pedagógica, e não um fim.

Não há de se esperar que somente o uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula resulte na promoção do letramento digital. É preciso que tais instrumentos sejam usados com intencionalidade e consciência, a fim de promover práticas pedagógicas cada vez mais interativas e próximas do universo cibercultural que permeia o estudante.

2.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA EM AMBIENTES DIGITAIS

Muito se fala em tecnologia na escola; criar meios, porém, para que ela aconteça, de forma proficiente, no ambiente escolar parece uma tarefa bem complexa. Há que se levar em conta diversos fatores que contribuem para tal complexidade, dentre eles a escassez de recursos para aquisição de equipamentos tecnológicos em escolas da rede pública, o pouco acesso dos alunos a *smartphones* ou à internet, nos casos em que é preciso sua utilização, e, principalmente, toda a sorte de dificuldades que professores e alunos enfrentam para lidar com essas tecnologias. Acrescido a isso, evidencia-se a premissa que usar tecnologia na educação é algo que vai mais além que utilizar aparelhos tecnológicos com finalidade educacional. É preciso que o ambiente escolar, conforme Cabral, Lima e Albert (2019, p. 1140),

se coloque como um espaço dinâmico, entre a tradição e a transição, a fim de preparar os estudantes, futuros profissionais, tanto para esse mundo digital de ritmos velozes, para as tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDIC) e o uso adequado de suas ferramentas, quanto para essa sociedade de identidades múltiplas e de grande diversidade cultural.

Pensar o ensino da leitura e da escrita em ambientes digitais requer compreender tais processos como práticas de interação social, a partir das quais o sujeito constrói a si mesmo na medida em que interfere na construção do outro e do meio social em que vive. Como nos ensina Colello (2012, p. 53), “o maior engano dos educadores é considerar a aprendizagem da leitura e da escrita um bem indiscutível”, já que, compreendidos como processos, é preciso evidenciar o caráter heterogêneo, mutável e, portanto, discutível e adaptável às diferentes sociedades em que se realizam. Assim, evidencia-se a concepção de letramento digital como a utilização da leitura e da escrita em práticas sociais digitais reais de utilização da língua, abertas à transformação no meio social em que se desenvolvem.

Para ler e escrever no ciberespaço, é preciso ir além das letras. O ambiente digital requer compreensão de sons, cores, imagens, movimentos. Logo, é preciso estabelecer uma interação entre o sujeito, o texto e os instrumentos tecnológicos por meio de uma interface que requer participação ativa e análise crítica.

É fundamental também observar que, no espaço digital, a construção dos papéis do autor/leitor, frente ao texto, alterna-se com grande velocidade. Tal constatação nos leva à percepção de que, no espaço digital, surge um novo perfil de autor/leitor. O que percebemos é a construção súbita de um sujeito híbrido, que ao mesmo tempo enuncia e recebe enunciações⁵ múltiplas que surgem de fontes diversas e atingem locais e pessoas nunca antes imaginados. Como explicam Ribeiro e Freitas (2011, p. 59):

A leitura-compreensão e a escrita-produção, nas tecnologias digitais, contemplam a imagem, o movimento e o som. Portanto, não somos

⁵ “O termo enunciação refere-se à atividade social e interacional por meio da qual a língua é colocada em funcionamento por um enunciador (aquele que fala ou escreve), tendo em vista um enunciatário (aquele para quem se fala ou se escreve). O produto da enunciação é chamado enunciado. No campo dos estudos da linguagem, assim como tantas outras noções, a de enunciação apresenta variações na forma como é definida, conforme a abordagem teórica em que seja tomada”. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/enunciacao-enunciado> Acesso em: 27 mar. 2021

leitores-produtores apenas de signos verbalizados. Ampliamos nossa produção para signos não-verbalizados, imagéticos e sonoros.

Logo, quando tratamos de leitura e escrita em ambientes digitais, é preciso evidenciar as especificidades que perpassam tais processos e exigem do leitor/escritor uma nova forma de encará-los para, assim, buscar estratégias para promoção de uma interação proficiente. Isso leva à constatação de que cabe ao professor, enquanto agente de letramento, promover um encontro sistematizado entre alunos e texto via ambiente virtual.

Acredito que precisamos ensinar nossos alunos a lidar com textos e mais textos, gêneros e mais gêneros em todos os ambientes, inclusive o digital. Se o leitor tem habilidades leitoras bem desenvolvidas, ou seja, se é um bom leitor, ele transfere essas habilidades para novos ambientes (RIBEIRO, 2003), sendo também bom leitor de novos gêneros em novos suportes ou ambientes assim que se familiariza com os mecanismos de navegação dele. Devemos, então, ensinar os alunos a navegar em textos de todas as naturezas: impressos, orais, digitais, verbais, não-verbais e multimodais (COSCARELLI, 2009, p. 555).

Dentre as estratégias de leitura específicas de que o leitor pode e deve lançar mão no ambiente digital, evidenciamos aquelas relacionadas à leitura de hipertextos⁶, que, devido à sua não linearidade, exigem do leitor o estabelecimento de relações entre textos, verbais ou multimodais, para se concretizar.

Textos em formato hipertextual podem demandar uma leitura diferente, no que diz respeito, por exemplo, à monitoração da navegação (COIRO; DOBLER, 2007), à produção de inferências (preditivas ou relacionais), à monitoração da leitura e à integração de informações de diferentes linguagens. (COSCARELLI, 2009, p. 555)

Também o processo de escrita em ambientes digitais apresenta diferenças daquele realizado em demais ambientes. Fato esse que pode ser amplamente observado quando pensamos que, há alguns anos, produzir textos que tivessem como público-alvo uma grande parcela da população, com a qual o autor não possuía nenhum ou pouco contato direto, era algo que acontecia para poucos, que aqui chamaremos, por falta de uma denominação específica, de “escritores profissionais”.

⁶ Conforme exposto por Coscarelli (2009), não se aplicam ao conceito de hipertexto somente textos em formatos digitais, mas sim todos aqueles textos que se organizam em rede e estabelecem relações com outros textos. Assim, partindo deste conceito, por exemplo, podemos considerar a presente nota de rodapé como um hipertexto. Contudo, ao fazer uso do termo “hipertexto” em nossa pesquisa, estamos interessados estreitamente na relação do termo com os ambientes digitais.

Contudo, atualmente, essa realidade se alterou em certa medida, visto que, com o advento das redes sociais e a ampliação dos espaços digitais, qualquer pessoa pode publicar/postar um texto verbal ou multimodal com perspectiva a atingir um grande número de pessoas com as quais nunca se estabeleceu contato direto, mas que, por meio do texto, se inter-relacionam.

Dadas as reflexões sobre os processos de leitura e escrita em ambientes virtuais, cabe mencionar a influência dos contextos de produção, circulação e recepção para construção das leituras e das escritas, que, vistas como práticas discursivas que agora se presentificam em ambientes digitais, possuem um caráter dinâmico, vivo, dialógico, conforme Bakhtin (1997), e, assim, se articulam por meio de comentários, defesas, réplicas e tréplicas nos ambientes ciberculturais.

Conforme Chartier (1994, p. 100 - 101), a partir das práticas de leitura e escrita em ambientes digitais

se abrem possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais.

Ainda de acordo com as palavras do autor, podemos perceber que o mundo eletrônico provoca algumas rupturas, pois, uma vez que há uma nova proposta de difusão do texto escrito, estabelece-se uma nova relação com os textos e impõe-lhes uma nova forma de inscrição (CHARTIER, 1994).

Desse modo, entendemos que o trabalho com a leitura e a escrita em ambientes digitais é algo inevitável quando o objetivo precípua do ensino é formar holisticamente o sujeito para a vida em sociedade; uma sociedade imersa no universo digital. Sendo assim, o trabalho com as práticas de letramentos digitais em sala de aula surge como uma inexorável tarefa da qual o professor não pode se eximir.

2.5 GÊNEROS TEXTUAIS E MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA

A partir dos estudos de Bakhtin (1997), destacou-se que todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua; logo, a grande variedade de textos presentes na sociedade (orais, escritos ou multimodais) é a materialização do uso da linguagem pelo sujeito, em suas interações sociais nos lugares por onde circula. E a esses enunciados, por meio dos quais interagimos, é que o pensador russo chama de gêneros do discurso.

Ao relacionarmos os estudos bakhtinianos aos novos estudos dos letramentos, nos quais se incluem os multiletramentos, somos levados a pressupor que o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula deve se pautar pela consideração dos variados letramentos presentes nos mais diferentes contextos sociais, com vistas a relacionar vida e escola. Contudo, o que notamos, conforme Colello (2012, p. 56), é que “considerar o significado do letramento em suas múltiplas possibilidades, adaptando esse processo às metodologias de ensino da língua portuguesa é, de fato, um grande desafio para os educadores”. Desafio esse, que a nosso ver, tendo em foco o letramento digital, esbarra nas barreiras da disponibilidade de equipamentos tecnológicos, das habilidades de manuseio dos professores e alunos, bem como da ausência de uma formação para práticas pedagógicas no formato digital.

Por outro lado, a escola, como agência de letramento por excelência, deve compreender que o ensino da leitura e da escrita é sempre um ato social e, assim, deve ser capaz de promover a construção de formas emancipadas de pensar e ser no mundo, em um amplo movimento que vai da prática social ao conteúdo (KLEIMAN, 2009), dando à leitura e à escrita outros fins que não aqueles unicamente escolares.

Para ampliar a questão da emancipação por meio da leitura e da escrita em sala de aula, trazemos um conceito trabalhado pelo professor João Wanderley Geraldi (2006), com a seguinte ideia: “a cidade das letras e as letras da cidade”. Esse jogo de palavras, apontado pelo professor, faz referência às letras, à escrita e aos sujeitos que, efetivamente, têm o poder a partir da escrita, ou seja, os poderosos que habitam o espaço da “cidade das letras”. Geraldi discute a concepção de letramento já que, para ele, o letramento estaria implicando que os

sujeitos só são capazes de “ler as letras”. Assim, ele aponta para a necessidade de pensar que todos os sujeitos, e não só os que estão na cidade das letras, devem ter tanto a possibilidade de “ler as letras”, como também de “produzi-las”. Então, a proposta de Geraldi é inverter essa questão: a questão não é preparar os sujeitos para “ler as letras da cidade”, que são as letras escritas pelos que têm o poder e a legitimidade de escrever, mas que os sujeitos que, em geral, só leem as letras também sejam “produtores” das letras da cidade.

Desse modo, podemos afirmar que o trabalho com os gêneros textuais⁷ na perspectiva dos multiletramentos atende ao foco de estudos (leitura e escrita), sem perder de vista a possibilidade de tratar de uma demanda da sociedade contemporânea no que tange às tecnologias digitais e às suas amplas aplicabilidades nos processos que envolvem a linguagem e a comunicação.

2.6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O desenvolvimento profissional dos professores deve ser entendido como um processo ao mesmo tempo individual e coletivo, que deve se concretizar na escola, enquadrado na procura da identidade profissional. Conforme Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente é como uma construção do eu profissional, que evolui ao longo de sua carreira. Ao ser influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, esse eu profissional passa a integrar ao compromisso pessoal a disponibilidade para aprender a ensinar as crenças, os valores e o conhecimento construído ao longo de sua trajetória.

Tudo o que o profissional docente aprende ao longo de sua carreira, o que ele vive, sua formação inicial, formações continuadas, vinculadas às suas escolhas e experiências, famílias e crenças, caracteriza-se por sua identidade, e essa identidade revela todo o seu lado profissional. Assim, conforme aponta Day (1999, p. 4):

⁷ Não pretendemos, neste estudo, discutir a distinção conceitual entre gêneros textuais e gêneros discursivos. Contudo, para promover uma breve reflexão, trazemos uma sucinta distinção. Os gêneros discursivos estão sempre associados a determinadas práticas sociais. Trabalhar com os gêneros, nesta perspectiva, requer uma análise dos aspectos socio-históricos da situação enunciativa. Ao contrário disso, uma análise de gêneros pautada na concepção e nas teorias de gênero textual centra-se na descrição da composição e da materialidade linguística dos textos no gênero.

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

Logo, a identidade profissional engloba todo o ser do professor, o que ele acredita e o que ele escolhe, articula, reflete ou forma, enfim, segundo Day (1999), a identidade é formada por um complexo processo evolutivo de construção contínua.

A identidade profissional depende tanto da pessoa como do contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os professores se comportem de uma maneira profissional, mas não porque adotam características profissionais prescritas (conhecimentos e atitudes). Os professores distinguem-se entre si em função da importância que dão as essas características, desenvolvendo uma resposta própria ao contexto (MARCELO, 2009, p. 12).

Por consequência, a identidade profissional do professor é influenciada por aspectos pessoais, sociais, cognitivos e pelas necessidades que permeiam o fazer docente, respondendo ao contexto em que estão inseridos.

Os professores atravessam diferentes etapas no seu processo de aprendizagem e formação, mas nem sempre estão preparados para todos os contextos de sua atuação profissional. É necessário planejamento, reflexão, compromisso, estágio, estudo e dedicação. Enfim, é necessária uma busca constante por novas formas de aprender e ensinar.

Com a BNCC, espera-se que, gradativamente, as propostas sejam colocadas em prática de forma efetiva. Entretanto, a questão que se coloca para análise é que, mesmo com um novo documento norteador da Educação Básica, que valoriza os multiletramentos, bem como os letramentos digitais, mudar as concepções e as percepções acerca da tecnologia e de sua implementação nas práticas de leitura e escrita digitais em sala de aula decerto não é algo fácil ou que se conseguirá a curto prazo, mas é algo necessário, porque, como citado na BNCC:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um **uso qualificado e ético das TDIC** – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, **mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais** (BRASIL, 2017, p. 69, grifos nossos).

Pontuamos, assim, que parte da formação do professor reconhecer-se como sujeito aberto a constantes transformações, sempre disposto a rever conceitos e objetos de estudos, a vislumbrar novas correntes teóricas e, assim, reconfigurar, a todo momento, suas práticas pedagógicas, tendo em vista que, inseridas no meio social, elas, assim como demais elementos sociais, devem passar por constantes transformações para acompanhar o ritmo vertiginoso a partir do qual se constroem os saberes no mundo moderno.

O uso das tecnologias digitais como estruturantes dos processos educativos é uma realidade incontestável, pois podem desencadear/ criar práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula, ao se introduzir no ambiente dos alunos elementos capazes de provocar uma situação conflitual, que poderá levá-los a aprender, dependendo do modo que agirão a partir desse conflito. Mas, a ação pedagógica deve ser caracterizada por atividades didáticas que auxiliem os alunos a se apropriarem do saber e não apenas a recebê-lo, pois receber não implica necessariamente em aprender. Não só explorar os dispositivos digitais como ferramentas, mas produzir saberes, construir novas possibilidades, interagir de forma ampla. (SILVA; BONILLA; FLORÊNCIO, 2020, p. 58-59).

Na perspectiva sociointeracionista de aprendizagem, o professor já não é mais visto como um transmissor de conhecimentos e técnicas; ele é um orientador da aprendizagem, que deve, além de conhecer os alunos, conhecer o meio social no qual estão inseridos, para que, estando a par da realidade que os cerca, possa formular estratégias que facilitem o ensino e a aprendizagem.

Surge, portanto, a necessidade da formação continuada do docente, que, imerso no ambiente educacional do século XXI, deve ser capaz de fazer uso das

tecnologias de informação e comunicação para garantir que o processo de ensino-aprendizagem se encontre cada vez mais próximo da realidade vivenciada pela geração midiática que atualmente é o público da educação.

O grande desafio da atualidade é fazer com que professores se apropriem dos conteúdos e adaptem os seus modelos tradicionais de ensino com as ferramentas digitais, proporcionando maior interatividade e participação no processo de ensino e aprendizagem. O papel da formação do professor vai muito além da sua capacidade técnica ultrapassando os níveis de conhecimento para conhecer também formas de como ser letrado digitalmente influencia no seu modo de ser professor. (PEZENTI; PEZENTI, 2020, p. 6).

No entanto, essa formação continuada não é dever apenas do professor. Cabe aos órgãos gestores da educação pública brasileira fomentar ações e políticas para estímulo à formação continuada, que atendam à realidade observada em nossas escolas, legitimando todo o processo de oferta de cursos e capacitações e buscando garantir formações conectadas com as singularidades dos nossos professores e alunos.

Ainda hoje as equipes diretivas, muitas vezes, terminam por contratar instituições desprovidas de preparo adequado para realizarem a formação, visando apenas cumprir as exigências impostas pela mantenedora e/ou possibilitar que os educadores adquiram certificados importantes para a vida funcional deles. Assim, a formação acaba sendo elaborada por “pessoas que não conhecem a realidade da escola, dos docentes e dos estudantes, muito menos as suas situações-limites e necessidades”. (FREITAS *et al.* 2018, p. 130)

O que notamos, portanto, é que o País possui políticas públicas pouco ou nada eficazes à realidade vivenciada nas escolas brasileiras. E sem um projeto político comprometido com a formação continuada dos professores, por excelência, caminhamos à mercê de escolhas que em nada contribuem para a construção de uma educação cada vez mais significativa, eficiente e eficaz. Ou seja, deixa-se de lado a construção de uma “educação”, na expressão plena do termo, para promoção de uma educação focada apenas na perspectiva de obtenção de diplomas e certificações.

Ressaltamos também que a legislação nacional para o incentivo e o fomento às políticas públicas de formação continuada, nos últimos anos, tem apresentado um retrocesso. A esse respeito, citamos a Lei 13415 de 2017, que incluiu, no artigo 61 da LDB, a possibilidade de que profissionais sem qualquer

formação pedagógica, mas com saber notório, possam ministrar aulas. Ou seja, qualquer um pode ser professor, não é preciso “formação” para tal profissão, o que tende a promover, cada vez mais, uma desvalorização da profissão docente diante das demais profissões.

Considerando o exposto, é preciso mencionar a qualificação dos profissionais da educação por meio de cursos rápidos, tão disseminados atualmente. Tal “modelo” de formação profissional não corresponde à complexidade do trabalho educativo nas escolas; ao contrário, descaracteriza o sentido da formação adequada dos profissionais da educação. De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani (2003), tanto o professor quanto o aluno devem agir ativamente para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça, ou seja, a formação do professor é um subsídio essencial para a formação do aluno.

Partindo da premissa de Saviani (2003), consideramos muito importante que, para mediar experiências de ensino aprendizagem, a partir de práticas de multiletramentos e dos letramentos digitais, o professor tenha acesso a ferramentas didático-pedagógicas que lhe permitam, imbuído de intencionalidade, intervir de forma a garantir a construção de saberes significativos e essenciais ao aluno/sujeito do século XXI, que partiram da oferta de uma educação continuada proficiente.

Frisamos, no entanto, que a oferta de uma educação continuada aos docentes, por parte dos órgãos governamentais, não se relaciona somente com a formação do professor, mas está intimamente ligada com a possibilidade de que este profissional se torne, cada vez mais, um agente de transformação social a partir do exercício de sua atividade laboral, pois, assim, estará despido de sua posição de trabalhador do “chão de fábrica” e munido de protagonismo. Isso lhe permitirá intervir sobremaneira na construção de práticas pedagógicas mais exitosas, tendo em vista o aluno com o qual trabalha, seus quereres e suas necessidades dentro de um contexto social e historicamente situado.

3 METODOLOGIA: CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

A pesquisa tem como tema a percepção dos professores acerca dos letramentos digitais. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 18 professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, que lecionam em escolas públicas municipais e estaduais do Ensino Fundamental II, em Uberaba-MG. A determinação do número de professores foi atrelada à quantidade de professores que, livremente, optaram por colaborar com a pesquisa proposta, respondendo, inicialmente, ao questionário aplicado via Google Forms.

A justificativa para a pesquisa decorre da necessidade de diagnosticar o perfil e os saberes que constituem a percepção dos professores acerca dos letramentos digitais dos professores de Língua Portuguesa e da necessidade de desenvolver estratégias didáticas para o ensino da leitura e da escrita de gêneros textuais em ambientes digitais. A partir desse diagnóstico foi possível propor e orientar a realização de práticas pedagógicas de leitura e escrita em ambientes digitais, colaborando, assim, para a formação continuada dos professores.

Conscientes da importância do professor no processo ensino-aprendizagem, percebemos a necessidade de investimentos na formação permanente dos professores, o que já é apontado a partir de várias políticas públicas, conforme podemos notar no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2019, acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

- I. A Lei nº 9.394/1996 (LDB) prevê a adequação curricular dos cursos, programas ou ações da formação inicial e continuada de professores ao estabelecido na BNCC, quando, no § 8º do seu Artigo 62, dispõe que “os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”.
- II. A Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), prevê a revisão e a melhoria dos currículos do ensino superior para formação de professores da educação básica (meta 13, estratégia 13.4): *promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência.*
- III. A Meta 15 do PNE, estratégia 15.6, prevê: promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no

- aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica.
- IV. A Lei 13.415/2017, ao incluir um novo parágrafo no Art. 62 da LDB (§8º), estabelece, em seu Artigo 11, o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC, para que a referida adequação curricular da formação docente seja implementada.
- V. O §1º do Artigo 5º, das Resoluções CNE/CP Nº 02/2017 e Nº 4/2018, estabelece que: a BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo desse modo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2019, p. 2).

Amparados pela legislação que norteia as políticas públicas para formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, apontamos a necessidade de aprofundar o estudo sobre a relação do professor com as novas práticas de leitura e escrita em ambiente digital e com os processos de aprendizagem neste tempo de inovações tecnológicas. Assim, compreender a percepção dos professores acerca dos letramentos digitais pode ser concebida como uma oportunidade de tornar as práticas pedagógicas efetivadas nas aulas de Língua Portuguesa mais significativas, a partir de sua inter-relação com práticas digitais da sociedade contemporânea.

As transformações culturais e as novas condições de produção dos conhecimentos levam a novos estilos de sociedade, nos quais o produto de relações entre pessoas e dispositivos tecnológicos está muito presente. Mudam, assim, as formas de construção do conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem. Podem influir nessas transformações culturais da contemporaneidade: a velocidade com a qual as informações circulam e são produzidas; as novas compreensões das relações de trabalho, cidadania e aprendizagem e o impacto das novas tecnologias (RAMAL, 2002). E, conforme nossa percepção, esses três elementos estão questionando a escola, pondo em xeque a rigidez da estrutura curricular sustentada em conteúdos, sua preocupação com os produtos e não com os processos, além da compartimentalização do saber. A nova realidade que se exige da escola é a ampliação de seu papel no século XXI, e não afirmamos isso somente do ponto de vista da compreensão da escola enquanto agência de letramento. A escola do século XXI deve abarcar em seu cerne padrões sociais, históricos e culturais mais amplos. Ou seja, a escola do novo

milênio deve proporcionar ao aluno/sujeito um encontro com práticas sociais pautadas na cultura escrita, mas que também deve se preocupar em incluir nesse processo o aluno, reconhecendo, acolhendo e aplicando, no fazer pedagógico, os conhecimentos prévios desse alunado. Assim, a escola não pode ser concebida simplesmente como um local para instrumentalização da tecnologia da escrita e da leitura, mas um espaço para construção dos significados dos letramentos em nossas vidas em congruência com as práticas escolares.

Dessa forma, buscamos contribuir para que os professores participantes da pesquisa desenvolvam propostas de atividades em que os alunos possam se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo com autoria na vida pessoal e coletiva. Buscamos fornecer, portanto, bases para que as práticas de letramento digital da sociedade contemporânea adentrem, cada vez mais, o universo escolar e favoreçam o ensino da leitura e da escrita em ambientes digitais, como práticas sociais.

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo geral

Compreender a percepção do letramento digital pelos professores de Língua Portuguesa, da rede pública de ensino, do Ensino Fundamental II (do 6.º ao 9º ano), em Uberaba-MG, com vistas a propor alternativas de atividades de leitura e escrita (sequência didática), que possam vir a tornar a prática pedagógica mais exitosa com auxílio das TDIC.

3.1.2 Objetivos específicos

- a) Identificar as concepções predominantes, nos professores, acerca do letramento de digital;
- b) Mensurar as práticas dos professores em relação aos letramentos digitais, no cotidiano e em sala de aula, a partir de aplicação de questionário semiestruturado e organização de um grupo focal;

- c) Propor o desenvolvimento de atividades didáticas para o ensino de Língua Portuguesa com dispositivos digitais móveis (celulares), nos anos finais do Ensino Fundamental II, fomentando as práticas de letramentos digitais em sala de aula.

3.2 LOCAL DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em 8 (oito) escolas públicas de Uberaba, Minas Gerais; cinco municipais e três estaduais. A fim de garantir os princípios éticos⁸, os nomes das escolas serão mantidos em sigilo e utilizaremos nomeação numérica para nos referirmos a elas. Assim, temos

- Escola Estadual 1;
- Escola Estadual 2;
- Escola Estadual 3;
- Escola Municipal 1;
- Escola Municipal 2;
- Escola Municipal 3;
- Escola Municipal 4;
- Escola Municipal 5.

A seguir, apresentamos o mapa de localização de cada uma dessas escolas na cidade de Uberaba, sem, no entanto, indicar a qual delas se refere cada uma das escolas fonte de pesquisa.

⁸ O projeto do qual resultou esta pesquisa passou por apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo aprovado pelo parecer n.º 3.663.738 - **CAAE**: 23327319.0.0000.5154.

Figura 2 – Mapa de localização das escolas públicas na cidade de Uberaba, MG



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/search/escolas+publicas+em+uberaba/@-19.7557462,-47.9783779,13z/data=!3m1!4b1> Acesso em: 13 mar. 2021

3.3 POPULAÇÃO ESTUDADA

Foi estudada uma população de 18 (dezoito) professores de Língua Portuguesa, atuantes do 6.º ao 9.º ano, da rede de ensino pública (estadual e municipal), na cidade de Uberaba-MG.

3.4 MÉTODOS UTILIZADOS

Segundo Gatti (2002, p. 13), a pesquisa educacional, dada a complexidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem, exige dos pesquisadores a escolha “entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão desse fenômeno, escolhendo, também, um ângulo de abordagem”.

Assim, partindo do pensamento de Gatti (2002), propusemos a realização de uma pesquisa de abordagem quanti e qualitativa, ou mista, a fim de não só descrever o objeto de estudo, em face ao problema de pesquisa, mas também fornecer formas e meios de intervir na realidade observada.

Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto “corpóreo” do real, não significa que se pretenda esquecer a “qualidade”, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se

desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável (GRAMSCI, 1995, p. 50).

Logo, o primeiro passo consistiu em uma pesquisa bibliográfica acerca do assunto tratado nesta pesquisa a fim de construir uma base teórica de dados que posteriormente e, continuamente, foi acessada a fim de fornecer subsídios para análise dos dados coletados na pesquisa. Assim, tivemos em mãos recursos teóricos que permitiram uma análise de dados centrada nos estudos acerca do letramento digital e sua aplicabilidade, sem perder de vista os objetivos propostos, estabelecendo um movimento que vai da teoria para a prática reflexiva e vice-versa.

Concomitantemente, durante o primeiro passo, fizemos um contato inicial com as escolas com o intuito de apresentar a pesquisa e seus objetivos, bem como de solicitar aos gestores que as escolas participassem do estudo. Este momento foi muito importante para o estabelecimento dos laços que seriam necessários nas etapas posteriores.

Em sequência, seria realizado um diagnóstico da situação das escolas públicas de Ensino Fundamental II de Uberaba-MG, escolhidas para realização da pesquisa, quanto à inserção de computadores, *laptops*, *notebooks*, *smartphones* e *tablets* no contexto escolar, especialmente no programa PROINFO⁹ e PROUCA¹⁰, com levantamento da infraestrutura, das propostas de tipos de tecnologias que podem ser implantadas e custos de manutenção, utilizando como método a coleta de dados e observação sistemática *in loco*.

Contudo, o período de coleta de dados coincidiu com o período em que o País passa por uma pandemia. Devido ao isolamento social, as escolas estão fechadas desde março de 2020, o que impediu a coleta de dados *in loco*. Assim, optamos por estabelecer uma diagnose inicial, a fim de descrever o perfil das escolas que participam da pesquisa, a partir de um levantamento de dados do site QEdu.

O site QEdu é um site aberto e gratuito, no qual qualquer pessoa pode buscar dados acerca de indicadores educacionais de todo país. Os indicadores nele contidos vão desde o número do IDEB da escola, passando por questões relativas

⁹ É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de Educação Básica.

¹⁰ Instituído pela Lei n.º 12.249, de 14 de junho de 2010, o PROUCA tem por objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais.

à infraestrutura, equipamentos eletroeletrônicos, acessibilidade e outros; todos eles extraídos do INEP, a partir do Censo Escolar, mas com uma interface muito mais simples e acessível ao público em geral. Assim nos valemos desse site público para levantar informações relevantes à pesquisa, já que, por meio dele, foi possível estabelecer um panorama geral das escolas de Uberaba.

A seguir, trazemos um apanhado das informações pertinentes ao nosso estudo de cada uma das escolas escolhidas, como o local de coleta de dados, com o propósito de mostrar as informações básicas dos locais em que foi realizada a pesquisa.

- Escola Estadual 1

Localizada em Uberaba-MG, a Escola Estadual 1 possui cerca de 1.100 alunos, nos níveis de ensino Fundamental I (anos iniciais) e Fundamental II (anos finais).

Segundo os dados disponíveis, a escola possui uma infraestrutura básica, que conta com um laboratório de informática com 25 computadores que podem ser utilizados pelos alunos e acesso à internet banda larga. É relevante ainda mencionar que a escola informa que possui os seguintes equipamentos eletroeletrônicos: DVD, impressora, copiadora, televisão e retroprojeto.

- Escola Estadual 2

A Escola Estadual 2, assim como a escola anteriormente analisada, também possui em torno de 1.100 alunos. Contudo, a maioria deles se encontra matriculada no Ensino Médio (831), cabendo ao Ensino Fundamental II (anos finais), foco de estudo da pesquisa, apenas uma pequena parcela de matrículas.

Da mesma forma que encontrado na escola anteriormente analisada, a E.E. 2 também conta com laboratório de informática, tendo esses 40 computadores disponíveis para uso dos alunos, bem como acesso à internet banda larga. Com relação aos demais equipamentos eletroeletrônicos, ressaltamos a existência de aparelho de DVD, impressora, copiadora e televisão.

- Escola Estadual 3

A Escola Estadual 3 é uma escola que, em comparação com as escolas mencionadas, possui um número bem menor de alunos: 633, conforme informado. Entretanto, possui um aspecto que nos parece relevante a ser mencionado: a escola possui, além dos níveis de ensino Fundamental II e Médio, a oferta também da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, ou que por motivos diversos se afastaram do ambiente escolar, podem retornar e concluir seus estudos.

A relevância da informação reside no fato de que o público atendido pela EJA é um público que, em grande parte das vezes, já está inserido no mercado de trabalho e agora retorna ao espaço escolar. Assim, pressupomos que a utilização de TDIC seria de grande valia no processo de ensino-aprendizagem ao qual os estudantes são expostos – mesmo não sendo nosso objeto central de estudos o trabalho com a EJA – tendo em vista tornar as práticas escolares mais próximas da realidade vivenciada pelos alunos, impedindo novo processo de evasão escolar e, principalmente, promovendo um processo de inclusão digital àqueles que, por ventura, ainda se sentem despreparados para lidar com as novas tecnologias do século XXI.

Com relação aos recursos tecnológicos, a escola informa possuir 25 computadores disponíveis para uso dos alunos, laboratório de informática, acesso à internet banda larga, além de outros recursos tecnológicos, como TV, DVD, copiadora, impressora e projetor.

- Escola Municipal 1

A Escola Municipal 1 oferta os níveis de ensino que vão da Pré-escola ao Fundamental II (anos finais), além também da modalidade ensino EJA, assim como a escola Estadual 3. Atende cerca de 700 alunos e possui como recursos tecnológicos disponíveis 20 computadores aos alunos, DVD, impressora e retroprojetor.

Ressaltamos que, apesar da existência dos equipamentos mencionados, não há um laboratório de informática (espaço específico), nem aparelho de TV e copiadora.

- Escola Municipal 2

Com mais de 600 alunos, a Escola Municipal 2 possui 3 computadores disponíveis para o uso dos discentes, não possui laboratório de informática, mas afirma possuir acesso à internet banda larga.

Em relação aos demais recursos tecnológicos, a escola declara possuir aparelho de DVD, retroprojektor e televisão. Não possui impressora e/ou copadoras.

- Escola Municipal 3

Sendo a escola analisada até o momento que possui o menor número de alunos, a Escola Municipal 3 conta com cerca de 350 alunos. Não possui laboratório de informática, mas dispõe de 17 computadores para uso dos alunos, além de possuir internet banda larga.

De acordo com as informações coletadas, possui também as demais ferramentas tecnológicas: DVD, impressora, copadora, retroprojektor e TV.

- Escola Municipal 4

Com pouco mais de 800 alunos, a Escola Municipal 4 atende os níveis de ensino Fundamental I (anos iniciais), Fundamental II (anos finais), EJA e Educação Especial. A instituição de ensino dispõe de laboratório de informática, internet banda larga e 18 computadores, aos quais os alunos têm acesso. Declara ainda possuir aparelho de DVD, impressora, copadora e TV.

- Escola Municipal 5

Acerca da Escola Municipal 5, não há nenhuma informação oficial disponível na internet. Atribuímos tal fato à recente construção da escola, que teve sua criação autorizada pela Lei Municipal 12.133, de 26 de fevereiro de 2015, e foi inaugurada em setembro do mesmo ano.

O jornal local, JM on-line, relata que a escola atende 1200 anos, sendo 400 deles atendidos em regime de tempo integral. Não foram localizadas informações relativas às TDIC das quais a escola dispõe.

Findada a etapa de análise geral das escolas via levantamento de dados, procedemos a uma análise simples que confrontou a quantidade de alunos de cada

uma das escolas pesquisadas e o número de computadores disponíveis a esses alunos.

Posteriormente, efetivamos a aplicação de um questionário semiestruturado, elaborado com o intuito de diagnosticar o perfil do professor de Língua Portuguesa dessas escolas, no que tange ao seu conhecimento acerca do letramento digital, suas percepções quanto às novas tecnologias digitais e suas práticas na escola e em sociedade, a fim de tentar explicitar o nível de letramento digital deles.

Assim, foi aplicado aos professores um primeiro questionário semiestruturado no formato pesquisa *survey* (coleta de informações e impressões via plataforma digital Google Docs, devido ao momento de isolamento social).

Após a coleta de dados por meio do primeiro questionário, foi organizado um banco de dados. Já feito o banco de dados, foram propostos mecanismos preliminares a fim de sistematizar a análise dos dados coletados, sugerindo-se inicialmente: estabelecimento de categorias, codificação e tabulação e análise crítica¹¹. A fundamentação teórica relativa ao letramento digital, aos multiletramentos e à formação do professor de Língua Portuguesa guiou todo esse processo de análise de dados.

A seguir, apresentamos, de forma resumida, os questionamentos feitos aos professores durante a aplicação do questionário semiestruturado via plataforma digital Google Docs. O documento, na íntegra, se encontra no Apêndice A.

Inicialmente foram tecidas perguntas para a identificação e a descrição da população investigada: sexo, idade, local de trabalho, tempo de trabalho como docente. Em sequência, foram feitos questionamentos para identificação das práticas de letramentos digitais que fazem parte do cotidiano do respondente, tanto na esfera profissional, quanto na esfera particular. Além disso, buscamos identificar com qual ou quais TDIC, os professores possuem maior familiaridade, autonomia e destreza na manipulação.

Posteriormente à coleta de dados pelo Google Forms, todos os professores que responderam ao primeiro questionário foram convidados a participar de um

¹¹ Compreendendo o processo de análise de dados como algo complexo, que pode ou não considerar as hipóteses iniciais de pesquisa, é preciso estarmos atentos para a necessidade de modificação/adequação/criação de critérios que melhor apresentem a realidade observada por meio dos questionários.

grupo focal. Àqueles que se dispuseram ao encontro, foram feitos questionamentos a partir das respostas do questionário (Apêndice B), na tentativa de compreender cada vez mais acerca do letramento digital.

A escolha do grupo focal, que foi realizado por meio do Google Meet, residiu na possibilidade que ele oferece para coletar dados qualitativos a partir da interação entre os participantes e pesquisadores, o que resultou em um debate aberto e acessível a todos os envolvidos, na tentativa de compreender práticas, ações e reações dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Segundo Gatti (2005, p. 7),

em geral podemos caracterizar essa técnica como derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social. Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo – desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo / expressivo.

Logo, todos aqueles que foram respondentes do questionário enviado pelo Google Forms foram convidados a fazer parte do grupo focal.

Pretendeu-se, a partir desse esforço de organização do grupo focal, verificar, nos depoimentos dos participantes, a presença de categorias, que envolvessem ou não o uso das estratégias pedagógicas implementadas a partir do uso de ferramentas que favorecessem o letramento digital, durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas no Ensino Fundamental II.

Assim, o percurso metodológico para a análise das informações foi a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados.

Para Bardin (2011, p. 47), o termo “análise de conteúdo” significa

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim, pode-se inferir que a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de depoimentos que, analisados adequadamente, nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis.

O contexto dentro do qual se analisam os dados deve ser explicitado em qualquer análise de conteúdo. Embora os dados estejam expressos diretamente no texto (no caso, no vídeo gravado como representação do grupo focal), o contexto precisa ser reconstruído pelo pesquisador. Isto estabelece certos limites.

Dessa forma, a seguir, são indicados critérios propostos para a análise do vídeo que resultou da reunião do grupo focal via Google Meet. Seguindo uma observação sistemática, que permitiu ao observador, por meio de critérios pré-estabelecidos, analisar de forma mais objetiva o objeto de estudo, sendo feito um roteiro que direcionou toda a observação para posterior análise e reflexão.

Os critérios utilizados na elaboração do roteiro foram de ordem da linguagem didático pedagógica, sendo criados a partir do referencial teórico utilizado para pesquisa bibliográfica que permeou o presente estudo e dos conhecimentos prévios da pesquisadora a partir de sua experiência na docência. Nos primeiros contatos com as escolas, bem como embasados pela experiência profissional da pesquisadora, verificamos que, em sua maioria, os professores de Língua Portuguesa não utilizam recursos digitais para o ensino e muitos se mostraram avessos ao uso. Logo, por meio da presente pesquisa, realizou-se um diagnóstico qualitativo acerca das percepções dos professores quanto ao uso das novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa.

Tendo em vista que se pretende contribuir para a formação permanente (teórica e prática) de acordo com as orientações da BNCC, foi elaborada, ainda, após o grupo focal, uma sequência didática para o ensino da escrita de Língua Portuguesa, utilizando dispositivos digitais.

É importante mencionar que os riscos desta pesquisa eram a quebra da confidencialidade de dados (nome do pesquisado e/ou nome da escola), o que foi minimizado ou evitado porque não divulgamos a identificação dos professores participantes, tampouco a respeito da identidade da escola.

Entretanto, eventualmente, o sujeito poderia sentir desconforto em compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos do questionário que ele pudesse sentir algum incômodo em responder. Por isso, no

Termo de Consentimento Livre após Esclarecimento (TCLE), documento exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), deixamos claro que o sujeito não é obrigado a responder a qualquer pergunta e pode se retirar da pesquisa a qualquer momento. E, para o encontro do grupo focal, o professor convidado, mesmo tendo participado como respondente do questionário, poderia deixar de participar. Nesse caso, seria validado o grupo focal se houvesse a participação de no mínimo cinco dos 18 (dezoito) participantes da pesquisa. Havendo, pois, a participação de cinco professores, o trabalho com o grupo focal foi validado. Foram tomados todos os cuidados para que fossem garantidas a liberdade de participação, a integridade do participante da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificá-lo, garantindo, especialmente, a privacidade, o sigilo e a confidencialidade.

Dessa forma, foram realizados os protocolos específicos em relação à preservação da identidade dos participantes da pesquisa, tendo sua identidade ocultada e isenta, com a garantia de sigilo e confidencialidade, desde que o participante seja devidamente informado e dê seu consentimento.

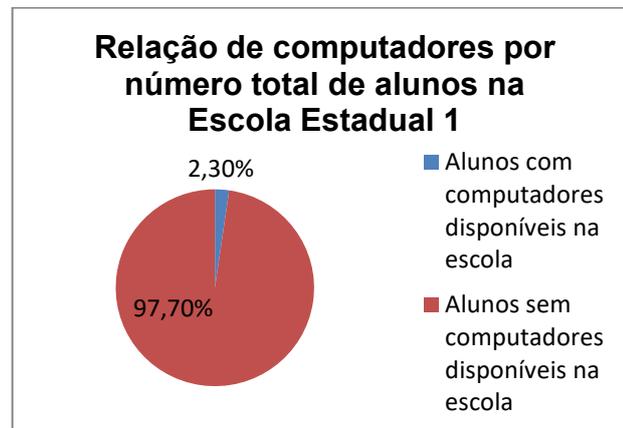
Ao acessar o link para o questionário, o participante aceitou, primeiramente, com o Termo de Consentimento Livre após Esclarecimento (TCLE), em que estavam descritos, detalhadamente, o assunto e o objetivo da pesquisa, a solicitação da colaboração para responder ao questionário, a autorização para divulgação dos resultados do estudo em eventos e publicações, mantendo o nome em sigilo e esclarecendo que a participação era voluntária.

4 REFLEXÕES, ANÁLISES E DISCUSSÕES

Iniciamos esta seção dedicando-nos a uma análise preliminar acerca da disponibilidade de uso de computadores para os alunos, nas escolas que fizeram parte da pesquisa.

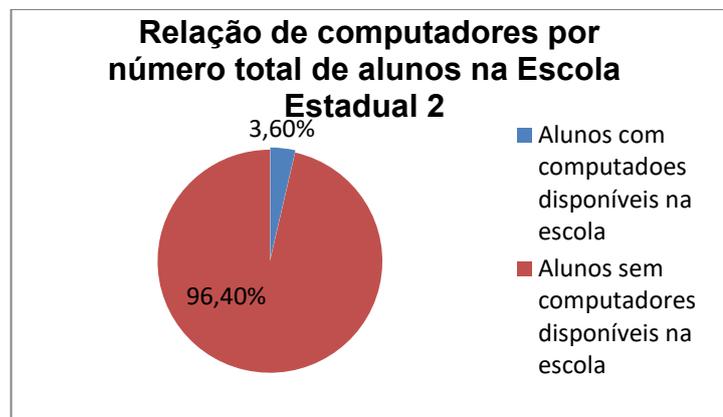
Durante a coleta de dados acerca dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas, percebemos que, apesar de todas elas afirmarem que possuem computadores para uso dos discentes, tais ferramentas são em número insuficiente para garantir a universalização do acesso aos alunos. Assim, apresentamos a seguir, por meio de gráfico, a relação proporcional entre o número de computadores que a escola possui e o número de alunos que, de acordo com a quantidade de computadores declarada, possui acesso efetivo a esse recurso tecnológico.

Figura 3 – Gráfico da relação de computadores por número total de alunos na Escola Estadual 1



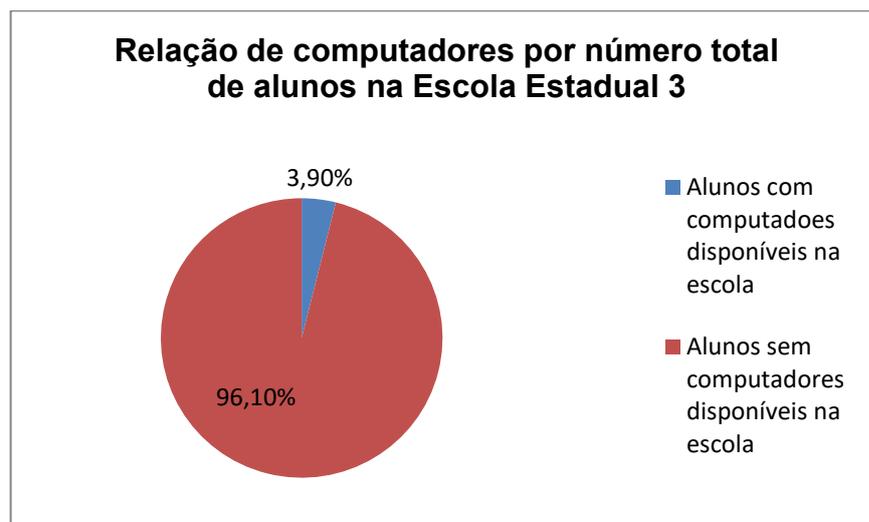
Fonte: Elaborada pela autora, 2021

Figura 4 - Gráfico da relação de computadores por número total de alunos na Escola Estadual 2



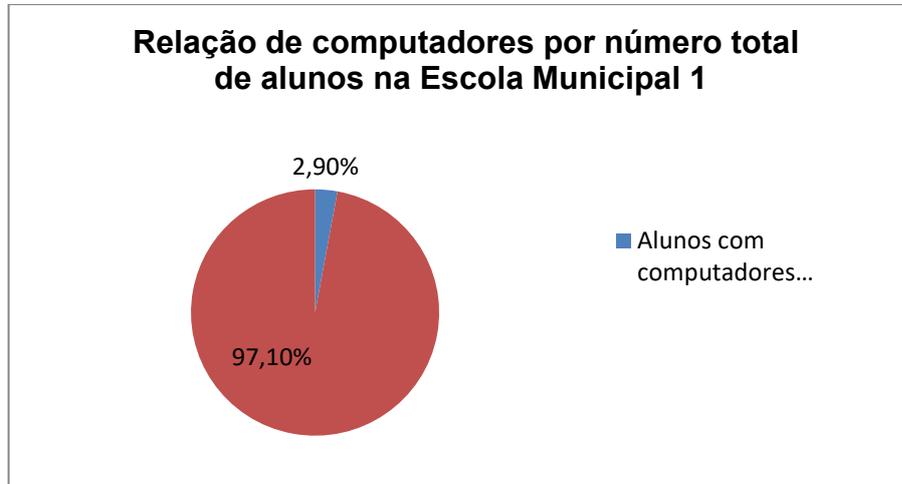
Fonte: Elaborada pela autora, 2021

Figura 5 – Gráfico da relação de computadores por número total de alunos na Escola Estadual 3



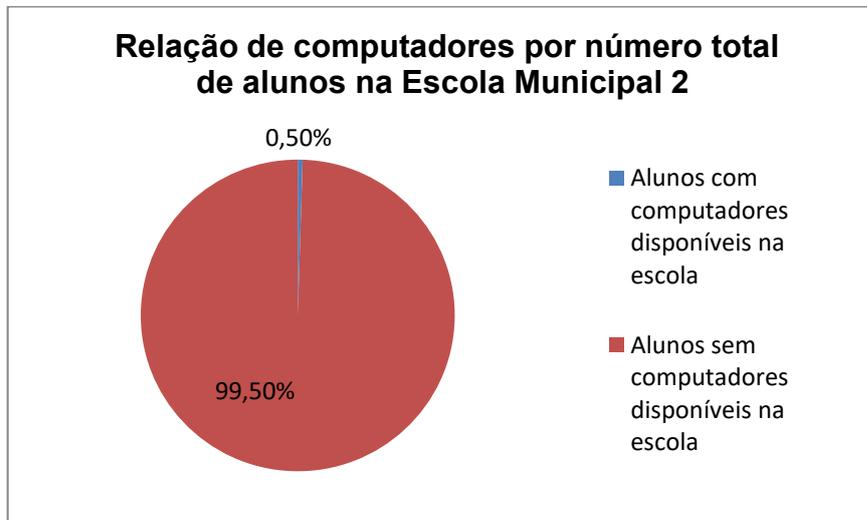
Fonte: Elaborada pela autora, 2021

Figura 6 – Gráfico da relação de computadores por número total de alunos na Escola Municipal 1



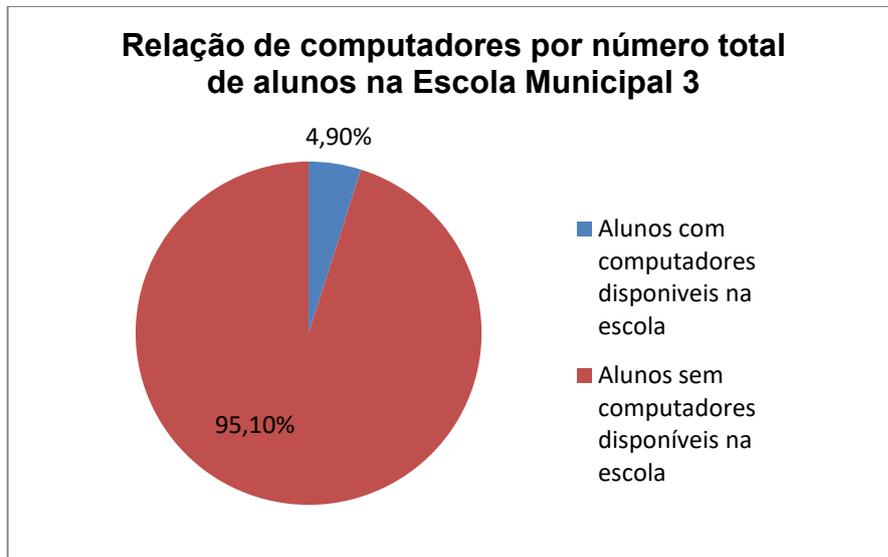
Fonte: Elaborada pela autora, 2021

Figura 7 – Gráfico da relação de computadores por número total de alunos na Escola Municipal 2



Fonte: Elaborada pela autora, 2021

Figura 8 – Gráfico da relação de computadores por número total de alunos na Escola Municipal 3



Fonte: Elaborada pela autora, 2021

Figura 9 – Gráfico da relação de computadores por número total de alunos na Escola Municipal 4



Fonte: Elaborada pela autora, 2021

Uma simples análise de todos os gráficos apresentados mostra que a universalização do acesso aos computadores na escola é uma realidade ainda distante de se concretizar. O que vemos atualmente é um número pífio de computadores ser disponibilizado a um grande número de alunos, o que não

favorece o desenvolvimento de práticas de letramentos digitais no espaço escolar.

Por mais que os professores se esforcem para promover uma disponibilização dos computadores aos alunos por meio de rodízio, o que se tece a nossa frente é uma realidade que não traz bons resultados, visto que algumas perguntas emergem após análise dos gráficos e nos afligem: se o rodízio fosse efetivado, onde, com quem e o que estariam fazendo os demais alunos enquanto apenas uma parcela de determinada turma faz uso dos computadores, e o Ensino Fundamental II sequer dispõe de uma professora eventual? O rodízio seria capaz de promover uma frequência de uso plausível para que o aprendizado e a utilização autônoma e consciente dos computadores pelos alunos se deem de forma eficaz? Em quantos grupos terá que se dividir uma turma do Ensino Fundamental para que os alunos tenham acesso aos computadores, por exemplo, na Escola Municipal 2, que dispõe de apenas 3 computadores para acesso dos alunos?

Inevitavelmente, as respostas que surgem para tais questões não são animadoras; ao contrário, constroem um quadro em que o acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação, especificamente o computador, não se dá de forma proficiente nas escolas da rede pública de Uberaba. Algo semelhante também se evidenciou nas pesquisas de mestrado de Jesus (2018), que expressou claramente as grandes lacunas existentes nos programas de fomento a recursos tecnológicos nas escolas públicas. Ele menciona como problemas a falta de infraestrutura nas escolas, a falta de equipamentos e a descontinuidade de avaliação nas ações propostas.

E, se não bastasse, outras perguntas emergem a partir dessa análise inicial: deixando de lado a dificuldade de acesso, os professores estão preparados para mediar as interações entre os alunos e as novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), promovendo o letramento digital? A formação inicial e/ou continuada contempla as competências e as habilidades que são essenciais ao professor para uso das TDIC?

A essas e a outras reflexões apresentamos discussões a partir dos demais dados coletados.

4.1 RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

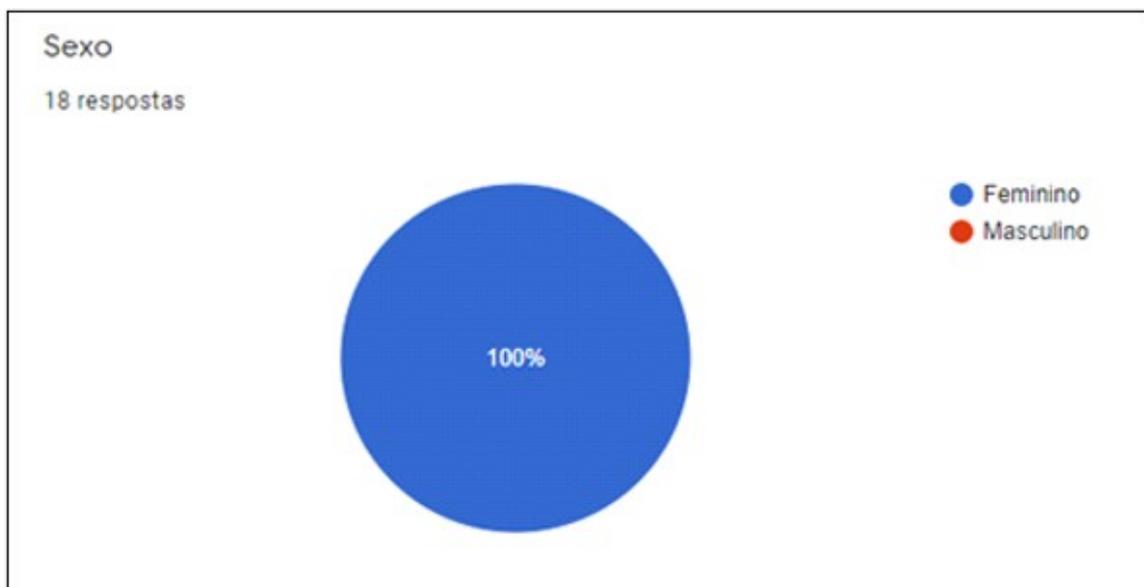
Ao todo, responderam ao questionário 18 (dezoito) professores. Todos são docentes de escolas públicas, na cidade de Uberaba – MG. Conforme já evidenciado, atendendo o protocolo de distanciamento social, necessário durante o período da pandemia da COVID-19, todos os questionários foram enviados e recebidos via Google Forms. Ou seja, a nossa pesquisa se valeu das TDIC, evidenciadas no estudo em questão, para garantir que o distanciamento social fosse preservado. Isso colabora, efetivamente, para começarmos a marcar a relevância do letramento digital nas práticas que realizamos em sociedade.

Atendendo aos critérios éticos da pesquisa, não divulgaremos os nomes dos professores que responderam ao questionário. Quando necessária a menção a qualquer um deles, os nomearemos por R 1 (Respondente 1), R 2 (Respondente 2) e assim sucessivamente até R 18 (Respondente 18).

4.1.1 Descrição dos sujeitos da pesquisa

Todos os 18 respondentes do questionário afirmaram ser do sexo feminino. Tal achado vem ao encontro dos dados apresentados por Carvalho (2018), que afirma que, no ano de 2017, 81% dos professores da Educação Básica no Brasil eram mulheres.

Figura 10 – Gráfico do sexo dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados de pesquisa, 2021

Razões históricas podem ser evocadas para explicar a predominância feminina no ambiente de trabalho nas escolas. A esse respeito, Vianna (2001) aponta algumas explicações para tal fenômeno, destacando sua origem, ainda no século XIX, nas chamadas escolas domésticas ou de improviso, onde as mulheres exerciam funções de cuidado e orientação das crianças. Com a institucionalização do ensino primário, na transição do Império para a República, nas escolas, sob a responsabilidade estatal, as professoras passaram ao quadro de servidoras públicas, e o magistério tornou-se uma oportunidade de inserção das mulheres no mercado de trabalho, tendência que se intensificou ao longo do século XX.

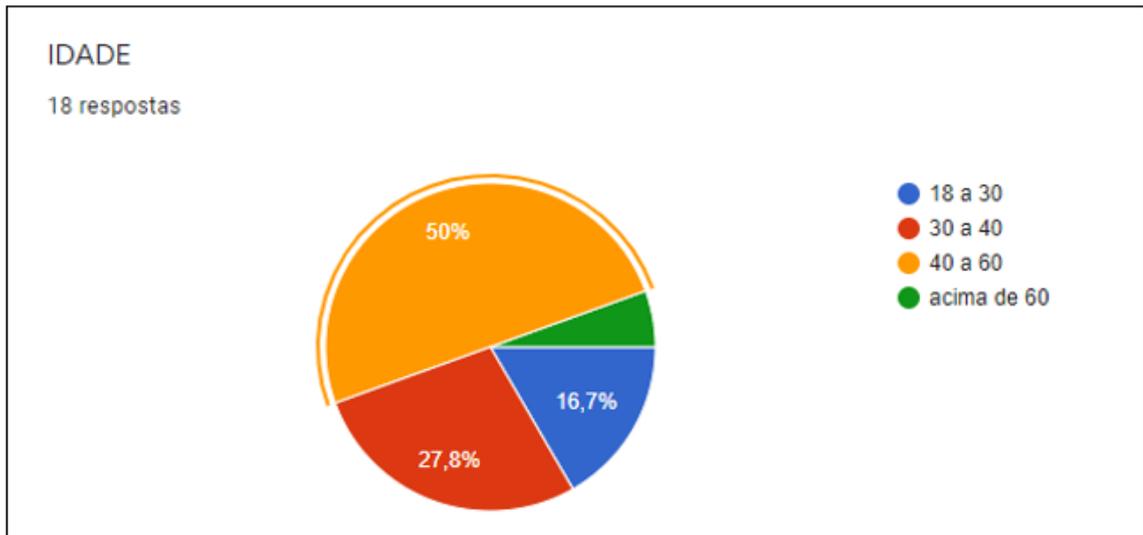
Contudo, não podemos nos esquecer da faceta discriminatória que pode ser agregada à prevalência do público feminino, na atividade docente, na Educação Básica. A esse respeito, Carvalho (2018, p. 17) explica que

a feminização da profissão pode ser vista como sinal de desvalorização social dessa atividade, uma vez que, em áreas profissionais mais valorizadas e estratégicas, a predominância masculina dificulta a inserção das mulheres; desse modo, a profissão seria vista como socialmente subordinada, especialmente quando comparadas a profissões clássicas com maior prestígio social.

Segundo o autor, essa pouca valorização seria uma das explicações da “proletarização” da profissão docente, com a deterioração dos salários e das condições de trabalho.

Já no que tange à idade, nossa pesquisa mostrou que os professores que responderam ao questionário têm, em sua maioria, entre 40 e 60 anos, conforme gráfico a seguir:

Figura 11 – Gráfico da idade dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados de pesquisa, 2021

O perfil de idade do docente construído a partir desses dados, mais uma vez, coaduna com os dados coletados por Carvalho (2018), os quais demonstraram que os docentes da Educação Básica têm, em média, 41 anos. É importante ainda mencionar a relação estabelecida pela autora entre a postura docente quanto ao uso de novas tecnologias e a idade:

A faixa etária do professor pode ser relacionada, também, com a postura que o professor assume em relação ao uso de novas tecnologias. Professores mais jovens, a princípio, por terem maior familiaridade na utilização desses recursos, teriam maior facilidade em assimilá-las em sua prática docente. Professores mais antigos, por outro lado, mais acostumados às práticas tradicionais de ensino, podem mostrar uma postura mais passiva diante do uso de ferramentas tecnológicas, demandando maior esforço de capacitação na assimilação do uso de tais tecnologias no processo de mediação de ensino aprendizagem. (CARVALHO, 2018, p. 28)

A perspectiva apresentada pode colaborar para compreensão de nossa pesquisa, que tem como objetivo compreender o nível de letramento digital de professores de Língua Portuguesa, da rede pública de ensino, do Ensino Fundamental II (do 6.º ao 9º ano), em Uberaba-MG, uma vez que nos leva à hipótese de que os mais jovens estão mais propensos a utilizar as novas tecnologias. Contudo, é preciso relativizá-la, já que não há instrumentos que nos permitam mensurar com exatidão se a faixa etária estaria realmente interferindo

nas percepções e nas práticas de letramentos digitais, entre os professores participantes da pesquisa.

4.1.2 Planejamento das aulas

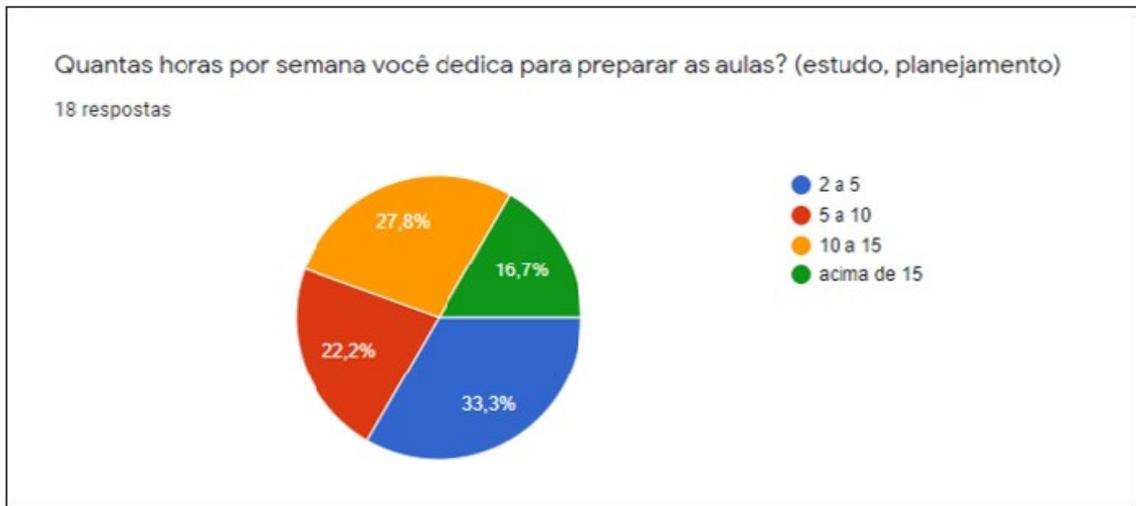
O planejamento é uma necessidade em todos os campos da atividade humana. É condição básica para o sucesso de qualquer trabalho que procure qualidade, e, no espaço educacional, não seria diferente. O planejamento educacional é sempre apresentado na literatura pedagógica como uma ação responsável por traçar “o para onde ir” e “quais as maneiras de se chegar a esse local”. Logo, ele é apresentado como uma ferramenta de impacto e relevância na prática docente. Veiga (2006, p. 28) ressalta que

Planejar o ensino significa pensar sobre algumas questões: Por que, para que e como ensinar? Quem ensina? Quem aprende? Quais os resultados do ensino? Mas não é só. E preciso ir além, a fim de evidenciar as relações entre os processos sociais que repercutem no ato de ensinar. O planejamento do ensino não constitui apenas uma expressão técnica e linear.

Logo, dada a importância do planejamento educacional, o Ministério da Educação instituiu-o como uma ação garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996). Por meio dessa lei, ficou assegurado, tendo em vista a relevância do planejamento para o processo educacional, um tempo destinado aos professores para pensar, apontar e efetuar o planejamento pedagógico, com a finalidade de obter uma melhor experiência pedagógica.

No presente estudo, o tempo destinado ao planejamento mostrou-se bastante divergente entre os profissionais que responderam ao questionário.

Figura 12 – Gráfico do tempo dedicado ao planejamento / estudo



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados de pesquisa, 2021

Enquanto há professores que destinam mais de 15 (quinze) horas semanais ao planejamento de suas práticas pedagógicas, há também aqueles que não destinam mais do que 5 (cinco) horas semanais ao seu estudo e ao planejamento das aulas.

É sabido, porém, que o trabalho docente envolve um conjunto de atividades que vai além da sala de aula, envolvendo também tempo para organização, planejamento e acompanhamento das atividades escolares. Logo, essa discrepância entre o tempo dedicado pelo docente ao planejamento pode assinalar que o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas para o uso das novas tecnologias pode não estar se efetivando na prática. Conforme Libâneo (1994), assim como qualquer planejamento educacional, o conhecimento da realidade, a elaboração, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento fazem parte das ações às quais o professor deve se dedicar.

Entretanto, é preciso relativizar esse achado, visto que o acesso às capacitações para o ensino aprendizagem nem sempre se dá, e/ou quando se dá, já imerso, historicamente, em uma rotina de dois ou mais cargos, o professor esgotado, física e mentalmente, não apresenta condições de participar ou o faz com pouca qualidade. Isso gera impactos negativos não só para o profissional, mas também para o aluno que o tem como agente de ensino-aprendizagem, por excelência.

Partindo desse panorama, Carvalho (2018, p. 50) pontua que

alguns professores assumem posições docentes em mais de uma turma, mais de uma escola, mais de uma disciplina, ampliando o seu raio de ação, o que multiplica as demandas sobre esses profissionais. Além disso, com o objetivo de suprir a demanda de professores para a população em idade escolar, algumas redes de ensino aumentam a jornada média de trabalho desses profissionais, dificultando a atuação dos que têm a jornada fragmentada entre diversos vínculos entre diferentes redes e escolas. São condições que impactam diretamente na capacidade de organização e de trabalho dos docentes, afetando seu rendimento e a qualidade do ensino.

Logo, mesmo sabendo que cabe ao professor mobilizar recursos pedagógicos adequados a cada aluno, ao espaço social em que esses se inserem e aos objetivos de ensino, é difícil negar que as condições sociais a que estão submetidos interferem em suas relações socioprofissionais em sala de aula. Isso porque, para que se possa efetivar um trabalho com qualidade, todo e qualquer profissional, entre os quais está o professor, deve dispor de tempo, materiais suficientes e eficazes, remuneração adequada, tempo de descanso e outros.

Reconhecemos no professor um sujeito do processo de ensino-aprendizagem e na sua prática pedagógica um espaço de mobilização e produção de saberes. Por isso, assumimos uma perspectiva de que o saber e o fazer docente são fenômenos indissociáveis nas salas de aula. Segundo Tardif (2013, p. 235), “aquilo que chamamos de teoria, de saber, ou de conhecimento só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem”.

4.1.3 Motivação para o exercício da profissão

De acordo com Machado (2017), na sociedade, as opções de escolha profissional se ampliaram e verifica-se que a docência tem sido desprestigiada, tanto pelas condições de trabalho, como pelos baixos salários, pela pouca valorização social, pela falta de incentivo da família, entre outras. Segundo a autora, é preocupante a diminuição pela procura da carreira docente, principalmente na Educação Básica.

No entanto, na presente pesquisa, quando questionados sobre qual a principal razão que fez com que os respondentes do questionário se tornassem professores, muitos apresentaram razões ligadas a critérios subjetivos e afetivos. Isso demonstra que ainda, apesar da pouca valorização do profissional docente da

Educação Básica, existem fatores externos às esferas econômicas e sociais que demarcam a escolha pela profissão de professor. O que pode ser notado a partir da transcrição de algumas respostas a seguir:

Admiração por meus professores. (R 2)
Vocação. (R 3)
Admirar e gostar da profissão professor. (R 4)
Gosto de partilhar conhecimento. (R 6)
A paixão pela disciplina. (R 10)
Gosto de estar com os jovens. (R 11)
(Transcrições elaboradas pela autora com base nos dados de pesquisa).

Vale destacar ainda que somente dois professores apresentaram razões ligadas a questões empregatícias para justificativa da escolha profissional: “Estabilidade profissional” (R1) e “A formatura em licenciatura e a facilidade em conseguir trabalho lecionando” (R 8). E somente um dos entrevistados afirma ter cursado uma licenciatura pelo preço acessível: “Preço da faculdade” (R17).

4.1.4 Uso das novas tecnologias digitais na sala de aula

Iniciamos esta seção trazendo uma citação de Alves *et al.* (2019, p. 117):

a sociedade contemporânea tem demandado, principalmente dos sujeitos com mais de 40 anos, constantes (re) adaptações ao contexto das emergentes tecnologias digitais, tendo em vista que promovem transformações nos segmentos cultural, familiar, empresarial, escolar, comunicacional, ambiental, entre outros. (...) O desenvolvimento das inovações tecnológicas, de forma cada vez mais veloz e num ritmo vertiginoso sem precedentes, tem propiciado o surgimento de um ambiente hiperconectado, marcado por diferentes relações humanas que, ao mesmo tempo, derrubam fronteiras e aprofundam as desigualdades entre os grupos e as sociedades.

Somos levados a inferir que as modificações impostas no meio social pelas tecnologias digitais devem também se presentificar no espaço escolar. Tal assertiva também é coadunada pelos respondentes do questionário da pesquisa. Em unanimidade, todos afirmaram que as TDIC devem ser utilizadas em sala de aula, apesar de alguns apresentarem ressalvas e marcarem a opção “às vezes” e “raramente”.

Além disso, ao serem questionados acerca do porquê de suas respostas, fica evidente, nas palavras de R1 e R3, a consciência acerca da necessidade do

uso das TDIC em sala de aula.

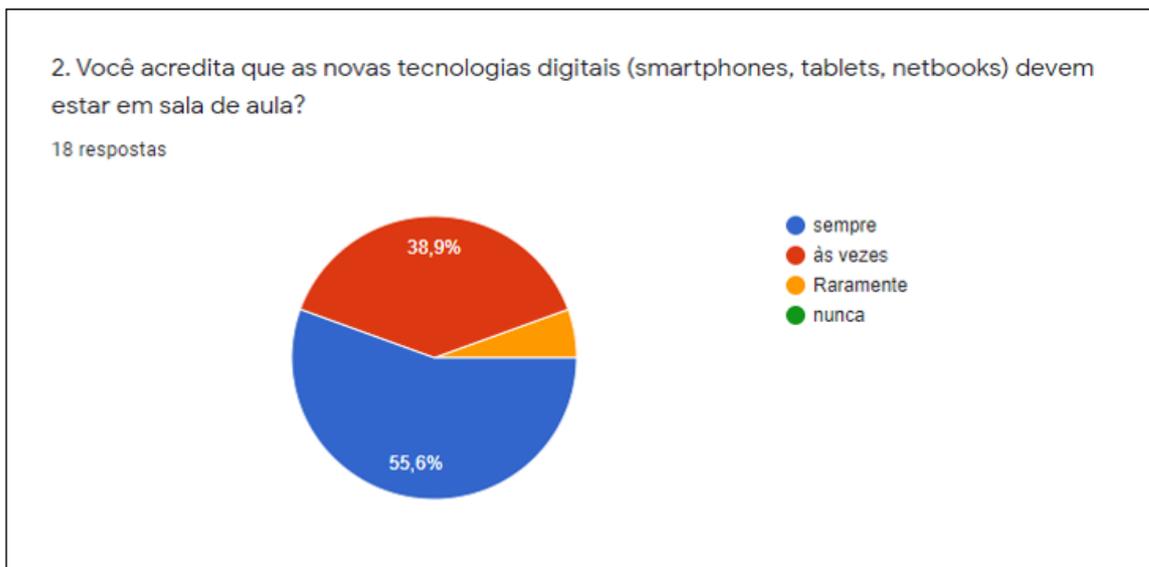
A tecnologia faz parte da rotina das pessoas e apresenta uma infinidade de possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, faz-se necessário aprender a utilizar esses recursos. Logo, a mediação é fundamental para que nossos alunos percebam que utilizar a tecnologia é muito mais que o acesso a redes sociais. (R1)

Porque as tecnologias digitais fazem parte do dia a dia das pessoas, e principalmente dos alunos. A aprendizagem, com o apoio dessas tecnologias, ocorrerá de forma mais prazerosa, dinâmica, com aulas diversificadas, colocando o aluno como protagonista, pesquisando, descobrindo, participando. O aluno deixa de ser um mero receptor e passa a ser o produtor de seu saber, preparando-se para a vida. E contando com o apoio de professor, sendo um mediador. (R3)

(Transcrições elaboradas pela autora com base nos dados de pesquisa).

No gráfico a seguir, apresentamos um panorama geral das respostas obtidas.

Figura 13 – Gráfico da pergunta “Você acha que as novas tecnologias digitais devem estar em sala de aula?”



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de pesquisa, 2021

A partir das respostas a esta pergunta, notamos que os professores reconhecem a importância das TDIC, mas nem sempre as aplicam em suas práticas pedagógicas, fato esse inferido a partir da opção “às vezes”, que foi escolhida por 38,9% dos respondentes ao questionário.

Isso demarca o grande caminho que as TDIC ainda têm que percorrer antes de serem utilizadas cotidianamente nas salas de aula do nosso país. Não bastassem as dificuldades relativas à disponibilidade de equipamentos nas escolas, já evidenciadas em análise anterior, a cultura digital ainda sofre com barreiras relativas ao seu uso/aceitabilidade no ambiente educacional.

Assim, terminamos esta seção trazendo as palavras de uma das professoras entrevistadas. Por meio desse depoimento, reafirmamos a necessidade de programas e ações públicas que sejam capazes de fornecer acesso e equidade educacional para todos os brasileiros, nada além do já previsto no Artigo 5º de nossa Constituição Federal.

Em minha experiência, os celulares contribuíam quando a impressão não podia ser feita para todos os estudantes. Assim, eu mandava os arquivos em pdf e eles abriam no telefone e líamos todos juntos. Sempre permiti, em algumas atividades, a pesquisa na internet, afinal, eles precisam conhecer seu uso produtivo em diversos aspectos, e não só os das redes sociais. Infelizmente, nem todas as realidades das escolas públicas são semelhantes a essa experiência que tive. Na atual escola que trabalho, por exemplo, muitos alunos não têm sequer acesso à internet banda larga ou muito menos um smartphone. Enquanto professores, precisamos sempre ficar atentos a essas questões. (R16)

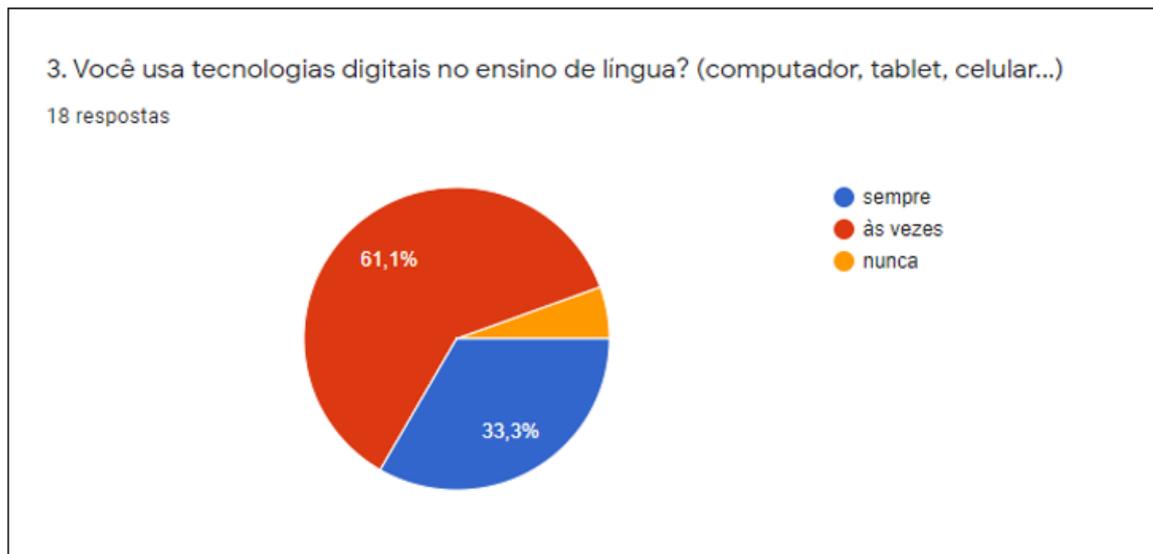
(Transcrição elaborada pela autora com base nos dados de pesquisa).

É importante observarmos que, conforme relato transcrito, mesmo que os professores demonstrem interesse e vontade de fazer uso das TDIC em suas práticas pedagógicas, muitos estão de mãos vazias, sem instrumentos empíricos para isso, em um país em que a desigualdade social ainda é alarmante e impacta diretamente na qualidade de ensino.

4.1.5 As tecnologias digitais no ensino de língua

Ainda no contexto das tecnologias digitais no ambiente escolar, os docentes entrevistados foram questionados sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de língua. A esse questionamento apontamos as respostas obtidas, a partir do gráfico a seguir.

Figura 14 – Gráfico da pergunta “Você usa tecnologias digitais no ensino de língua?”



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de pesquisa, 2021

É preciso que notemos a prevalência da opção “às vezes” e como essa denota a utilização das TDIC em situações esporádicas. Ou seja, o uso das TDIC em sala de aula não faz parte de um planejamento cotidiano no espaço escolar. Elas mais se assemelham a ferramentas que possuem “hora” e “local” determinado para serem utilizadas, sendo que, muitas vezes, essa hora e esse local não são relativos à escola e às práticas educacionais no ambiente escolar. A esse respeito, vale assinalar as palavras de Alves *et al.* (2019, p. 119):

O desenvolvimento tecnológico, das últimas três décadas, tem proporcionado mudanças substanciais nos modos de circulação de informações e nas práticas desenvolvidas em diversas esferas sociais. Tais mudanças deveriam refletir nos cenários escolares transformando as relações entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Contudo, ainda percebemos que o ambiente escolar ainda não dialoga com o mundo permeado pelas tecnologias digitais e seus dispositivos móveis.

Na mesma pergunta, os professores respondentes tiveram que apresentar os motivos de usarem ou não as TDIC, tendo ainda que nomear aquela ferramenta tecnológica da qual mais fazem uso. As respostas obtidas nos levaram a alguns questionamentos, os quais apresentamos em sequência.

As ferramentas tecnológicas de que fazem uso, mais mencionadas pelos professores, foram o computador e o celular, sendo esses mencionados por 17

(dezessete) entre os 18 (dezoito) respondentes. Ou seja, mais de 94% dos professores admitem fazer uso de uma ferramenta tecnológica no exercício de sua profissão. Contudo, conforme evidenciado em reflexão anterior, 61,1% deles afirmam que somente “às vezes” as utilizam em sala de aula. Nota-se, portanto, uma contradição: 94% dos professores utilizam e consideram relevante o uso das TDIC em sua profissão, entretanto, apenas 33,3% dos docentes admitem fazer uso das TDIC em sala de aula, para o ensino de língua, “sempre”. Esse dado nos faz inferir uma “rejeição” do professor ao uso das TDIC em sala de aula pelo aluno. Ainda sobre esse tópico, Alves *et al.* (2019, p. 120) deixam clara a existência de uma

dificuldade dos docentes em interagir no espaço escolar ou acadêmico com as distintas interfaces digitais, embora já façam uso no seu cotidiano, mas não conseguem ainda atribuir sentidos para pensar como as redes sociais, os aplicativos, os jogos, podem dialogar com as práticas pedagógicas.

Atrelada à suposta “rejeição” que se pode perceber, acerca do uso das TDIC pelos alunos em sala de aula, vale mencionar a existência, no Estado de Minas Gerais, da Lei 14.486, de 9 de dezembro de 2002, que disciplina o uso de telefone celular em sala de aula, teatros, cinemas e igrejas. Em seu artigo 1.º, a referida lei profere que “fica proibida a conversação em telefone celular e o uso de dispositivo sonoro do aparelho em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas”.

O que se observa é que a referida lei funciona ainda como uma camisa de força que impõe mais uma barreira (além da disponibilidade de recursos tecnológicos, da falta de habilidade para manuseio e uso, dentre outras) para a utilização das TDIC, no caso específico, dos dispositivos móveis em sala de aula. Isso colabora, de forma negativa, para a implementação dos letramentos digitais no ambiente escolar, visto que colabora para a construção de uma regra em que a escola, que deveria estimular e fazer uso das TDIC, para fazer valer a lei, torna-se uma barreira no uso das TDIC para a promoção dos letramentos digitais.

Analisando a referida lei a partir da questão temporal, o que se nota é que já estamos distantes há quase 20 anos de sua promulgação (2002) e, nesse período, as TDIC não pararam de evoluir, tendo, inclusive, sua relevância aumentada nas práticas sociais. Isso surge como uma contestação acerca da eficácia dessa lei na sociedade contemporânea, já que provoca um retrocesso na

relação entre as práticas escolares e as práticas sociais reais.

4.1.6 Os gêneros textuais e as novas tecnologias

Quando questionados sobre o uso das novas TDIC para o ensino aprendizagem dos gêneros textuais, apenas 44,4% dos professores informaram sempre fazer uso das novas tecnologias para o ensino aprendizagem dos gêneros textuais da esfera artístico-literária.

Figura 15 – Gráfico da pergunta “Você expõe, explica, discute com seus alunos a respeito dos gêneros textuais da esfera artístico-literária com uso das novas tecnologias digitais?”



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de pesquisa, 2021

Algo semelhante dá-se quando os professores foram questionados sobre o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais não literários, fazendo uso das TDIC.

Figura 16 – Gráfico da pergunta “Você expõe, explica, discute com seus alunos a respeito dos gêneros textuais não literários com uso das novas tecnologias digitais?”



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de pesquisa, 2021

Apenas 38,9% dos professores afirmaram fazer uso das TDIC para o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais não literários.

Os resultados da pesquisa nos apontam para algo, que, conforme Costa (2008), não pode mais estar no ambiente educacional, já que a efetivação de práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais exige um esforço colaborativo envolvendo professores, instituição e especialistas que atuam no segmento da informática e da cibercultura, planejando, executando, avaliando e refletindo as possibilidades e os resultados obtidos.

A escola não pode manter-se a distância da cultura da conectividade, adotando métodos de ensino baseados na memorização dos assuntos sem a correlação com a vida cotidiana. É preciso repensar esse modelo de ensino e ampliar as discussões tendo em vista que, a depender dos objetivos traçados, a mediação dos dispositivos móveis pode contribuir para atribuir sentidos aos objetos de conhecimento (ALVES *et al.*, 2019, p. 123).

Vale ainda mencionar que, dentre aqueles que afirmaram fazer “sempre” uso das novas tecnologias para o ensino aprendizagem dos gêneros textuais, nos chamou a atenção a seguinte descrição do uso das TDIC em sala de aula: “(...) utilizo ferramentas digitais apenas para mostrar os textos, sem interação virtual”. (R 9). Tal afirmação trazida por R 9 contrasta diretamente com o pressuposto básico para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. Ao negligenciar o uso de uma prática social real de uso da língua (prática de letramento digital), ou fazer uso dela de forma não natural em sala de aula, por intermédio das TDIC, o trabalho com

os gêneros textuais perde sua função precípua.

Os gêneros textuais são meios utilizados para a efetivação da comunicação em sociedade e seu trabalho deve propiciar a participação do indivíduo na construção de sentido do texto. O ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo ampliar as possibilidades do uso da linguagem e é por isso que as escolas devem trabalhar com textos que fazem parte da realidade do cotidiano dos educandos. É de suma importância a escola trabalhar com estratégias de produção de gêneros que circulem na comunidade discursiva, preparando, assim, o aluno para atuar efetivamente na realidade em que vive.

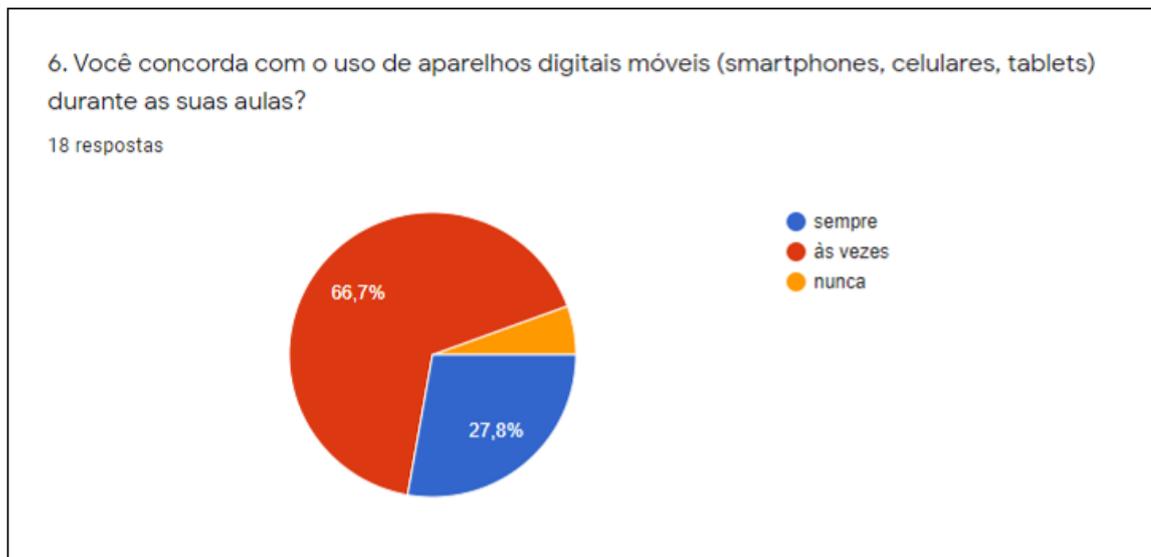
Ademais, os multiletramentos, que, conforme Rojo (2012), abarcam uma multiplicidade cultural e a multiplicidade de linguagens no processo comunicativo, não se verificam em sala de aula, conforme o relato de R 9. O que também pode ser percebido a partir da sucinta resposta de R 10, “Pesquisas”, e de R 2: “Exemplificar”.

Ambientes e gêneros próprios do espaço digital precisam ser discutidos em sala de aula, pois lidam com opiniões, informações e apreciações multissemióticas próprias da cultura dos jovens. A BNCC (BRASIL, 2017) já destaca no currículo a interpretação crítica, reflexiva e ética necessária à comunicação propiciada pelo mundo digital e que deve ser contemplada nos espaços educacionais. Assim, devemos agregar às práticas escolares os gêneros com os quais os alunos realizam suas práticas de linguagem no meio digital para que possamos integrá-los ao cotidiano escolar, sejam eles do campo literário ou não.

4.1.7 Concordância com o uso de dispositivos digitais móveis em sala de aula

Conforme o gráfico que trazemos a seguir, nenhum professor se opôs ao uso dos dispositivos móveis pelos alunos em sala de aula.

Figura 17 – Gráfico da pergunta “Você concorda com o uso de aparelhos digitais móveis durante suas aulas?”



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de pesquisa, 2021

Conforme evidenciado, apenas 5,5% dos respondentes apresentaram negativa ao uso dos dispositivos móveis em sala de aula, mas aqueles que optaram por responder “às vezes”, apresentaram ressalvas para esse uso, tais como questões que envolvem a “perda de foco” em sala de aula” e a “falta de maturidade dos alunos”.

Entretanto, o que mais nos chamou a atenção foi uma justificativa apresentada por R1, que, apesar de responder “às vezes”, demarcou de forma explícita que sua ressalva está intimamente condicionada ao trabalho com o letramento digital com os alunos: “É necessário trabalhar o letramento digital com nossos alunos. Não basta ter acessos aos recursos tecnológicos, é preciso saber usá-los com sabedoria”.

Pois bem, dada a declaração citada, é preciso questionar: quem “trabalha” o letramento digital com os alunos? Quem os ensina a usar os recursos tecnológicos com “sabedoria”? A essas duas questões surge como resposta: o professor. É ele o “agente de letramento por excelência” (KLEIMAN, 2009). Assim, se não é “sempre” que esse professor concorda com o uso dos dispositivos móveis em sala de aula, há de nos questionarmos se havia momentos e oportunidades suficientes para que a mediação entre práticas de letramento digital, em sala de aula, ocorresse. Partindo dessa reflexão, trazemos as palavras de Alves *et al.*

(2019, p. 122):

Uma vez que os DM¹² já fazem parte da vida dos estudantes, compreendemos que não devem ser proibidos nas escolas, mas sim integrados a serviço da aprendizagem através da sua inclusão nas atividades pedagógicas. De que maneira isso pode ser feito? Por meio de acordo entre os próprios alunos para decidir como vão utilizar os dispositivos, estabelecendo normas que devem ser cumpridas (como tempo de uso, materiais que devem ser acessados etc.), a partir daí esses dispositivos podem ser utilizados para consulta de informação (dicionários, jornais, blogs, sites de buscas, mapas interativos etc.), trabalhar com temas contemporâneos (como segurança digital, cyberbullying etc.), produção de vídeos e outros conteúdos, a mediação de aplicativos com fins educativos (como os de realidade aumentada), realização de questionários, tarefas etc.). Para além dessas aplicações mais vinculadas diretamente com a rotina escolar, os jogos digitais podem se constituir em promissores espaços de aprendizagem que resgatam o lúdico para o ato de aprender, o protagonismo dos alunos e professores, a estimulação de habilidades cognitivas, bem como a construção de narrativas transmidiáticas, ampliando o nível de letramento dos alunos alfabético e digital.

O que queremos reforçar é, portanto, a necessidade de que a escola não se exima do papel de agência de letramento, e não se distancie da cultura digital na sociedade contemporânea. É preciso que se repense os modelos de escola na contemporaneidade. Perante as dificuldades relativas à infraestrutura, ao acesso às tecnologias digitais, à falta de formação continuada dos professores e outras tantas, é necessário que não se negue o importante papel que as tecnologias digitais, em especial os dispositivos móveis, têm ocupado na vida das pessoas de todo o mundo, buscando formas possíveis de usá-las.

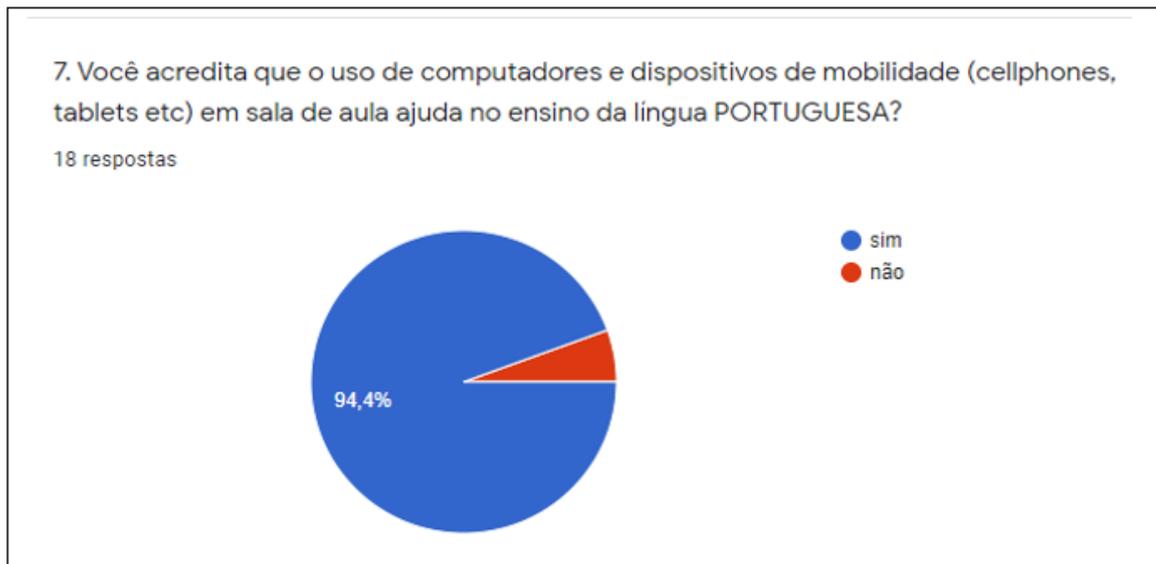
Neste panorama, vale ainda mencionar que a pesquisa TIC Domicílios (2019) apontou para o fato de que os dispositivos móveis são as ferramentas mais comuns para acesso à internet no Brasil. Isso colabora, de forma direta, com a necessidade de se repensar o uso e a utilização desses dispositivos no ambiente escolar, a fim de promover, de forma cada vez mais ampla, o letramento digital nos ambientes educacionais.

O próximo questionamento, que versou ainda sobre o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, tendo como ferramentas os dispositivos móveis, assinalou que, mesmo havendo algumas ressalvas sobre o uso desses aparelhos, os professores reconhecem a contribuição que eles poderiam trazer ao ensino da

¹² Dispositivos móveis

língua portuguesa em sala de aula.

Figura 18 – Gráfico da pergunta “Você acredita que o uso de computadores e dispositivos de mobilidade, em sala de aula, ajudam no ensino da língua portuguesa?”



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de pesquisa, 2021

Tal dado nos leva a questionar a importância da formação continuada dos profissionais da educação, porque, se quase 95% dos profissionais acreditam que os dispositivos móveis podem favorecer o ensino da língua portuguesa, uma das razões de não fazerem essa utilização em sala de aula pode estar ligada à insegurança no manuseio. Entretanto, não podemos nos esquecer também da disponibilidade de uso desses equipamentos, que, conforme já está demarcado por dados apresentados anteriormente nesta pesquisa, muitas vezes, não estão acessíveis aos alunos e aos professores.

Muitas tarefas realizadas com o celular têm sido apontadas por pesquisadores da área de linguagem (SANTOS, 2020; TAVARES; MORAIS, 2016; MOURA, 2010) como potencial recurso de aprendizagem. Destacamos, pois, a necessidade de instrumentalizar, com condições estruturais, atitudinais e conceituais, o professor para o uso das tecnologias.

Acrescentamos ainda que os debates em torno do uso das tecnologias digitais móveis precisam ser estimulados, aprofundados e enriquecidos por práticas que envolvam professores, família e estudiosos, para que se construa uma base

científica de uso em sala de aula.

4.1.8 Escrita de texto: em papel e digital

Apesar de se declararem favoráveis ao ensino da língua, fazendo uso das TDIC, e até mesmo reconhecerem sua importância no atual cenário social, mais de 80% dos professores (83,3%) deixam claro que as atividades de produção textual são executadas apenas em papel, sendo, portanto, manuscritas, conforme indicam os dados do gráfico que apresentamos a seguir:

Figura 19 – Gráfico da pergunta “Seus alunos escrevem os textos em papel ou em dispositivos digitais?”



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de pesquisa, 2021

Tal dado contrasta com as práticas de escrita na sociedade contemporânea. Para chegarmos a tal conclusão, basta apenas pensarmos: hoje, onde mais vezes escrevi: em uma folha de papel ou em um dispositivo tecnológico? Se você está no século XXI, certamente por meio dessa pergunta compreenderá a relevância das práticas digitais de escrita.

Nesse sentido, conforme Nonato e Sales (2019, p. 161), “a escola não poderá cumprir seu papel social se desconsiderar os modos de produção da escrita e da leitura no século XXI e a função social que o texto escrito tem na vida

contemporânea”. Fora do ambiente escolar, é comum que os cidadãos do século XXI, entre eles os alunos, realizem um processo de escrita ligado ao ato de “teclar”. Teclam ao escrever em aplicativos de mensagens, ao postar um comentário nas redes sociais, ao realizar uma busca na internet e em diversas outras situações. No entanto, na escola o que prevalece é uma prática de produção textual manuscrita, que se distancia de grande parte das práticas de escrita realizadas nas práticas sociais.

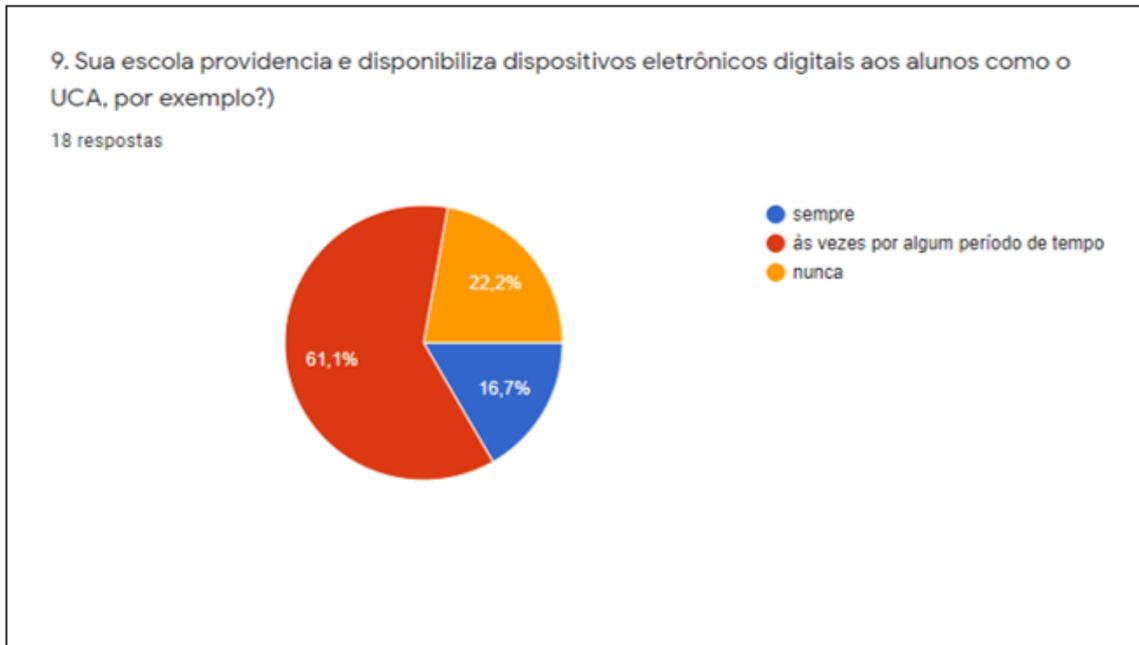
Isso sinaliza a necessidade de que a escola insira em suas práticas pedagógicas a cultura digital, com vistas a garantir que a prática de escrita no ambiente escolar não seja entendida como algo artificial, que em nada se assemelha às práticas de escrita que o estudante faz fora da sala de aula.

4.1.9 Disponibilização de dispositivos eletrônicos digitais aos alunos

Em resposta ao questionamento: “Sua escola providencia e disponibiliza dispositivos eletrônicos aos alunos?”, notamos um contraste muito grande entre as respostas dadas pelos professores e os dados disponibilizados pelas escolas acerca dos recursos técnicos e digitais disponíveis aos alunos.

Em análise inicial, feita a partir de dados disponibilizados pelas escolas no site QEdu, ficou claro que a universalização do acesso aos computadores nas escolas públicas de Uberaba é uma realidade ainda distante de se concretizar. O que vemos é um número pífio de computadores ser disponibilizado a um grande número de alunos, o que não favorece o desenvolvimento dos letramentos digitais no espaço escolar. Contudo, entre professores entrevistados, mais de 77% (61,1% “às vezes” e 16,7% “sempre”) afirmaram que suas escolas, de certa maneira, providenciam e disponibilizam dispositivos eletrônicos digitais aos alunos.

Figura 20 – Gráfico da pergunta “Sua escola providencia e disponibiliza dispositivos eletrônicos digitais aos alunos como o UCA, por exemplo?”



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de pesquisa, 2021

Entretanto, tais respostas não se sustentam quando os professores são questionados acerca do que pensam sobre essa disponibilidade de equipamentos. Há respostas que versam sobre a ausência de computadores na escola, quantidade insuficiente de computadores, acesso ruim à internet, ineficiência dos recursos disponíveis, necessidade de melhorias para acesso aos alunos e uso compartilhado de equipamentos pelos alunos. Transcrevemos algumas respostas:

Não temos computadores para usarem individualmente. (R2)

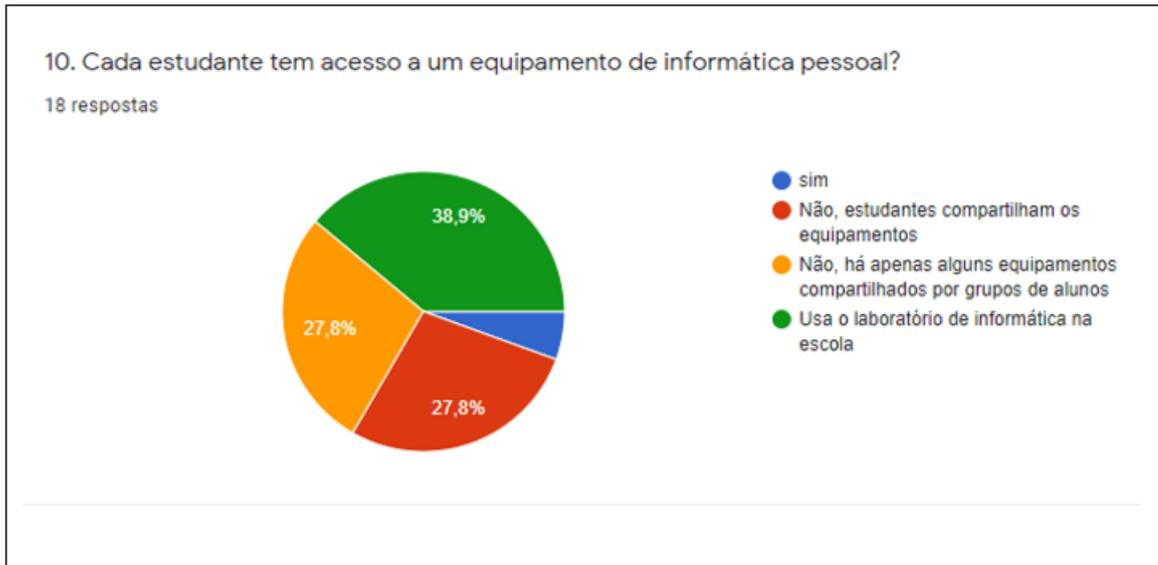
Não temos UCA's nas escolas estaduais. (R3)

Há um laboratório de informática, mas não há condições de uso. A internet não é veloz e a quantidade de computadores não supre a demanda. (R4)

(Transcrições elaboradas pela autora com base nos dados de pesquisa).

A ausência da sustentação das respostas dadas à pergunta sobre a disponibilização de dispositivos digitais aos alunos, mais uma, se evidencia na próxima pergunta.

Figura 21 – Gráfico da pergunta “Cada estudante tem acesso a um equipamento de informática pessoal?”



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de pesquisa, 2021

Esses dados colocam em questionamento a compreensão dos professores acerca da pergunta realizada sobre a disponibilidade de equipamentos digitais aos alunos e/ou nos fazem supor que, ao reconhecerem a importância do uso das TDIC para a promoção dos letramentos digitais em sala de aula, o professor tende a responder que sua escola possui, de alguma forma, acesso às TDIC para fomentar os letramentos digitais.

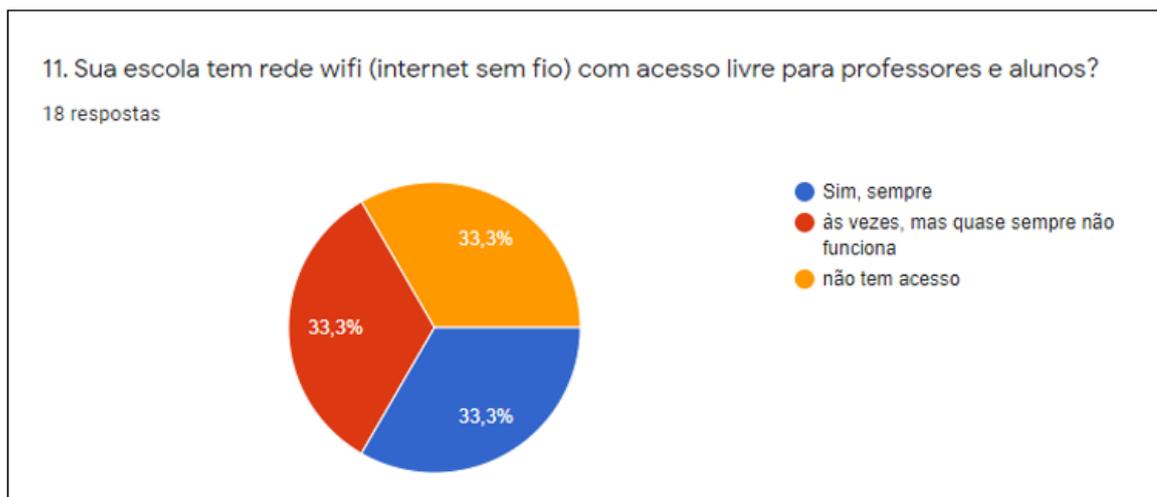
Trazem ainda uma reflexão sobre algumas situações complexas que, talvez, impeçam o trabalho com as TDIC em sala de aula, a começar pela ausência de dispositivos digitais para uso de todos os alunos. Além de computadores insuficientes, os discursos proferidos pelos professores apontam a baixa velocidade da internet e laboratórios de informática sem condições de uso, o que interfere negativamente em

todo o processo criativo dos professores e estudantes nesses contextos de insuficiências múltiplas [porque em casos assim, toda energia do docente e dos alunos] se volta para a superação da precariedade, sobrando poucas condições para que se adentre o âmbito da realidade tecnológica do mundo digital.” (SILVA, 2019, p. 204).

4.1.10 Acesso à rede wi-fi para professores e alunos

O acesso livre à rede wi-fi das escolas também foi objeto de questionamento enviado aos professores. Dos 18 (dezoito) docentes que responderam à pergunta, 33% afirmaram que suas escolas possuem acesso livre à rede de wi-fi para professores e alunos. Outros 33% afirmaram que quase sempre a rede wi-fi não funciona. Os demais foram categóricos ao afirmar que suas escolas não dispõem de acesso à rede wi-fi, nem para professores nem para alunos. Esse dado é mais um indicativo de que o letramento digital nos ambientes educacionais ainda passa por vários entraves.

Figura 22 – Gráfico da pergunta “Sua escola tem rede de wi-fi com acesso livre para professores e alunos?”



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de pesquisa (2021)

Não diferente da realidade observada em nossa pesquisa, o instituto Datafolha, realizando uma pesquisa acerca do acesso à internet nas escolas brasileiras, durante o período de pandemia da COVID-19, deixou claro que 29% das escolas em nosso país não têm acesso à internet e 55% não têm conexão adequada.¹³

É sabido que, no Brasil, devido à desigualdade social latente, nem todos os cidadãos têm acesso à internet de forma igualitária. Os planos de internet

¹³ Disponível em: <https://tecnoblog.net/385090/29-das-escolas-do-brasil-nao-tem-acesso-a-internet-segundo-datafolha/> Acesso em: 13 mar. 2021.

oferecidos pelas operadoras ainda são caros e inviabilizam o acesso de parcela da população.

Tais dados são isoladamente preocupantes no contexto da sociedade tecnológica do século XXI, mas são alarmantes quando pensamos no papel da escola enquanto agência promotora dos multiletramentos (ROJO, 2012), entre os quais se encontra o letramento digital.

O wi-fi, se ofertado a professores e alunos nas instituições públicas de ensino, poderia favorecer ao desenvolvimento de práticas educativas que fazem uso da internet para contribuir pedagogicamente para a aprendizagem, além de ser papel da escola trabalhar questões sobre as vantagens e as desvantagens do mundo tecnológico, o que poderia ser feito caso essa internet fosse disponível e acessível a todos.

4.1.11 Uso de aparelho celular pelos professores

O questionamento do uso de aparelhos celulares pelos professores vem reforçar, mais uma vez, a importância dos dispositivos móveis nas práticas sociais cotidianas. Todos os professores responderam positivamente a essa pergunta: Sim, eles fazem uso de celulares com tecnologia 3 ou 4G para navegar na internet.

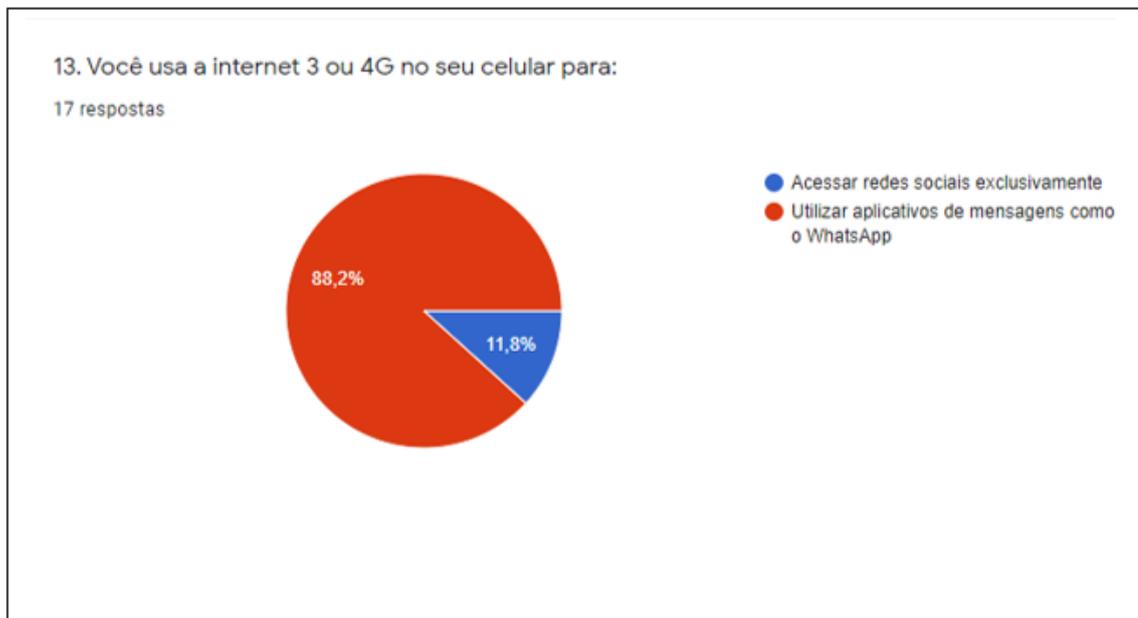
Figura 23 – Gráfico da pergunta “Você usa aparelho celular com tecnologia 3 ou 4 G para navegar na internet?”



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de pesquisa, 2021

Quando questionados sobre a finalidade do uso do celular, a maioria (88,2%) afirmou que o utiliza para acessar aplicativos de mensagens, como o WhatsApp.

Figura 24 – Gráfico do questionamento “Você usa a internet 3 ou 4G no seu celular para”

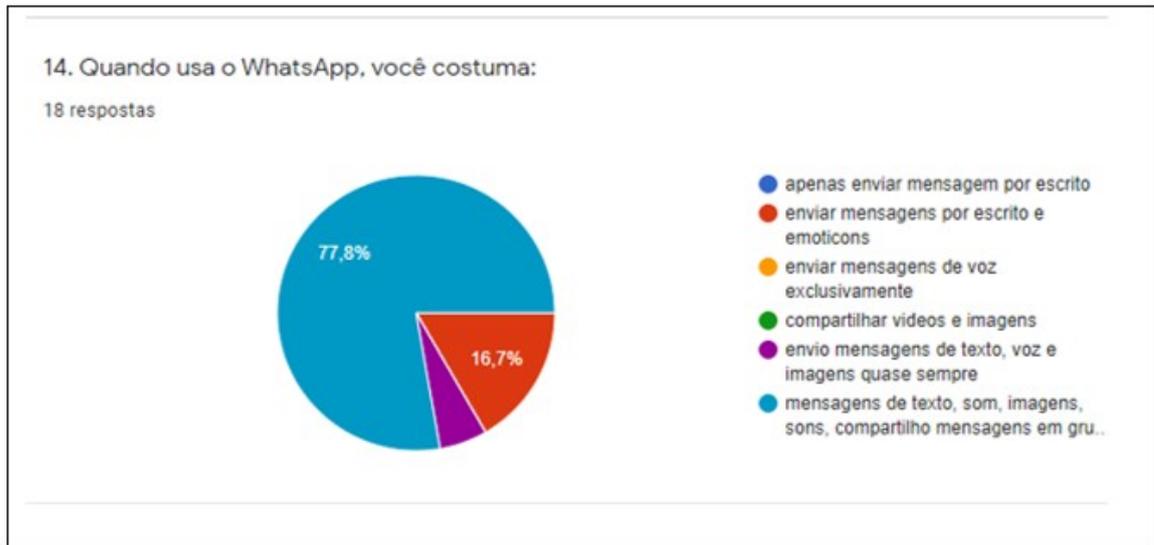


Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de pesquisa, 2021

Sendo que 88, 2% afirmam que o utilizam para emitir ou receber mensagens, o que reforça o caráter multissemiótico das comunicações efetivadas por intermédio de tal ferramenta. Tal achado reforça o fato de que a comunicação virtual/digital exerce grande influência nas práticas comunicativas da sociedade como um todo. E a escola não pode estar alheia e não deve ter uma posição neutra em relação a esses assuntos, como se o ambiente digital fosse um espaço paralelo às salas de aula, porque, como explica Cani (2019, p. 106),

se ela não explora adequadamente o cenário digital com seus alunos, acaba por se isolar do contexto extraescolar vivido por eles, perdendo oportunidades de promover uma aprendizagem que possa contribuir para o desenvolvimento de um cidadão crítico e atuante.

Figura 25 – Gráfico “Quando usa o WhatsApp, você costuma:”



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de pesquisa, 2021

Referindo-nos, mais especificamente, ao ensino da língua portuguesa, as tecnologias digitais para a comunicação “que, na atualidade, são parte notória da realidade social e comunicativa e das práticas de linguagem (...) estão implicadas nas práticas de ensino da língua” (SILVA, 2019, p. 194) e precisam, portanto, serem abordadas pelos professores no âmbito escolar. Nesse sentido, mais uma vez reforçamos a necessidade de os letramentos digitais adentrarem efetivamente o universo escolar e fazerem parte das práticas pedagógicas nas escolas de todo Brasil.

Especificamente referindo-nos ao WhatsApp, dada a sua relevância nas relações da sociedade mundial, estudos recentes apontam a importância do aplicativo nas relações escolares. Ronaldo Nunes Linhares, Alexandre Meneses Chagas e Elbênia Marla Ramos Silva (2017) mapeiam e analisam a produção científica sobre o uso do WhatsApp como plataforma de comunicação e educação no processo de aprendizagem. Cristiane de Magalhães Porto, Kaio Eduardo de Jesus Oliveira e André Luiz Alves (2017) discutem as reconfigurações das habilidades e das práticas de leitura e escrita no aplicativo WhatsApp. Lúcia Amante e Lígia Fontana (2017) procuram identificar os tipos de funções que, no processo de aprendizagem, os estudantes atribuem a esse aplicativo, bem como entender as limitações do WhatsApp, tendo por base uma experiência de utilização desenvolvida com um grupo de estudantes de educação em contexto universitário.

Logo, o que se nota é que as tecnologias contemporâneas, mais especificamente o aplicativo WhatsApp, reconfiguram as nossas relações com os objetos e o uso que fazemos deles. O leitor-escritor do aplicativo é alguém que redimensiona o ato de ler e escrever, criando uma escrita mais participativa que se utiliza de imagens e sons para compor a mensagem.

Deparamo-nos, atualmente, com uma leitura e uma escrita como elementos principais da nossa vida social e cultural. A escrita contemporânea se reinventa por meio do uso de letras, símbolos, imagens e sons. Estes aspectos, em grande parte, marcam o modo de escrever, numa formulação de novas escritas, coadunando um acordo entre o contexto e a audiência (PORTO; OLIVEIRA; ALVES, 2017, p. 118).

Logo, as múltiplas formas de ler e escrever que nos proporciona o aplicativo WhatsApp são mais um motivo para repensarmos as nossas metodologias de ensino de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

4.2 GRUPO FOCAL

A escolha pela utilização do grupo focal deu-se a partir da necessidade de discutir acerca dos resultados coletados via questionário enviado por Google Forms. Objetivou apresentar resultados preliminares na pesquisa, feitos a partir da análise das respostas dadas pelos professores respondentes ao questionário, tecendo algumas perguntas que serviram para a validação ou refutação acerca das informações coletadas no questionário.

Ademais, buscou-se ainda diagnosticar como os professores fazem uso das tecnologias no dia a dia nos processos interacionais e verificar se os saberes inerentes a essas práticas se estendem para o contexto da sala de aula. Tal encontro visou a constituir-se como um momento de formação continuada dos professores da educação básica.

Do grupo focal participaram 5 (cinco) professores, conforme já evidenciado em oportunidade anterior, e cada um deles foi nomeado a partir das siglas P1 (professor 1), P2 (professor 2) e assim sucessivamente, a fim de garantir o sigilo e a ética da pesquisa, além dos pesquisadores que conduziram o grupo focal.

A seguir, serão indicados os critérios propostos para a análise do vídeo gravado a partir da reunião do grupo focal. Seguindo uma observação sistemática, buscamos, por meios de critérios pré-estabelecidos, analisar, de forma objetiva, os

depoimentos dos cinco professores que se dispuseram a participar do grupo focal. Assim, foram criados tópicos a partir dos quais elaboramos um quadro que direcionou toda a observação para posterior análise e reflexão.

Quadro 1 – Roteiro de análise do vídeo gravado a partir da reunião dos professores em grupo focal

Data da reunião	14/12/2020	
Tema	Reunião de um grupo focal, formado por professores de escolas públicas da cidade de Uberaba para discussão acerca dos multiletramentos e letramentos digitais nas aulas de Língua Portuguesa	
Critérios para análise		
Tópico 1- Concepção de Letramento Digital		
Tópico 2- Recursos tecnológicos no ensino da Língua Portuguesa		
01	O professor faz uso de recursos tecnológicos durante suas aulas para o ensino da LP?	
02	Quais práticas pedagógicas são efetivadas, em sala de aula, com o uso de ferramentas digitais?	
03	É possível, para o aluno, construir conhecimentos em LP a partir do uso das TDIC?	
Tópico 3 – Suporte técnico e infraestrutura		
01	Como você percebe a infraestrutura de sua escola no que tange aos recursos tecnológicos disponíveis aos professores e alunos?	
02	Existe em sua escola suporte técnico que auxilie o professor no uso das TDIC em sala de aula?	
Tópico 4- Formação para uso das TDIC		
01	Você possui alguma formação para o uso das TDIC em sala de aula?	
02	Você acredita ser necessário investir na formação continuada dos professores para o uso das TDIC em sala de aula?	

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Durante todo o processo analítico, houve imersão nos dados e apreensão do universo de sentidos implícitos e explícitos das respostas dos professores por meio da conexão com conhecimentos já adquiridos. Então, foram feitas considerações com relação a cada um dos critérios de análise, a fim de que pudessemos identificar e mensurar como o critério interfere na percepção dos professores das escolas públicas de Uberaba, acerca dos letramentos digitais.

É preciso lembrar, neste contexto, que um único critério não foi isolado dos demais a fim de garantir tal conclusão. Eles foram analisados de forma conjunta, a

fim de se obter os resultados mais objetivos possíveis.

4.2.1 Análise dos dados

4.2.1.1 Tópico 1 - Concepção de letramento digital

A nosso ver, o letramento digital constitui-se de um conjunto de competências e habilidades que o indivíduo deve possuir para, quando em ambiente digital, compreender e usar a informação, que surge de fontes inúmeras e multifacetadas, com criticidade, liberdade e proficiência, constituindo-se como sujeito no meio social, por intermédio da linguagem.

Partindo dessa perspectiva, Anacleto e Oliveira (2019, p. 237) afirmam que

(...) o letramento digital corresponde ao conjunto de conhecimentos que permite que sujeitos participem de práticas de leitura e de escrita mediadas tecnologicamente, de forma crítica e autônoma. Ser letrado digitalmente é uma ação de fundamental importância para que o aluno desenvolva novas habilidades de leitura de textos que circulam na cultura digital, visando à interação com a diversidade de letramentos, que se apresenta a partir da multiplicidade de cultura, da multimodalidade e da multisssemiose, ou seja, dos multiletramentos.

Logo, compreender a concepção de letramento digital que os professores participantes do grupo focal possuem colabora efetivamente para constituição do perfil desse professor. O que permite conhecer suas habilidades e suas dificuldades acerca do processo de ensino aprendizagem dos letramentos digitais. Assim, a seguir, transcrevemos, literalmente, algumas das respostas dadas pelos professores durante o encontro no grupo focal.

O letramento digital é a prática de leitura, interpretação e produção de texto dentro das ferramentas digitais. (...) aprender, entender, localizar e produzir informação dentro dessas ferramentas. (P 4)

Eu vou ser bem sincera. Eu tenho dificuldade de definir em frases o que seria o letramento digital. Eu penso pela concepção que eu não consigo falar aqui em palavras, mas eu penso que ele não acontece na escola. Acredito que usar WhatsApp, usar o computador, só para eu pegar uma coisa que eu poderia fazer no impresso, eu penso que não é uma forma de letramento digital, não sei se estou certa. Usar o letramento digital seria eu, uma coisa que eu faço no ambiente virtual, no computador, no celular. Não que eu esteja usando só como pretexto, seria eu aprender dentro do ambiente virtual. Não sei se estou conseguindo ser clara na minha explicação. Porque quando eu uso o computador, por exemplo, como esse

site “estudeemcasa”, eu só estou usando ele porque eu não imprimo o material. Mas se eu imprimir eu não preciso do computador. Então eu acho que o letramento digital é quando o computador não seja só o meio, ele é indispensável para adquirir o conhecimento. É mais ou menos isso. Eu estou tendo dificuldade de colocar em palavras o que eu penso. (P 2)

Eu também estou em dúvida. Eu acho que o letramento digital é esse novo avanço das tecnologias que está tendo e vão surgindo outros... e cada um que surgir vai ser, vai haver um novo tipo de letramento digital. (...) É o meu ponto de vista, o que eu imagino que seja. (P 1)

Das colocações trazidas pelos professores e presentes nas unidades de registro descritas, destacamos que se revelam concepções distintas acerca da concepção de letramento digital. P1 acredita que o letramento digital refere-se ao desenvolvimento de novas tecnologias digitais de comunicação e informação. Das palavras de P2, podemos inferir um conceito de letramento digital ainda confuso, ou como ela mesma afirma: “Eu estou tendo dificuldade de colocar em palavras o que eu penso.” Essa ausência de certeza acerca do conceito de letramento digital, a nosso ver, pode demarcar uma prática pedagógica também incerta, que pode colocar em xeque o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, acerca do letramento digital. Já P3 considera o letramento digital como a capacidade de utilizar os recursos tecnológicos para ampliar, facilitar e consolidar seus saberes.

Com base em Soares (2002), concebemos o letramento digital como uma condição, estado ou atitude do sujeito que é letrado em relação aos eventos de letramento em que se insere, ou seja, atitude, condição dos que o possuem, sendo eles participantes dos eventos de letramento digital. Partindo dessa perspectiva, a resposta de P3 é aquela que mais se aproxima do conceito de letramento digital com o qual coadunamos.

Chamou-nos ainda a atenção o fato de que P2 afirma expressamente, mesmo tendo dificuldade de definir o que é letramento digital, “que ele não acontece na escola”, ou seja, revela-se que ainda há uma forte tensão em relação às práticas de letramento digitais na escola. Apesar de reconhecidos como importantes e inerentes à sociedade do século XXI, tais práticas ainda não conseguiram, conforme orienta a BNCC (2017), adentrar de forma proficiente o ambiente escolar. E, assim, o estudante fica à mercê de práticas pedagógicas que se distanciam daquelas utilizadas nas práticas sociais reais, tornando as práticas escolares cada vez mais artificiais.

4.2.1.2 Tópico 2 – Recursos tecnológicos no ensino de Língua Portuguesa

Durante o encontro do grupo focal, os professores foram questionados acerca do uso dos recursos tecnológicos durante as aulas de Língua Portuguesa. Dos cinco professores, dois afirmaram fazer uso dos recursos tecnológicos disponíveis em sua instituição de ensino, apesar de evidenciar grande ausência de recursos tecnológicos e ainda a precariedade das ferramentas que existem.

Aqui na escola é difícil, porque se quero trabalhar música, por exemplo, tenho que levar o equipamento de casa. (P1)

O wi-fi não funciona, o computador não funciona, o som não funciona e a tomada está estragada. (P2)

Já o professor P4 relata que, em sua escola, a ausência e a precariedade de equipamentos tecnológicos não é um problema. Em sua fala notamos, entretanto, um receio do uso das TDIC em sala de aula.

Os alunos amam essas aulas, mas não sabem se comportar durante essas aulas. Eles têm uma falsa ideia de que elas são só para eles ficarem ouvindo e não fazer nada. (...) Tenho medo de que o aluno faça algo inadequado com o celular na sala. Eu prezo pela organização da minha aula. Eu tenho medo que aconteça algo inadequado e que isso recaia sobre mim, eu tenho responsabilidade com os 37, 40 alunos. (P 4)

Nessa mesma linha de pensamento, os professores P3 e P5 fazem colocações a partir das quais podemos inferir que eles não são adeptos do uso de TDIC nas salas de aula.

Jogar esse tipo de tecnologia na educação, quando os alunos não conseguem nem o básico, eu vejo como completamente equivocado e ruim. (P 3)

(...) metade da sala não presta atenção. (P 5).

Partindo desse contexto, o que se percebe nos dados da pesquisa é que as práticas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa, fazendo uso das TDIC, não têm trazido ou trazem apenas tímidas contribuições para que os letramentos digitais adentrem e sejam efetivamente trabalhados no contexto escolar.

Assim, para que o currículo escolar vivencie plenamente os novos e multiletramentos em sala de aula, com o apoio das TDIC, ainda temos um longo caminho a percorrer, que exige um reposicionamento da escola, enquanto agência de letramento no século XXI.

O desafio da escola neste início de século é recolher da longa tradição de trabalho com o texto aquelas formas que continuam relevantes para os discentes e mesclá-las com as novas formas de produzir texto e leitura que emergem do contexto das TDIC, promovendo, no âmbito dos multiletramentos, que o contexto social e cultura lhe impõem, a construção das habilidades necessárias à produção de texto e de leitura em um contexto novo e desafiador. (NONATO; SALES, 2019, p. 170)

Ao desconsiderarmos as especificidades da cultura digital durante as aulas de Língua Portuguesa, expomos nosso aluno ao risco de, quando em situações concretas de uso digital da língua, não possuírem competências e habilidades essenciais para exercer sua cidadania com autonomia e protagonismo. A cultura hiperconectada está presente em nosso entorno praticamente todos os dias, logo, em instituições educacionais, não pode ser diferente. Dessa forma, os professores precisam conhecer, se apropriar e participar dessa atual configuração da cibercultura para poder interagir com os jovens estudantes. E, para além da apropriação e da participação, é necessário pensar também as possibilidades pedagógicas atreladas a reflexões e ao uso das TDIC para o processo de ensino-aprendizagem.

4.2.1.3 Tópico 3 – Suporte técnico e infraestrutura

Nesta categoria, exploramos melhor as condições de disponibilidade, acesso e infraestrutura das escolas com relação aos recursos tecnológicos.

Todos os professores reforçaram os dados já obtidos por meio do site QEdu e também aqueles coletados via questionários. Com maior ou menor ênfase,

demarcaram o caráter deficitário das escolas públicas com relação ao acesso e à disponibilidade aos recursos tecnológicos, por professores e alunos, em sala de aula.

Laboratório de informática não temos para todos os alunos. (P4)

Eu já perco de 15 a 20 minutos até conseguir ligar o equipamento. (P2)

Nem sempre tem dispositivos disponíveis. (P3)

Apesar de o Brasil ser considerado a 12ª economia do mundo, a falta de estrutura impede que muitas escolas façam uso das TDIC nas práticas pedagógicas dos professores. Segundo dados do estudo “O que pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia digital em sala de aula”¹⁴ (2017), os aspectos limitadores mais frequentes para o uso de recursos tecnológicos são a falta de infraestrutura – como poucos equipamentos (66%) e velocidade insuficiente da internet (64%). A partir das respostas dos professores, podemos afirmar que isso também se reforça em nossa pesquisa.

Coscarelli (2007, p. 39) mostra que “o computador pode ser um forte aliado da escola, uma vez que os recursos da informática são muito sedutores, além de imprescindíveis para a formação de um cidadão letrado”, desde que a educação seja compreendida como um processo de construção de um saber percebido como útil e aplicável pelos alunos, e não como uma realidade à parte e desinteressante.

Portanto, demarcamos a necessidade de se reconhecer que a discussão desse tema impacta, diretamente, na forma como as nossas escolas e os nossos professores trabalham os letramentos digitais em sala de aula, e em como nossos alunos possuem ou não possibilidades de construir conhecimentos em um mundo digital, mas que, muitas vezes, não está acessível a todos.

4.2.1.4 Tópico 4 – Formação para o uso das TDIC

Segundo Freitas *et al.* (2018, p. 116), a formação dos professores

¹⁴ Disponível em: <https://fundacaotelefonicao.org.br/noticias/pesquisa-sobre-uso-de-tecnologias-nas-escolas-aponta-principais-desafios-que-educadores-enfrentam-na-sala-de-aula/> Acesso em: 14 mar. 2021.

ao longo da história, sempre predominou um modelo individual de formação continuada em que cada docente precisava buscar, por conta, algo agregador a sua inacabada e permanente aprendizagem pessoal e profissional; a formação era, e parece continuar sendo tratada como uma compensação à formação inicial ou como um meio de progredir na carreira. As escolas e os professores recebem formações pensadas externamente, quase sempre desconectadas das singularidades de cada contexto, por pessoas que não conhecem esse lugar, como pacotes prontos, o que torna esses momentos frágeis e sem sentido, desconectados das singularidades de cada grupo de educadores e de estudantes. Estas são, em nosso ver, políticas públicas de formação continuada generalistas que desmotivam e oprimem, silenciando, muitas vezes, aqueles que deveriam ser seus principais protagonistas.

Desse modo, o que se nota é que, na escola brasileira, em especial na escola pública, a formação continuada dos professores é algo comprometido e fragmentado, que pouco tem a acrescentar à formação inicial. Além disso, os professores são submetidos, devido ao arrocho salarial, a um número excessivo de horas trabalhadas, além de desvalorização social. Ademais, basta uma consulta nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura para verificar que não há disciplinas, nas graduações, voltadas para formação em tecnologias.

Durante nosso encontro (grupo focal), essa precariedade das formações continuadas oferecidas aos professores, na rede pública de ensino, foi claramente expressa pelos professores participantes. P1 chega a afirmar que “as formações continuadas que nos oferecem nas escolas são assim, fracas, entendeu?”. Logo, o grande desafio que surge, aos nossos olhos, é capacitar os professores para que eles possam, enquanto agentes de letramento, desenvolver com autonomia e segurança o trabalho com os multiletramentos em sala de aula, entre os quais encontramos os letramentos digitais.

Tal constatação é evidenciada pelos professores durante o grupo focal. P2 afirma: “realmente preciso aprender mais para levar mais para os alunos”. Ou seja, os professores, reconhecendo a necessidade da formação continuada para o uso das TDIC em sala, demonstram suas preocupações acerca de sua formação e de como ela pode impactar no exercício da profissão docente. P3 ainda relata: “Jogar uma novidade sem preparação... sem nem o professor está preparado, como meu aluno vai estar preparado?”.

Ao cabo dessas reflexões sobre uso das TDIC e a formação dos professores, ressaltamos que acreditamos no potencial que essas tecnologias

possuem de desencadear novos processos de construção de conhecimentos, tanto nos professores, quanto nos alunos. Contudo, para que isso aconteça, é necessário investir na formação do professor com qualidade, para que mudanças se efetivem no espaço educacional brasileiro.

5 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA À PRÁTICA EDUCACIONAL COM O USO DAS TDIC

Nesta seção, trazemos como proposta para auxiliar a concretização do uso do letramento digital na sala de aula, uma sugestão de sequência didática que, trabalhando o conteúdo curricular de Língua Portuguesa, aposta no uso e no ensino das TDIC em sala de aula.

A TDIC escolhida como ferramenta de ensino para mediação da aprendizagem foi o celular. A escolha dessa ferramenta deu-se pelo fato de que a maioria das pessoas que faz uso da internet no Brasil se conecta exclusivamente pelo celular, segundo dados da TIC Domicílios 2019, o que deixa clara a prevalência desse dispositivo entre os cidadãos brasileiros.

Cabe ainda destacar que a sequência didática que apresentaremos a seguir não é uma receita para elaboração de atividades. Tentar sistematizar o planejamento e a elaboração de atividades que façam uso dos letramentos digitais, assim como uma receita de bolo, organizando passo a passo o que fazer ou como fazer é um erro que não podemos cometer, já que, se isso ocorresse, desvirtualizaríamos todo ponto central de um planejamento educacional: a flexibilidade. Ou seja, cada professor, de acordo com sua turma, com a realidade vivenciada, as necessidades, a facilidade e as dificuldades impostas pelo meio educacional e social, pode e deve intervir na construção de atividades que mais se adaptem aos seus alunos e à sua sala de aula.

Pensar a construção de atividades de Língua Portuguesa que abordem os letramentos digitais e façam uso das TDIC é pensar em um processo de mudança que exige diferentes estratégias capazes de atingir toda heterogeneidade dos alunos presentes nos bancos escolares, buscando meios e formas de, inclusive, fazer com que esses bancos não sejam o único espaço de construção de saberes concedidos aos alunos.

Desenvolver atividades que envolvam o letramento digital é conhecer a realidade vivenciada pelos alunos e, a partir dela, com ela e com os próprios alunos, estabelecer objetivos para uma aprendizagem comprometida com a formação global do aluno, construindo bases para o desenvolvimento não somente de habilidades e técnicas de leitura e escrita, mas de aspectos humanos, criando possibilidades para estabelecimento de diálogos entre o que se passa fora da

escola com aquilo que acontece no âmbito escolar. A construção de atividades de letramento digital deve resultar em uma discussão profunda e constante sobre o que é ensinar leitura e escrita no século XXI e como atrelar esse processo de ensino às práticas sociais e, por isso, mesmo significativo.

Para a elaboração da atividade, fizemos uso da metodologia da Sequência Didática (SD), conforme proposta de Dolz e Schneuwly (2004). Ela baseia-se em um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, em torno da situação de produção, objetivos e tarefas propostas, em um formato “espiralado”, partindo do conteúdo mais simples para o mais complexo. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 81), o modelo didático deve respeitar os princípios de: – legitimidade: “referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas”; – pertinência: “referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem”; e – solidarização: “tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados”.

5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Coronavírus: adquirindo e produzindo saberes por meio da rede

Público-alvo: Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II

Espaço educacional: sala de aula virtual disponível por meio de plataformas como Google Meet (ofertada gratuitamente a toda rede pública de Ensino de Minas Gerais, por meio do aplicativo Conexão Escola 2.0¹⁵).

Materiais necessários: Acesso à internet, computadores, celulares, data show, aplicativo “Canva”.

Tempo estimado: 07 aulas de 50 minutos cada

Objetivo:

O principal objetivo é informar os alunos, com uma linguagem acessível,

¹⁵ O Conexão Escola 2.0 é uma estratégia complementar ao Regime de Estudo Não Presencial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Por meio do aplicativo, o aluno tem acesso às videoaulas e materiais veiculados no programa Se Liga na Educação, transmitido pela Rede Minas, bem como pode acessar os Planos de Estudos Tutorados - PET. Na versão 2.0, professores e alunos têm acesso à ferramenta Google Sala de Aula, disponibilizada através do e-mail institucional criado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, através da plataforma Google Workspace for Education. O acesso é permitido a todos os professores, alunos e escolas da rede pública estadual de ensino.

sobre a COVID-19 no Brasil, mantendo-os preparados para o enfrentamento da pandemia.

A atividade também propõe a produção textual de um panfleto de campanha publicitária para prevenção ao Coronavírus.

5.1.1 Aula 1 – Para início de conversa... (Ativando os conhecimentos prévios)

- 1) Você sabe o que é um vírus?
- 2) Você já contraiu alguma doença viral?
- 3) Se respondeu sim à pergunta anterior, comente como se curou. Foi ao médico? Tomou remédios?
- 4) Você já recebeu vacinas contra alguma doença causada por vírus? Qual/quais?
- 5) Acredita que as vacinas são eficazes? Explique seu argumento.

Obs.: Essa atividade deverá ser feita em formato de debate oral regrado com os alunos usando, por exemplo, um aplicativo como o Conexão Escola 2.0, WhatsApp ou plataforma que permita uma videoconferência, tais como Google Meet ou Zoom. Espera-se que este seja um momento de troca de saberes e experiências individuais e coletivas, com foco em aspectos linguísticos orais, sociais e éticos.

5.1.2 Aula 2 – Refletindo com o texto

No início da aula, propomos que o professor realize, oralmente, os seguintes questionamentos aos seus alunos:

- 1) O que você sabe sobre a pandemia de Coronavírus no Brasil?
- 2) Você sabe o que é *lockdown*, quarentena e isolamento social?
- 3) Já tinha ouvido essas palavras antes do início da pandemia?
- 4) Por que *lockdown*, quarentena e isolamento social são importantes no caso de contenção e/ou proliferação e/ou aumento da pandemia de Coronavírus?

Logo em seguida, o professor proporcionará o contato do aluno, dentro do

ambiente educacional virtual escolhido para aula, com o texto multissemiótico “vídeo do YouTube”. Para tanto, escolhemos o vídeo “O que é Coronavírus”, disponível no canal Nerdologia, disponível na plataforma YouTube. A sugestão é que o professor, fazendo uso da plataforma que utiliza para realização da aula, compartilhe a tela de seu dispositivo e projete o vídeo para que todos os alunos possam assistir juntos. Contudo, não negligenciamos outras formas de acesso, por exemplo, que o professor baixe o vídeo e disponibilize-o aos seus alunos via aplicativo Conexão Escola 2.0 ou WhatsApp. Neste caso, sugerimos também a criação de um grupo de WhatsApp para a turma a fim de facilitar a efetivação da atividade. Ou até mesmo o compartilhamento do link de acesso ao vídeo no próprio canal do YouTube. Em qualquer situação de uso das redes e mídias digitais, por exemplo, sugerimos explicar aos alunos sobre a necessidade de ética e etiquetas digitais.

Cabe lembrar que a estratégia para acesso ao vídeo deverá ser aquela que melhor se adapte às possibilidades de seus alunos, de sua escola e suas, podendo, inclusive, realizar uma mescla de estratégias a fim de atender às diversidades de acesso presentes na sala de aula.

A seguir, disponibilizamos o link para acesso ao vídeo: <https://youtu.be/e-JaQOeFxtI>

Depois de assistirem ao vídeo, os alunos poderão verificar se as respostas dadas aos questionamentos iniciais estão corretas.

5.1.3 Aula 3 – Consultando a rede para obter mais informações

Dadas as discussões das aulas anteriores, considera-se que esta aula seja um momento oportuno para que o professor apresente aos alunos o Glossário Terminológico da COVID-19. Ele é um glossário virtual, voltado exclusivamente para o estudo e a sistematização dos termos e dos conceitos envolvidos na pandemia de 2020, com a finalidade de oferecer um glossário informatizado e gratuito à população brasileira sobre prevenção, sintomas e tratamento do COVID-19. Assim, demarca-se sua utilidade pública como fonte de informação sobre esta pandemia a infectados, familiares de infectados, profissionais de saúde, entre outros, esclarecendo as informações equivocadas e desorganizadas disponíveis na internet, e descrevendo a terminologia da COVID-19 para que os brasileiros

possam se prevenir e conhecer os termos e os conceitos em volta dos sintomas e do tratamento da doença.

A seguir, disponibilizamos o link para acesso ao glossário:
<https://covid19.lexic.com.br/>

A indicação é que o professor apresente o glossário para todos os alunos por meio do compartilhamento de tela e também forneça, via aplicativo (Conexão Escola 2.0 ou WhatsApp), o link para acesso ao glossário.

Depois, peça aos alunos que investiguem acerca dos significados de diferentes palavras e/ou expressões que passaram a fazer parte das práticas sociais comunicativas pós-surgimento da pandemia da COVID-19.

Na sequência, o professor dividirá a turma em grupos que variam de três a quatro componentes. Formados os grupos, o professor fará a proposição de palavras e/ou expressões para que os alunos pesquisem o significado e compartilhem com o restante da turma. Cada grupo deverá pesquisar em torno de 4 palavras e/ou expressões. Sugerimos algumas a seguir, cabendo ao professor acrescentar quantas outras forem necessárias.

- Achatamento da curva de contágio
- Cepa
- Distanciamento social
- Imunização de rebanho
- *Lockdown*
- Isolamento vertical

Mais uma vez, reforçamos o caráter adaptativo da atividade, cabendo ao professor avaliar formas e meios que favoreçam a sua execução.

5.1.4 Aula 4 – Descubra se é fato ou *fake*

O professor disponibilizará algumas afirmações por meio do aplicativo utilizado pela turma, e os alunos, em grupo (o mesmo da aula anterior), deverão, pesquisando na internet, descobrir se tais afirmativas se tratam de fatos ou *fake news* (que, com o advento das redes sociais, tiveram sua disseminação ampliada na sociedade). Cada grupo ficará responsável por analisar duas ou três afirmativas, dependendo do tamanho da turma, e apresentar argumentos que validem ou

refutem a afirmativa.

- a) Água fervida com alho serve como tratamento para o coronavírus.
- b) Alimentos alcalinos evitam coronavírus.
- c) Beber água de 15 em 15 minutos cura o coronavírus.
- d) Café previne o coronavírus.
- e) Chá de limão com bicarbonato quente cura coronavírus.
- f) Colocar luvas para manusear dinheiro previne o coronavírus.
- g) Coronavírus fica vivo por 9 dias.
- h) Coronavírus morre a 26° C.
- i) Coronavírus veio dos animais.
- j) Fumar aumenta o risco de se ter a forma grave de coronavírus.
- k) Limpadores multiuso com cloro matam o coronavírus.
- l) Quando cai em uma superfície de metal, o vírus permanece vivo por 12 (doze) horas e, em tecido, 9 (nove) horas. Portanto, lavar a roupa ou colocá-la ao sol por 2 (duas) horas elimina o vírus.
- m) Tomar bebidas quentes para matar o coronavírus.
- n) Vacina da gripe aumenta risco de adoecer por coronavírus.
- o) Vinagre é mais eficiente que álcool gel na proteção contra coronavírus.

5.1.5 Aulas 5 e 6 – Produção textual digital multissemiótica

A partir de agora, o professor apresentará aos alunos uma proposta de produção textual digital que tem como tema a prevenção ao coronavírus.

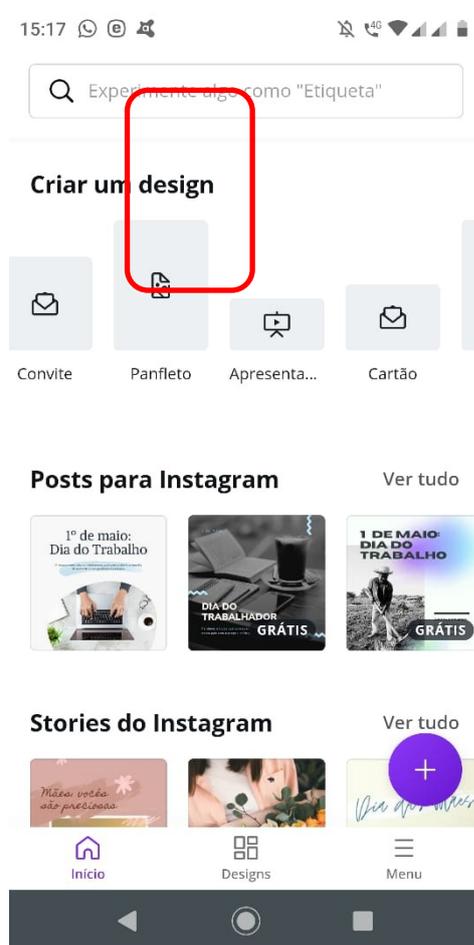
Marcada a data para a realização da produção, o professor orientará a todos os alunos que façam o *download* prévio do aplicativo de edição de textos e imagens “Canva”. O Canva é editor versátil que tem se tornado bastante popular entre os administradores de redes sociais e canais do YouTube. Com ele, você pode criar imagens com *layouts* customizados para o *Stories* e publicações do Instagram, capa de página do Facebook ou do Twitter, entre outros.

Para a utilização do Canva, é necessário o acesso à internet. Por isso, os

alunos que não possuem acesso à internet que permita uso do Canva¹⁶ poderão fazer a produção de forma manuscrita, anexando-a ao aplicativo Conexão Escola 2.0 para envio ao professor.

É necessário neste momento que o professor se proponha a fazer uso do Canva juntamente com os alunos, ensinando-lhes, passo a passo, como manusear a ferramenta. A seguir, apresentamos, por meio de figuras, as principais possibilidades de criação e edição usando o aplicativo.

Figura 26 – Página inicial do Canva



Fonte: *Printscreen* da tela do aplicativo realizado pela autora, 2021

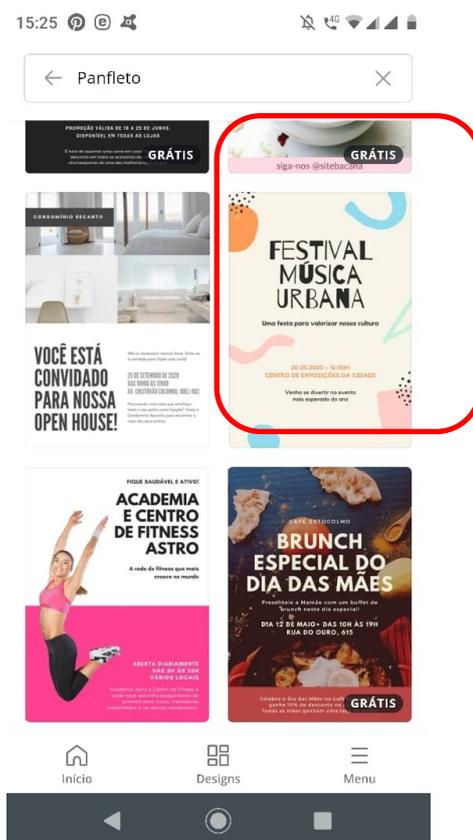
Nesta página, o professor deve apresentar ao aluno que é possível escolher um *template* para a criação de textos e imagens de acordo com o gênero textual que se propõe a produzir. Assim, os alunos seriam orientados a escolherem

¹⁶ Alguns alunos podem não possuir internet particular em suas residências, utilizando a internet patrocinada pelo Governo de Minas Gerais, para uso do aplicativo Conexão Escola 2.0.

o *design* do gênero panfleto.

Em seguida, tendo escolhido o *template* do panfleto, o aluno poderá escolher entre as diversas opções de *designs* disponíveis para o gênero panfleto, aquele que ele julgar que melhor atende às necessidades do panfleto que ele irá criar.

Figura 27 – Escolha de *design*



Fonte: *Printscreen* da tela do aplicativo realizado pela autora, 2021

Já escolhido o *design*, o aluno deve clicar sobre ele para iniciar a edição das imagens e do texto.

Figura 28 – Iniciando a edição



Fonte: *Printscreen* da tela do aplicativo realizado pela autora, 2021

Ao clicar no texto já presente no *design*, será possível alterar tamanho, cor, fonte, bem como deletar e escrever aquilo que atende ao panfleto que será produzido. O mesmo acontece com as imagens; elas podem ser ampliadas, alteradas, reduzidas e retiradas, de acordo com aquilo que for mais pertinente para a produção textual que está sendo feita.

Qualquer alteração feita já é salva automaticamente, não havendo necessidade de nenhum procedimento adicional para salvar as modificações efetuadas no *design*, ficando a nova edição salva na pasta “Todos seus designs”, contida no menu do aplicativo.

Feitas as orientações iniciais, o professor apresentará aos alunos a proposta para criação de um panfleto de divulgação de uma campanha de prevenção ao coronavírus. Os panfletos deverão ser feitos em formato digital/manuscrito, fazendo uso do Canva ou não, e serão divulgados nas redes sociais da escola, como Instagram e Facebook.

Sugestão para proposta de produção textual a ser divulgada em meio digital:

Partindo do pressuposto de que o acesso à informação é a melhor arma

para prevenção de qualquer doença, fazendo uso de seus conhecimentos adquiridos até o momento, elabore, no aplicativo Canva ou de forma manuscrita, um panfleto de divulgação de uma campanha para prevenção à COVID-19.

Para isso, não se esqueça de criar um nome atrativo para a campanha, fazer uso de elementos que atraiam a atenção do interlocutor, como cores, imagens e sons. Não se esqueça ainda de criar frases de impacto e de passar informações relevantes sobre como se prevenir do coronavírus.

Depois de finalizado seu panfleto, faça uma revisão. Por fim, entregue e encaminhe-o ao aplicativo (Conexão Escola 2.0 ou WhatsApp) de seu professor para correção.

Obs.: Professor, se julgar necessário, peça aos alunos que compartilhem o panfleto criado entre eles e peçam que sugiram formas de aprimorar o panfleto criado pelo outro.

5.1.6 Aula 7 – Refacção

Após correções efetivadas pelo professor, devolva (encaminhe) os panfletos aos alunos e peça que façam as devidas correções. Depois é só publicar.

A publicação ficará a cargo do professor, que encaminhará à gestão escolar os panfletos para divulgação nas páginas de Facebook e Instagram da escola

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa justificou-se pelas constantes mudanças ocorridas no mundo globalizado em que vivemos, em que foi necessária a adesão às tecnologias capazes de aperfeiçoar e ampliar as capacidades humanas e, ainda, à inovação como forma de aprendizagem contínua. Logo, falar sobre os letramentos digitais é falar sobre as práticas de uso da língua que permeiam a sociedade do século XXI, práticas essas das quais a escola não pode se eximir. Durante nossa pesquisa, constatamos que, além de dominar o conteúdo que ensina e de buscar a mais adequada metodologia para trabalhá-lo, atualmente, o professor precisa ser capaz de se “apropriar das diferentes TDIC” para mediar um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração a cultura digital na qual estamos imersos.

Na Educação Básica, o desafio do professor é formar um alunado que já nasceu em um universo cibercultural, envolto pelas tecnologias digitais. E dominar consciente, autônoma e produtivamente essas tecnologias digitais nas práticas que realiza em sociedade é condição primordial para a inserção e o protagonismo social.

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar a percepção que os professores das escolas públicas de Uberaba têm acerca do letramento digital e como eles fazem uso das TDIC em suas práticas pedagógicas para promover esse letramento digital. Por meio dos resultados obtidos ficou demarcada a necessidade de que a escola adentre o universo digital dos alunos, ampliando e desenvolvendo práticas pedagógicas, que, fazendo uso das TDIC, propiciem formas e meios para o desenvolvimento do letramento digital.

Diante dessa análise, admitimos a necessidade de investimentos para a qualificação dos professores, independentemente da área de atuação, a fim de permitir o uso das TDIC em suas práticas pedagógicas, por meio de processos de discussão e estudos que levem a mudanças efetivas, sobretudo, em concepções pedagógicas.

Evidenciamos a importância de um espaço institucional para a formação docente, promovendo, nos educadores, ações centradas em ferramentas tecnológicas, além da infraestrutura adequada das escolas e da disponibilidade de

ferramentas tecnológicas disponíveis a professores e alunos.

A partir dos relatos dos professores, por meio do questionário e do grupo focal, pudemos notar que as práticas pedagógicas, por eles efetivadas, ainda não atingiram uma transformação para práticas de ensino-aprendizagem que fazem uso das TDIC para promover, nas escolas, o letramento digital. Mesmo assim, reconhecemos na fala de muitos deles o conhecimento técnico pedagógico que evidencia o saber sobre o potencial das tecnologias digitais para aprimoramento das práticas pedagógicas.

Assim, apontamos a importância de ações políticas que permitam a formação desses profissionais. Não cabe somente ao professor conduzir sua formação em TDIC de forma a preencher espaços deixados tanto por sua formação inicial, quanto pela falta de formação continuada. Destacamos, ainda, a importância da formação inicial porque, de modo geral, há pouco espaço para uso das tecnologias no currículo, principalmente para fins profissionais; há lacunas tanto teóricas quanto técnicas para o desenvolvimento de ações que conduzam a uma formação voltada para as TDIC.

Atrelada à ausência de uma formação que dê conta de instrumentalizar o professor para fazer uso das TDIC em sala de aula, durante a análise dos relatos dos professores, notamos que o cenário por eles descrito traz embutidas algumas situações complexas que talvez impeçam o trabalho com as TDIC em sala de aula, a começar pelas condições impróprias nos laboratórios de informática, computadores insuficientes e a inexistência de acesso à internet para que professores e alunos utilizem no espaço educacional.

Finalmente, apesar de todos os entraves citados pelos professores que participaram da pesquisa, ainda reconhecemos que é na e pela escola, enquanto “agência de letramento por excelência” (KLEIMAN, 2009), que nascem ações para a formação cidadã. Portanto, mesmo com tantas dificuldades, é impossível não reconhecer o papel dessa instituição social e de seus agentes (professores) na formação da sociedade do século XXI.

É claro que a presente pesquisa não esclarece todas as dúvidas, e dificuldades aparecerão a todo o momento com relação aos letramentos digitais em sala de aula. Mas não seria esse o verdadeiro sentido de educar? Promover a dúvida, a criação de problemas e a busca de soluções em um dado contexto? A Educação passa por erros e acertos constantes em busca de um ideal de ensino,

pois, sendo uma ciência humana, não possui respostas prontas ou acabadas, todas essas respostas devem ser buscadas na prática cotidiana do ensino, que é onde o verdadeiro conhecimento se constrói.

É preciso deixar claro que as TDIC não são panaceias que irão pôr fim a todos os problemas educacionais com relação ao letramento digital. Portanto, falar sobre as TDIC como ferramentas de mediação do processo de letramento digital em sala de aula é falar sobre a evolução natural e dinâmica da educação, de seus métodos, práticas pedagógicas, ferramentas e objetos de aprendizagem, pois a educação, estando inserida na sociedade, é uma instituição em constante evolução. Errôneo seria considerar que ela se mantivesse estática e alheia às transformações que o mundo moderno lhe impõe.

Longe de haver esgotado a discussão sobre a percepção dos professores acerca dos letramentos digitais, sugestionamos ainda uma sequência didática, por meio da qual o professor, mesmo em período de pandemia da COVID-19, pode intervir e mediar o ensino da Língua Portuguesa, fazendo uso dos letramentos digitais com intermédio das TDIC.

Assim, acreditamos que o objetivo delineado foi alcançado e que outras pesquisas virão, complementando, ampliando e quem sabe revendo a nossa. O conhecimento é heterogêneo e mutável, e assim o reverenciamos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Alunos, professores e escola face à sociedade da informação. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 12-39.
- ALVES, Lynn *et al.* Tecnologias Digitais nos espaços escolares: diálogo emergente. *In*: FERRAZ, Obdália (org.). **Educação, Multiletramentos e Tecnologias**: tecendo redes de conhecimentos sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.
- AMANTE, Lúcia; FONTANA, Lígia. Mobilidade, WhatsApp e aprendizagem. *In*: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (org.). **WhatsApp e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA; Ilhéus: EDITUS, 2017.
- ARAÚJO, Marcus de Souza. Enfoques Epistemológicos Sobre (Novos) Letramentos. **Revista Linguagem em Foco**. Fortaleza, CE, v. 12, n. 1, 2019.
- ARAÚJO, Marcus de Souza. Ensino-aprendizagem com tecnologias digitais na formação inicial. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 3, set./dez., 2018.
- ARRUDA, E. **Ciberprofessor**: novas tecnologias, ensino e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 204.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. [Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller] 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).
- BARBOSA, Jaqueline P. e ROJO, Roxane. **Multiletramentos e Currículo Integral**. SEE- SP Séries Iniciais de Ensino Fundamental. Jun., 2014. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/2526036/> Acesso em: 30 ago.2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BALADELI, Ana Paula Domingos; BARROS, Marta Silene Ferreira; ALTOÉ, Anair. Desafios para o professor na sociedade da informação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 155-165, jul/set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n45/11.pdf> Acesso em: 21 dez. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/ SEB, 2017.
- BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE, 2019.
- BRITO, Luiz Percival Leme. **No lugar da leitura** – biblioteca e formação [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; LIMA, Nelci Vieira; ALBERT, Sílvia. **TDIC na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita.** Campinas, n. 83, v. 3, p. 1134-1163, set./dez., 2019.

CANI, Josiane Brunetti. **Letramento digital de professores de Língua Portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC**, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-BAWNV8/1/1846d.pdf>. Acesso em: 04 abr.2021

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

CARVALHO, Maria Regina Viveiros. **Perfil do professor da educação básica.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CHARTIER, Roger. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília, DF: UnB, 1994. p. 95-111.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro. **Do leitor ao navegador.** Conversações com Jean Lebrun. 1ª reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

COLELLO, Sílvia de Mattos Gasparian. **A escola que (não) ensina escrever.** São Paulo: Summus Editorial, 2012.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007. p. 25-40.

COSCARELLI, Carla Viana. Leitura numa sociedade informatizada. In: MENDES, Eliana Amarante de Mendonça; OLIVEIRA, Paulo Motta; BENN-IBLER, Veronika (org.). **Revisitações.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. Textos e Hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009

COSCARELLI, Carla Viana.; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana. Multiletramentos e empoderamento na educação. In: FERRAZ, Obdália (org.). **Educação, Multiletramentos e Tecnologias: tecendo redes de conhecimentos sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura.** Salvador: EDUFBA, 2019.

COSTA, Fernando Albuquerque; VISEU, Sofia. Formação-Ação Reflexão: um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In:

COSTA, Fernando Albuquerque; PERALTA, Helena; VISEU, Sofia. (Eds.). **As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 238-259.

CUNHA, P. V. **A pesquisa escolar na www: desafios e possibilidades na formação de professores**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2004.

DAY, Christopher. **Developing Teachers**. The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press. 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

ESTRELA, Maria Teresa. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FRANÇA, Cyntia Simioni; BATTINI, Okçana. Formação continuada de professores para o uso de tecnologias: desafios e possibilidades. **Revista Travessias**. ISSN: 1982-5935. v.10, n. 3, 2016.

FREITAS, Larissa Martins *et al.* Políticas públicas para formação continuada dos professores do ensino médio. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 12, n. 1, p. 115-134, 2018. ISSN: 1982-3207. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/87814/50892>. Acesso em: 02 dez. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. *In*: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: Niterói: DP&A, 2006. p. 59-71.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

JESUS, Elleuzi Moni do Carmo. **Políticas públicas de implantação de tecnologias digitais na rede pública brasileira: estudo sobre o ProInfo no**

estado de Goiás. 2018. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, GO, 2018 Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9215/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20ELeuzzy%20Moni%20do%20Carmo%20Jesus%20-%202018.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

KLEIMAN, Ângela. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72 – 91, ago./dez., 2014.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 2002a.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002b.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Cefiel/ IEL/ UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Ângela. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista CAMINHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, UNITAU**. v. 1, n. 1, p. 1 – 10, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LINHARES, Ronaldo Nunes; CHAGAS, Alexandre Menezes; SILVA, Elbênia Marla Ramos. Interações no ciberespaço: estudos e pesquisas sobre o WhatsApp na educação no Brasil e Portugal. *In*: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (org). **WhatsApp e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA; Ilhéus: EDITUS, 2017.

MACHADO, Ilze M. Coelho. **Professores e sua escolha pela docência**. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, SIRSSE, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26695_13326.pdf Acesso em: 13 mar.2021.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARINHO, Simão Pedro P. Mídia e tecnologias digitais na licenciatura: novas realidades, novas formações. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 228-248, mai./ago. 2018.

MENEZES, Vera. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, v. 18, n. 1, 28 ago. 2019.

MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Paulo: EdUFSCar, 2013.

MINAS GERAIS. **LEI Nº 14.486, DE 9 DE DEZEMBRO DE 2002**. Disciplina o uso de telefone celular em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas. Disponível em: <file:///C:/Users/rober/Downloads/LEI-ESTADUAL-No-14.486-2002.pdf> Acesso em: 13 mar.2021.

MOURA, Adelina Maria Carreiro. **Apropriação do telemovel como ferramenta de mediação em mobile learning**: estudos de caso em contexto. 2010. Tese (Doutorado em Ciências de Educação) – Universidade de Minho, Lisboa, 2010.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. *In*: FERRAZ, Obdália (org.). **Educação, Multiletramentos e Tecnologias**: tecendo redes de conhecimentos sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.

NÓVOA, António. (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António. (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Cláudio; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Riberio. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864> Acesso em: 20 dez. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. The Complexity of Online Collaborative Writing. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v.14, n.1. p. 15-30, 2015. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla\(a\)rticle/view/1374/1211](https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla(a)rticle/view/1374/1211). Acesso em: 19 jun. 2020.

PEZENTI, Nadia Nara de Godoy; PEZENTI, Renato Adriano. **Letramento digital: encontros e desencontros na formação de professores**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias: Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. Ressignificando a presencialidade, 2020.

PORTO, Cristiane de Magalhães; Oliveira, Kaio Eduardo e ALVES, André Luiz. Expansão e reconfigurações das práticas de leitura e escrita por meio do

WhatsApp. *In*: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (org). **WhatsApp e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA; Ilhéus: EDITUS, 2017.

PRATA, Carmem Lúcia. **Gestão democrática e tecnologias de informática na educação pública**: o ProlInfo no Espírito Santo. 2005. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Brasil, 2005.

PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. *In*: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, v. 9. , n. 5, out., 2001.

RAIMANN, Ari. **A DOCÊNCIA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO**. EDUCERE: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PUCPR, 2015.

RAMAL, A. C. **Educação na Cibercultura**: hipertexto, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber/CENP_SEE-SP, 2004.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Silas. Lacerda. O USO DO CELULAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (LP). **Revista Virtual Lingu@ Nostr@**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 259 - 276, 2020. Disponível em: <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/177>. Acesso em: 4 abr. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. revista e ampliada - Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SILVA, Elizabeth Corrêa; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Multiletramentos e práticas com tecnologias digitais: uma revisão sistemática da literatura em dissertações de mestrado. **Intersaberes**, v. 12, n. 26, mai./ ago., 2017.

SILVA, Hanna Moitinho Freire Queiroz; BONILLA, Maria Helena Silveira; FLORENCIO, Roberto Remígio. Práticas de Multiletramento: uma realidade ainda distante nas escolas contemporâneas. **Revista entreideias**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 5-64, jan./abr. 2020.

SILVA, Rosângela Conte; VOLPATO, Rosângela Aparecida. O uso de TICs na educação. **Cadernos PDE** - Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Curitiba/PR. Governo do Paraná/Secretaria de Educação, v.1, 2013. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_ped_artigo_rosangela_conte_silva.pdf Acesso em: 16 ago. 2020.

SILVA, Simone Bueno Borges. Língua e Tecnologias de Aprendizagem na escola. *In*: FERRAZ, Obdália (org.). **Educação, Multiletramentos e Tecnologias: tecendo redes de conhecimentos sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. **Revista Pátio**, ano VII, n. 29, fev./abr. 2004.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação**, Campinas, v.23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). 2008. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, Bryan. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurício. **Saberes docentes e formação profissional**. RJ: Editora Vozes, 2003.

TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha; MORAIS, Débora Katiene Praxedes Costa. Multiletramentos na escola: o uso do celular e do WhatsApp nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa. **Letras & Letras**, v. 32, n. 4, p. 243-270, 31 dez. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de Didática**. São Paulo: Papirus, 2006.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2001.

ZAIONZ, Rozane; e MOREIRA, Herivelto. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS. REDIVI – **Revista de Divulgação Interdisciplinar Virtual do Núcleo das Licenciaturas**, v. 4, n. 1, 2016.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO ENVIADO AOS DOCENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE UBERABA QUE ADERIRAM AO CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA APÓS APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

LETRAMENTOS DIGITAIS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE

UBERABA

Pesquisa Universal CNPq 2018 - Processo

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

TERMO DE CONSENTIMENTO - LINGUA PORTUGUESA

Convidamos você a participar da pesquisa: LETRAMENTOS DIGITAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS PORTUGUESA E INGLESA DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL (6 AO 9 ANOS) EM UBERABA-MG. O objetivo desta pesquisa é investigar as práticas de letramentos digitais dos professores de Língua Portuguesa e Inglesa - de escolas públicas estaduais de ensino fundamental (6.º ao 9.º ano) em Uberaba - visando identificar concepções e matriz de referência de letramento digital bem como produzir e socializar uma sequência didática que faça uso das TDIC, contribuindo, assim, para a formação continuada de professores e efetivação do uso das tecnologias digitais nas escolas. Sua participação é importante, pois num contexto de pesquisa científica, Universidade e escolas devem trabalhar colaborativamente para atualizar o conhecimento científico e divulgar as experiências em sintonia com as tendências do século XXI. Escola e Universidade devem exigir lideranças altamente qualificadas, inovadoras e autênticas que reconheçam a natureza complexa do ensino e aprendizagem com as novas tecnologias digitais. Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário assinalar o TCLE, responder a um questionário semiestruturado e participar de um encontro do grupo focal acerca dos letramentos digitais na sala 311 do Centro Educacional com tempo estimado de 30 minutos para a primeira etapa e uma hora na segunda etapa, na data de acordo com os dias de sua disponibilidade para a primeira etapa (questionário) e o encontro do grupo focal num dia em que será agendado previamente pelos pesquisadores e participantes da pesquisa. Os riscos desta pesquisa são a quebra da confidencialidade de dados (nome do pesquisado), alterar o ritmo e o planejamento da instituição, o não retorno da pesquisa aos pesquisados e a instituição. Serão minimizados ou evitados porque não divulgaremos a identificação dos professores participantes tampouco a respeito da identidade da escola e do professor participantes da pesquisa e toda forma de generalização será evitada. Para minimizar os riscos serão tomadas as seguintes medidas: todos os participantes da pesquisa serão tratados com letras aleatórias ou números e o risco de perda de confidencialidade será minimizado. Para não alterar o ritmo da escola todas as atividades propostas (etapa 1 aplicação do questionário) serão no horário do intervalo dos

professores participantes. O encontro do grupo focal será realizado em data previamente agendada e que não comprometa a agenda dos participantes da pesquisa. Espera-se que sua participação na pesquisa seja voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa atividade lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores; assim como este projeto de pesquisa tem como tema o estudo das práticas dos letramentos digitais. Os sujeitos participantes da pesquisa serão professores de língua portuguesa e inglesa da educação básica, que lecionam em escolas públicas de ensino fundamental (6.º ao 9.º ano) em Uberaba– MG. A justificativa para esta pesquisa decorre da necessidade de diagnosticar o perfil e os saberes que constituem o letramento digital dos professores, da necessidade de desenvolver produtos e estratégias didáticas para o ensino da leitura e da escrita de gêneros textuais em ambientes digitais. Dessa forma, contribuir para que o professor com os alunos desenvolva atividades em que os alunos possam comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo com autoria na vida pessoal e coletiva. Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto a sua participação na pesquisa acerca dos letramentos digitais e a formação continuada de professores de línguas bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade.

Você concorda em participar desta pesquisa? *

- Sim
- Não

Instruções

Para as perguntas a seguir, selecione uma das alternativas propostas e escreva suas contribuições para a pesquisa.

Sexo *

- Feminino
- Masculino

IDADE *

- 18 a 30
- 30 a 40
- 40 a 60
- acima de 60

VOCÊ TRABALHA NUMA ESCOLA PÚBLICA *

- MUNICIPAL DE ENSINO BÁSICO PREDOMINANTEMENTE
 MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PREDOMINANTEMENTE
 ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PREDOMINANTEMENTE

Quantas horas por semana você dedica para preparar as aulas? (estudo, planejamento) *

- 2 a 5
 5 a 10
 10 a 15
 acima de 15

VOCÊ O EDUCADOR

1. Qual foi a principal razão que fez com que você se tornasse professor? *
2. Você acredita que as novas tecnologias digitais (*smartphones, tablets, netbooks*) devem estar em sala de aula? *

- sempre
 às vezes
 raramente
 nunca

Por quê? *

3. Você usa tecnologias digitais no ensino de língua? (computador, *tablet*, celular...) *

- sempre
 às vezes
 nunca

Por quê? Quais instrumentos/dispositivos você usa (aponte três)? *

4. Você expõe, explica, discute com seus alunos a respeito dos gêneros textuais da esfera artístico-literária com uso das novas tecnologias digitais? Conto, poema, Hq, Crônica, Trailer... *

- sempre
 às vezes
 nunca

Se não respondeu NUNCA, por favor relate como você usa as ferramentas digitais no contexto apresentado.

5. Você expõe, explica, discute com seus alunos a respeito dos gêneros textuais não literários com uso das novas tecnologias digitais? (esferas jornalísticas, artísticas...) *

- sempre
- às vezes
- nunca

Se não respondeu NUNCA, por favor relate como você usa as ferramentas digitais no contexto apresentado.

6. Você concorda com o uso de aparelhos digitais móveis (*smartphones, celulares, tablets*) durante as suas aulas? *

- sempre
- às vezes
- nunca

Por quê? *

7. Você acredita que o uso de computadores e dispositivos de mobilidade (*cellphones, tablets* etc.) em sala de aula ajuda no ensino da língua PORTUGUESA? *

- sim
- não

Por quê? *

8. Seus alunos escrevem os textos em papel ou em dispositivos digitais? *

- sempre no papel (caneta, lápis e folha de papel ou caderno)
- mais da metade das vezes em papel mas algumas vezes em plataformas digitais
- metade em papel e metade em ambiente digital
- pouco em ambiente digital e raramente em papel
- sempre em dispositivos digitais

Se a sua resposta foi mista, você poderia explicar em quais situações você solicita produções em papel e em dispositivos digitais? *

9. Sua escola providencia e disponibiliza dispositivos eletrônicos digitais aos alunos como o UCA, por exemplo?) *

- sempre
- às vezes por algum período de tempo
- nunca

O que você pensa a respeito disso? *

10. Cada estudante tem acesso a um equipamento de informática pessoal? *

- sim
- não, estudantes compartilham os equipamentos
- não, há apenas alguns equipamentos compartilhados por grupos de alunos
- usa o laboratório de informática na escola

11. Sua escola tem rede wi-fi (internet sem fio) com acesso livre para professores e alunos? *

- sim, sempre
- às vezes, mas quase sempre não funciona
- não tem acesso

12. Você usa aparelho celular com tecnologia 3 ou 4G para navegar na internet? *

- Sim
- Não

13. Você usa a internet 3 ou 4G no seu celular para:

- Acessar redes sociais exclusivamente
- Utilizar aplicativos de mensagens como o WhatsApp

14. Quando usa o WhatsApp, você costuma:

- apenas enviar mensagem por escrito
- enviar mensagens por escrito e emoticons
- enviar mensagens de voz exclusivamente
- compartilhar vídeos e imagens
- envio mensagens de texto, voz e imagens quase sempre
- mensagens de texto, som, imagens, sons, compartilho mensagens em grupos

15. Você trabalha predominantemente em: *

- Uma escola municipal num bairro na cidade
- Uma escola municipal no centro urbano na cidade
- Uma escola estadual num bairro da cidade
- Uma escola estadual no centro da cidade

APÊNDICE B

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL

- 1) A cultura digital tem modificado seu perfil profissional? Por quê?
- 2) Durante o planejamento de suas aulas, você insere recursos tecnológicos como ferramentas a serem utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?
- 3) Existem gêneros textuais específicos que você acredita serem trabalhados mais facilmente a partir das TDIC? Por quê?
- 4) Você acredita ser o aluno capaz de adquirir conhecimentos sobre assuntos tratados em sala de aula, durante a aula de Língua Portuguesa, a partir das TDIC? Por quê?
- 5) Você já propôs alguma atividade a seus alunos a partir da utilização de ferramentas digitais, tais como computadores, celulares, aplicativos, ou até mesmo por intermédio das redes sociais? Por quê?
- 6) Existe na sua escola algum tipo de suporte técnico que auxilie o professor e/ou alunos na utilização das TDIC?
- 7) Na sua escola existem computadores para acesso dos alunos em quantidade suficiente?
- 8) O PPP de sua escola prevê a utilização das TDIC nas práticas pedagógicas dos professores?
- 9) Na sua escola existem problemas de infraestrutura (equipamentos danificados, falta de equipamentos, rede de internet ausente ou deficitária) que impedem ou atrapalham o uso das TDIC em sala de aula?
- 10) Você acredita que uma formação continuada que abordasse o uso das TDIC em sala de aula contribuiria positivamente para o processo de inserção das TDIC em sala de aula? Por quê?