



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

THEMYS YSLENE SIMÕES CHAVES

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO POR TECNOLOGIAS
DIGITAIS: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO SÉCULO XXI**

Manaus

2022

THEMYS YSLENE SIMÕES CHAVES

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO POR TECNOLOGIAS
DIGITAIS: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO SÉCULO XXI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos da Linguagem, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Grace dos Anjos Freire Bandeira.

Manaus

2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C512e Chaves, Themys Yslene Simões
O Ensino de Língua Portuguesa mediado por tecnologias digitais
: desafios da prática docente no século XXI / Themys Yslene
Simões Chaves . 2022
186 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Grace dos Anjos Freire Bandeira
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Ensino. 2. Língua Portuguesa. 3. Tecnologia. 4. Desafios. 5.
Século XXI. I. Bandeira, Grace dos Anjos Freire. II. Universidade
Federal do Amazonas III. Título

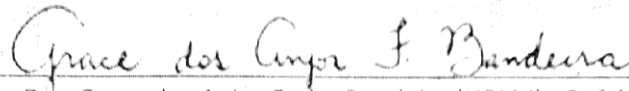
THEMYS YSLENE SIMÕES CHAVES

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO POR TECNOLOGIAS
DIGITAIS: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO SÉCULO XXI**

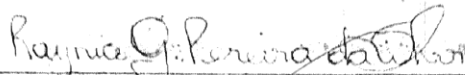
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em 16 de agosto de 2022.

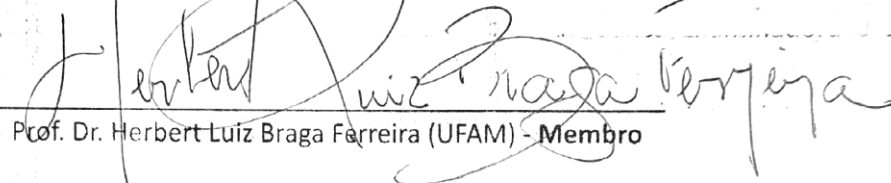
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Grace dos Anjos Freire Bandeira (UFAM) - Presidente



Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva - Membro



Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira (UFAM) - Membro

Dedico esse trabalho ao meu pai Admar Gonçalves Chaves Filho (in memoriam), à minha mãe Maria Ariadne Simões Chaves e à minha tia Alzinete Jatobá Simões Campos (in memoriam), com toda a minha gratidão pelo exemplo de vida, de força, de amor incondicional e por todo o incentivo que me concederam, guiando-me e iluminando minha caminhada até aqui.

AGRADECIMENTOS

Toda a honra e toda a glória a Deus, que me sustentou e guiou meus passos em todos os momentos dessa jornada de desafios e superações.

Ao chegar até aqui, reconheço que também sou grata a muitas pessoas que fizeram parte dessa caminhada, pessoas que compreenderam minhas lutas, angústias, minhas ausências, e que fizeram uma diferença enorme por meio de orações, de apoio incondicional, de palavras de carinho, de solidariedade e de força quando eu mais precisei.

Ao meu amado pai Admar Gonçalves Chaves Filho (in memoriam), que esteve sempre ao meu lado, incentivando-me em cada etapa de minha formação acadêmica, rezando por mim e vibrando com minhas conquistas, e assim seguiu comigo nesse plano até o meu exame de qualificação. Gratidão por tudo, meu pai amado!

À minha mãe Ariadne Simões Chaves, por toda a força, amor incondicional, apoio, compreensão, carinho, paciência e incentivo desde o exame de seleção para o Mestrado. Gratidão, minha mãe, por não ter desistido de mim, por não ter me permitido desistir e por você ser a minha maior inspiração e o meu porto seguro nessa vida!

À minha irmã Ysla Martha Simões Chaves, pelo exemplo de força e por todo amor, carinho, compreensão, orações e apoio incondicional.

Aos familiares, amigos e colegas de trabalho que acompanharam minha trajetória até aqui, por acreditarem em mim, vibrarem com minhas superações e conquistas e por permanecerem ao meu lado em todas as etapas.

À minha orientadora, professora Dra. Grace dos Anjos Freire Bandeira, gratidão por me acolher e estender a mão nos momentos em que mais precisei. Gratidão por sua existência na minha vida, pelas preciosas orientações nessa jornada, pelos ensinamentos, direcionamentos, orações e por também ter sido meu porto seguro nos períodos de turbulência, sempre me incentivando e acreditando na minha capacidade de desenvolver e de concluir esta pesquisa. Serei sempre grata por tudo, querida professora!

Ao Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira, pelas orientações iniciais.

Às professoras da Banca de Exame de Qualificação, professora Dra. Raynice

Geraldine Pereira da Silva e professora Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça, pelas valiosas críticas e sugestões a este trabalho. Suas considerações foram essenciais para a construção dessa pesquisa.

À professora Dra. Martha de Faria e Cunha Monteiro, por todos os ensinamentos, sugestões de leitura, direcionamentos e inspirações para a realização dessa pesquisa. Agradeço também pelas orações, palavras de apoio, de carinho e de solidariedade nas etapas mais difíceis pelas quais passei.

Ao professor Dr. Leonard Christy Souza Costa, pela partilha de conhecimento, inspiração, e por todo o suporte ao longo da minha trajetória no Mestrado.

À professora Dra. Mariana da Silva Casseiro pelas valiosas contribuições, direcionamentos, pelas orações e pelas mãos estendidas sempre que precisei.

À professora Dra. Soraya Chain por todo o apoio em minha jornada, por me inspirar, incentivar e pelas mãos estendidas em todos os momentos.

Aos colegas de turma pelo tempo partilhado e pelos momentos de troca de conhecimentos. Meu carinho e gratidão especial à Glória e ao Evandro, pela generosidade e pela dádiva de ter conhecido vocês.

À Universidade Federal do Amazonas, por proporcionar, da Graduação ao Mestrado, minha qualificação profissional e minha evolução pessoal e a todos os professores e funcionários desta instituição que contribuíram direta ou indiretamente para que eu chegasse até aqui.

Aos professores e aos coordenadores de CTE, participantes dessa pesquisa, que gentilmente disponibilizaram um tempo para colaborar com meu trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e à Gerência de Tecnologia Educacional (GTE) pela autorização da realização da pesquisa de campo e por todos os profissionais que contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

Aos professores formadores e toda a equipe que compõe a GTE e a DDPM, pela partilha de conhecimento, pela inspiração e motivação para a realização dessa pesquisa.

A todos aqueles que me incentivaram e acreditaram na conclusão desse trabalho, meu carinho e minha imensa gratidão!

“A tecnologia é só uma ferramenta. No que se refere a motivar as crianças e conseguir que trabalhem juntas, um professor é o recurso mais importante.”

Bill Gates

RESUMO

A presente dissertação versa sobre o ensino de Língua Portuguesa mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e objetivou realizar um estudo acerca do trabalho do professor de Língua Portuguesa na educação básica, considerando os aspectos da prática docente na contemporaneidade com a utilização dos recursos tecnológicos digitais. Situada na Linguística Aplicada, tem como aporte teórico no campo da Educação a aprendizagem significativa do Interacionismo de Vygotsky (1989) e de Ausubel (1982), o Construcionismo de Papert (1986), a Teoria da Descoberta de Bruner (1991) e o Conectivismo de Siemens (2004). No ensino da Língua Portuguesa, ancora-se nos estudos de Marote e Ferro (1994), Possenti (2000), Soares (2002), Antunes (2003;2020) Oliveira (2010) e Riolfi et al. (2014). No campo das tecnologias digitais aplicadas à educação, encontramos embasamento nos trabalhos de Moran (2007); Kensky (2007), Bacich e Moran (2018), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) e Nóvoa (2020). O ensino da Língua Portuguesa mediado por TDIC encontra fundamentação nos estudos de Coscarelli (2016), Rojo (2000;2013) e Ribeiro (2018;2020;2021). Realizamos um estudo sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para explicitar a continuidade, os desafios e as inovações no trabalho do professor no século XXI. À luz da Linguística Aplicada, a mediação da aprendizagem utilizando as tecnologias digitais pode ser compreendida como um desafio à mudança no trabalho docente. Nesse sentido, descrevemos o contexto social da formação e da prática do professor da educação básica frente às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), do que são exemplos as rupturas e permanências na metodologia e as inovações pedagógicas apoiadas nas TDIC, bem como em que aspectos a utilização dos Centros de Tecnologia Educacionais (CTEs) pode contribuir nesse processo de transformações e de adaptações. Quanto ao percurso metodológico, os dados de nossa pesquisa consistiram na pesquisa bibliográfica, documental e aplicação de questionários junto aos participantes, o que norteou a descrição de novas metodologias utilizadas no ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental na educação básica das escolas municipais de Manaus. Buscou-se fazer um estudo descritivo, exploratório e de natureza qualitativa, configurando-se em um estudo de caso. Os resultados desse trabalho investigativo apontam que os professores de Língua Portuguesa já faziam uso dos recursos tecnológicos digitais em suas aulas, desmistificando a ideia de que os professores passaram a utilizar as TDICs somente após por conta do período de ensino emergencial remoto decorrente do período de isolamento social por conta da pandemia de Covid-19.

O desenvolvimento deste trabalho encontrou relevância na necessidade de contribuir com estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa e de destacar o trabalho do professor, a necessidade de uma rede de apoio multidisciplinar para esse profissional, a melhoria na formação contínua docente no século XXI e, com isso, poder contribuir para o fortalecimento do ensino da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Trabalho Docente; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Formação.

ABSTRACT

The present academic dissertation is about the teaching of Portuguese Language mediated by Digital Technologies of Information and Communication (DICT) that aimed to carry out a study about the work of the teacher of basic education, considering the aspects of the continuous vocational training and teaching practice in contemporary times with the use of digital technological resources. It aims to achieve a study about the work of the Portuguese Language teacher in basic education, considering the aspects of teaching practice in contemporary times with the use of digital technological resources. Situated in the domain of Applied Linguistics, it has as its theoretical basis, in the domain of Education, the significant learning of Vygotsky's Interactionism (1989) and Ausubel's (1982), Papert's Constructionism (1986), Bruner's Theory of Discovery (1991) and the Conectivism of Siemens (2004). In the teaching of Portuguese Language, it is based on the studies of Marote and Ferro (1994), Possenti (2000), Soares (2002), Antunes (2003;2020) Oliveira (2010) and Riolfi et al. (2014). Under the domain of digital technologies applied to education, we found support in the researches of Moran (2007); Kensky (2007), Bacich and Moran (2018), Bacich, Tanzi Neto and Trevisani (2015) and Nóvoa (2020). The teaching of the Portuguese Language mediated by ICT underpins in the studies of Coscarelli (2016), Rojo (2000;2013), Ribeiro (2018;2020;2021). We conducted a study on the teaching-learning of Portuguese Language to make explicit the continuity, challenges and innovations in the teacher's work in the 21st century. In view of Applied Linguistics, the mediation of learning using digital technologies can be understood as a challenge to change in the work of teachers. In this sense, we describe the social context of the formation and the practice of the basic education teacher facing the Digital Information and Communication Technologies (ICTs), of which the ruptures and permanencies in the methodology and the pedagogical innovations supported by the ICTs are examples, as well as in which aspects the use of the Centers of Educational Technology (CTEs) can contribute in this process of changes and adaptations. As for the methodological path, the data of our research consisted of bibliographic and documental research and interviews, which guided the description of new methodologies used in the teaching of Portuguese Language in the final grades of

elementary school. The study was descriptive, exploratory, and qualitative in nature, being a case study. The results of this investigative work can indicate that Portuguese Language teachers already made use of digital technological resources in their classes, demystifying the idea that teachers started to use ICTs only after the period of remote emergency teaching due to the period of social isolation because of the Covid-19 pandemic. The development of this work found relevance in the need to contribute with studies about the teaching of Portuguese Language and to highlight the teacher's work, the need of a multidisciplinary support network for this professional, the improvement in continuous teacher training in the twenty-first century and, thus, being able to contribute to the strengthening of Portuguese Language teaching.

Keywords: Portuguese Language; Teaching Work; Digital Information and Communication Technologies; Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo da disciplina escolar Português.....	33
Figura 2 – Configuração do trabalho do professor	55
Figura 3 – Faixa etária dos participantes docentes de Língua Portuguesa.....	77
Figura 4 – Formação acadêmica dos participantes docentes de Língua Portuguesa.....	77
Figura 5 – Tempo de trabalho docente dos participantes – docentes de Língua Portuguesa.....	78
Figura 6 – Utilização dos recursos tecnológicos digitais antes da pandemia	87
Figura 7 – Recursos tecnológicos digitais utilizados antes da pandemia ...	87
Figura 8 – Conhecimentos do professor em informática.....	88
Figura 9 – Função exercida anteriormente pelo coordenador	89
Figura 10 – Uso das TDICs pelos coordenadores quando lecionavam.....	90
Figura 11 – Participação docente por iniciativa própria em formações	91
Figura 12 – Participação docente em formações sobre o uso das TDICs.....	92
Figura 13 – Pesquisa dos docentes sobre as TDICs no contexto escolar.....	94

Figura 14 – Pesquisa sobre formações em TDICs pelos CTAES	95
Figura 16 – Utilização de recursos tecnológicos digitais pelos professores no ensino remoto.	97
Figura 17 – Tipos de recursos tecnológicos digitais utilizados no ensino remoto	97
Figura 18 – Práticas pedagógicas exitosas com o uso das TDICs	98
Figura 19 – Recursos tecnológicos digitais utilizados antes da pandemia.....	99
Figura 20 – Interesse dos professores em aprofundar os conhecimentos sobre o uso das TDICs	100
Figura 21 – Ponto de vista dos professores sobre o Centro de Tecnologias Educacionais	101
Figura 22 – Desafios na prática docente no ensino da Língua Portuguesa	103
Figura 23 – Tipos de desafios enfrentados na prática docente	104
Figura 24 – Dificuldades e desafios do professor no ensino remoto	105
Figura 25 – Tipos de desafios no trabalho docente no ensino remoto	106
Figura 26 – Dificuldades e desafios do coordenador de tecnologias aplicadas à educação	109
Figura 27 – Dificuldades do CTAE no trabalho durante a pandemia	111
Figura 28 – Ponto de vista dos professores sobre o trabalho docente sem o uso das tecnologias digitais	118

Figura 29 – Recursos tecnológicos utilizados no planejamento das aulas de Língua Portuguesa.....	120
Figura 30 – Ponto de vista dos professores sobre o trabalho docente com o uso das tecnologias digitais na atualidade	121
Figura 31 – Possibilidades de utilização das TDICs nas escolas	122
Figura 32 – Práticas exitosas no ensino de Língua Portuguesa mediado pelas tecnologias digitais	125
Figura 33 – Formações sobre TDICs para professores de Língua Portuguesa.....	127
Figura 34 – Nível de satisfação dos docentes sobre as formações recebidas	128
Figura 35 – Ponto de vista dos coordenadores sobre a aplicação das formações sobre as TDICs na prática docente	130
Figura 36 – Capacitação dos coordenadores sobre o uso das TDICs no ensino de Língua Portuguesa	134

QUADROS

Quadro 1 – Categorização dos participantes conforme os critérios de inclusão.....	76
Quadro 2 – Perfil dos participantes docentes de Língua Portuguesa.....	76
Quadro 3 – Perfil dos participantes coordenadores de tecnologia aplicada à educação.....	78
Quadro 4 – Vantagens e desvantagens do questionário	79
Quadro 5 – Questionários enviados/recebidos conforme a categoria.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT** - Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ATAE** – Assessor de Tecnologia Aplicada à Educação
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CEMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil
- CEMEJA** – Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos
- CFP** – Centro de Formação Profissional
- CMEE** – Centro Municipal de Educação Especial
- CTAE** – Coordenador de Tecnologia Aplicada à Educação
- CTE** – Centro de Tecnologias Educacionais
- DDPM** – Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
- FAPEAM** - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
- FLET** – Faculdade de Letras
- GTE** – Gerência de Tecnologia Educacional
- LP** – Língua Portuguesa
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- NTE** - Núcleo de Tecnologia Educacional
- OMS** - Organização Mundial de Saúde
- PCCR** - Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração
- PROINFO** – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
- PROUCA** – Projeto Um Computador por Aluno
- QI** – Questionário Investigativo
- QP** – Questionário de Perfil
- RHTI** - Recursos Humanos em Tecnologia de Informação no Amazonas
- SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SECTI** - Secretaria Executiva de Ciência, Tecnologia e Inovação
- SEDUC** – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino
- SEMED** - Secretaria Municipal de Educação
- TDIC** - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- TIC** - Tecnologia da Informação e Comunicação
- UFAM** – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1 UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL	23
1.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES.....	42
1.3 DESAFIOS DO PROFESSOR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SÉCULO XXI.....	49
1.4 INOVAÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	57
1.5 EXPERIÊNCIAS DE ENSINO COM O USO DAS TDIC EM MANAUS.....	66
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	72
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	72
2.2 ESCOLHA DA METODOLOGIA.....	74
2.3 CONTEXTO DA PESQUISA.....	75
2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	76
2.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	79
2.6 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	80
2.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	81
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE RESULTADOS.....	82
3.1 RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NO TRABALHO DOCENTE	83
3.2 DESAFIOS NO TRABALHO DOCENTE COM O USO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS DIGITAIS.....	103
3.3 INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS COM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOCENTE.....	163
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DOCENTE.....	165
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PERFIL – COORDENADOR DE CTE.....	169
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO – COORDENADOR DE CTE.....	171

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)- PROFESSOR	174
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – COORDENADOR	179
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	183
ANEXO B – PORTARIA Nº.1056/2021 QUE INSTITUI OS CENTROS DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS (CTE´S).....	186

INTRODUÇÃO

Cada período histórico de uma sociedade é construído e marcado por descobertas e fatos que geram impactos, mudanças e adaptações a diversas gerações. A transformação ocorre naturalmente em vários aspectos, como nas relações interpessoais, culturais, educacionais e profissionais. Esse processo é desencadeado pela evolução tecnológica de cada período. Para Kenski (2003, p. 20) “a evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época.”

Educação e tecnologia precisam de uma conexão que possa integrar as ferramentas metodológicas digitais à educação formal, proporcionando a compreensão da necessidade da aquisição de novas competências de ensino e aprendizagem em todos os envolvidos nesse processo de inclusão digital no sistema educacional. Na concepção de Kenski (2012, p. 21)

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social.

A sociedade globalizada e digital da qual somos parte foi impactada por mudanças e renovações em todas as esferas. Em meio a esse movimento, a Educação também vem passando por um período de transição desafiador, de considerável relevância para os educadores e os educandos. Garofalo (2018) pontua que o período de transformações que vivemos requer mudanças na concepção da escola e na forma como os alunos aprendem, que siga novas abordagens, exigindo, assim, um currículo que valorize a experimentação e a vivência. Essa nova concepção das formas de ensino e aprendizagem integra recursos tecnológicos digitais à metodologia do professor, que assume o papel de mediador do conhecimento, devendo, portanto, estar disposto a enfrentar os desafios e as rupturas que fazem parte dessa nova fase na Educação.

Considerando essas transformações, a presente pesquisa foi motivada pela minha experiência enquanto professora, bem como pela observação de algumas particularidades relacionadas à prática pedagógica de professores que atuam na rede pública de ensino. Como professora efetiva dessa rede, faço parte de um grupo de docentes que diariamente adentram as salas de aula, buscando superar diversos obstáculos e despertar o interesse e a participação dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa.

Em 1998, ingressei no curso de graduação em Licenciatura Plena em Letras-Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Aceitei o desafio de lecionar em uma escola pública estadual. Desafio porque nesse período, mesmo não possuindo experiência profissional em sala de aula e recém-formada em um curso de Inglês, iniciei minha carreira no magistério lecionando Língua Inglesa e Língua Portuguesa para turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Trabalhei em algumas escolas da rede particular de ensino, mas a maior parte da minha prática docente foi adquirida em escolas da rede pública estadual e municipal.

Algum tempo depois, fui convidada a participar, como professora de Língua Portuguesa, do Projeto de RHTI (Programa Estratégico de Indução à Formação de Recursos Humanos em Tecnologia de Informação no Amazonas), cujo objetivo era capacitar estudantes do ensino médio, oriundos de escolas públicas estaduais para o curso de graduação em Tecnologia de Informação das universidades públicas de Manaus. Compreendi que aquele era o momento de deixar a zona de conforto e iniciar uma jornada de novas vivências, de pesquisa, de aprendizagem de novas metodologias, de aquisição de conhecimento e prática de novos recursos didáticos, extremamente úteis para a atuação e qualificação profissionais. Além disso, o RHTI incentivava tanto os docentes quanto os discentes a participarem de formações e eventos.

O programa era realizado em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), Secretaria Executiva de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI-AM), Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM) e UFAM. A proposta pedagógica do projeto consistia na utilização de estratégias didático-metodológicas interdisciplinares articuladas com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC).

Ao longo de minha trajetória profissional, participei de vários encontros formativos, promovidos pelo Departamento de Desenvolvimento Pessoal do Magistério (DDPM) - SEMED, que foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional, bem como para a escolha do tema da minha dissertação.

Ao assumir a função de coordenadora de Telecentro - como era denominado o laboratório de informática (atualmente são chamados de CTEs¹) nas escolas da Secretaria Municipal de Ensino (SEMED), tornei-me uma mediadora do uso de recursos tecnológicos digitais na educação, o que me estimulou a pesquisar mais sobre o universo de ferramentas digitais que podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse mesmo período, precisei assumir, na mesma escola, em outro turno, o cargo de professora de Língua Inglesa de turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Em busca de materiais e estratégias metodológicas para trabalhar com as turmas de faixa etária e séries diferenciadas, conheci o Duolingo, um programa que oferece um conjunto de recursos para a aprendizagem de vários idiomas e que permite que o professor acompanhe o progresso das atividades realizadas e o desempenho dos alunos de forma on-line. As atividades eram feitas nos computadores do Telecentro, mas alguns alunos optavam por fazer em casa, baixar o aplicativo no smartphone e realizar as tarefas de acordo com seu tempo e ritmo.

Observei atentamente o desinteresse de alguns alunos pela disciplina de Língua Inglesa dar lugar à curiosidade e ao desejo de aprender um novo idioma por meio dos exercícios de vocabulário, escrita, pronúncia e conversação oferecidos pela plataforma. Alguns estudantes comentaram que se sentiram motivados a estudar outros idiomas na mesma plataforma.

Por meio do meu trabalho como mediadora de tecnologias digitais aplicadas à educação, conheci vários recursos pedagógicos digitais, dentre os quais destaco a plataforma Khan Academy, que oferece um método de estudos diferenciado aos alunos dentro e fora da escola com metodologia que inclui exercícios, vídeos educativos e conta com um painel de aprendizado personalizado, que registra o acompanhamento da evolução da aprendizagem dos estudantes.

¹ Centros de Tecnologias Educacionais, instituídos por meio da Portaria nº 1056/2021 - SEMED/GS

Nas escolas cadastradas no sistema da Khan Academy, o direcionamento e o acompanhamento das atividades eram voltados para o aprendizado de matemática. Notava o encantamento das crianças pelos cálculos, pelas fórmulas e resoluções de problemas matemáticos. Ouvei os relatos dos estudantes acerca da superação de dificuldades no aprendizado da disciplina e dos professores sobre o quanto as aulas e as atividades na plataforma estavam contribuindo para melhorar os índices de aprovação dos alunos do ensino fundamental I em matemática. Considerando esses relatos, comecei a me questionar de que forma as tecnologias digitais poderiam proporcionar suporte didático no sentido de gerar resultados igualmente satisfatórios na área de ensino de Língua Portuguesa, uma disciplina tão importante e ao mesmo tempo tão complexa na concepção de alguns estudantes.

Em qualquer área, sempre há profissionais em busca de conhecimento e de qualificação para melhorar o desempenho na função. Com o professor não é diferente. Exercendo uma profissão que forma todas as demais, o docente traz consigo curiosidades, inquietações, além da necessidade de pesquisa, de informação e de conhecimento sobre novas metodologias que possam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Tal inquietude gerou nesta pesquisadora a motivação para a produção de uma pesquisa sobre a prática docente e os desafios de professores de Língua Portuguesa na era digital.

Considerando a inevitável necessidade de integração de recursos digitais às práticas pedagógicas, especialmente no contexto atual da pandemia de Covid-19, em que os recursos tecnológicos assumiram um papel indispensável para o ensino, esta pesquisa mostra-se relevante ao proporcionar uma melhor compreensão desse processo, além de sugerir práticas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o presente estudo visa contribuir para o trabalho de professores que encontram e superam desafios, condições adversas e que, algumas vezes, sentem-se desmotivados ou inseguros diante de tantas novidades e transformações no cenário atual.

Esta pesquisa está inserida na Linguística Aplicada, área de conhecimento que envolve investigações acerca do ensino e aprendizagem de línguas. Neste trabalho, com foco no ensino da Língua Portuguesa, é considerado o embasamento teórico a partir da perspectiva interacionista (VYGOTSKY, 1989), da aprendizagem significativa

(AUSUBEL, 1982), do Construcionismo de Papert (1986) e do Conectivismo de Siemens (2004). O objetivo geral foi compreender a prática docente do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental quanto ao trabalho com as tecnologias digitais.

Quanto aos objetivos específicos, este estudo buscou: identificar as rupturas e permanências na prática do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental quanto ao uso das tecnologias digitais, bem como os impactos desses recursos no trabalho docente; observar os desafios presentes nas novas práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa com o uso das tecnologias digitais; realizar um registro das inovações pedagógicas e metodológicas que permitam que o ensino da Língua Portuguesa seja realizado sob uma perspectiva dinâmica, significativa e mais engajadora na construção do conhecimento.

Com base nesses objetivos, foram propostas as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Em que aspectos o trabalho docente na área de Língua Portuguesa aponta rupturas e permanências metodológicas nas escolas da rede municipal de ensino?
- 2) Que desafios o professor enfrenta na prática docente com a utilização dos recursos pedagógicos digitais?
- 3) De que maneira o docente tem inovado utilizando as tecnologias digitais em suas aulas?

A pesquisa recebeu aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio do parecer consubstanciado CAAE de nº. 57747522.8000.5020.

O trabalho encontra-se dividido em três capítulos. No capítulo 1, apresento a fundamentação teórica, na qual busco relacionar as bases teóricas ao tema proposto nesta pesquisa. No capítulo 2, trato dos procedimentos metodológicos, focando a escolha da metodologia, o contexto, os participantes da pesquisa, os instrumentos de geração de dados, os procedimentos de geração e análise de dados. No capítulo 3, abordo a discussão dos resultados obtidos com a análise dos dados. Em seguida, trago as considerações finais e, por fim, as referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“É preciso haver engajamento em novas formas de aprender e ensinar, de interagir e de criar conhecimento”.

(Vera Lúcia M. de O. Paiva)

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que direcionaram esta pesquisa. Está dividido em cinco subcapítulos, nos quais abordo a contextualização do ensino da Língua Portuguesa na era digital.

Inicialmente, traço um panorama histórico do ensino da Língua Portuguesa e a evolução metodológica da disciplina. (de 2000 a 2020)

Em seguida, apresento considerações sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) na sala de aula.

Na sequência, descrevo alguns aspectos relacionados aos desafios enfrentados pelo professor de Língua Portuguesa diante da necessidade de adaptação ao ensino mediado pelas tecnologias digitais.

No subcapítulo seguinte, destaco as inovações tecnológicas presentes no ensino da Língua Portuguesa.

Por fim, apresento uma perspectiva sobre o ensino mediado pelas tecnologias digitais em Manaus, com destaque para as escolas da rede pública municipal.

O referencial teórico utilizado nesta pesquisa apoia-se nos estudos de Papert (1986), Vygotsky (1987), Soares (2002), Siemens (2004), Moran (2006), Kenski (2012), Coscarelli (2017), Ribeiro (2018;2020;2021) e Oliveira (2019).

Apresento, a seguir, o subcapítulo 1.1, no qual abordo questões referentes ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, tais como a historicidade do ensino da disciplina, os documentos norteadores, aspectos metodológicos e a inclusão das tecnologias digitais nas aulas desse componente curricular.

1.1 UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A educação contemporânea distancia-se cada vez mais daquela que conhecemos enquanto éramos estudantes no ensino fundamental, no ensino médio e até mesmo na graduação universitária. As rupturas e mudanças ocorridas em vários segmentos de nossa sociedade apontam para um caminho cada vez mais inserido em um contexto digital, o que exige de nós uma preparação para o processo de adaptação e de aprendizado contínuos.

As atualizações ocorrem de uma forma muito dinâmica e intensa e a formação escolar passa por um constante ciclo de ajustes e de adaptações. O conhecimento está sempre em construção e evolução, o que permite que sejamos dotados de saberes, experiências, memórias que enriquecem tanto a área profissional quanto o desenvolvimento pessoal. Vive-se um ciclo constante de formação.

O profissional da Educação promove interação, prepara, inspira alunos, auxilia no processo de formação de diversos indivíduos, transforma vidas e, conseqüentemente, transforma-se, mas nem sempre percebe a dimensão de todo esse processo. Além disso, as circunstâncias têm exigido dele uma reprogramação metodológica. O contexto pedagógico que conhecemos hoje apresenta características diferentes daquele que nos foi apresentado ao longo de nossa trajetória acadêmica, em que as fontes de pesquisa eram limitadas, os recursos tecnológicos disponibilizados e utilizados por nossos mestres eram distintos e, por vezes, até mesmo o acesso e o uso dos meios de comunicação eram restritos. Nesse contexto, Antunes (2009, p.37) lembra que

[...] é, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua.

O ensino da Língua Portuguesa é, sem dúvida, um trabalho desafiador. Alguns de nós, educadores, em um determinado momento, já fomos questionados por algum aluno sobre o porquê de se ter que estudar a Língua Portuguesa. Uns dizem que não gostam, que não conseguem assimilar ou simplesmente afirmam não gostar de ler, de

escrever ou apresentam dificuldades de aprendizado na disciplina. O professor, vivenciando essa realidade em sala de aula, passa a se questionar: Como estimular o interesse e um melhor engajamento desses educandos nas aulas de Língua Portuguesa? Que estratégias didático-metodológicas poderiam ser utilizadas para inspirar mudanças nesse contexto didático tão delicado e tão necessitado de atenção?

Surge então um novo desafio para os professores: despertar a curiosidade de seus alunos, motivá-los para as aulas de português, incentivar o interesse deles para a prática da leitura e da escrita. Como fazer isso? Que meios podem ser utilizados para alcançar esses objetivos? Marote e Ferro (1994, p. 79) pontuam que

É importante estimular o diálogo do professor com os alunos, dos alunos com o professor e entre os alunos. Esse intercâmbio garante a construção de um clima altamente favorável ao ensino e à aprendizagem. Além disso, é condição essencial para a escolha de uma metodologia mais adequada.

Ser professor na atualidade tem sido uma tarefa árdua e ser professor de Língua Portuguesa uma prova de resistência. É tarefa árdua por conta de questões relativas à desvalorização da profissão, à falta de políticas públicas que promovam de fato uma mudança nos rumos da Educação do país. É uma prova de resistência por conta dos diversos obstáculos que o professor enfrenta em uma luta contínua para promover o ensino de uma disciplina que já não tem alcançado o mesmo interesse por grande parte dos estudantes. Fávero (2009, p.31) considera que:

“[...] em cada época, o estudo da Língua Portuguesa é marcado pelas condições sociais, econômicas, políticas e sociais que determinam o tipo de escola e de ensino, e para que possamos melhor compreender o ensino de hoje e melhor interferir, é necessário que conheçamos o passado.”

Não por acaso, o ensino de português tem sido o alvo de reflexões, debates e críticas ao longo das últimas cinco décadas. Desde os anos 1960, tem-se discutido a prática docente e o fracasso, ou o pouco sucesso, dos estudantes brasileiros, no que diz respeito à leitura e à produção de textos. (Oliveira,2019, p.12).

Por diversos fatores, o ensino no Brasil ainda não evoluiu como deveria. A falta de políticas públicas na educação tem deixado lacunas cada vez mais difíceis de

preencher, causando desigualdades e atrasos no sistema educativo. Na concepção de Oliveira, o despreparo teórico de professores, a falta de estrutura das escolas e o descaso das autoridades com a educação são alguns dos fatores que geram o insucesso dos estudantes brasileiros em relação à leitura e escrita. (Oliveira,2019).

A trajetória docente vem sendo transformada por acontecimentos, que conseqüentemente têm gerado mudanças, flexibilizações e adaptações na atuação do educador dentro e fora da sala de aula. Na educação básica, o ensino de LP tradicionalmente consistia em trabalhar as regras gramaticais, interpretação de texto e redação. O dicionário era usado com maior frequência, as pesquisas eram feitas nas bibliotecas, que eram bastante frequentadas por leitores em formação. As tecnologias utilizadas com mais frequência eram o livro didático, o quadro de giz, as fichas de leitura, cadernos de caligrafia e livros paradidáticos.

Todos esses recursos tecnológicos ainda existem e ainda são utilizados em sala de aula. Contudo, a função do professor do século XXI está passando por mudanças. Ele não é mais um transmissor de conteúdo, mas um mediador do conhecimento que, conscientizando-se acerca desse novo modo de interagir com seus alunos, realiza e incentiva pesquisas, elabora materiais e propostas de ensino que fomentem neles o interesse de alcançar níveis elevados de aprendizado com autonomia e confiança. A evolução do ensino tem seguido novos caminhos, lembrando-nos da necessidade de um estudo voltado para a historicidade do ensino para que possamos vislumbrar um caminho que apresente soluções mais eficazes para as adversidades. Nesse sentido, Soares (2002, p.176) pondera que

“Só assim, compreendendo-a e explicando-a a partir de sua história, pode-se interferir nela – seja com a instituição de “parâmetros curriculares” para o ensino de português, seja com a reformulação dos cursos de formação de professores de português, seja com a avaliação de livros didáticos de português. Buscar no passado compreensão e explicação, para que não façamos, no presente, interferências de forma ahistórica e acientífica. ”

De acordo com Soares (2002), enquanto disciplina, a Língua Portuguesa foi incluída no currículo escolar tardiamente, nas últimas décadas do século XIX, no fim

do Império. Até o século XVIII, no Brasil Colonial, havia a convivência de três línguas: o Português, advindo da colonização portuguesa; a Língua Geral, proveniente das línguas indígenas faladas no litoral brasileiro; e o Latim, no qual se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. Além disso, até o fim do século XIX, o estudo da língua era composto por duas disciplinas escolares: Gramática e Retórica. Nesse período, a LP era considerada apenas um instrumento para a alfabetização dos poucos alunos (pertencentes às classes economicamente privilegiadas) que estudavam.

No século XVIII, foi instituída uma Reforma de Estudos pelo Marquês de Pombal tanto em Portugal quanto em suas colônias, na qual tornava-se obrigatório o uso da Língua Portuguesa no Brasil e proibindo o uso de outras línguas.

Anteriormente à reforma pombalina, a publicação da obra “O Verdadeiro Método de Estudar”, de autoria de Luiz Antônio Verney, propunha um programa de estudos para a educação portuguesa distinto do que era oferecido pelos jesuítas. O autor defendia que, além da alfabetização em português, o ensino da gramática da Língua Portuguesa deveria preceder o ensino da gramática latina, o que foi inserido na reforma, constituindo a Gramática do Português, juntamente com a Gramática do Latim, um componente curricular.

Durante o século XIX, no período Imperial, o ensino da LP concentrava-se em três disciplinas: Gramática, Retórica e Poética. No fim do mesmo século, houve a fusão dessas três áreas de estudo, resultando na constituição da disciplina escolar Português. No entanto, Soares (2000) questiona se tanto essa fusão quanto a mudança de nome da disciplina trouxeram novidades em termos de conteúdo, objetivos e até mesmo em relação à disciplina curricular, uma vez que, de acordo com a autora, até os anos 40 do século XX, manteve-se, na disciplina Português, a tradição da Gramática, da Retórica e da Poética porque as escolas permaneceram sendo frequentadas fundamentalmente pela mesma clientela, formada por alunos oriundos de classes sociais economicamente privilegiadas e, por conta da escassez de vagas, o acesso à escola não era acessível às camadas populares.

Na década de 1840, não havia um programa de ensino de LP padronizado. Cada professor tinha liberdade de decidir o que e como ensinar e de definir um planejamento de acordo com o que considerava importante ministrar. Além disso, o cargo de professor de Português só foi criado muito tempo depois, sob o Decreto de nº. 4773, de 23 de agosto de 1871. Depois disso, de acordo com Bunzen (2011,

p.894), o Decreto de nº.4.430, de 30 de outubro de 1869, passou a exigir, como critério de admissão nos cursos superiores do Império, o exame obrigatório da Língua Portuguesa, o que não era feito no início do século XIX, pois os exames de seleção eram compostos por questões de gramática latina e língua estrangeira.

Visando à organização dos programas de ensino de LP e tendo por objetivo a padronização dos termos técnicos gramaticais, em 1959, foi instituída, pelo governo federal, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB).

Em 1971, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei de nº 5692/91) gerou uma mudança significativa em várias disciplinas curriculares, incluindo a disciplina de *Língua Portuguesa*, o que, Segundo Soares (2000, p.169), tornou a língua um instrumento de desenvolvimento da educação de acordo com os objetivos e a ideologia do governo militar. O nome da disciplina *Português* foi alterado para *Comunicação e Expressão* nas séries iniciais (1ª a 4ª série) e *Comunicação em Língua Portuguesa* nas séries finais (5ª a 8ª série) do 1º grau. Já no 2º grau, passou a ser *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*.

Houve nesse período um destaque maior para a expressão oral e pouca valorização dos aspectos voltados para a literatura, o que impactou negativamente na aprendizagem da língua, gerando protestos na área educacional. Como consequência disso, em 1980, o Conselho Federal de Educação providenciou uma medida que eliminou as denominações *Comunicação e Expressão* e *Comunicação em Língua Portuguesa* e recuperou a denominação *Português*.

Na década de 1990, foi elaborado pelo Ministério da Educação outro documento regulamentador: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), considerado um marco temporal no ensino, cujas diretrizes visavam alcançar abordagens pedagógicas mais eficazes que aquelas que vinham sendo adotadas nas escolas. Os PCNs apresentam em sua estrutura objetivos, metodologias, objetos de conhecimento e algumas sugestões para o ensino de Língua Portuguesa, fundamentados na concepção interacionista da linguagem. Teixeira (2019, p.370) pontua que:

[...] marcado explicitamente por uma “perspectiva construtivista”, delimitada “por enfoques cognitivos”, o documento assinala como seus marcos teóricos a teoria genética de Piaget e seus colaboradores, a escola de Vygotsky, Luria e Leontiev, que deu ênfase aos processos de

relação interpessoal, a psicologia cultural de M. Cole e colaboradores e a teoria de aprendizagem verbal significativa de Ausubel [...]

Com base nesses pressupostos teóricos que direcionam os processos de aquisição de conhecimento, o documento orienta que os conteúdos devem ser selecionados em função do desenvolvimento de quatro habilidades linguísticas básicas (falar, escutar, ler e escrever) e que devem ser organizados de acordo com dois eixos temáticos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua. Tratando-se de uma proposta “aberta e flexível” a ser concretizada nas decisões regionais e locais, que não configuraria um “modelo curricular homogêneo e impositivo”, os PCN’s distinguem-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a mais recente e atualizada proposta curricular de ensino, assim apresentada:

“Documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação. ”
(BRASIL,2017:13)

Com isso, passamos a ter o ensino norteado pela BNCC que, embora seja um documento que dialoga com outros textos oficiais regulamentadores já existentes, traz em seu bojo a inovação com a introdução das tecnologias digitais e seus impactos no sistema de ensino-aprendizagem da língua, de modo que:

Determina, dentre outros aspectos, que ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modelos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BNCC, Competência nº05, p.9).

Compreendemos então que o professor do século XXI não se encontra mais em uma posição de detentor do conhecimento ou de mero transmissor de conteúdo. Ele passou a ser mediador do processo de ensino-aprendizagem e, conscientizando-

se acerca da importância desse novo modo de interagir com seus alunos, passou a desenvolver um trabalho de pesquisas, de elaboração de materiais e de propostas de ensino que possam fomentar neles o interesse de alcançar níveis elevados de protagonismo e de autonomia no aprendizado. Para Luft (1985, p.108) “esse novo ensino requer professores competentes, seguros, livres e muito bem informados do que ocorre no campo das pesquisas sobre a linguagem. ”

Para além dessa dinâmica de atualização sobre as questões da linguagem, há ainda a necessidade de conhecimento acerca de novas metodologias que podem favorecer o desenvolvimento da prática docente. Ao longo desses anos, algumas tecnologias têm sido utilizadas por nós como recurso de apoio no ensino. Temos como exemplo instrumentos de grande relevância para a aprendizagem, que possibilitam a introdução e o direcionamento dos conteúdos nas aulas de LP o livro didático, o dicionário, o quadro-branco, os livros paradidáticos e as gramáticas e, além dessas ferramentas pedagógicas, podemos contar com outras opções de recursos tecnológicos, que certamente poderiam contribuir para o alcance de resultados mais satisfatórios na aprendizagem de alguns conteúdos. Selbach (2010) ressalta que

Nosso aluno é sempre um aluno curioso, mas vivendo tempos de internet, cercado de estímulos e de aparelhos eletrônicos, usuários de computadores e telefones celulares que sintetizam ferramentas de busca extraordinárias, geralmente não sente curiosidade pelas mensagens e pelos desafios que seu professor ou professora propõe. (SELBACH,2010, p.30)

É fato que não há um padrão, uma receita pronta para uma aula que produza bons resultados no aprendizado dos estudantes, porém é preciso que haja disponibilidade do educador pela pesquisa, seleção e adaptação de informações, de conteúdos e de atividades que considerem, nessa busca de novas metodologias e na inovação tecnológica, o conhecimento prévio, as dificuldades e as potencialidades de aprendizagem dos alunos. É preciso também que esse educador receba incentivo, suporte e condições necessárias para realizar esse trabalho de pesquisa e de flexibilização metodológica.

No início do ano letivo, geralmente as escolas organizam uma jornada pedagógica, na qual equipe de gestão, coordenadores pedagógicos e professores

reúnem-se para elaborar um planejamento para o desenvolvimento das atividades letivas ao longo dos bimestres. Preparam-se dinâmicas para receber os alunos e programam-se atividades para serem aplicadas com as turmas, além da organização dos planos de ensino. Tudo isso é feito conhecendo-se pouco ou nada sobre o público-alvo, levando em conta os alunos novatos.

Inicia-se o ano escolar, o professor segue para a sala de aula para conhecer seus alunos. Então vem o primeiro desafio: conquistar a turma. Na primeira semana de aula tudo é novidade. Porém, é nesse primeiro contato que são feitas observações essenciais para a execução do planejamento elaborado. É a oportunidade que o docente tem de verificar se o que planejou para aquele ano letivo pode ser realizado ou precisa ser repensado, adaptado à realidade de seu público-alvo.

Geralmente, nesse mesmo período, as escolas solicitam a aplicação de um teste diagnóstico de Língua Portuguesa para avaliar os níveis de leitura e escrita dos discentes e, após os resultados desse teste, elabora-se um plano de intervenção pedagógica para trabalhar as deficiências apresentadas pelos alunos. Além disso, as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa possuem uma carga horária com o maior número de aulas em relação às outras disciplinas. Com isso, os professores titulares dessas matérias são bem mais exigidos quanto ao cumprimento do currículo, aprendizagem e aprovação dos alunos. Isso não significa que docentes de outras áreas não recebam as mesmas cobranças, porém se o aluno apresentar dificuldades em interpretação de texto, por exemplo, o plano de intervenção pedagógica para sanar esse problema será solicitado ao professor de Português, pois ainda há essa cultura de que dificuldades de leitura e escrita devem ser trabalhadas apenas nas aulas de Língua Portuguesa, quando poderiam ser trabalhadas de forma interdisciplinar, o que provavelmente geraria bons resultados a todos. Neves (1999, p.12) considera que

O professor é aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia-a-dia.

O período atual vem exigindo de nós preparação, capacitação, novos conhecimentos, habilidades e adaptações a uma nova realidade. Por meio da metáfora da liquidez, Bauman (2001) qualifica a sociedade atual, que está em um ciclo de constantes mudanças. Segundo o autor, “a modernidade não conhece outra vida se não a vida “feita”: a vida dos homens e mulheres modernos é uma tarefa, não algo determinado, e uma tarefa ainda incompleta, que clama incessantemente por cuidados e novos esforços” Bauman (2001, p. 155).

Contextualizando essa modernidade no âmbito escolar, compreendemos que, em alguns aspectos, as aulas de português do século XXI nem sempre permanecerão seguindo rigorosamente os mesmos padrões de aulas do século anterior. Com isso, não desconsideramos nem desvalorizamos as aulas expositivas tradicionais, até porque grande parte de nossa formação e dos saberes que trazemos até aqui provém desse tipo de recurso didático. No entanto, as mudanças são inevitáveis. O público-alvo mudou, a sociedade mudou. É preciso que o ensino acompanhe essas transições por meio da pesquisa de novos recursos e de inovações educacionais que possam contribuir para o alcance de resultados positivos.

A escola contemporânea vem recebendo, na educação básica, uma geração de alunos que, em algum momento, tem demonstrado pouco interesse, concentração mínima e baixo desempenho nos quesitos de leitura e escrita. Uns apresentam dificuldades de interpretação textual, outros demonstram insegurança nas aulas de produção de texto, elaboram trabalhos escolares sem muito esmero e às vezes deixam de cumprir tarefas solicitadas pelo professor, que por sua vez apresenta preocupação, inquietação e por vezes se depara com questões do tipo: Como estimular o interesse desses alunos pelo aprendizado de Língua Portuguesa? Que estratégias didático-metodológicas podem ser utilizadas para reverter esse quadro para que venham resultados melhores? Ribeiro (2018, p.104) enfatiza que

[...] antes, porém, é preciso estar atento aos discursos que apenas desqualificam a competência do professor para cumprir seu trabalho. Um desses discursos, para nós, é justo este que quer fazer crer que os professores não sabem ou são incapazes do uso e dos planejamentos com as tecnologias novas.

É óbvio que, para que se tenha de fato um progresso notório e significativo na educação, a responsabilidade não pode e não deve ser atribuída unicamente ao professor. Nesse sentido, Bonilla e Oliveira (2011, p.40) destacam que

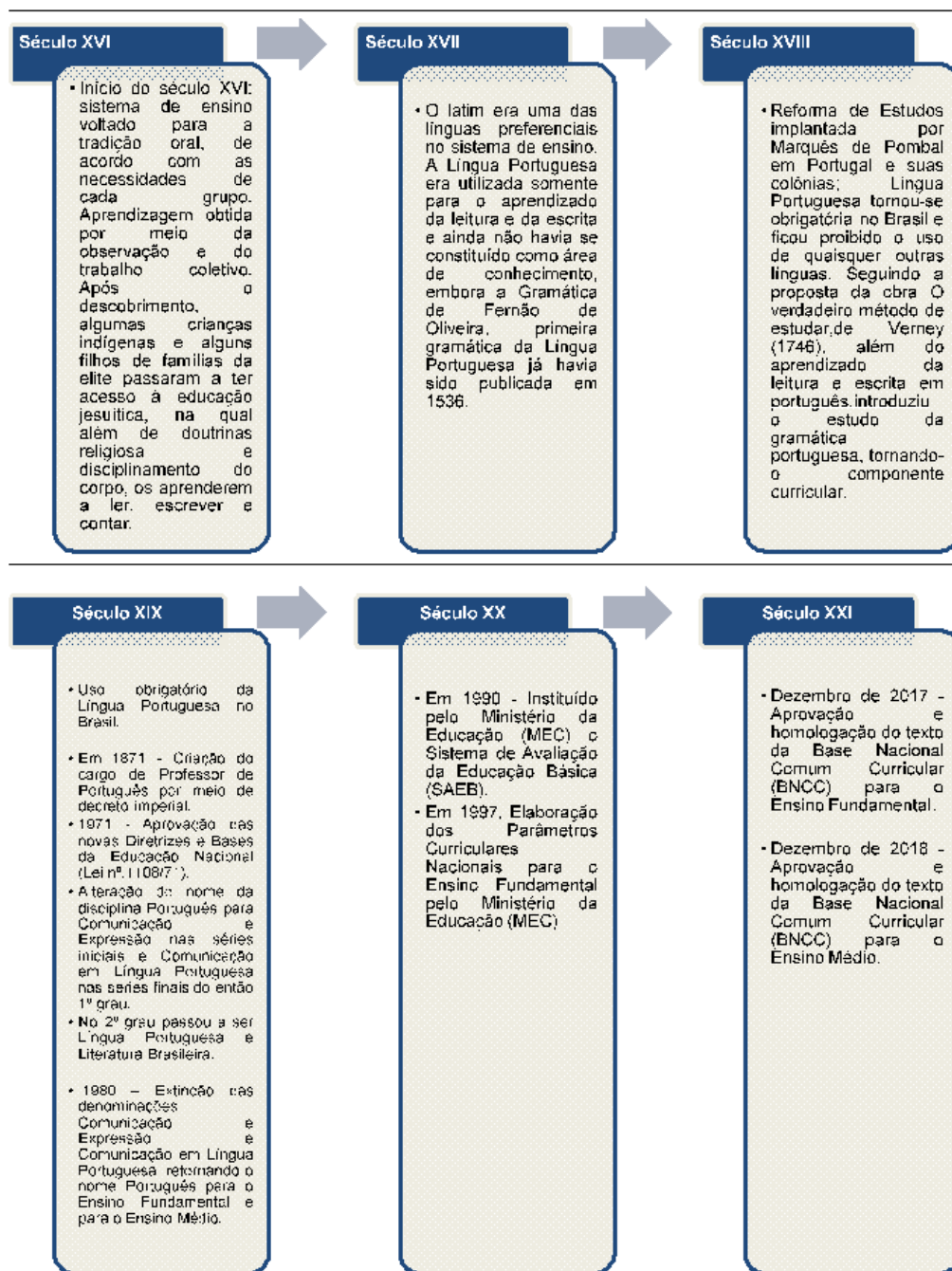
Para os gestores públicos, educação está em um plano de abordagem, e inclusão digital em outro, totalmente diferente, inclusive com responsabilização de secretarias e ministérios específicos, sem articulação entre eles. Daí decorre, inclusive, a falta de política pública para a “inclusão digital” dos professores. Os cursos de formação de professores, na maioria das vezes, estão centrados no uso pedagógico dos computadores e da internet, um uso voltado quase exclusivamente para o trato das disciplinas e conteúdos escolares, desconsiderando todos os processos de imersão e familiarização desses professores nos ambientes e na cultura digitais.

São questões que merecem uma análise criteriosa em busca de soluções a serem adotadas por meio de uma ação coletiva que envolva, principalmente, os gestores públicos, as famílias, coordenações pedagógicas, professores e comunidades escolares, que precisam estar em sintonia e com interesse em pensar e colocar em prática uma política de ensino que possa ir além da superfície dos planejamentos, dos projetos que deixam de ser viabilizados por alguma pendência a ser resolvida ou por falta de uma articulação maior dos principais envolvidos.

A seguir, apresento uma linha do tempo que elaborei contendo um resumo sobre a historicidade do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, fundamentado em Soares (2000).

Figura 1 – Linha do tempo da Disciplina Escolar Português

A disciplina escolar "Português": Linha do tempo



Fonte: Elaboração própria com base em Soares (2000)

Na concepção de Moran (2012, p.9) “É incrível que, depois de tantos anos de aprendizado, muitos alunos não saibam quase nada, não gostem de ler, tenham dificuldades em interpretar textos, não consigam entender as mudanças do mundo em que vivem. ” Embora haja o esforço constante de professores e de toda uma equipe pedagógica para reverter essa situação, nem sempre os objetivos são alcançados,

como apontam os resultados apresentados no relatório do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) 2018, no qual os brasileiros apresentaram baixo desempenho em leitura, matemática e ciências, a avaliação, realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com estudantes de 15 anos de 80 países, mostrou que o desempenho médio do brasileiro permanece estagnado desde 2009. Os dados apresentados pelo MEC dão conta de que o nível mínimo de proficiência de leitura que os jovens precisam adquirir até o fim do ensino médio, não foi atingido por cerca de 50% dos brasileiros. Para o Ministério da Educação, o resultado em questão representa um bloqueio no acesso dos estudantes a oportunidades de avanço nos estudos, de conquista no mercado de trabalho e de uma participação plena na sociedade. Os resultados de 2018 (Portal MEC, 2019) apresentaram um panorama em que as escolas particulares e as federais estão acima da média da OCDE, sendo a pontuação de 510 e 503, respectivamente, contra 487 pontos. Já as escolas públicas estaduais (404) e municipais (330) estão aquém da média nacional (413).

Além dos documentos normatizadores do ensino, há ainda um sistema avaliativo adotado pelo MEC, que é utilizado desde 1990 como parâmetro de análise da educação básica: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As avaliações desse sistema são externas e em larga escala, aplicadas de modo obrigatório para as escolas públicas e facultativo para as escolas particulares.

A sondagem feita por meio do SAEB produz dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e nos anos avaliados, bem como a qualidade do ensino oferecido. Além das avaliações, são aplicados também questionários para o aluno, o diretor e o professor e para a escola, visando uma verificação das condições de trabalho dos professores e da estrutura da escola.

Depois de ser implantado esse sistema de avaliação, também foi elaborado pelo Inep um documento para validar e orientar o processo de aplicação dos exames: a Matriz de Referência Curricular, composta por competências, habilidades e descritores. De acordo com Andreatta e Souza (2017, p.06), a Matriz de Referência do Saeb, além de dar legitimidade ao processo avaliativo, possui a finalidade de orientar a operacionalização de estudos nas diversas áreas de conhecimento e assim nortear o trabalho do professor no sentido de trazer ideias para se trabalhar as competências e habilidades que são avaliadas pelo Saeb.

Em uma entrevista para um dossiê sobre o ensino de Língua Portuguesa no

Brasil, nas duas primeiras décadas do século XXI, publicado pela revista *Policromias* em 2019, ao ser questionado sobre sua percepção acerca de mudanças ocorridas na prática da sala de aula em relação ao ensino de Língua Portuguesa nos vinte primeiros anos do século XXI, o professor Bunzen (2019, p.364) reconhece haver movimentos de mudança nas salas de aula, mas também percebe movimentos de resistências, de permanências e rupturas, mencionando o trabalho do professor com o texto, em uma concepção de leitura mais ampla, que leva em consideração, por exemplo, os aspectos cognitivos (conhecimento prévio, inferências), abordagem de temas sociais e culturais mais voltados para a realidade das crianças e dos jovens. No entanto, o autor também destaca as péssimas condições de trabalho para estudar e planejar aulas de forma adequada e a falta de uma boa equipe de apoio ao trabalho do professor em algumas redes de ensino. Sobre suas considerações acerca de sua passagem e de suas vivências em algumas secretarias de educação, Bunzen (2019, p.367) observa que

[...]existe ainda um foco grande na **prescrição** e na **vigilância do trabalho docente** nas escolas. Muitas formações das secretarias municipais e estaduais (reproduzindo o modelo de formação universitário) procuram dialogar apenas com o discurso oficial curricular e se distanciam das dificuldades reais da sala de aula. Por exemplo, como trabalhar com crianças que não leem e escrevem no sexto ano? Como ensinar pontuação a crianças do quinto ano? [...]

Esses questionamentos, fazem parte da realidade de tantos professores que, angustiados e incansáveis, buscam respostas, mecanismos para minimizar ou quebrar as constantes barreiras que dificultam o aprendizado da leitura e da escrita de tantas crianças e adolescentes. Repensam metodologias, estudam, pesquisam e tentam, de alguma forma, superar as adversidades e transformar a vida de seus alunos por meio da educação. Riolfi (2008, p.9) pondera que

Mesmo desanimados pela apatia dos alunos em sala de aula, é necessário lembrar que nossa mediação didática precisa, mais do que nunca, ser inovadora, criativa e rigorosa e, portanto, teoricamente fundamentada.

Nem sempre os objetivos são alcançados. Por vezes o professor desanima, sente-se impotente, desmotivado diante dos resultados negativos, das cobranças que recebe por conta dos baixos índices de aprendizado, de aprovação, como se fosse dele a responsabilidade por esse contexto. Nem sempre é possível desenvolver um planejamento metodológico que alcance níveis satisfatórios de proficiência em leitura e escrita na educação básica. A inclusão das TDICs na seara educacional veio com o propósito de contribuir para potencializar o ensino, para proporcionar a inclusão digital à comunidade escolar e para ser uma ferramenta de apoio ao trabalho docente, como é o livro didático, por exemplo.

É fato que alguns alunos possuem um pouco mais de conhecimento e de domínio sobre alguns recursos digitais, assim como também há professores que pesquisam, que se qualificam e buscam nas TDIC uma ferramenta de apoio ao seu trabalho. No entanto, problemas de infraestrutura nas escolas, condições precárias de trabalho e falta de programas de formação continuada que permitam um aprofundamento de conhecimentos sobre esses recursos são fatores que impossibilitam que alguns docentes ainda não estejam familiarizados com esse novo material didático. Da mesma forma, sabemos que há alunos que vivem em situações de vulnerabilidade social, com dificuldades financeiras e nem sempre têm acesso a recursos tecnológicos. Há ainda aquelas crianças ou adolescentes que, mesmo tendo acesso, nem sempre demonstram o mesmo entusiasmo para utilizar as ferramentas tecnológicas para estudar. Mendonça (2018, p. 109) avalia que

As tecnologias digitais são um desafio para a construção de conhecimento na escola, não somente pelo conhecimento e apropriação das próprias ferramentas, mas também pelo impacto do registro, pesquisa e nos diversos procedimentos de estudo. Sua presença é fundamental, pois viabiliza práticas sociais atuais, que precisam ser tematizadas e experimentadas na escola. É importante, então, que as ações planejadas visando à formação do aluno para o uso do digital promovam a autonomia e a crítica e não atendam apenas os apelos comerciais do mercado.

Portanto, é essencial que o planejamento elaborado no início do ano letivo considere a realidade em que vivem os educandos, contemple o saber que eles já

possuem, para que assim os procedimentos didático-pedagógicos utilizados atinjam os níveis de conhecimento necessários a uma boa aprendizagem e possam reverter os resultados negativos apresentados. Gaydeczka e Karwoski (2015, p.158) ressaltam que

Não é mais pertinente afirmar que a inserção do computador na escola é uma inovação. O computador com acesso à internet e com mídias relacionadas é um importante instrumento de trabalho do professor para o ensino. A inovação está relacionada à implementação de metodologias e estratégias didáticas; está relacionada a fazer uso das técnicas e das tecnologias de um jeito melhor e, no caso das práticas educativas, deve voltar-se para o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem criativos, inteligentes, colaborativos, práticos, significativos.

É essencial que o professor, enquanto agente multiplicador do processo de ensino-aprendizagem, seja o mediador do uso das tecnologias digitais na sala de aula, que possa, de um modo coerente, crítico e reflexivo, selecionar, testar, aprovar e sugerir esses recursos tecnológicos para que possa direcionar e promover avanços e mudanças na educação. Sendo também, de suma importância, compreender que as tecnologias digitais são excelentes recursos didáticos, mas não serão capazes de suprir todas as demandas em sala de aula. Caberá ao professor avaliar quando e como utilizar os recursos tecnológicos digitais no contexto da disciplina e em que momento esses mesmos recursos darão lugar a outros recursos, a outros materiais de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Ribeiro (2018, p.78) ressalta que

É, ainda, papel da escola tratar desse empoderamento, especialmente nas linguagens (alfabéticas, imagéticas, matemáticas etc.), atuando de forma responsável e pertinente, esforçando-se por não apenas transmitir ou traduzir discursos deslumbrados e milagrosos sobre tecnologias – como se a educação dependesse apenas do toque mágico delas -, mas, principalmente, ocupando-se de estudar e produzir modos de disponibilizar a expressão, em suas modalidades de produção e de circulação, a todos aqueles que querem, precisam e/ou podem fazê-lo.

Para isso, é fundamental que haja, além do suporte material, o suporte profissional nas escolas, que precisam estar alinhados em prol de um trabalho docente de qualidade. A escola pode estar equipada com os melhores e mais modernos recursos digitais (laboratório de informática equipado com computadores, notebooks ou tablets de última geração com diversos softwares educativos, impressora, roteador, datashow, por exemplo), mas se o sinal de Internet é instável e/ou não há suporte técnico nem a presença de um profissional ou de uma equipe que possa auxiliar o professor nesse contexto, seja com orientação, capacitação e direcionamento quanto ao uso das TDIC como apoio pedagógico, não haverá muito avanço nem espaço para as inovações metodológicas tão esperadas. A respeito disso, Ribeiro (2018, p.111) observa que

Grande parte do que está nas novas tecnologias é o modo como elas podem atualizar algo, renovar, revestir, aquecer, colorir e revitalizar. Na maioria das vezes, elas nem trazem grande inovação, mas podem associar, com facilidade, elementos que trarão vivacidade ao que estava um tanto esquecido.

Isso nos faz voltar um pouco na história e pensar nas tecnologias que eram utilizadas há 30 anos. Além do livro, caderno, revistas, quadro-negro e giz, os professores também contavam com recursos como mimeógrafo, gravador, fita cassete, fita de vídeo e retroprojetor, para citar alguns. Com muito esforço e criatividade, os docentes sempre buscavam inserir esses equipamentos nas aulas para tornar o ensino da disciplina mais dinâmico, trazer alguma novidade didática para despertar o interesse e a participação dos alunos nas atividades pedagógicas.

Com o passar do tempo e com o surgimento de novidades tecnológicas, esses recursos foram caindo em desuso e novas ferramentas começaram a ser inseridas gradativamente nos espaços educacionais. É o caso do computador, do notebook, do datashow, do aparelho de scanner, do tablet, do telefone celular, do smartphone e de tudo o que veio a partir da presença dessas novas tecnologias.

E é exatamente na forma de utilizar ou não esses dispositivos como instrumento didático é que o educador irá fazer a diferença e contribuir para uma aprendizagem

significativa, tendo a compreensão de que as tecnologias utilizadas são apenas recursos de apoio, meios para proporcionar bons resultados na construção do conhecimento. Moran (2012, p.31) pontua que

Na educação, o mais importante não é utilizar grandes recursos, mas desenvolver atitudes comunicativas e afetivas favoráveis e algumas estratégias de negociação com os alunos, chegar a um consenso sobre as atividades de pesquisa e a forma de apresentá-las para a classe.

É importante que o docente considere cada progresso que os alunos fazem e observe de que forma e por meio de quais instrumentos metodológicos a aprendizagem vem sendo potencializada. Muitas vezes, ele precisará ajustar o plano de ensino, adaptar as atividades, adequá-las à realidade e ao nível de conhecimento dos educandos e, principalmente, ouvi-los, detectar as dificuldades de aprendizagem e, por conseguinte, adotar práticas de ensino que permitam uma aprendizagem participativa e inovadora.

Na teoria da descoberta de caráter construtivista, Bruner (1991) apresenta o desenvolvimento intelectual em um lugar de destaque. Nele, o ensino é direcionado pela linguagem, que por sua vez é um fator indispensável para a progressiva representação do mundo exterior. Além disso, trata-se de um método de caráter prescritivo, que por meio de uma estruturação das matérias de ensino, estabelece regras e estratégias para a aquisição de conhecimentos e habilidades e, além da sequência de apresentação dessas matérias, motivação e reforço, viabilizando parâmetros para avaliar o ensino ou a aprendizagem, de modo que a formação seja dinâmica e flexível.

Para Bruner (1991), o processo de aprendizagem significativa deve seguir as etapas de ativação, manutenção e direção. A ativação é o momento em que o professor utiliza um planejamento bem elaborado e, levando em conta o conhecimento prévio dos alunos, de forma dinâmica e criativa, desperta a motivação deles. Além da ativação dos alunos no início, faz-se necessária a manutenção da participação deles durante toda a realização das atividades na aula. Nesse momento vem a manutenção. Caso seja necessário, o professor poderá fazer adaptações ao longo do processo. A

etapa seguinte é a da direção, ponto fundamental para que haja a compreensão dos conceitos abordados de acordo com a complexidade. Nesse caso, o educador deverá contar com a fundamentação teórica para relacioná-la às práticas. Moran (2012, p.45) também destaca que

Não basta dar aula expositiva para conhecer. O conhecimento se dá cada vez mais pela relação prática e teoria, pesquisa e análise, pelo equilíbrio entre o individual e o grupal. O conhecimento acontece quando faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento. O conhecimento, numa sociedade conectada e multimídia, edifica-se melhor no equilíbrio entre as atividades individuais e grupais, com muita interação e práticas significativas, refletidas e aplicadas. O conhecimento constrói-se de constantes desafios, de atividades significativas, que excitam a curiosidade, a imaginação e a criatividade.

Sabemos que o caminho para que isso aconteça ainda apresenta obstáculos e muitas questões ainda precisam ser observadas, revistas e até mesmo modificadas no ensino. Porém, mesmo assim, as pesquisas já nos apontam algumas mudanças ocorrendo e trazendo ideias e relatos de experiências de práticas de ensino exitosas na área de Língua Portuguesa, o que nos faz perceber que cada trabalho que apresenta uma novidade metodológica é fruto de muita dedicação, persistência e enfrentamento de situações adversas de uma equipe empenhada em buscar o melhor para a Educação.

A Educação 4.0, fundamentada na inovação tecnológica, tem como um dos eixos principais o letramento digital, que se passa a ser um norteador de todo o processo da aprendizagem tecnológica, um caminho a ser trilhado em direção à preparação dos educandos para o contexto digital e o mercado de trabalho do século XXI. Nesse sentido, Zacharias (2016, p. 17) reforça que

As escolas precisam preparar os alunos também para o letramento digital, com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso. Sendo assim, o desafio que precisamos enfrentar é o de incorporar ao ensino da leitura tanto os textos de diferentes mídias (jornais impressos e digitais, formulários on-line, vídeos,

músicas, sites, blogs e tantos outros) quanto formas de lidar com eles.

No entanto, essa preparação precisa ser levar em conta o contexto em que cada escola está inserida, o trabalho que cada professor de Língua Portuguesa vem realizando em suas turmas e os conhecimentos prévios que os alunos possuem.

O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação modifica também a forma como as pessoas podem ler e produzir textos. As redes sociais são exemplos disso. Em plataformas como *Facebook*, *Twitter*, *Whatsapp*, *Telegram*, os recursos utilizados para a produção de conteúdo demandam habilidades de leitura, interpretação e produção de texto diferenciadas e, por conseguinte, também vai requerer formação específica, senso crítico e criativo dos usuários dessas ferramentas.

Cada contexto social que vivemos, origina, de alguma forma, novos termos e conceitos, que para atender as demandas provenientes de inúmeras transformações. Partindo desse pressuposto, para corresponder a uma nova realidade social, surge o Letramento, definido por Soares (2012, p.18) como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. ”

De acordo com a autora, essa condição envolve mudança de “aspectos sociais, psíquicos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos.” (Soares,2012, p.18).

Bem mais que a capacidade do indivíduo de ler e de escrever, o Letramento é um meio pelo qual o sujeito terá seu lugar sociedade, na qual pode interagir, comunicar-se e evoluir por meio da linguagem.

Por se tratar de um processo de vasto alcance e complexidade, além de envolver inúmeros aspectos (pessoais, sociais, culturais, tecnológicos, por exemplo), há vários tipos de Letramento (linguístico, literário, acadêmico, matemático, científico, digital, etc.), dentre os quais destacamos o Letramento Digital, um dos pilares de nossa pesquisa.

Nessa configuração, o Letramento Digital surge com o propósito de favorecer o uso adequado das TDICs, não apenas nos aspectos técnicos (como ligar e desligar os equipamentos, como manusear o teclado, utilizar o *bluetooth* ou imprimir um documento, por exemplo), mas também nas questões referentes às habilidades necessárias ao uso e à compreensão dos ambientes multimidiáticos. Isso inclui as

formas de compreensão de determinados conteúdos, senso crítico para filtrar as informações veiculadas nos ambientes virtuais, saber utilizar e-mail e redes sociais de forma segura, etc.

Com a evolução das tecnologias e o surgimento das TDICs voltadas para o contexto escolar, a realidade que nos é apresentada no século XXI aponta para um caminho de desafios, de perspectivas e de mudanças em nossa rotina pessoal e profissional.

Na sequência, apresento uma abordagem acerca da inclusão das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no ensino de Língua Portuguesa, analisando em que aspectos esses recursos podem impactar direta ou indiretamente o trabalho docente em forma de contribuições e/ ou de limitações para as estratégias didático-metodológicas da disciplina.

1.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES

Algumas pessoas compreendem o termo tecnologia como uma definição de produtos e equipamentos eletrônicos ou digitais. Trata-se de uma visão inadequada sobre tudo o que as tecnologias de fato representam. Kenski (2012) lembra que

Na verdade, a expressão “tecnologia” diz respeito a muitas outras coisas além de máquinas. O conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações. (KENSKI,2012, p.22-23).

Conhecemos e utilizamos muitas tecnologias que não são máquinas. Na escola, por exemplo, temos livros, cadernos, lápis, quadro-branco, pincel, apagador e uma série de materiais que nos dão suporte para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Segundo Kenski (2012, p.21), o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir e agir. O surgimento das TICs e das TDIC acompanha as transformações da sociedade. As inovações tecnológicas vão sendo aperfeiçoadas de acordo com as necessidades e interesses.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs) são provenientes da necessidade de ampliação do acesso das pessoas às informações e notícias. São tecnologias utilizadas para a conexão com os meios de comunicação de massa, como jornais, revistas, rádio, etc. As TICs englobam as TDIC. A diferença entre ambas é que as TDIC utilizam a tecnologia digital. Enquanto nas TICs os canais utilizados são os suportes midiáticos impressos, além da televisão, do vídeo, cinema, etc., as TDIC utilizam computador, tablet, telefone celular, etc., além de proporcionar a comunicação instantânea.

Considerando as potencialidades das tecnologias apresentadas, temos diante de nós diversos canais, recursos para nosso aperfeiçoamento profissional e para promovermos aos nossos alunos o acesso a um ensino de qualidade. Moran (2013) lembra que

Todos os que estamos envolvidos em educação precisamos conversar, planejar e executar ações pedagógicas inovadoras, com a devida cautela, aos poucos, mas firmes e sinalizando mudanças. Sempre haverá professores que não querem mudar, mas uma grande parte deles está esperando novos caminhos, o que vale a pena fazer. Se não os experimentamos, como vamos aprender? (MORAN,2013)

Fazemos parte de uma geração proveniente de uma era em que muitos recursos educativos vêm sendo modificados com o passar do tempo e com o avanço tecnológico. As pesquisas escolares, por exemplo, costumavam ser feitas em enciclopédias e, embora já existisse a Internet, para muitos de nós o acesso era restrito, às vezes precário, pois era feito via conexão discada por meio de linhas telefônicas.

Atualmente recebemos em nossas salas de aula estudantes que nasceram em uma sociedade globalizada e culturalmente digital, cercada por equipamentos e recursos tecnológicos sofisticados, que produzem conhecimento, informações e ainda proporcionam comunicação em tempo real. Segundo Prensky²(2001), esses alunos

² Mark Prensky, escritor, palestrante, consultor e designer de jogos, publicou, em 2001, na revista americana *On the horizon*, um artigo intitulado “Nativos digitais, imigrantes digitais”, no qual aborda a relação entre alunos e professores no contexto do uso das tecnologias digitais na educação.

fazem parte de uma geração de nativos digitais, pois nasceram e cresceram em contato com as novas tecnologias digitais, pensam e compreendem as informações de forma bem diferente das anteriores.

Os termos *nativos digitais* e *imigrantes digitais* foram utilizados por Prensky (2001) para definir, respectivamente, os alunos e os professores da virada do milênio, época em que seu artigo foi escrito e publicado na revista norte-americana *On the horizon*. Na concepção do autor, nossos estudantes de hoje são todos “falantes digitais” da linguagem digital dos computadores, dos videogames e da Internet. (PRENSKY, 2001, p.1).

Os imigrantes digitais, por sua vez, são aqueles que não nasceram no mundo digital e que aprenderam, em um momento tardio de suas vidas, ficaram fascinados e adotaram menos ou mais aspectos das novas tecnologias (PRENSKY, 2001, p.2).

Além disso, o rótulo de imigrantes digitais também é atribuído aos professores, generalizando e criticando os profissionais no texto. O autor também afirma que as pessoas sentadas nas salas de aula, acostumadas à rapidez do hipertexto, a baixar músicas, a ter telefones em seus bolsos, a dispor de uma biblioteca em seus laptops, mensagens instantâneas, são os nativos digitais com os quais os professores imigrantes digitais não estão muito aptos a lidar. (PRENSKY, 2001, p.3).

Os termos imigrantes e nativos digitais, empregados há cerca de 20 anos pelo autor, permanecem sendo utilizados até os dias atuais e, se não houver uma reflexão, um senso crítico quanto ao uso dessas expressões, os professores estarão sempre sendo colocados em uma posição de inferioridade em relação aos alunos quanto às habilidades de uso das tecnologias digitais. Souza, Monteiro e Oliveira (2020, p.27) ressaltam que

[...]quando caracterizamos o professor de imigrante digital, estamos desconsiderando o fato de que, muito embora não tenha nascido na época em que os meios digitais se popularizavam, ele pode se adequar a essa cultura e tirar o máximo de proveito, seja para meios profissionais ou pessoais. O termo “imigrante” pode apontar também para o aspecto do preconceito, deixando a sensação, embora implícita, de viver em uma cultura (digital) e não se sentir parte dela. [...]

Por outro lado, Ribeiro (2019) questiona os argumentos de Prensky (2001), sugerindo uma reflexão acerca de vários pontos contidos no texto do autor americano, iniciando pelos critérios por ele utilizados para classificar os nativos digitais. “Essa característica é especialmente importante para pensarmos quem era Prensky em 2001 e quem éramos nós, leitores, professores, duas décadas atrás em nossas vidas. (RIBEIRO, 2019, p.11).

Observa-se ainda o distanciamento entre professores e alunos que é feito pelo autor, quando este classifica as gerações de acordo com as habilidades e interações com as tecnologias digitais. Ribeiro (2019, p. 17) avalia que entre esses dois tipos de seres, que têm entre si a barreira da idade ou da geração, haveria, segundo o autor, um fosso, uma distância, para ele intransponível, que afeta o ensino, a aprendizagem e a escola, de maneira preocupante.

É justamente esse fosso que causa inquietação não apenas na autora, mas também em todos aqueles que eram estudantes universitários na época em que o texto de Prensky (2001) começou a circular. Graduandos que possuíam acesso limitado às tecnologias digitais disponíveis nesse período, especialmente no Brasil. Nem todos possuíam telefone celular, videogame e a conexão à Internet era discada, via linha telefônica, pois a banda larga não era acessível a todos.

A publicação de Prensky, feita sem fontes, sem referências, rotulou alunos (nativos digitais) e professores (imigrantes digitais), ergueu uma barreira entre as referidas categorias e desde então esses escritos vêm sendo utilizados como referência em trabalhos de pesquisa que abordam o uso das tecnologias digitais no contexto educacional. Ribeiro (2019, p. 12), ao analisar o contexto de produção desse artigo, lembra que é fundamental ler o texto de Prensky, em especial no Brasil, onde ele frutificou, mas sempre tendo em mente que a conta que ele fez valeu para aquele momento, e que todos os envolvidos envelheceram e se movimentaram junto com seu texto. Além disso, Santos (2013, p.9) pondera que

Algumas generalizações sobre a geração atual de jovens privilegiam os estudantes iniciados tecnologicamente. Esta perspectiva é arriscada, por negligenciar a presença de jovens menos interessados e menos competentes em tecnologias, bem como, por desconsiderar o impacto de fatores socioeconômicos e culturais na relação dos jovens com as mídias.

Além desses fatores, há que se considerar também que as tecnologias digitais foram entrando gradativamente na vida das pessoas, de acordo com o tempo, as necessidades e as possibilidades de cada indivíduo. Com base nisso, Souza, Monteiro e Oliveira (2020, p.28) pontuam que

[...] quanto à denominação do aluno como nativo digital pelo simples fato de ter nascido à época da disseminação das redes e dos artefatos digitais, é, no mínimo, excludente, pois estamos desconsiderando a realidade de muitas pessoas que, em função de sua classe social, não têm acesso e desconhecem as vantagens e benefícios proporcionados por estes meios.

Ainda que existam algumas lacunas e diferenças quanto à preparação para o uso das TDICs, não significa que não há competências, habilidades e interesses em relação à aprendizagem do uso de recursos tecnológicos digitais entre as gerações.

Para além desse aspecto, há ainda alguns aspectos relevantes no texto sobre nativos e imigrantes digitais, tais como as mudanças no comportamento das pessoas, as transformações na sociedade, provenientes do uso das tecnologias digitais, as transições necessárias e contínuas que precisam ser realizadas nas escolas e a formação de professores, organizada de acordo com a realidade.

De fato, são questões que merecem atenção, compreensão e um empenho maior por parte dos envolvidos. A dualidade entre nativos e imigrantes digitais, empregadas por Prensky (2001) foi por ele abrandada em 2009, com a publicação do texto "*H. sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom*", em que passa a sugerir uma outra forma de se referir aos níveis de conhecimento dos usuários das tecnologias digitais. Para Prensky (2009), as referidas denominações passam a ser menos relevantes pelo fato de que todos já estão inseridos nessa cultura digital, classificando o sujeito usuário de tecnologias, digitalmente especializado como homo sapiens digital ou humano digital. Contudo, essa moderação na referência aos usuários de tecnologias veio em um momento em que o primeiro texto, que propagava o uso das tecnologias como uma solução para a educação e, ao mesmo tempo abria uma lacuna entre alunos e professores, já havia sido bastante utilizado como referência por inúmeros autores, que passaram a utilizar os conceitos de nativos e

imigrantes digitais de Prensky. Por outro lado, Ribeiro (2019, p. 17) opina que

[...] não creio na passividade dos professores, nem na esperteza inata e quase mágica dos estudantes. As mudanças necessárias para que a educação melhore são construídas por todos; sem dúvida, hoje em dia, envolvendo a discussão sobre as tecnologias digitais, que inundaram nossa sociedade, mesmo no Brasil, mas muito minimamente ainda a instituição escolar.

A perspectiva construcionista de Seymour Papert (1993), vem corroborar com esse pensamento, na busca de promover a construção do conhecimento utilizando a tecnologia para o desenvolvimento de uma educação contextualizada, considerando os aspectos cognitivo, social e afetivo, de modo que o uso computador seja dinâmico, enriquecedor, incentive a construção do conhecimento e as descobertas dentro de um ambiente acolhedor. Ribeiro (2018, p.26) também lembra que

A educação digital passa por muito mais questões (frisa-se, muito mais) do que propriamente pelos dispositivos digitais: computadores, tablets, notebooks, distribuídos como se resolvessem problemas culturais outros.

É preciso que se tenha um olhar cuidadoso sobre tudo o que vem envolvendo o uso das TDIC na sala de aula. É uma jornada nova e desafiadora em vários aspectos, que demanda de nós uma reflexão crítica sobre as mudanças na educação provenientes das inovações pedagógicas com ou sem o uso das tecnologias digitais, pois há que se ter também uma visão crítica e reflexiva sobre as formas de inserção das TDIC nas aulas e os objetivos esperados.

No ensino da Língua Portuguesa, já observamos, por meio de alguns registros, a realização de alguns trabalhos com a utilização das TDIC. Algumas experiências não foram inicialmente bem-sucedidas, o que é compreensível, considerando cada contexto escolar. Contudo, houve o empenho de todos os envolvidos para analisar, corrigir, flexibilizar, adaptar, refazer e trazer soluções para executar o planejamento para promover uma aprendizagem dinâmica e significativa com o apoio das

tecnologias digitais. Na Teoria da Aprendizagem Significativa, Ausubel (2003, p. 6) destaca que

A aprendizagem por recepção significativa é, por inerência, um processo activo, pois exige, no mínimo: o tipo de análise cognitiva necessária para se averiguarem quais são os aspectos da estrutura cognitiva existente mais relevantes para o novo material potencialmente significativo [...]

O desenvolvimento de uma metodologia voltada para a aprendizagem significativa de Língua Portuguesa já vem sendo feito pelos professores que, empenhados em proporcionar um ensino de qualidade, organizam seu planejamento e suas atividades levando em conta não apenas os conteúdos programáticos da disciplina, mas considerando também o conhecimento prévio dos alunos, as possibilidades de abordagem metodológica de forma interdisciplinar em torno do contexto de ensino em que estão inseridos.

No entanto, ainda se faz necessária a implementação de políticas públicas que comunguem com a realidade de cada escola. Para que seja possível incorporar, de fato, as tecnologias digitais no âmbito escolar, utilizando as ideias construcionistas de Papert (1993) no sentido de promover a contextualização do ensino dentro de uma cultura digital, de modo que esse processo direcione os aprendizes à construção do conhecimento de uma forma dinâmica, participativa e enriquecedora, que explore também os aspectos cognitivo, social e afetivo.

Na sequência, apresento uma abordagem acerca das características dos sistemas educacionais, destacando aspectos da Educação 1.0 até a Educação 4.0, juntamente com um breve panorama acerca da configuração do papel do professor ao longo dessa evolução metodológica e os aspectos relacionados aos desafios do trabalho docente no século XXI.

1.3 DESAFIOS DO PROFESSOR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SÉCULO XXI

São inúmeras as nossas inquietações concernentes aos rumos que a educação vem tomando ao longo dos anos. No decorrer de sua trajetória profissional, em um determinado momento, certamente algum professor já se questionou: Por que o ensino da Língua Portuguesa ainda tem sido um trabalho tão desafiador? De que modo é possível articular novas estratégias didático-metodológicas eficazes, que proporcionem de fato mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem?

Ao problematizar as condições que envolvem a inclusão e a adaptação das tecnologias digitais no ensino da Língua Portuguesa, tivemos o propósito de dar voz aos professores para conhecer e compreender de que forma o desenvolvimento do trabalho docente no século XXI apresenta circunstâncias desafiadoras que interferem direta e indiretamente nos resultados do processo de ensino-aprendizagem, de modo que essa abordagem destacasse as situações-problema que surgem ao longo do desenvolvimento das ações docentes de preparação dos alunos para atender as demandas sociais e profissionais no século XXI, desenvolvimento de projetos exitosos de leitura e escrita e na utilização das tecnologias digitais no ensino.

Observamos avaliações como a ADE³ e Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB)⁴ causarem grandes preocupações, expectativas e às vezes até frustrações em algumas comunidades escolares da rede pública de ensino, uma vez que os resultados nem sempre são satisfatórios por conta de os índices esperados não serem contemplados, uma vez que cada escola possui uma meta a ser atingida, precisando superar os números dos anos anteriores e isso gera expectativa e apreensão nos profissionais envolvidos, pois há uma preparação de todo o corpo docente e discente para alcançar resultados satisfatórios nessas avaliações.

Outro desafio vivenciado pelo professor de Língua Portuguesa está relacionado ao uso das novas tecnologias. Em tempos digitais, o campo da educação vem sendo instigado, convidado e algumas vezes pressionado a buscar mudanças e se adaptar

³ Avaliação interna aplicada nas turmas de 3º, 5º, 6º e 9º anos do ensino fundamental na rede municipal de ensino, utilizando o modelo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), prova nacional que compõe a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

⁴ Prova Brasil e Saeb são avaliações elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) e que têm por objetivo avaliar, por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos, a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro.

a uma nova realidade.

Novos termos passaram a fazer parte do contexto educacional, tais como: pensamento computacional, robótica, ensino híbrido, design thinking⁵ cultura maker⁶ e metodologias ativas e aprendizagem baseada em projetos, exemplos de recursos tecnológicos provenientes da revolução digital que se apresenta na Educação 4.0, um tema recorrente, amplamente divulgado e incorporado por algumas instituições de ensino, que vem impactando todos os setores, especialmente a educação (MELLO e TEIXEIRA,2018).

O Pensamento Computacional (termo criado por Seymour Papert na década de 1980 e, posteriormente difundido por Wing (2016), é uma estratégia que incentiva o desenvolvimento de habilidades para solucionar problemas de modo eficiente, utilizando a tecnologia.

A Robótica cria mecanismos para que um robô possa executar uma série de comandos. É uma tecnologia que, ao ser utilizada como recurso educativo, poderá servir como um estímulo à construção do conhecimento utilizando kits de montagem, sucatas realizando uma ação. O Ensino Híbrido é uma metodologia que combina o ensino de forma on-line e presencial. Nele, o estudante pode estudar tanto na sala de aula quanto de forma remota. As metodologias ativas reforçam um dos princípios da BNCC na proposta de oportunizar ao aluno meios para alcançar o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, tornando o professor o mediador do conhecimento. Como exemplos desse recurso, temos o ensino híbrido, os seminários e debates na sala de aula e a gamificação, estratégia que utiliza os jogos como recursos de apoio à aprendizagem de conteúdos.

De acordo com Valente (1999, p.32), a Educação é um serviço e, como tal, sofre e se adequa às concepções paradigmáticas que vive a sociedade. Portanto, ela passa pelas mesmas transformações que os outros segmentos da sociedade passam.

Dessa forma, temos a Educação 4.0, um sistema de ensino que surgiu no início do século XXI e que podemos associar à Revolução Industrial, de modo que nos encontramos na quarta revolução, denominada Indústria 4.0, voltada para a inovação

⁵ Design thinking é o método de aprendizagem que possibilita reflexão, interdisciplinaridade e motivação para promover ações diferenciadas.

⁶Cultura maker consiste na técnica de “Faça Você Mesmo”, que incentiva a produção prática e manual por parte de pessoas comuns, fazendo-as criar, consertar e modificar objetos, desenvolvendo projetos com suas próprias mãos. (<https://tecnologia.educacional.com.br/vcmaker/cultura-maker-o-que-e/>)

tecnológica. Esse movimento de transição não é uma novidade apenas do século XXI. Cada sociedade passa por transformações e isso certamente reflete nas formas de ensino.

O sistema educativo passou por várias fases e, desde então, as gerações vêm evoluindo de modo a se adaptar a cada uma dessas etapas. Passamos pela Educação 1.0, 2.0,3.0 e atualmente vivenciamos a Educação 4.0.

Na Educação 1.0, nas escolas do século XII, o ensino era voltado para a educação cristã. As aulas eram ministradas em igrejas por sacerdotes, que eram os mestres, detentores do saber, aos pés de quem os estudantes “numa atitude de admiração e submissão” para receber os conhecimentos. No currículo, a aprendizagem consistia em aprender a ler, escrever, conhecimentos bíblicos, aulas de canto e de aritmética. Posteriormente, foram incluídos na grade curricular o Latim, a Gramática, Retórica e Dialética. (Führ,2018, p.2; Fava,2014, p.2).

A Educação 2.0 surgiu sob forte influência da Revolução Industrial, iniciada no fim do século XVIII, impactando a sociedade medieval. Nesse período, houve a transição do processo produtivo artesanal para o processo produtivo tecnológico, com características da produção industrial que eram refletidas nas salas de aula. Segundo Führ (2018, p.2), consistiam na realização de tarefas repetitivas, mecânicas e trabalho individual. Segundo a autora, utilizando uma metodologia de ensino baseado na padronização, concentração, centralização e sincronização, esse modelo educacional tinha como função adequar o educando para a sociedade e o mercado de trabalho.

Na concepção de Fava (2014), a tecnologia de informação e comunicação não modifica o que aprendemos, mas altera o modo como aprendemos. A Educação 3.0 surge de uma necessidade de adaptação da sociedade pós-industrial, acompanhando o surgimento das tecnologias digitais (computador e posteriormente a Internet) nas práticas pedagógicas. De acordo com o autor, o modelo de ensino proposto na Educação 2.0, voltado para a transmissão, a memorização de conteúdos, a padronização e a especialização, tornou-se ineficaz e não poderia mais atender às demandas do século XX, uma vez que a família, a sociedade e a escola já não eram mais os mesmos. A indústria passou a ser 3.0 e, conseqüentemente, a educação também se tornou 3.0. Passos (2019, p.4) reforça que

O uso das tecnologias digitais permitiu a transformação da educação em relação à escolha e organização dos conteúdos, bem como, na sua forma de disponibilização e distribuição. Nesse processo, o aluno passou a aprender por intermédio de pessoas e/ou máquinas. O professor deixou de ser o centro do processo, mesmo sendo um ator imprescindível e fundamental, e o aluno passa a ser protagonista de sua aprendizagem, necessitando aprender a aprender.

A Educação 3.0, portanto vem com o propósito de estimular a interação entre educador e educando por meio das novas tecnologias, criando um ambiente de estudos que incentive a criatividade, o engajamento e a autonomia dos alunos.

Segundo Schwab (2016,p.20), “as tecnologias digitais, fundamentadas no computador, software e redes, não são novas, mas estão causando rupturas à terceira revolução industrial; estão se tornando mais sofisticadas e integradas e, conseqüentemente, transformando a sociedade e a economia global.”

Conforme o autor, a terceira revolução industrial, iniciada na década de 1960, é também denominada como revolução digital ou do computador, por ser impulsionada pelo desenvolvimento dos semicondutores, da computação em mainframe (década de 1960), da computação pessoal (década de 1970 e 1980) e da internet (década de 1990).

No início do século XXI, seguindo a transição, a partir da Quarta Revolução Industrial, surge a Educação 4.0, com a revolução tecnológica. Schwab (2016,p.20) pondera que

A quarta revolução industrial, no entanto, não diz respeito apenas a sistemas e máquinas inteligentes e conectadas. Seu escopo é muito mais amplo. Ondas de novas descobertas ocorrem simultaneamente em áreas que vão desde o sequenciamento genético até a nanotecnologia, das energias renováveis à computação quântica. O que torna a quarta revolução industrial fundamentalmente diferente das anteriores é a fusão dessas tecnologias e a interação entre os domínios físicos, digitais e biológicos.

No contexto da Quarta Revolução Industrial e, por estar inserida na era digital, temos a Educação 4.0, que pode encontrar relação na recente teoria de aprendizagem do conectivismo, proposta por Siemens (2005), que reconhece as mudanças na

sociedade, em que o processo de aprendizagem deixa de ser de forma individualista e defende a ideia de que há um ciclo de conhecimento interativo que estabelece uma conexão do indivíduo com o mundo por meio de uma rede. Essa rede pode ser um espaço físico ou não. Na concepção de Siemens (2005, p.6), o conhecimento que fica em uma base de dados precisa ser conectado com as pessoas certas nos contextos certos para poder ser classificado como aprendizagem. Mometti (2021, p.16) avalia que

O que faz a Educação 4.0 inaugurar um novo momento pedagógico e histórico é o fato de que neste contexto o aluno torna-se sua própria fonte de estudos, isto é, o conhecimento será construído daquele para uma Rede, de forma colaborativa e integrada.

Ademais, nesse sistema educacional, as propostas curriculares apresentam as metodologias ativas, inseridas no sistema learn by doing, que significa aprender fazendo, além da abordagem educacional STEAM⁷ (Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics) e a cultura maker ou cultura mão na massa.

A proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ratifica o uso das tecnologias digitais como uma das competências de ensino. A educação na era digital apresenta um cenário de desafios, de rupturas e de transformações. Führ (2018, p.1) observa que

A construção de contextos educacionais para o século XXI devem contemplar ambientes que possibilitem e estimulem a autonomia, a criatividade, a solidariedade, a colaboração, a investigação em forma de pesquisa, inovação, interação e a cultura maker e coworking.

Garofalo (2018, p.23) reitera essa informação quando afirma que

O desafio é grande, devido à infraestrutura e à conectividade de muitas escolas, porém, como contraponto, vemos as

⁷ O STEAM é a inicial das seguintes palavras em inglês: Science, Technology, Engineering, Art e Math. Em português: Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática. Trata-se de uma metodologia baseada em projetos. A metodologia surgiu nos Estados Unidos na década de 1990, após ser constatado o desinteresse de alunos pelas ciências exatas.

narrativas digitais incorporadas à rotina escolar, em que educadores são e serão cada vez mais essenciais, sendo motivadores para o uso de novas possibilidades de atividades, projetos e interação na sala de aula, fomentando autonomia, criticidade e protagonismo.

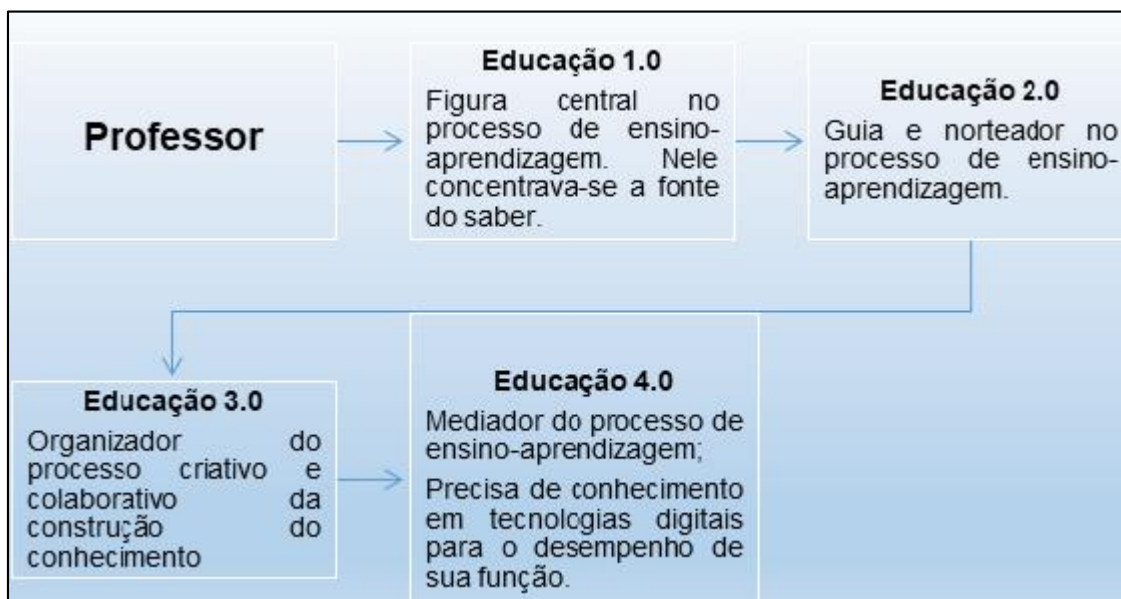
No entanto, é preciso que sejam organizadas flexibilizações, atualizações ou até mesmo reformulações nos programas de formação contínua oferecidos pelas instituições de ensino aos docentes. É preciso que haja sintonia entre as demandas, solicitações e cobranças e o que vem sendo oferecido aos professores direcionado para a qualificação e o aperfeiçoamento profissional.

Há tempos os docentes vêm sendo convidados e por vezes cobrados a direcionar seu trabalho para um contexto metodológico, inserido na cultura digital, uma vez que o modo analógico já está deixando de fazer parte de nossa sociedade. No entanto, é fundamental compreender que

A aplicabilidade do computador junto ao espaço escolar não deve privilegiar apenas as vantagens operacionais (distribuir e receber lições de casa e trabalhos de pesquisa, passar notas etc.), mas buscar uma utilização reflexiva sobre o ato educativo, propiciando experimentações, simulações, antecipações, soluções e (re) construções referentes às atividades de ensino e aprendizagem (RIBEIRO et al., 2012, p.6).

No ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, em que a leitura, a interpretação de texto e a escrita são os pilares da disciplina, o docente pode ter um vasto campo de recursos tecnológicos para conhecer, testar e utilizar em suas aulas. No entanto, equipar os laboratórios de informática com materiais sofisticados, com os melhores aplicativos, softwares educacionais instalados nas máquinas não garante aulas exitosas e aprendizagem dos alunos se não houver uma base de apoio ao trabalho docente. Apresento a seguir um quadro sobre a evolução nas atribuições do professor no processo educativo da Educação 1.0 até a Educação 4.0, elaborado por mim e fundamentado no trabalho de Cònsolo (2020).

Figura 2 – Configuração do trabalho do professor



Fonte: elaboração própria com base em Cònsolo (2020).

A figura acima aponta alguns aspectos relacionados à figura do professor ao longo da história da Educação, iniciando pela Educação 1.0, caracterizada por um princípio centralizador em que esse profissional era considerado o transmissor do conhecimento e a principal fonte do saber, a quem os alunos deveriam respeitar e admirar.

A Educação 2.0 apresenta aspectos voltados para a colaboração e a interação dos participantes. Nela, o professor já não é mais o elemento centralizador do conhecimento. Por estar relacionada à chegada da Web 2.0⁸, a Educação 2.0 oferece a possibilidade de o docente interagir com os alunos em um ambiente virtual de aprendizagem, em que é possível desenvolver atividades de leitura, escrita, além das opções de ouvir música, assistir vídeos e também criar blogues ou wikis⁹. Nesse modelo de educação, percebemos características da teoria vygotskiana, em que o trabalho em equipe deve ser incentivado de modo que haja a colaboração dos aprendizes mais amadurecidos para com aqueles aprendizes que ainda não

⁸ Web 2.0 é um termo utilizado para definir a segunda geração de comunidades e serviços oferecidos pela Internet, baseados em redes sociais e tecnologia da informação. Na Educação o esse termo representa a inclusão dos computadores no sistema de aprendizagem, por meio do qual os ambientes virtuais proporcionam o desenvolvimento coletivo, dinâmico e criativo.

⁹ Wiki é um website que permite a construção e edição de documentos de forma coletiva, que permite que a edição de informações seja feita pelos próprios usuários.

chegaram a um nível mais elevado de aprendizagem. Durante esse processo de ensino, o professor atua como mediador, intervindo, com sua experiência, em todas as etapas.

O modelo de Educação 3.0 é caracterizado pela cultura maker, metodologia que incentiva e promove a autonomia dos alunos para a construção do próprio conhecimento, sendo possível também o aprendizado por meio da produção de materiais didáticos. Nesse sentido, a função do professor é a de organizador do processo criativo e colaborativo da aprendizagem.

Temos na Educação 4.0 um modelo de ensino-aprendizagem que acompanha a Quarta Revolução Industrial ou Indústria 4.0, caracterizada por englobar tecnologias para organizar os sistemas de automação e de troca de dados, com foco na eficiência dos processos. Diante disso, a Educação 4.0 volta-se para a alta tecnologia, em que estão inseridos temas como inteligência artificial, robótica, impressão 3D, realidade aumentada, Internet das Coisas (IoT), entre outras. O papel do professor nesse modelo de educação é o de mediador no processo de ensino-aprendizagem, para o qual deverá estar preparado para lidar com as diversas tecnologias.

Para Vygotsky (1988), por ser um ser social e histórico, o indivíduo interage, transforma o meio e se transforma ao interagir com o meio e com outros indivíduos. Além disso, na abordagem sociointeracionista, o desenvolvimento cognitivo acontece por meio de um processo de interiorização de instrumentos e sistema de signos, produzidos culturalmente. Diante disso, podemos trazer esses aspectos para o sistema de ensino da contemporaneidade, relacionando-os à Educação 4.0, em que os recursos tecnológicos digitais são utilizados como instrumentos para mediar a interação entre os alunos e o objeto de aprendizagem, tendo o professor como agente nesse processo de mediação e de facilitador do processo de interação e de transformação por meio das TDICs.

“A convergência digital exige mudanças muito mais profundas que afetam a escola em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, mobilidade” (Bacich e Moran, 2018, p.12). Os recursos tecnológicos são ferramentas de apoio de grande relevância na abordagem dos conteúdos, mas em hipótese nenhuma devem ser tratados com mais importância que o trabalho do professor. Este, no que lhe concerne, não pode ser colocado em segundo plano diante de um contexto em que lhes são exigidas competências digitais para as quais não recebeu instruções, formação e condições de trabalho adequadas.

A seguir, trago uma abordagem acerca das inovações metodológicas no ensino do componente curricular Língua Portuguesa, em que apresento algumas questões concernentes aos Letramentos Digitais, ao ensino da disciplina mediado pelas tecnologias digitais, bem como as contribuições dos Centros de Tecnologias Educacionais (CTEs) e do trabalho dos coordenadores de tecnologias para o ensino-aprendizagem de LP.

Acrescento ainda alguns pontos a respeito do ensino emergencial remoto, modalidade de ensino instituída durante o período de isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19.

1.4 INOVAÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Século XXI, tempo de descobertas, de aprendizados e, ao mesmo tempo, de incertezas, de questionamentos e de constantes mudanças que têm nos impulsionado a refletir sobre como as TDIC impactaram direta ou indiretamente nossa forma de ver o mundo e de conviver em sociedade. Os meios de comunicação, de transporte, os utensílios utilizados em casa, os equipamentos de trabalho, os sistemas de atendimento ao público e vários segmentos foram modificados e estão em um ciclo constante de atualizações. A área da Educação, fonte primordial de conhecimento, não poderia ficar alheia a esse movimento e também tem sido chamada à evolução e à atualização. Em todas as áreas de conhecimento, é possível inserir as tecnologias digitais como recursos de apoio ao trabalho do professor. No campo da Língua Portuguesa, disciplina base para o estudo das demais, já podemos observar alguns recursos metodológicos sendo atualizados com o uso da pedagogia dos Letramentos Digitais que, de acordo com Dudeney (2016, p.17) “são habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.”

Assim, temos nos letramentos digitais, o incentivo ao desenvolvimento de competências de leitura, escrita, compreensão e exercício do senso crítico diante das informações e conteúdos gerados na esfera digital. Coscarelli (2016, p.21) pondera que o letramento digital

[. . .] vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços midiáticos.

Nesse caso, o letramento digital requer muito mais do que saber ler e escrever em um smartphone, tablet ou computador. É necessário desenvolver o pensamento crítico para compreender a importância de habilidades como buscar e selecionar as fontes de pesquisa confiáveis, analisar as informações que serão disponibilizadas nas redes sociais, saber como redigir um e-mail e diferenciar a linguagem para fins pessoais ou profissionais, observar e compreender as formas de navegação, as funções dos ícones nas páginas da Internet. Selbach (2010, p. 111) lembra que

Da lousa eletrônica aos livros interativos, da proposta para o envolvimento dos alunos em redes sociais da internet a novos telefones celulares, da preparação do estudante em robótica a laboratórios para o estímulo às memórias e às inteligências. Se, para qualquer disciplina, as propostas desses recursos são insinuantes, o que dizer de Língua Portuguesa, que por sua natureza e essência mais precisa aproximar saberes e atualizar pessoas.

Promover atividades que despertem o interesse dos alunos pela leitura, pela escrita e, conseqüentemente pelo aprendizado da Língua Portuguesa sempre foi um trabalho desafiador. Nesse momento em que o professor se vê diante de um contexto em que precisa trabalhar tanto o letramento impresso quanto o letramento digital, uma vez que não há mais como ignorar as TDIC na educação, surgem dúvidas, inseguranças, inquietações. Surgem também ideias, projetos, planos de ação voltados para as inovações metodológicas com e sem as tecnologias digitais. As adaptações têm sido feitas de modo a contemplar as necessidades do aluno conforme o que é possível ser feito.

Na rede municipal de ensino de Manaus, algumas escolas dispõem de ambientes organizados de modo a dar suporte ao trabalho docente em relação ao uso das TDIC: são os Telecentros. Cada Telecentro possui um profissional responsável por mediar o uso dos recursos digitais a serem utilizados pelo professor e pelos alunos. De acordo com Barreto, Paradella e Assis (2008, p. 31), os telecentros são

“um espaço público para acesso e uso da informação através das TICs, com a finalidade de capacitar comunidades, reduzir desigualdades econômicas e sociais e promover a cidadania. ”

No ano de 2021, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) promoveu uma reformulação nos Telecentros e, dessa forma, instituiu os CTEs¹⁰ (Centros de Tecnologia Educacionais)

“Com o intuito de promover espaços adequados à realização de oficinas, projetos pedagógicos, empreendedorismo educacional e atividades socioeducativas com uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs e Cultura Maker para alunos e educadores, configurando-se como referência na implementação da cultura digital e da Educação 4.0 (Manaus, 2021)

Com isso, deu-se início a um processo de revitalização dos referidos espaços, por meio do recebimento de computadores novos e envelopamento das salas. Nesses espaços, ações e projetos têm sido realizados pelos professores em parceria com os coordenadores de tecnologias aplicadas à educação (CTAES), que são os profissionais que direcionam as atividades desenvolvidas nos CTEs, auxiliando alunos, professores e comunidade escolar na utilização das TDICs.

Os CTEs são subordinados à Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) em parceria com a Gerência de Tecnologia Educacional (GTE).

No fim do ano letivo, em um evento de socialização de práticas formativas, os coordenadores de CTEs apresentam o projeto e as ações desenvolvidas durante todo o ano escolar.

Algumas dessas ações, além de integrarem as TDICs nas aulas, inserindo as competências estabelecidas na BNCC, utilizam softwares e recursos que estimulam a interação, a criatividade e a participação dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem dinâmico e produtivo. Sobre as atividades com a gamificação¹¹, Coscarelli (2016, p.13) afirma que

¹⁰ Portaria no 1056/2021- SEMED/GS

¹¹ Gamificação, um termo originado do inglês gamification, é uma forma de utilização de jogos para facilitar o aprendizado utilizando características e regras de jogos, de modo a incentivar o engajamento nas atividades por meio da lógica desses jogos.

Os jogos desenvolvem memória, criatividade, raciocínio, solução de problemas, bem como ajudam os jogadores a lidar com a frustração e a trabalhar colaborativamente, promovendo a socialização e o sentimento de pertencimento a um grupo ou comunidade.

As atividades nos CTEs são geralmente realizadas uma vez por semana, conforme a carga horária organizada a critério de cada escola. Assim, o professor inclui no seu planejamento de que forma irá explorar o ambiente do CTE e que recursos deverá utilizar na aula programada. Os alunos se organizam em duplas ou grupos, pois nem sempre é possível disponibilizar um computador por aluno quando as turmas são numerosas.

Estimula-se o trabalho coletivo, as atividades colaborativas e cada dupla ou grupo de alunos deverá apresentar o resultado dos jogos, ou dos exercícios dos quais participou. Em relação ao ensino da Língua Portuguesa mediado pelas TDICs, Coscarelli (2016, p.29) destaca que

“À medida que se familiarizam com os artefatos disponíveis nos ambientes digitais, com os textos e com a produção de sentidos demandadas pelas mídias digitais, os professores criam pontes para modificar suas formas e ensinar a leitura.”

E por falar em leitura, uma das ferramentas de apoio utilizadas para trabalhar com os alunos e estimular a participação e o interesse de novos leitores, é a plataforma *Árvore de livros*, que conta com um acervo de mais de dez mil livros digitais. Além disso, o site proporciona ao docente uma ferramenta de acompanhamento do desempenho dos estudantes, gerando relatórios das leituras realizadas, além de sugerir projetos para incentivar o hábito da leitura.

Outro recurso bastante utilizado por professores é o software *Hagáquê*, voltado para o incentivo à escrita por meio de histórias em quadrinhos. O programa possui um banco de imagens e de recursos gráficos para a criação de cenários, de personagens e de diálogos, favorecendo o estímulo à criatividade dos alunos.

Há ainda diversas páginas e plataformas na Internet que oferecem conteúdos, jogos, materiais para utilizar como reforço no aprendizado de Língua Portuguesa. Para

isso, é necessário ter os objetivos delimitados antes de sugerir as atividades. Ribeiro (2018, p.115) reforça que

Incorporar as TICs na educação não quer dizer apenas levar os alunos até laboratórios de informática ou máquinas para a sala de aula; quer dizer ser flexível com as tecnologias que já são ubíquas. É compreendê-las como meio, não como fim, em sala ou não, mas perpassando tudo, como já é, menos na escola.

Nenhuma tecnologia substitui a presença do professor. Haverá momentos em que as atividades serão direcionadas, de modo que os alunos assumam o protagonismo da aprendizagem e elaborem projetos, resolvam exercícios, utilizem ou criem jogos de aprendizagem que permitam a evolução do conhecimento. No entanto, sem a mediação do professor, sem a orientação, a supervisão, as sugestões e a motivação em todas as fases do processo, o aproveitamento não terá o mesmo sentido. Um exemplo claro disso foi a chegada da pandemia de Covid-19, que vivenciamos ao longo de dois anos e que impactou o mundo inteiro.

Em março de 2020 presenciamos o início de um período histórico e de grandes impactos em nossa sociedade. O mundo inteiro, atônito, recebeu da Organização Mundial de Saúde (OMS) a declaração de que a Covid-19, doença contagiosa que surgiu como infecções respiratórias causadas pelo novo coronavírus, SARS-CoV2 (OMS,2020), deixava de ser epidemia e passava a ser uma pandemia.

Inicialmente, as autoridades recomendaram evitar aglomerações e a permanência dos idosos em casa. Posteriormente, após a confirmação do primeiro caso de infecção no Brasil, as autoridades decretaram isolamento social preventivo e obrigatório (quarentena) para evitar a proliferação do vírus. E então, no dia 17 de março, por recomendações do MEC, as escolas foram fechadas e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), como forma de aguardar uma solução para a urgência da situação, antecipou o recesso escolar. Devido ao alto índice de contaminação e ao crescente aumento de mortes por Covid-19, Manaus tornou-se o epicentro da pandemia no Brasil. Souza, Monteiro e Oliveira (2020, p.15) observam que

Em meio aos desafios interpostos, os quais já se enfrentava hoje, toda essa lacuna de uma valorização e inserção das tecnologias digitais está sendo mais fortemente sentida com a pandemia mundial. Com a necessidade de distanciamento social, conjuntamente com a espera incerta de tempo para a descoberta de uma vacina como forma de refrear o contágio e assegurar a segurança dos cidadãos. Essa crise sanitária afetou todos os setores, sobretudo todo o contexto educacional em tempos de pandemia, desde a Educação Infantil até o nível Superior de ensino no Brasil e no mundo.

O retorno das atividades escolares presenciais, previsto para quinze dias após a data de fechamento do ambiente físico das escolas, não aconteceu. A Semed então adotou medidas de urgência para evitar que o calendário letivo sofresse prejuízos ou até mesmo fosse cancelado. Visando manter as aulas durante o período da quarentena decretada por conta da pandemia, no dia 25 de março de 2020 foi firmado um termo de cooperação técnica entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para a disponibilização de conteúdos educativos aos alunos da rede municipal de ensino.

Houve uma mobilização intensa nas instituições de ensino da rede municipal para preparar equipe pedagógica, professores, alunos, pais e responsáveis para a organização do novo formato de aula. Reuniões pedagógicas on-line, salas de aula virtuais em grupos de WhatsApp e uma mudança significativa na rotina escolar. Seria o início de uma nova era na Educação? Paiva (2020,p.57) reforça que

“ Ter de usar tecnologia digital da noite para o dia realmente complicou a vida das pessoas e fez também com que várias práticas sociais da linguagem que, até então, se realizavam presencialmente se reorganizassem na web (aulas, reuniões, eventos acadêmicos etc.) ”.

A transmissão das aulas começou a ser realizada inicialmente por meio de três canais de transmissão da TV aberta e pela Internet. Coube à SEDUC a responsabilidade de produzir os conteúdos das aulas para os alunos das turmas de 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental e do ensino médio. A SEMED passou a produzir as aulas para os alunos das turmas de 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental e

atividades direcionadas às turmas da educação infantil.

O projeto recebeu o nome de Aula em casa¹² e começou a vigorar para as escolas municipais no dia 1.º de abril de 2020 (as aulas já estavam sendo transmitidas para as escolas da rede estadual desde o dia 23 de março de 2020).

A forma inesperada como tudo aconteceu, desde a notícia da pandemia, as restrições, proibições e o isolamento social causaram impacto na sociedade na totalidade. Reuniões, eventos, viagens, cursos e diversos projetos precisaram ser adiados ou cancelados e as pessoas passaram a se organizar para viver essa nova rotina. Instituições de ensino públicas e privadas fecharam as portas e a previsão de retorno de quinze dias depois não se cumpriu.

A mobilização em torno do ensino remoto foi crescendo. Reuniões virtuais para informar sobre a organização das aulas em formato remoto, instruções para formação de grupos de WhatsApp (as salas de aula virtuais no período da pandemia), envio de links para preenchimento de frequência de alunos e professores, envio de sugestões de atividades complementares, pois todo o material didático havia ficado na escola e, de repente, aquela era a nova realidade, aquele seria o novo ambiente escolar.

De 2020 a 2021, muitas mudanças aconteceram rapidamente. O professor precisou se reinventar para conseguir realizar um trabalho de uma maneira que jamais imaginou. Era preciso aprender a lidar com questões delicadas e preocupantes desencadeadas pelo sistema de ensino remoto. Questões como a utilização dos dispositivos tecnológicos, adaptação da didática do ensino presencial para o ensino on-line e atendimento aos alunos, às famílias dos alunos causaram grandes impactos no trabalho docente.

De repente, professores e estudantes não poderiam mais ter aulas presenciais na escola e passaram a se comunicar e a tratar sobre as questões pedagógicas somente por meio das TDICs. Nos grupos de *WhatsApp* chegavam as atividades, as dúvidas, os esclarecimentos e as angústias de todos os envolvidos nesse processo.

Por conta disso, escolas e professores foram desafiados e precisaram repensar e reprogramar a metodologia utilizada no ensino presencial e adaptá-la ao ensino remoto, o que exigiu dos professores desenvolver habilidades de realização de trabalhos como gravar aulas, editar vídeos, alimentar plataformas virtuais de

¹²A ação, que visa dar continuidade às atividades pedagógicas, está regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação (CME-Manaus), Resolução N° 3/2020; pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/AM), Resolução N° 30/2020; pelo Governo Federal, com a Medida Provisória N° 934/2020; e orientado pelas Diretrizes Pedagógicas.

aprendizagem com materiais para os alunos, preparar os materiais impressos para os alunos que não tinham acesso à Internet irem até à escola buscar e se adaptar a um contexto de ensino totalmente virtual.

Todas essas novidades foram apresentadas de forma repentina para os professores que, surpresos e sem qualquer preparação material e emocional para lidar, precisaram transformar os grupos de *WhatsApp* em sala de aula. Alguns foram além e, com a ajuda de outros colegas, organizaram suas aulas e turmas na plataforma Google Classroom, apropriando-se de ferramentas tecnológicas até então desconhecidas como estratégia para manter o contato com os alunos, desenvolver as aulas, realizar avaliações e adaptar para a modalidade de ensino on-line grande parte do que estava previsto para o sistema de ensino presencial.

Diante disso, Nóvoa (2020, p.9) avalia que

As melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens. Em muitos casos, as famílias compreenderam melhor a dificuldade e a complexidade do trabalho dos professores.

O contexto em que esta pesquisa foi realizada encontra-se na zona urbana de Manaus. Porém, ao abordarmos situações desafiadoras enfrentadas nas escolas durante a pandemia de Covid-19, consideramos relevante mencionar as escolas da rede municipal de ensino da zona rural, que precisaram unir forças para se adaptar ao ensino remoto em uma área em que não havia sinal de Internet. Nessas áreas, os professores elaboravam as atividades, que eram impressas e entregues nas escolas para os responsáveis pelos alunos.

Estamos em 2022 e a pandemia ainda não acabou. Porém, o período de isolamento social sim e, seguindo todos os protocolos de segurança contra a Covid-19, incluindo o cumprimento do cronograma de vacinação, o ensino presencial foi retomado nas escolas. Em cada uma delas, a realidade reflete as consequências e os impactos do período da quarentena na vida pessoal e profissional de todos envolvidos. Das escolas de Educação Infantil às universidades, nas diversas instituições de ensino há a concordância de que nenhuma tecnologia pode suprir a ausência do

educador. As tecnologias são importantes e já não há como discutir se serão utilizadas ou não no espaço escolar. Quando bem empregadas, podem ser instrumentos valiosíssimos para potencializar o ensino. Para que isso aconteça, é preciso avaliar de que forma as TDICs poderão ser inseridas no planejamento pedagógico. Nóvoa (2020, p.7) pondera que

No que diz respeito às tecnologias, é evidente que elas fazem parte da cultura digital das sociedades contemporâneas e que seria absurdo que ficassem fora da escola e não fossem utilizadas do ponto de vista pedagógico. Seria impensável. São instrumentos essenciais para as aprendizagens, nas mãos de professores e alunos. Outra coisa bem diferente é imaginar que tudo se passará on-line, à distância, com os gigantes do digital, os GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple, Microsoft) a tomarem conta da educação, apoiados por grupos privados e fundações que, através de apostilas digitais, controlariam o ensino e as aprendizagens.

Por mais que existam aplicativos que possam contribuir com o ensino-aprendizagem, como as plataformas educativas Khan Academy¹³ e Super Ensino¹⁴, utilizadas nas escolas municipais, cuja metodologia com recursos de gamificação utiliza videoaulas e exercícios para reforçar a aprendizagem de conteúdos escolares, sempre haverá a necessidade de orientação, de apoio, de incentivo e direcionamento das atividades pelo professor.

A seguir, apresento um enfoque acerca as experiências de ensino com o uso das tecnologias digitais nas escolas públicas da rede municipal de educação de Manaus, evidenciando o trabalho que vem sendo realizado com o uso das tecnologias digitais pelos professores de sala de aula com o componente curricular Língua Portuguesa e pelos professores que atuam como mediadores no uso das TDICs nas escolas, assumindo a função de coordenadores de tecnologias aplicadas à educação.

¹³ Khan Academy – plataforma digital de ensino que oferece conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências por meio da personalização do ensino. Nela, tanto professores quanto pais podem acompanhar o desempenho dos alunos e personalizar os conteúdos de acordo com as dificuldades de cada um.

¹⁴ Super Ensino – plataforma digital de reforço escolar em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Inglês, que gera relatórios de desempenho do estudante, permitindo que professores e pais tenham acesso a todo o progresso dos alunos.

1.5 EXPERIÊNCIAS DE ENSINO COM O USO DAS TDIC EM MANAUS

O contexto pandêmico não foi a razão principal para destacar a importância da preparação para o uso das tecnologias digitais, mas, sem dúvida, causou consequências de grande impacto nas diversas esferas da sociedade, onde destacamos a educação.

Com a chegada da pandemia de Covid-19, escolas, universidades, cursos profissionalizantes e instituições de ensino em geral passaram por um período turbulento, no qual vivenciaram situações desafiadoras, precisando encontrar soluções emergenciais para que não houvesse prejuízos de grandes proporções no ano letivo vigente. De acordo com Kenski (2012, p. 30), “as velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender”.

O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como ferramentas de apoio pedagógico não é uma novidade no ambiente educacional de Manaus. O trabalho docente mediado pelas TDIC já vem sendo realizado em várias escolas e universidades, tanto da rede particular quanto da rede pública de ensino, adotando metodologias como ensino híbrido, cultura maker, design thinking, cursos à distância e desenvolvendo projetos educacionais visando adaptar o sistema de ensino à realidade da educação 4.0.

No período compreendido entre os anos de 2000 a 2020, a educação passou por uma série de atualizações nas formas de ensino, que precisaram ajustar o currículo a uma cultura digital cada vez mais integrada ao processo de evolução pessoal e profissional do indivíduo. O mercado de trabalho, cada vez mais seletivo, busca profissionais qualificados, proativos e com disponibilidade para aprender, o que demanda das instituições e dos profissionais de educação um olhar especial sobre os aspectos que envolvem as tecnologias digitais de informação e comunicação. O uso das TDIC não pode mais ser tratado como algo opcional ou provisório em nossa realidade. No entanto, faz-se necessário lembrar, de acordo com Moreira e Rangel (2021, p.480) que

A adoção de TDIC como recurso didático-pedagógico não demanda apenas a utilização de uma determinada ferramenta

digital, de uma plataforma, de um computador. É também necessário que haja a compreensão de uma nova dinâmica de processos de ensinar e aprender.

A busca dessa compreensão inspira a realização de estudos, ações e projetos diversos, uma vez que inserir um elemento novo na escola como recurso de apoio no processo de ensino-aprendizagem requer um planejamento com objetivos possíveis de serem alcançados nas escolas, que possam atender as expectativas de docentes e de discentes quanto à finalidade das propostas de uso das ferramentas digitais. Sem dúvida, é possível buscar um caminho que aponte possibilidades de inovações metodológicas. Segundo Almeida, Kuin e Valente (2018, p. 375) é importante compreender que

Por conta dessas novas possibilidades, o desenvolvimento de projetos é uma metodologia que mobiliza os alunos para a ação, os educadores para a mediação, e as TDIC são utilizadas como instrumentos de mediação do desenvolvimento do currículo principalmente ao viabilizar uma rede de aprendizagem, que se mobiliza por processos dialógicos, nos quais o coletivo se fortalece, ao mesmo tempo que o individual é otimizado.

Na rede municipal de ensino de Manaus, essa rede de aprendizagem tem sido construída por meio da jornada do professor pelo processo de formação continuada junto à DDPM. A Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) é um espaço criado em 2001 para oferecer formação continuada aos servidores da SEMED/Manaus.

A DDPM¹⁵ conta com a Gerência de Formação Continuada (GFC) e com a Gerência de Tecnologia Educacional (GTE). Os cursos formativos são oferecidos em três turnos, de modo presencial, semipresencial e à distância.

Visando promover e divulgar a produção científica dos profissionais da rede SEMED/Manaus, há 7 anos a DDPM promove a Socialização de Práticas Formativas¹⁶

¹⁵ Informações obtidas por meio do site: <https://ddpm.manaus.am.gov.br/sobre-a-ddpm/>

¹⁶ Informações obtidas por meio do site: <https://sites.google.com/semmed.manaus.am.gov.br/ddpmsemmedmanaus2021/p%C3%A1gina-inicial?authuser=9>

visando socializar as práticas docentes resultantes da formação continuada realizada durante o ano. Com isso, professores e formadores reúnem-se em um determinado espaço para divulgar os resultados de um trabalho construído ao longo do ano letivo e para conhecer as produções de colegas que atuam em outras escolas da rede. Almeida, Kuin e Valente (2018, p.378) destacam que

“Quando a aprendizagem é vista como processo e também como resultado da interação entre o aprendiz e outras pessoas em rede e objetos, em diferentes contextos, as TDIC podem contribuir sobremaneira, e a atuação do professor é fundamental para desafiar, estimular, sistematizar e funcionar como par mais qualificado, no processo de construção do conhecimento, que ocorre na interação social.”

No evento, são realizadas exposições de práticas pedagógicas, salas temáticas, oficinas e uma programação organizada pela equipe da DDPM e da Gerência de Tecnologia Educacional (GTE).

De acordo com informações obtidas na página da GTE, foi instituído em abril de 1998, por meio da portaria do MEC no.522/97, o Núcleo de Tecnologia Educacional-NTE, seguindo a implantação do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) em todas as Unidades Federadas do Brasil que aderiram ao Programa.

O NTE passou por uma reestruturação ao nível municipal no ano de 2009 e tornou-se então a Gerência de Tecnologia Educacional – GTE, departamento vinculado à Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM, passando a responder pelo ProInfo e por todas as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação –TDIC existentes nas escolas municipais, o que inclui: formações, assessoramentos e acompanhamento pedagógico em TDIC para os servidores da SEMED.

O trabalho desenvolvido pelos Coordenadores de Tecnologia Aplicada à Educação (CTAEs) é orientado pela equipe de formadores da GTE e pelos respectivos ATAEs – Assessores de Tecnologia Aplicada à Educação, que oferecem suporte e acompanham as ações dos coordenadores que atuam nas escolas em que há Centro de Tecnologia Educacional (CTE). Esses ambientes devem oferecer recursos tecnológicos necessários ao desenvolvimento de ações voltadas para a inclusão e

para o letramento digital. O CTE precisa dispor de equipamentos como: computadores, impressora, tablets, datashow, caixa de som, além de proporcionar o acesso à Internet e a formações que atendam as demandas dos professores e dos alunos.

No entanto, infelizmente, algumas escolas são desprovidas de alguns desses recursos. Outras não possuem CTE. São alguns dos fatores que dificultam parte do trabalho docente com o uso das TDIC, pois há às vezes o interesse do professor em promover alguma ação ou projeto utilizando as tecnologias digitais como recurso pedagógico, porém nem sempre há essa possibilidade devido a problemas de infraestrutura como indisponibilidade de equipamentos, de sinal de Internet, de um espaço para a realização da atividade que possa atender a uma turma completa, por exemplo.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nos CTEs variam conforme a realidade de cada escola, bem como as necessidades de cada turma, planejamento do professor e parceria organizada entre docentes e coordenadores dos referidos espaços. Com isso, O CTE configura-se como uma extensão da sala de aula, um ambiente de suporte tecnológico tanto para os docentes quanto para a comunidade escolar. No tempo de aula reservado para o uso do CTE, cada professor decide que tipo de estratégia e recurso, contando com o apoio e a orientação do coordenador de tecnologias da escola.

O cronograma das atividades também depende da forma como as escolas decidem organizar. Assim, algumas possuem horário fixo de atendimento no Centro de Tecnologias Educacionais (geralmente são as turmas de 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental I). Nesse tempo de aula, cada turma é levada pelo professor regente, que busca adaptar os conteúdos pedagógicos abordados em sala de aula utilizando os aparatos tecnológicos disponíveis: data show, caixa de som, computadores, tablets e os jogos educativos previamente sugeridos e preparados nos equipamentos pelo coordenador de tecnologias.

Alguns professores, considerando a praticidade e a otimização do tempo, optam por permanecer na sala de aula com os alunos e solicitam ao coordenador que lá mesmo organize os equipamentos necessários, como notebook, data show e caixa de som, quando há a disponibilidade desses itens na escola.

No entanto, para as turmas de 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental II essa prática não é muito recomendável, uma vez que o deslocamento do coordenador até

a sala, a saída a montagem dos equipamentos e posteriormente a desmontagem para levá-los de volta, o momento de troca de professores em cada turma demanda tempo e a duração de cada de aula é de 45 a 50 minutos. Somando-se a isso, há também que se considerar os imprevistos que normalmente ocorrem: falha, sinal fraco ou ausência de sinal de Internet, tomadas ou sistema elétrico com defeito, equipamentos que demoram a funcionar ou que apresentam conflitos de configuração ou param de funcionar de forma inesperada, por exemplo.

Há professores que, diante dos imprevistos e dificuldades, perdem o interesse e a motivação para utilizar as TDIC tanto na sala de aula quanto no CTE e voltam seu planejamento para as atividades de letramento impresso enquanto aguardam por uma solução para os problemas que dificultam a integração de suas aulas às TDIC. Outros, compram materiais com financiamento próprio, compartilham a Internet de seus telefones celulares particulares e se adaptam como podem aos equipamentos e às condições disponíveis para o letramento digital e as possibilidades de uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto educativo.

Para Ribeiro (2012 p.120), nós professores não estamos concorrendo com as máquinas e com os ambientes digitais. Segundo a autora, a ideia é

Encontrar pontos de pertinência entre eles e nossas matérias/aulas, para torná-los nossos auxiliares. De quebra, é possível inovar e facilitar o ensino e a aprendizagem de alguns tópicos de nossas matrizes curriculares.

Ter essa consciência acerca dos principais objetivos a serem alcançados com o apoio das TDIC faz toda a diferença no contexto educacional. É importante considerar também o tempo de experiência com as TDIC para posteriormente inseri-la nas aulas. Nesse ponto, Ribeiro (2018, p.110) pondera que

É de alta relevância encontrar uma ferramenta e testá-la; montar um plano de aula e pilotá-lo; verificar a receptividade de um dispositivo, lidar com seus problemas, observar erros e acertos, ajustar, replicar, estabilizar uma aula, até que surjam novas possibilidades para ela.

E então temos um ponto para reflexão: Em que momento isso será possível? É importante que o professor disponha de tempo e de suporte para testar, montar e

pilotar esse plano de aula incluindo a ferramenta tecnológica que poderá contribuir com o ensino-aprendizagem da disciplina.

De acordo com Ribeiro L. (2016, p.165), nos anos iniciais do ensino fundamental, professores alfabetizadores utilizam jogos com uma certa frequência, visando favorecer um processo de aquisição da escrita mais dinâmico e motivador. No entanto, a autora observa que nos anos seguintes do ensino fundamental (6^o ao 9.^o ano), é raro encontrar o uso de jogos na sala de aula como recurso para o aprendizado de Língua Portuguesa, apontando possíveis razões como a de que os professores desconhecem o potencial dos jogos que poderiam integrar a práxis ou que esses recursos são apenas materiais lúdicos que não servem mais para utilizar com as séries finais, além de afirmar que

Aspectos como o intenso uso da linguagem, a construção de um mundo imaginário, o poder de fascinação e de imersão, a capacidade de motivar os participantes, a possibilidade de o jogador compreender e interagir com as mais diferentes convenções, regras, particularidades e desafios que fazem parte do jogo parecem não ser considerados pelos professores.

Tal justificativa não pode ser atribuída de forma generalizada aos docentes de Língua Portuguesa. É provável que haja professores que, de certa forma, ainda não conseguiram observar ou não tenham reconhecido alguns desses aspectos acerca das potencialidades dos jogos mencionados pela autora. Porém, o educador precisa, estar primeiramente familiarizado com os recursos em questão, receber as devidas orientações e suporte para conhecer e inserir os jogos como recursos pedagógicos. Ribeiro, A. (2018, p. 109) ressalta que

Se o professor não usa um computador e seus programas, se não usa redes sociais, se não conhece os mecanismos e as funcionalidades de determinados apps para celular, certamente não poderá visualizar usos pedagógicos dessas possibilidades. E por isso não poderá ser criticado.

Contudo, sabemos que há muitos professores que utilizam as tecnologias digitais na vida pessoal, possuem redes sociais, diversos aplicativos instalados em

seu smartphone, que facilitam o dia a dia. Porém, por alguma razão ou por conta dos desafios e dificuldades que surgem na profissão e até mesmo por dificuldades de acesso aos equipamentos tecnológicos nas escolas, ainda não conseguiram utilizar as TDIC como recursos didáticos. Para Ribeiro, A (2018, p.109), só é possível promover adaptações, reedições e retextualizar uma aula quando se sabe como operar um software ou um aplicativo para a finalidade daquele conteúdo.

Se o professor puder contar com uma rede de apoio, com uma jornada de formação específica, com tempo para pesquisar, selecionar, experimentar e avaliar os recursos digitais que podem ser utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, decerto poderá dispor de mais recursos didáticos de incentivo à aprendizagem de leitura e escrita.

Na sequência, apresento o capítulo 2 deste trabalho, onde constam os procedimentos metodológicos adotados para a composição da estrutura desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Gil (2008), os procedimentos metodológicos são procedimentos que norteiam o pesquisador ao longo das etapas de seu trabalho investigativo para atingir os objetivos esperados.

Neste capítulo serão apresentados, de forma detalhada, os procedimentos metodológicos adotados, que compreendem a caracterização da pesquisa, a escolha da metodologia, o contexto da pesquisa, os participantes da pesquisa, o instrumento de geração de dados, os procedimentos de geração de dados e os procedimentos de análise de dados.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A abordagem metodológica deste estudo é de natureza qualitativa, configurando-se como uma pesquisa aplicada que, de acordo com PRODANOV e FREITAS (2013, p.51), “[. . .] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.”

Esta pesquisa classifica-se como explicativa, pois, conforme PRODANOV e

FREITAS (2013, p.53), é um tipo de pesquisa que acontece “[. . .] quando o pesquisador procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados”.

Dessa forma, compreendemos que o trabalho investigativo realizado se encaixa nesse conceito, considerando os objetivos que o compõem.

Assim, além da realização de um estudo para verificar as rupturas e permanências na prática docente de Língua Portuguesa quanto ao uso das tecnologias digitais e os impactos que esses recursos trouxeram para o trabalho do professor, objetivamos também identificar os desafios existentes no ensino da Língua Portuguesa mediado pelas TDIC, além de registrar de que forma os docentes têm buscado inovações didático-metodológicas desse componente curricular nos anos finais do Ensino Fundamental.

Quanto aos procedimentos técnicos, adotamos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p.55), “[. . .] todas as pesquisas necessitam de um referencial teórico.”

Com base nisso, o estudo aqui apresentado está ancorado em teorias que foram essenciais para a construção dessa pesquisa. Da mesma forma que os documentos oficiais utilizados como a BNCC, os PCNS, os Diários Oficiais do Município, que fizeram parte da pesquisa documental, assim definida por Prodanov e Freitas (2013, p.56):

Entendemos por documento qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico).

Na sequência, realizamos a pesquisa de campo que, segundo Prodanov e Freitas (2013, p.59), “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.”

O trabalho de pesquisa de campo possibilitou a coleta de informações para responder as nossas perguntas de pesquisa. Por meio de uma abordagem qualitativa,

a modalidade escolhida foi o estudo de caso. De acordo com Yin (2005, p. 32), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

Foi o que buscamos identificar na investigação com os professores de Língua Portuguesa de escolas da rede municipal de ensino de Manaus. Gil (p.58 um dos propósitos do estudo de caso é “[. . .] descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação.”, o que corroborou para atingirmos os objetivos de nossa pesquisa.

2.2 ESCOLHA DA METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse trabalho, adotamos a pesquisa exploratória que, de acordo com Paiva (2019, p.13) trata-se de um estudo preliminar que permite que o pesquisador conheça o fenômeno sob investigação. Além disso, também foi realizada a coleta de dados por meio da aplicação de questionários (01 de perfil e 01 investigativo) junto a professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, integrantes do quadro funcional de três escolas da rede municipal de ensino, que possuem Centro de Tecnologias Educacionais (CTEs).

Segundo Paiva (2019, p.15), “um método de pesquisa é uma tecnologia para conduzir uma investigação científica”. Dessa forma, o método utilizado para esse trabalho foi o estudo de caso que, de acordo com Yin (2001, p.19), pode-se dizer que

Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da realidade - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores.

A técnica do estudo de caso, teve como objetivo reunir o maior número de informações detalhadas (Golberg,2007), considerando ainda as características destacadas por Gerdhart e Silveira (2009, p.32) como “os aspectos da realidade que

não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Goldenberg (2007, p.53) reforça essa ideia ao destacar que

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações visando compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los.

Com isso, utilizamos a pesquisa qualitativa para compreender o ponto de vista dos docentes por meio de perguntas formuladas cujas respostas não apresentam dados numéricos, sendo necessárias a análise e a reflexão para gerar respostas subjetivas, específicas.

2.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com participantes de três escolas públicas da rede municipal de ensino de Manaus (Semed), da zona urbana, que possuem Centro de Tecnologia Educacional (CTE). Inicialmente, a pesquisa seria realizada com participantes de apenas uma escola. Foi realizado o contato com os professores por intermédio do coordenador de tecnologia da escola. Dos quatro professores que aceitaram o convite para contribuir com a pesquisa, apenas um deles prosseguiu participando das etapas de investigação. Com isso, houve a necessidade de convidar professores de duas outras escolas e, além dos participantes convidados, houve o interesse voluntário de outros professores de Língua Portuguesa em fazer parte do trabalho que realizamos.

Foi realizado um trabalho de investigação junto aos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e aos coordenadores de tecnologias aplicadas à educação.

2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo contou com 08 participantes, que após aceitarem o convite para colaborar com a investigação, foram divididos em duas categorias: categoria A, composta por 05 professores de Língua Portuguesa, com formação em Letras –

Língua Portuguesa e categoria B, composta por 03 Coordenadores de Tecnologia Aplicada à Educação (CTAEs), que atuam nas mesmas escolas municipais nas quais lecionam os participantes professores de Língua Portuguesa, instituições de ensino administradas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que atendem alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que possuem Centro de Tecnologias Educacionais (CTEs).

Quadro 1 – Categorização dos participantes observando os critérios de inclusão

Participantes da Pesquisa	
Categoria A	Categoria B
Docentes de Língua Portuguesa	Coordenadores de Tecnologia Aplicada à Educação
Professores de Língua Portuguesa, com formação em Letras – Língua Portuguesa que atuam nas escolas municipais que possuem Centro de Tecnologias Educacionais e que atendam alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental	Coordenadores de Tecnologia Aplicada à Educação (CTAEs) que atuam nas escolas municipais que atendam alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

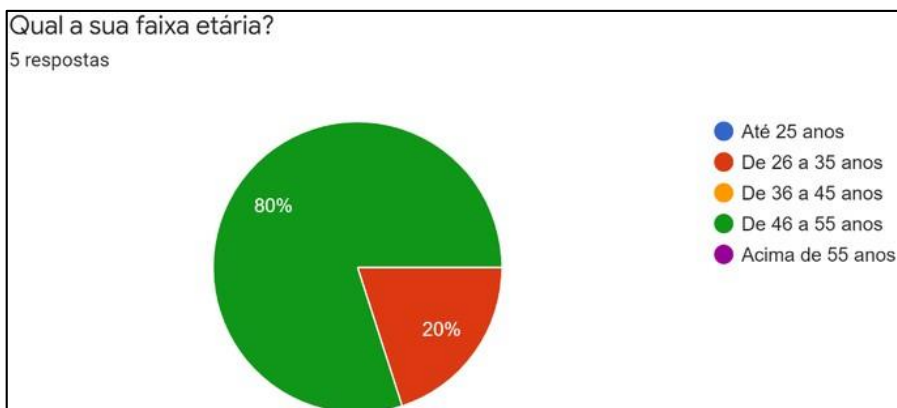
Fonte: Elaborado pela pesquisadora considerando os critérios de inclusão dos participantes

A seguir, apresento os dados de perfil dos participantes da pesquisa. Em cumprimento ao compromisso de resguardar a identidade dos participantes, adotei o critério de atribuição de um nome fictício, de forma aleatória, para cada um deles.

Quadro 2 - Perfil dos participantes docentes de Língua Portuguesa

Nº	Nome Fictício	Formação Acadêmica/Titulação	Formação Acadêmica/Titulação	Tempo de trabalho docente
03	Sofia	Entre 26 e 35 anos	Licenciatura em Letras -Língua Portuguesa	13 anos
04	Alice	Entre 46 e 55 anos	Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa/Esp. em Metodologia de Língua Portuguesa e suas Literaturas	30 anos
05	Maria	Entre 46 e 55 anos	Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa/ Esp. em Letras- Leitura e Produção de texto	18 anos

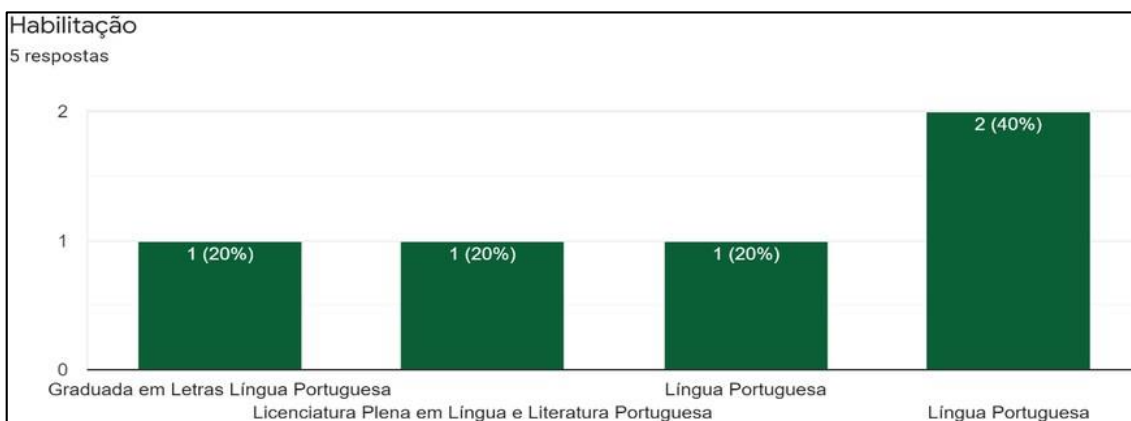
Figura 3 – Faixa etária dos participantes – Docentes de Língua Portuguesa
 Fonte: gráfico gerado pela plataforma Google forms com base nas respostas dos participantes.



Contando com o total de 05 participantes docentes de Língua Portuguesa, que colaboraram com esta investigação, em relação à faixa etária, 04 pertencem à faixa etária compreendida entre 46 e 55 anos e 01 entre 26 e 35 anos.

Quanto à formação acadêmica, verificamos que todos possuem formação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa.

Figura 4 – Formação acadêmica dos participantes – Docentes de Língua Portuguesa



Fonte: Gráfico gerado pela plataforma Google forms, com base nas respostas dos participantes.

Conforme observamos, além do curso de graduação, 04 participantes também possuem especialização. A participante Isabela possui especialização em Metodologia do Ensino Superior. Já a participante Beatriz possui especialização em Docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Alice possui titulação de especialista em Metodologia de Língua Portuguesa e suas Literaturas. A participante Maria possui a especialização em Letras - Língua Portuguesa, com ênfase em Produção de texto.

Com relação ao tempo de trabalho docente, a participante Sofia atua há 13 anos no magistério. Já as participantes Beatriz e Maria, possuem 18 anos de trabalho docente. A participante Isabela já está na função de professora há 26 anos. A participante Alice leciona há 30 anos.

Figura 5 – Tempo de trabalho docente dos participantes – Docentes de Língua Portuguesa



Fonte: gráfico gerado pela plataforma Google forms com base nas respostas dos participantes.

A seguir, apresentamos a seguir o perfil dos participantes coordenadores de tecnologia aplicada à educação (CTAEs), que também colaboraram com essa pesquisa.

Quadro 3 - Perfil dos participantes coordenadores de tecnologia aplicada à educação

Nº	Nome Fictício	Faixa Etária	Formação Acadêmica/titulação	Tempo de trabalho como CTAE
01	Nazaré	Entre 46 e 55 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	06 anos
02	Pedro	Entre 46 e 55 anos	Licenciatura Plena em Letras - Língua Inglesa/ Esp. em Docência da Língua Inglesa	07 anos
03	José	Entre 36 e 45 anos	Licenciatura em Pedagogia/ Esp. em Gestão do currículo e desenvolvimento de práticas pedagógicas	07 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora considerando os critérios de inclusão dos participantes

Nessa categoria, contamos com 3 participantes. Dois deles pertencem à faixa etária entre 46 e 55 anos e 01 participante possui a faixa etária entre 36 e 45 anos.

2.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Objetivamos desenvolver uma abordagem qualitativa acerca do ensino de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino por meio da aplicação de questionários para 05 professores atuantes na referida disciplina e 03 coordenadores de tecnologia aplicada à educação, atuantes nas mesmas escolas públicas municipais em que o os participantes docentes de Língua Portuguesa estão lotados. Ambos os questionários mesclaram questões semiestruturadas e questões abertas, elaboradas de modo que o participante pudesse se sentir à vontade para acrescentar as informações que julgasse necessárias ao complemento de suas respostas. De acordo com Gerhardt et al. (2009, p. 69), o questionário é “[. . .] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante [. . .]”.

Para os autores, o questionário visa levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. Os autores apontam vantagens e desvantagens em relação ao referido instrumento, conforme observamos no quadro a seguir:

Quadro 4 - Vantagens e desvantagens do questionário

Vantagens	Desvantagens
A aplicação pode alcançar um número considerável de pessoas simultaneamente, em comparação a outros instrumentos de pesquisa.	A percentagem de retorno dos questionários é pequena.
Considerando o caráter de anonimato do preenchimento das questões, o participante possui maior liberdade para respondê-las, com menor risco de influência do pesquisador sobre elas.	Não é possível auxiliar o participante nas questões mal compreendidas.
Proporciona economia de tempo e de recursos humanos e financeiros ao longo da aplicação.	Deixa um grande número de perguntas sem respostas.
Permite mais tempo para o participante refletir sobre as questões e respondê-las adequadamente e em um momento mais favorável.	A devolução tardia dos questionários acaba comprometendo a sua utilização ou o cronograma.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora, fundamentado em Barros e Lehfel'd (2007, p. 107).

Ainda que apresentem algumas desvantagens, quando bem formulados, os questionários podem ser recursos de grande apoio ao trabalho do pesquisador, conforme destaca Vieira (2009, p.16) ao afirmar que

Questionários bem feitos produzem informações valiosas, mas os pesquisadores costumemente enfrentam uma grande dificuldade: as pessoas hesitam – ou, até mesmo, resistem – em responder às muitas perguntas que lhes são feitas. Isso é compreensível porque responder a um questionário toma tempo, exige atenção e reflexão, requer tomada de decisão diante de algumas questões. E algumas pessoas temem que as respostas dadas ao pesquisador possam ser usadas contra elas próprias.

O objetivo do questionário para o professor foi coletar dados sobre o trabalho docente, os desafios enfrentados nas práticas pedagógicas, bem como a capacitação para o trabalho com as tecnologias digitais e obter dados sobre as condições sociais, mudanças e adaptações na era das tecnologias digitais.

Quanto ao questionário para o coordenador de CTE, o objetivo foi coletar informações sobre o trabalho do coordenador de tecnologia aplicada à educação nos centros de tecnologias educacionais escolares, obter dados acerca do trabalho docente mediado pelas tecnologias digitais e registrar as novas práticas pedagógicas e metodologias inovadoras.

2.6 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para o desenvolvimento desse trabalho, foram aplicados 02 questionários junto aos professores de Língua Portuguesa e aos coordenadores de tecnologia aplicada à educação, que atuam nas escolas da rede municipal de ensino. Por medidas de segurança e prevenção à disseminação da Covid-19, evitando, dessa forma que os participantes sejam expostos a riscos de contaminação.

Os procedimentos utilizados foram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e a aplicação de dois questionários, sendo um de perfil e um investigativo (GIL,2008), de forma remota, por meio do aplicativo *Google forms*.

Quadro 5 - Questionários enviados/recebidos por categoria de participantes

Participantes da Pesquisa	
Categoria A - Professores	Categoria B - Coordenadores
Questionários enviados: 07	Questionários enviados: 06
Questionários recebidos: 05	Questionários recebidos: 03

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários enviados e recebidos

Inicialmente, pretendia-se aplicar os questionários e realizar uma entrevista com os participantes de modo presencial. No entanto, em razão do contexto pandêmico de Covid- 19 e de modo a atender os protocolos de saúde e assegurar a segurança e a proteção dos participantes, todo o processo de elaboração e de aplicação dos questionários foi realizado de forma on-line, por meio do aplicativo Google Forms, via e-mail e por meio de conversa telefônica. Cada participante recebeu as devidas instruções e esclarecimentos via conversa telefônica acerca das etapas de leitura e concordância do TCLE antes de proceder ao preenchimento dos questionários de perfil e investigativo.

Após essa etapa, foram enviados individualmente, via e-mail, os links de acesso aos respectivos formulários (TCLE, questionário de perfil e questionário investigativo).

Com base nas respostas, foi elaborado um diagnóstico e sobre os recursos e a metodologia utilizados no ensino de Língua Portuguesa com o apoio das tecnologias digitais.

2.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a coleta de dados, adotei os seguintes procedimentos: protocolei inicialmente junto à Secretaria Municipal de Educação uma solicitação de autorização para a realização da pesquisa de campo nas escolas. Após o recebimento da carta de anuência da referida instituição, submeti o projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Após o recebimento do parecer da aprovação pelo CEP CAAE: 57747522.8.0000.5020, ANEXO A), por intermédio dos CTAEs, entrei em contato com

os professores de Língua Portuguesa das escolas para convidá-los a participar do estudo. Os coordenadores de CTEs, mediadores de meu contato com os professores e facilitadores do uso das tecnologias digitais nas escolas, também foram convidados a contribuir com a pesquisa.

Por medidas de segurança e prevenção à disseminação da Covid-19, evitando, dessa forma que os participantes fossem expostos a riscos de contaminação e obedecendo aos protocolos de saúde, todo o processo de coleta de dados foi realizado de forma remota, por meio de ligações telefônicas e e-mail.

Os instrumentos de coleta de dados foram dois questionários (01 questionário de perfil e 01 questionário investigativo), elaborados na plataforma de criação de formulários eletrônicos *Google Forms*.

Na sequência, apresento o capítulo 3, que traz em seu bojo a análise de resultados, fundamentais para a conclusão deste estudo.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE RESULTADOS

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática, e na reflexão sobre a prática.”

(Paulo Freire)

Neste capítulo, apresento as informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados, bem como a interpretação e a análise, com o propósito de trazer reflexões e algumas respostas às questões norteadoras da pesquisa, que foram as seguintes:

- 1) Em que aspectos o trabalho docente na área de Língua Portuguesa aponta rupturas e permanências metodológicas nas escolas da rede municipal de ensino?
- 2) Que desafios o professor enfrenta na prática docente com a utilização dos recursos pedagógicos digitais?
- 3) De que maneira o docente tem inovado utilizando as tecnologias digitais em suas aulas?

Os dados coletados para gerar as possíveis respostas para as questões supramencionadas foram obtidos por meio de respostas aos questionários de perfil (QP) e investigativo (QI), (APÊNDICE A,B,C E D) e contaram com a colaboração de cinco professores de Língua Portuguesa e de 03 coordenadores de tecnologia aplicada à educação, todos lotados em escolas públicas da rede municipal de ensino de Manaus.

Este capítulo foi dividido em 3 subseções, que abordam as rupturas e permanências no trabalho docente, os desafios do trabalho docente com o uso dos recursos pedagógicos digitais e as Inovações metodológicas com o uso das tecnologias digitais. A análise dos dados é apresentada por meio de quadros com excertos das respostas dos participantes, utilizados como instrumentos para a categorização.

Apresento, na sequência, as rupturas e permanências no trabalho docente no século XXI.

3.1 RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NO TRABALHO DOCENTE

Falar sobre os desafios no trabalho do professor do século XXI, requer, inicialmente, um direcionamento da atenção para as rupturas e permanências no trabalho docente no século XXI, de modo a encontrar elementos que apontem de que forma as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) foram surgindo e trazendo mudanças didático-metodológicas para os professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do ensino fundamental.

A constituição desta categoria de análise visa uma identificação das rupturas e permanências no trabalho docente. As rupturas referem-se ao modo como o ensino da Língua Portuguesa começou a ser repensado, adaptado a um novo contexto, além do uso de determinadas tecnologias como recurso didático e da inserção das TDICs no planejamento pedagógico. Buscamos compreender de que forma a chegada das tecnologias digitais às escolas impactaram o trabalho do professor.

Ao serem questionados sobre o que permaneceu e o que mudou em relação à prática de ensino da Língua Portuguesa (QI/17), os professores participantes apontaram as seguintes situações:

Quantidade	Excerto
01	“Passei a utilizar diariamente as TECNOLOGIAS MODERNAS e comprei mais aparatos tecnológicos (computador, celular mais moderno, HD externo. . .) assim como fui atrás de formações para que eu aprendesse como utilizar os novos recursos.” (Isabela - QI/17)
03	“Mantive a cobrança de atividades de fixação de conteúdo e mudei a forma de avaliar.” (Alice - QI/17)
03	“No começo, não era tão interessada em como utilizar recursos tecnológicos em sala de aula, hoje, já dou mais importância, embora ainda use quadro e livro didático predominantemente.” (Sofia- QI/17)
04	“Ampliei o uso da TICs nas minhas práticas docentes.” (Beatriz – QI/17)
05	“Aprimorei o uso das TICs em minha prática docente.” (Maria – QI/17)

Observa-se que cada professor participante aponta características de permanências de rupturas e de adaptações em seu trabalho pedagógico. Utilizando ou não as TDICs, cada um deles apresenta algum traço de inovação metodológica.

A participante Sofia, por exemplo, menciona que no começo não era tão interessada em como utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula e hoje já dá mais importância, ainda que utilizando predominantemente o quadro e o livro didático. Porém, sem se dar conta, ela já está inserindo as tecnologias conforme o que avalia ser pertinente em suas aulas. Até porque, tanto o livro didático quanto o quadro são instrumentos tecnológicos, segundo Tajra (2001, p.43), ao lembrar que

Por séculos, o ensino era destinado apenas a minorias privilegiadas. A primeira grande conquista tecnológica foi o livro que, há anos, vem sendo o carro-chefe tecnológico na educação e não constatamos que o livro é resultado de uma técnica. Por quê? Porque já o incorporamos de tal forma que nem percebemos que é um instrumento tecnológico.

Além de poder contar com as tecnologias do livro e do quadro como recursos didáticos, os docentes também buscam elaborar novas estratégias ou ajustar algo que consideram relevante, como a participante Alice ao relatar que manteve a cobrança de atividades de fixação de conteúdo e mudou a forma de avaliar. Nesse caso, houve

um ajuste na metodologia utilizada por ela para realizar a avaliação dos alunos, mantendo a didática dos exercícios de fixação de conteúdo.

A participante Isabela respondeu que passou a utilizar diariamente as tecnologias modernas e comprou aparatos tecnológicos (computador, celular mais moderno, HD externo, etc.), além de ir em busca de formações para aprender a manusear esses novos recursos. Com isso, percebemos que as TDICs foram inseridas efetivamente em sua prática docente. Já as participantes Beatriz e Maria responderam que passaram a ampliar o uso das TDICs nas práticas pedagógicas.

Observamos que cada participante dessa investigação sentiu a necessidade de modificar algum aspecto em seu trabalho e, à sua maneira, conforme o que acreditou estar dentro de sua realidade de atuação e dentro de suas possibilidades de aplicação, cada uma buscou inserir em suas aulas algum recurso novo, um caminho possível de mudanças na aprendizagem. Nesse sentido, Moran (2012, p.73) destaca que

O importante, como educadores, é acreditarmos no potencial de aprendizagem pessoal, na capacidade de evoluir, de integrar sempre novas experiências e dimensões do cotidiano, ao mesmo tempo que compreendemos e aceitamos nossos limites, nosso jeito de ser, nossa história pessoal.

Em cada área de atuação há um conhecimento, uma forma de aprender que está sempre se renovando, sendo atualizada constantemente. O professor, além de ensinar, está sempre aprendendo, pesquisando, buscando dar sentido ao seu trabalho, conforme define Antunes (2009, p.174) ao pontuar que

Felizmente, a consciência de uma outra imagem do professor é cada vez mais clara: o professor que se refaz, que se redescobre, que reinventa, que revê suas concepções e atitudes, que não está “formado” e, portanto, redimensiona seus saberes.

Aos coordenadores de tecnologia, direcionamos também uma pergunta sobre permanência e mudança no trabalho de mediação dos recursos tecnológicos no ensino ao longo de sua trajetória (Q1/25).

Quantidade	Excerto
01	“A interação, a motivação, melhorou.” (Nazaré - QI/25)
02	“Mantive a busca por diferentes modos de ensinar e o que mudou foi a forma de enfrentar os desafios do dia a dia.” (José - QI/25)
03	“Apenas acompanhar as mudanças das tecnologias. Mas a proposta de sempre usar, continua.” (Pedro - QI/25)

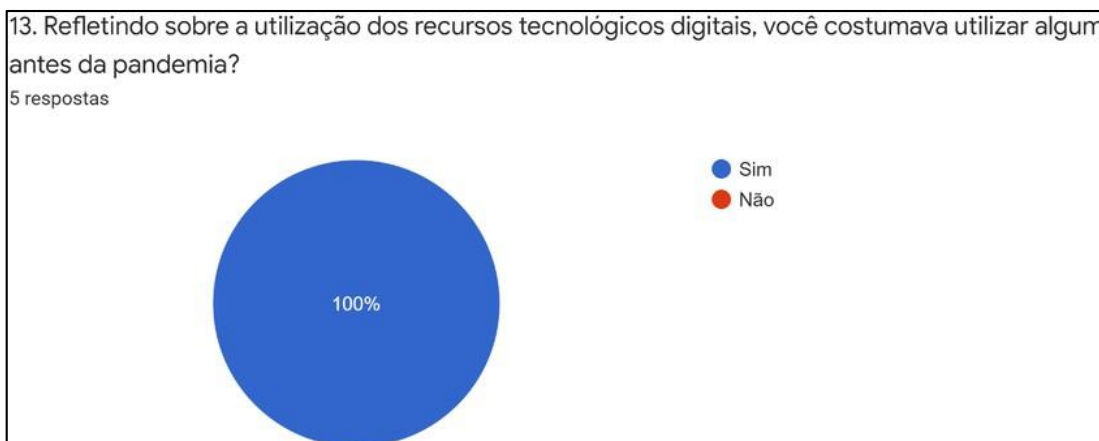
Com base no quadro, notamos que permanece a proposta de utilização das tecnologias, bem como a busca por diferentes modos de ensinar. As mudanças já fazem parte do contexto, que também proporcionou melhorias na interação, na motivação para o trabalho e na forma de enfrentar os desafios do dia a dia, o que vem corroborar com o pensamento de Ribeiro (2018, p.108) ao pontuar que

O interesse e a curiosidade para saber mais, para saber sempre, saber como funciona, como se usa. . . podem levar ao interesse por saber como se emprega, como se adapta e como se melhora. E, para além disso, o movimento seguinte, que é o de autoria, o de criação, na adaptação de um uso para outro, de uma finalidade para outra.

É o que Antunes (2009, p.175) define o docente como “eternamente aprendiz”, quando observa que

Um professor que, como os alunos, está “em curso”, quer dizer, está, ainda agora e sempre, realizando a grande aventura de correr pelos caminhos que levam ao conhecimento, ao entendimento, mesmo sabendo que nunca vão poder dizer que chegaram ao fim desse caminho... [...]

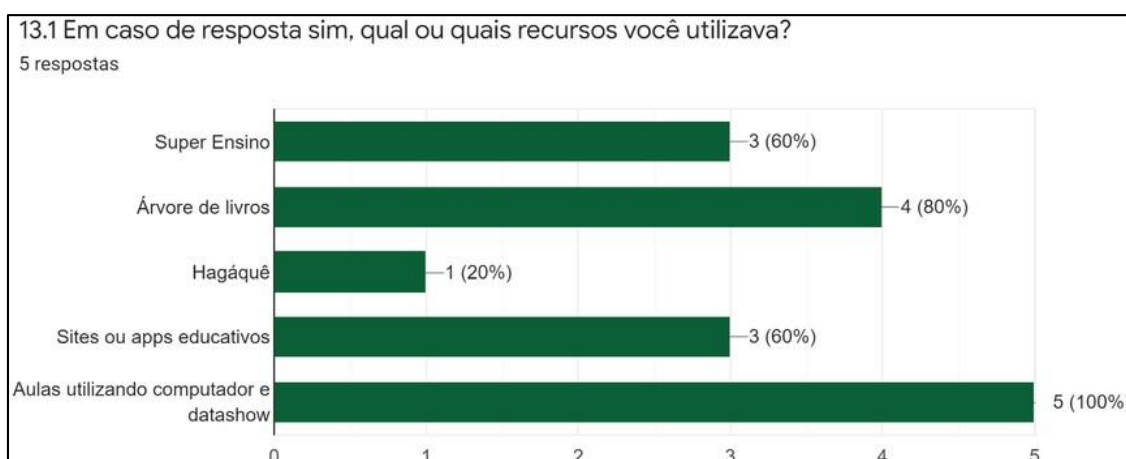
Figura 6 - Utilização dos recursos tecnológicos digitais antes da pandemia (QI/13)



Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

Considerando a figura apresentada acima, constatamos que, antes da pandemia, todos os professores de Língua Portuguesa, participantes desta pesquisa, já faziam uso dos recursos tecnológicos digitais em suas aulas, desmistificando a ideia de que os professores passaram a utilizar as TDICs por conta da pandemia. Sabemos que há docentes que, por diversas razões, não dominavam ou não utilizavam os recursos digitais com tanta frequência em suas aulas, mas não se pode generalizar e desconsiderar o trabalho que já vinha sendo desenvolvido por muitos professores utilizando plataformas digitais, sites, aplicativos, datashow, etc. em suas aulas.

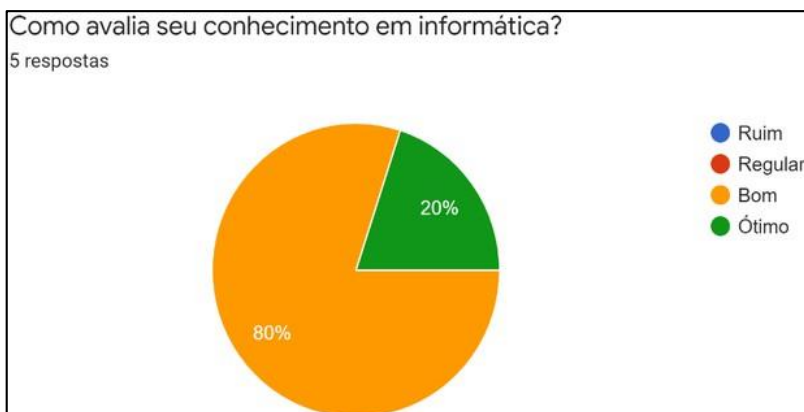
Figura 7 - Recursos tecnológicos digitais utilizados antes da pandemia (QI/13.1)



Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

Conforme observamos na figura 8, os professores de Língua Portuguesa utilizavam vários recursos tecnológicos digitais como ferramentas de apoio pedagógico em suas aulas antes do período pandêmico.

Figura 8 – Conhecimentos do professor em informática - (QP/ 11)



Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

A figura acima vem com as respostas para um questionamento acerca dos conhecimentos dos participantes professores na área de informática. (QP/11), cuja avaliação está entre bom e ótimo. Dentro da realidade que se apresenta no século XXI, a busca dos docentes pelo conhecimento para se adaptar a um contexto tecnológico acompanha o pensamento de Moran (2012, p. 15) ao lembrar que

A sociedade é educadora e aprendiz, ao mesmo tempo. Todos os espaços e instituições educam – transmitem ideias, valores, normas – e, ao mesmo tempo, aprendem, porque – com as mudanças estruturais- não existem modelos prontos e eles vão se adaptando ao novo, a cada situação que se apresenta.

Com base nisso, apresentamos a seguir os excertos das respostas dos professores, acrescentadas à mesma pergunta sobre os conhecimentos em informática (QP/11)

Quantidade	Excerto
01	Trabalhava na área administrativa com computador e não tenho dificuldade de usar as tecnologias.”(Alice- QP/11.1)
02	“Sempre busco, na internet, conhecimento acerca das novas tecnologias digitais.” (Sofia - QP/11.1)

Aos coordenadores, em uma pergunta do questionário investigativo (QI/1), tivemos como propósito conhecer de que forma os participantes começaram a se

interessar pelas tecnologias digitais. Apresentamos os excertos a seguir.

Quantidade	Excerto
01	“Quando comecei a trabalhar como coordenadora.” (Nazaré- QI/1)
02	“Desde muito jovem.” (José- QI/1)
03	“Sempre a tecnologia esteve presente em minha vida, e as uso para ensinar desde 2004, quando entrei no mundo da educação.” (Pedro – QI/1)

Antes de assumir a função de coordenador de tecnologias, o profissional (geralmente um professor ou técnico administrativo) passa por uma avaliação de conhecimentos em informática e por uma entrevista com a Gerência de Tecnologia Educacional (GTE).

Figura 9 – Função exercida anteriormente pelo coordenador (QI/3)



Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

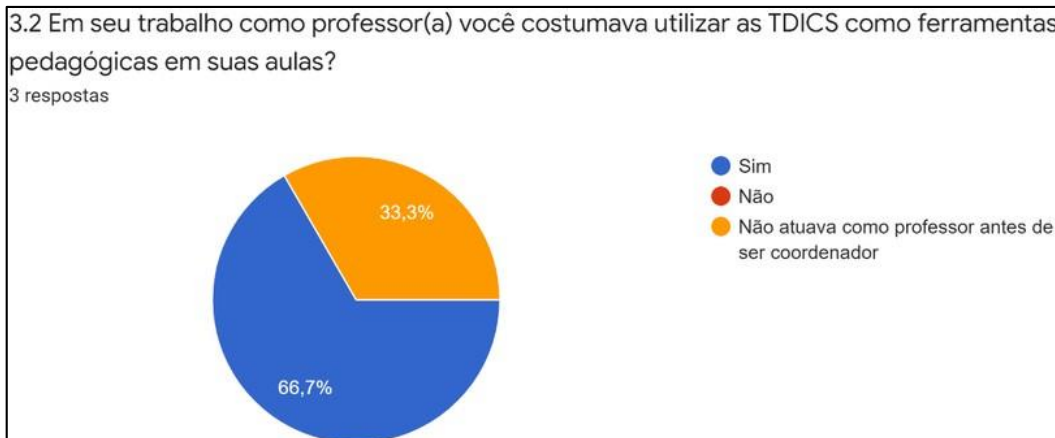
Após a aprovação nas duas etapas de seleção, o profissional já está apto a assumir o CTE da escola para a qual for designado e, a partir de então, deverá dar o devido suporte para os alunos, professores e para a comunidade escolar, em geral.

Quantidade	Excerto
01	“Trabalhava como administrativo, usando planilhas.” (Nazaré- QI/3.1)
02	“Todas as disciplinas do 1º ao 5º ano.” (José- QI/3.1)
03	“Língua Inglesa” (Pedro – QI/3.1)

Nos excertos acima (QI/ 3.1), apresentamos a função que cada coordenador exercia antes de assumir o centro de tecnologias nas escolas. A participante Nazaré atuava em função administrativa. O participante José lecionava todas as disciplinas para turmas de 1.º ao 5.º ano. Já o participante Pedro, atuava como professor de Língua Inglesa antes de assumir o cargo de coordenador de tecnologias educacionais. Conforme a figura 11 (QI/3.2) a seguir, verificamos que os participantes que exerciam a função de professor costumavam utilizar as tecnologias digitais como recursos didáticos em suas aulas. Kenski (2007, p.44) considera que

A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem o objeto, nem a sua substância, nem a sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular até a certificação dos alunos que concluíram um curso.

Figura 10– Uso das TDICs pelos coordenadores quando lecionavam (QI/ 3.2)



Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

Com relação à busca por qualificação, na figura a seguir (QI/12) temos um panorama das respostas dos participantes docentes, que, em sua maioria, responderam que costumam participar, por iniciativa própria, de formações, eventos, cursos on-line, seminários ou congressos na área de Educação.

Figura 11 – Participação docente por iniciativa em formações (QI/12)



Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

Nas respostas complementares concedidas na questão anterior acerca da formação, duas participantes deixaram os seguintes registros (QI/12.1):

Quantidade	Excerto
01	“Sempre que posso,faço cursos que me interessam. ” (Alice - QI/12.1)
02	“Gostaria de participar por iniciativa própria, mas sempre priorizo outra atividade. Como trabalho muito, os três turnos, e ainda faço outra graduação, o tempo tende a ser destinado a outras atividades que considero mais importantes para aquele momento. No entanto, todo ano participo, sim, de formações por conta das escolas onde trabalho. ” (Sofia - QI/12.1)

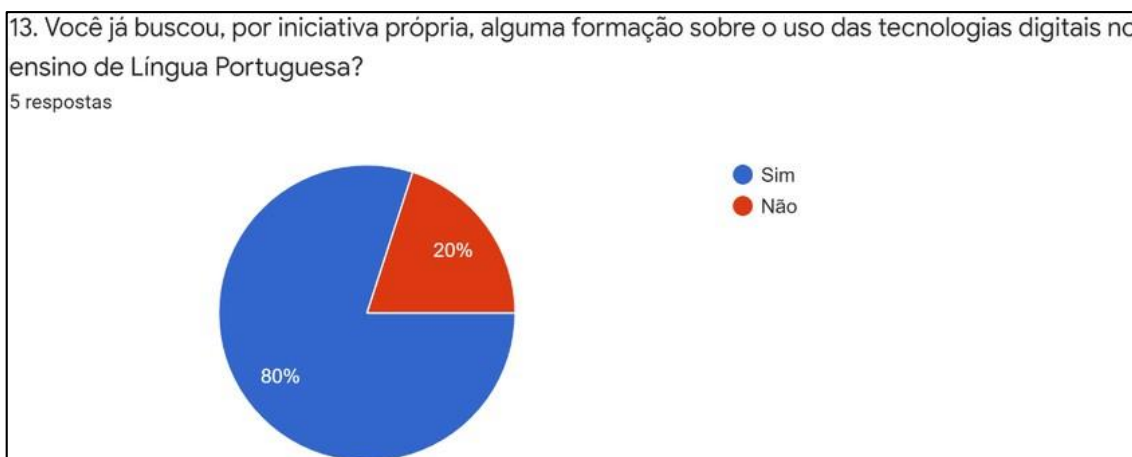
Por um lado, temos na resposta da participante Alice a informação de que sempre que pode, participa de cursos que a interessam.

Por outro lado, a participante Sofia justifica que gostaria de poder ter mais disponibilidade de tempo para buscar formações por iniciativa própria, porém, ela precisa conciliar a carga horária de trabalho nos três turnos com uma outra graduação. Mesmo assim, participa das formações oferecidas ao longo do ano letivo pelas escolas nas quais leciona. Nóvoa (1992, p.13) lembra que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Considerando essa busca de investimento pessoal em formação e em tudo o que for relacionado à qualificação profissional, outra pergunta foi direcionada ao professor (QP/13) para coletar informações acerca da busca do referido profissional por conhecimentos pedagógicos no campo das tecnologias digitais, conforme se observa na figura a seguir:

Figura 12– Participação por iniciativa própria de formações sobre o uso das TDICs no ensino de Língua Portuguesa (QP/13)



Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

Conforme o resultado que vemos na figura 13, a maioria respondeu que já buscou por iniciativa própria alguma formação voltada para a inclusão das tecnologias digitais no ensino da Língua Portuguesa. Na sequência, observamos algumas considerações dos participantes sobre essa temática.

Quantidade	Excerto
01	“Como gravar aulas.” (Alice- QI/12.1)
02	<p>“Eu busco conhecimentos na internet, assistindo a videoaulas no YouTube e em outras plataformas, mas nada com certificado. Para mim, o que vale é o conhecimento que adquiro e aplico no meu dia a dia.</p> <p>Poderia ser melhor? Creio que sim, mas meu foco maior é nas áreas de humanas, como Filosofia, Sociologia e Literatura, pois atuo mais dando aula de Literatura e de Redação.” (Sofia- QI/12.1)</p>

A participante Alice respondeu que foi em busca de conhecimentos sobre como gravar aulas. Vale lembrar que no contexto pandêmico em que as aulas passaram a ser oferecidas de forma remota, muitos professores, apanhados de surpresa pela nova realidade, precisaram se adaptar e pesquisar materiais e metodologias voltadas para o ensino on-line. Observamos na fala da participante Sofia uma busca por conhecimentos na Internet, frisando que o que vale é o conhecimento que adquire e aplica no dia a dia. Sofia também acrescenta que o foco maior está nas áreas de humanas, destacando Filosofia, Sociologia e Literatura, uma vez que seu trabalho está voltado para lecionar Literatura e Redação. Sem dúvida, independentemente de ter ou não um certificado de participação em uma determinada formação continuada, o que de fato irá fazer sentido é o conhecimento nela adquirido e colocado em prática em sala de aula. Porém, ainda que o foco da participante esteja no ensino de Literatura e Redação, é necessário também considerar que as referidas áreas também podem ser abordadas considerando novas possibilidades de abordagens metodológicas com o apoio das tecnologias digitais de informação e comunicação. Nesse ponto, Silva (2019, p.194) pondera que

[. . .] para ensinar a língua em consonância com as demandas sociais relativas aos usos linguísticos, um outro elemento precisa ser considerado, qual seja: as tecnologias digitais para a comunicação que, na atualidade, são parte notória da realidade social e comunicativa e das práticas de linguagem e, por esta razão, estão implicadas nas práticas de ensino da língua.

Figura 13 – Pesquisa dos docentes sobre as TDICs no contexto escolar(QI/3)



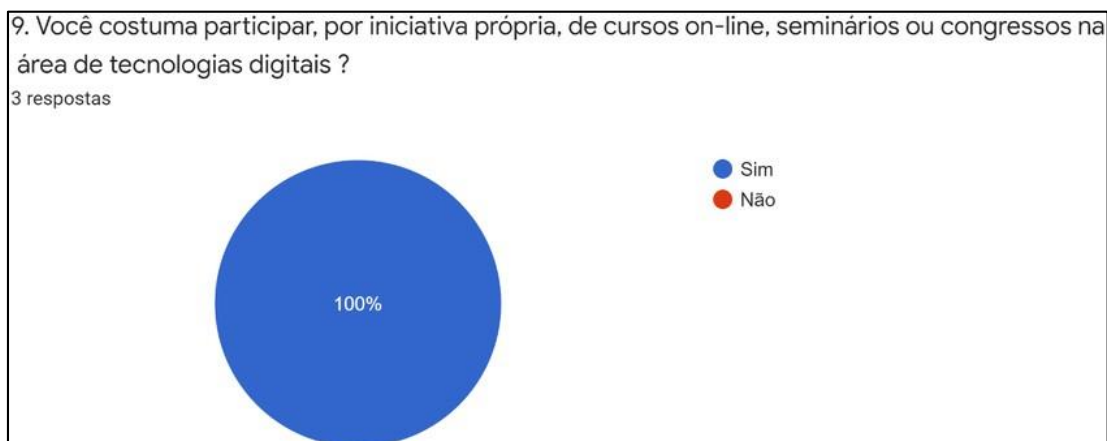
Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

Apresentamos acima o que os docentes responderam acerca da iniciativa de pesquisar sobre o uso das TDICs no contexto escolar e, diante da unanimidade das respostas, percebemos que as tecnologias de informação e comunicação (TDICs) já fazem parte da realidade dos professores participantes desta pesquisa e certamente já estão inseridas no ambiente escolar como um meio para apoiar o trabalho docente ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Conforme lembra Silva (2019, p.195) quando reforça que

Não se trata apenas de substituir o papel pelo digital, mas de desenvolver, metodologicamente, práticas de linguagem que consideram essa maneira específica de ver mundo e de estar nele. Então, quando pensamos em tecnologias educacionais, consideramos não só o uso de aparelhos digitais, internet ou softwares específicos, mas todo um procedimento metodológico que envolve os sofisticados artefatos digitais e resulta na aprendizagem escolar mais significativa e vinculadas às práticas sociais legítimas na contemporaneidade.

São questões que envolvem, a preparação e a adaptação da escola a uma cultura digital que já faz parte do contexto social de grande parte dos docentes, discentes e da comunidade escolar em geral, por meio de uma análise criteriosa das necessidades e finalidades de uso de cada recurso a ser utilizado nesse processo.

Figura 14 – Pesquisa de formações na área das TDICs para os CTAES (QP/9)



Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

Observamos ainda nos resultados apresentados na figura acima, que todos os coordenadores respondentes desta pesquisa costumam participar, por iniciativa própria, de formações e eventos em voltados para a sua área de atuação, ou seja, na área de tecnologias digitais. Nóvoa (2019, p.10) avalia que

O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado. A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos.

Para além dessa nova configuração que se apresenta, os professores também podem contar com a parceria dos coordenadores de tecnologia aplicada à educação que, em sua maioria, já atuaram em sala de aula, conhecem a realidade vivenciada pelos professores e estão sempre em busca de atualizações de práticas e de recursos que possam ser compartilhados com os docentes e assim contribuir com o processo de ensino- aprendizagem utilizando o centro de tecnologias educacionais.

Como mediadores dos recursos pedagógicos digitais nas escolas e como agentes de apoio no trabalho docente, os coordenadores acompanham de perto os professores de Língua Portuguesa em seu fazer pedagógico. No quadro a seguir, apresentamos

os excertos das respostas registradas (QI/14) pelos CTAEs quanto à percepção acerca do interesse dos docentes na aprendizagem e no uso das TDICs.

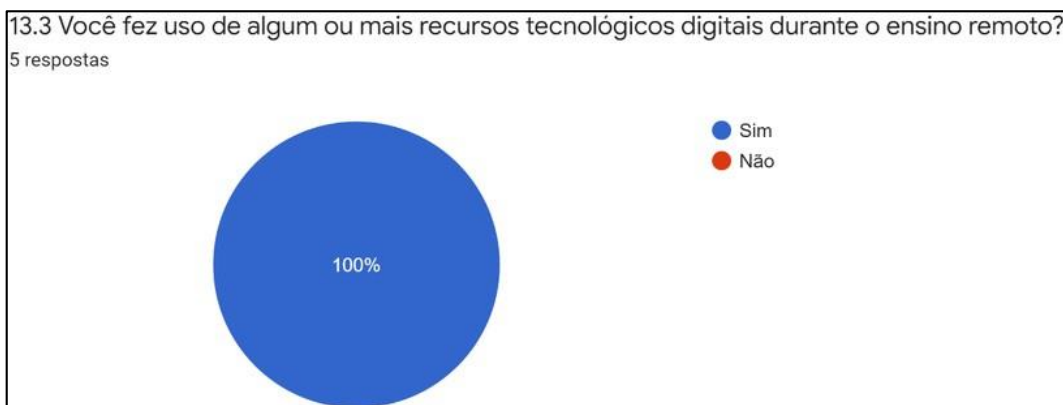
Quantidade	Excerto
01	“Sim, eles perceberam a importância, pois durante a pandemia utilizaram bastante.” (José - QI/14)
02	“Sim, é preciso acompanhar as mudanças, e os colegas na maioria estão buscando conhecimento.” (Nazaré - QI/14)
03	“Sim. É um recurso que dinamiza o ensino.” (Pedro - QI/14)

Os CTAEs ratificam o empenho dos professores em acompanhar as mudanças, conhecer e utilizar os recursos tecnológicos digitais disponíveis para dinamizar o ensino, conforme observamos nos comentários dos participantes Pedro, Nazaré e José. Segundo Nóvoa (2022, p. 48) “para um professor, não há nada mais importante do que saber lidar com a imprevisibilidade de cada momento, transformando cada incidente ou circunstância numa ocasião de aprendizagem.”

Indubitavelmente, o ensino remoto como consequência da pandemia de Covid-19 é um claro exemplo disso, do quanto as circunstâncias adversas trouxeram desafios, insegurança e, ao mesmo tempo, proporcionaram superação e aprendizado a tantos professores.

Nas figuras a seguir, apresentamos as informações acerca das estratégias e dos recursos tecnológicos digitais que foram utilizados pelos professores de Língua Portuguesa ao longo do período letivo on-line.

Figura 16 – Utilização de recursos tecnológicos digitais no ensino remoto (QI/ 13.3)

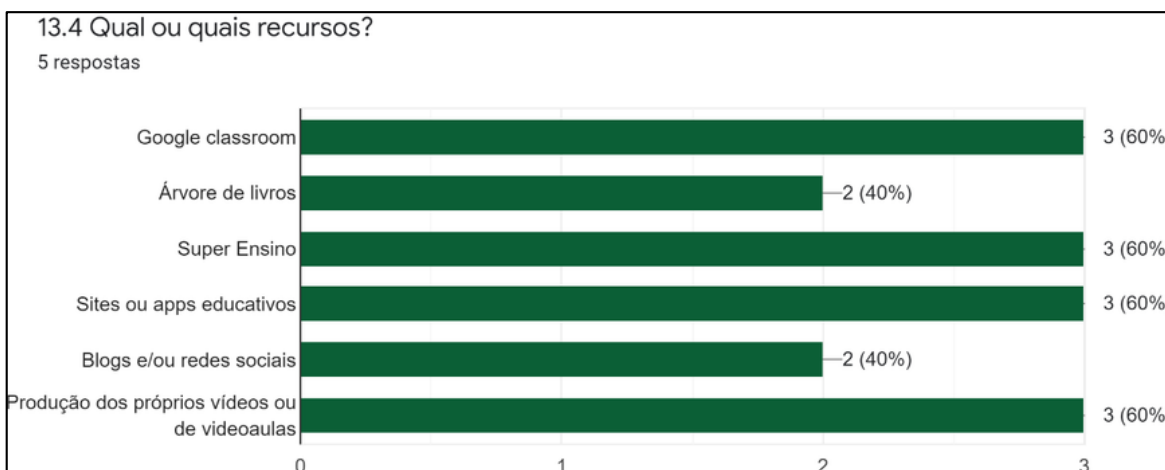


Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

Conforme podemos constatar na figura acima, todos os professores participantes da pesquisa recorreram a um ou mais recursos tecnológicos digitais durante o ensino remoto.

A seguir, apresentamos os tipos de recursos utilizados como suporte metodológico nas aulas de Língua Portuguesa no ensino remoto.

Figura 17 – Tipos de Recursos tecnológicos digitais utilizados no ensino remoto (QI/ 13.4)

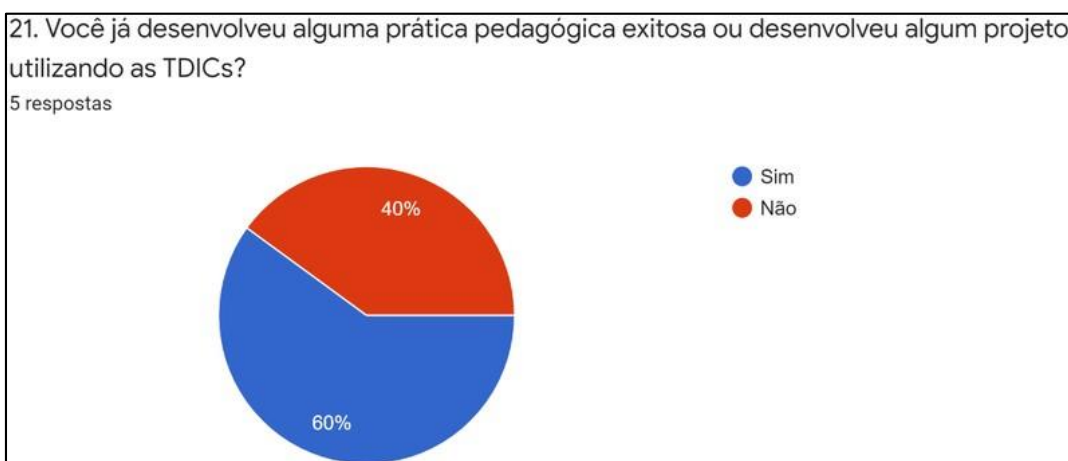


Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

Além de poder contar com a transmissão de videoaulas realizada em parceria com as Secretarias de Educação (SEDUC e SEMED), os professores de Língua Portuguesa também fizeram uso de outros suportes digitais em suas aulas no formato on-line e, conforme podemos observar na figura 17 (QI/ 13.4), eles utilizaram o

aplicativo Google Classroom, as plataformas Árvore de livros e Super Ensino, fizeram uso de sites e aplicativos educacionais, de blogs ou redes sociais e ainda produziram seus próprios conteúdos por meio de vídeos ou de videoaulas. Vale ressaltar que muitos desses profissionais já vinham utilizando o WhatsApp e o Google Meet como ferramentas de apoio ao seu trabalho com os alunos.

Figura 18 – Práticas Pedagógicas Exitosas com o uso das TDICs (QI/21)



Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

No quadro a seguir, apresentamos excertos das respostas dos docentes quanto ao desenvolvimento de alguma prática exitosa ou projeto de Língua Portuguesa com o uso das TDICs. (QI/21.1).

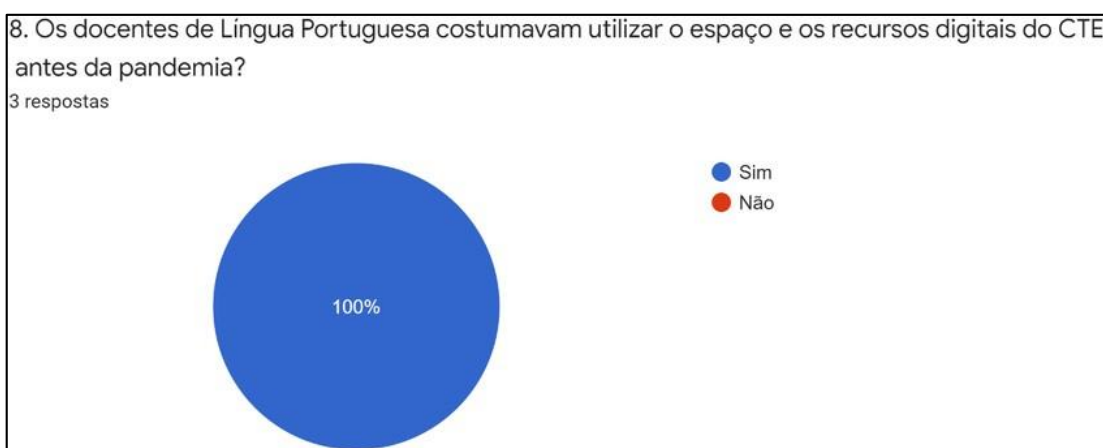
Quantidade	Excerto
01	“Realizamos produções de filmes de 1 minuto.” (Maria - QI/21.1)
02	“Propus um seminário à distância e deu certo para quem se interessou em realizá-lo.” (Alice- QI/21.1)
03	“Aulas on-line através do MEET, (Semana da Literatura), leituras através da árvore de livros.” (Isabela- QI/21.1)

Em cada registro nas respostas acima, encontramos, de rupturas a permanências, entre superação de obstáculos e dificuldades no ensino remoto, aprendizagem e prática de novas metodologias no ensino, a figura resiliente, inspiradora e indispensável do professor, o elemento-chave na construção do conhecimento. Mesmo diante de tantos recursos inovadores na área da educação, sem a presença do professor, nada faz sentido. Nóvoa (2007, p.18) destaca que

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença.

Professores que, mesmo diante de situações adversas, buscam meios para motivar seus alunos, para tornar a sala de aula um ambiente acolhedor, que possa proporcionar descobertas, aquisição de conhecimento transformar vidas por meio da educação.

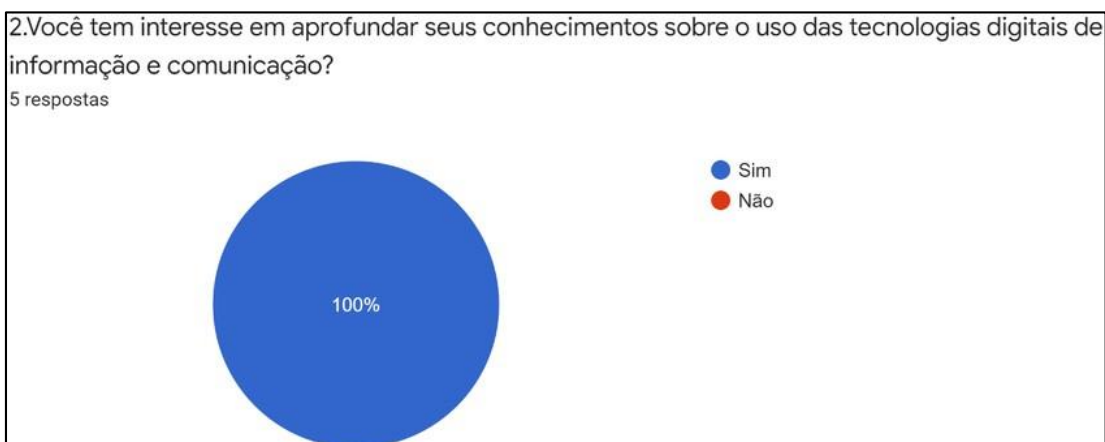
Figura 19 – Tipos de Recursos tecnológicos digitais utilizados antes da pandemia (Q1/8)



Fonte: gráfico gerado pela plataforma *Google forms* com base nas respostas dos participantes.

No quadro acima, observamos a unanimidade das respostas concedidas pelos coordenadores de CTE a respeito do uso pelos professores de Língua Portuguesa tanto de recursos tecnológicos digitais quanto do próprio espaço do Centro de Tecnologias Educacionais da escola antes do período de aulas remotas por conta do contexto pandêmico.

Figura 20 – Interesse dos professores em aprofundar os conhecimentos sobre o uso das TDICs (Q1/2)



Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

Observamos na figura 20 um panorama das respostas registradas pelos docentes de Língua Portuguesa a respeito da questão sobre o interesse em aprofundar os conhecimentos voltados para o uso das TDICs. Diante da unanimidade de resposta sim e considerando a era digital em que vivemos, já não é possível escolher se vamos precisar desses conhecimentos. A escolha agora é sobre quais recursos e como serão utilizados. Nos excertos a seguir, observamos as respostas complementares registradas pelos participantes acerca da mesma pergunta.

Quantidade	Excerto
01	“Sim, pois ainda tem muito para conhecer sobre os recursos.” (Maria - Q1/2.2)
02	“Quanto mais conhecimento melhor ficamos.” (Alice - Q1/2.2)
03	Creio que essa é uma demanda constante, visto que a tecnologia sempre avança. Além disso, um professor nunca deve se eximir de manter-se atualizado e de estudar sempre.” (Sofia - Q1/2.2)
04	“Amplia as possibilidades de metodologias, colabora na fluidez do meu trabalho para a estimular a aprendizagem de meus alunos.”. (Isabela - Q1/2.2)

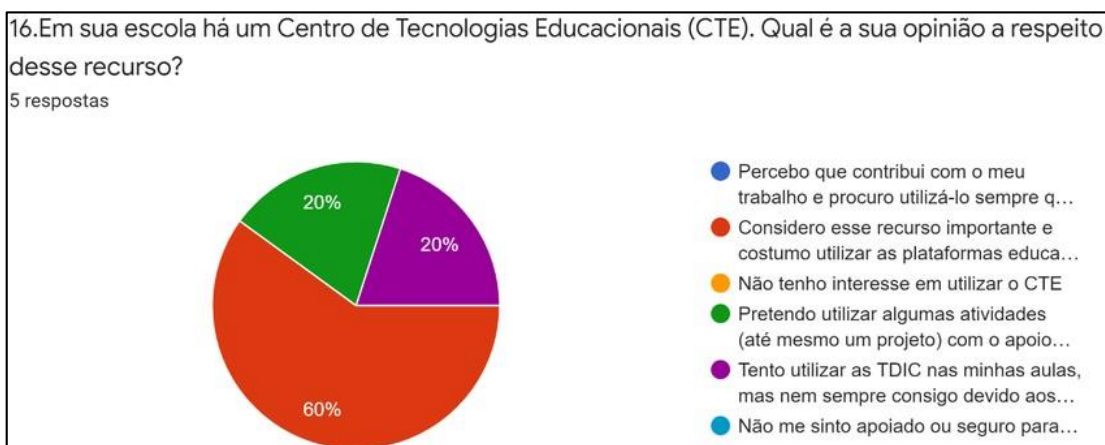
Os participantes docentes reconhecem, como podemos observar nos excertos acima, a importância da busca por atualizações, por recursos e formações que

possam contribuir com o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. Ribeiro (2012, p.19) observa que

Usávamos giz e lousa para dar nossas aulas, mas e agora? Computadores, projetores, softwares, animações, hipermídia, tantas opções. . . O projetor, por si só, não faz minha aula melhorar. É necessário saber planejar aulas, conhecer ferramentas digitais e saber ajustar uma coisa à outra.

Trata-se, portanto, de uma combinação de elementos que auxiliarão o professor na elaboração, no desenvolvimento de suas aulas e até mesmo em seus registros avaliativos, se assim ele o desejar, mas é necessário que haja uma conexão entre o planejamento, os objetivos a serem alcançados e conhecimento mínimo sobre as ferramentas tecnológicas digitais a serem utilizadas.

Figura 21 – Ponto de vista dos professores sobre o Centro de Tecnologias Educacionais (QI/8)



Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

Na figura 21 apresentamos os dados coletados de uma pergunta fechada cujo objetivo foi obter a opinião dos professores de Língua Portuguesa sobre como veem o Centro de Tecnologias Educacionais (CTE).

O CTE, de acordo com a maioria dos participantes, é importante e nele os docentes costumam utilizar as plataformas educacionais como ferramentas de apoio (Super Ensino, Árvore de livros, jogos digitais, etc.) e incluir como estratégia de ensino

no planejamento das aulas.

Os demais professores, respondentes da pesquisa, escolheram mais duas alternativas para expressar sua opinião sobre a utilização do Centro de Tecnologias Educacionais. Alguns tentam utilizar as TDIC nas aulas, mas nem sempre conseguem devido aos imprevistos que impedem ou atrapalham de alguma forma o uso desse recurso.

Por outro lado, também temos participantes que escolheram a alternativa na qual o docente concorda que pretende desenvolver algumas atividades (até mesmo um projeto) com o apoio das TDICs e a parceria do CTE, reafirmando sua disponibilidade em conhecer e utilizar as tecnologias digitais como recursos metodológicos em suas atividades.

Quantidade	Excerto
01	“Havia uma responsável pelo CTE na minha escola, mas ela saiu. Então, tem sido difícil pensar em algo sem ter uma pessoa da área para ajudar na concretização do projeto.” (Sofia - QI/16.1)

Temos, no excerto acima, a justificativa da participante Sofia a respeito da dificuldade de desenvolver um projeto com o uso das TDICs ou do CTE sem a presença e a parceria do profissional responsável pelo referido setor, no caso o coordenador de tecnologias aplicadas à educação.

Infelizmente nem todas as escolas da rede possuem Centro de Tecnologias Educacionais (CTEs). Algumas vezes possuem o espaço, mas não há o coordenador, o que conseqüentemente desmotiva a prática de qualquer ideia de projeto que o professor possa pensar em desenvolver, uma vez que a parceria, o suporte do coordenador é o elemento-chave nesse processo.

3.2 DESAFIOS NO TRABALHO DOCENTE COM O USO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS DIGITAIS

Apresento, nesta seção, a análise dos dados coletados nos instrumentos de pesquisa sobre os desafios presentes no trabalho do professor com o uso das TDICs, observando os relatos dos professores participantes da pesquisa.

A elaboração desta categoria de análise tem o propósito de identificar os desafios presentes no trabalho do professor com relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como recursos pedagógicos, bem como os elementos facilitadores e os que causam dificuldades no processo de adaptação metodológica.

Os dados foram obtidos no questionário investigativo elaborado na plataforma *Google Forms*. A seguir, é possível observar na figura a pergunta 9 e as respostas oferecidas.

Figura 22 – Desafios enfrentados da prática docente no Ensino da Língua Portuguesa



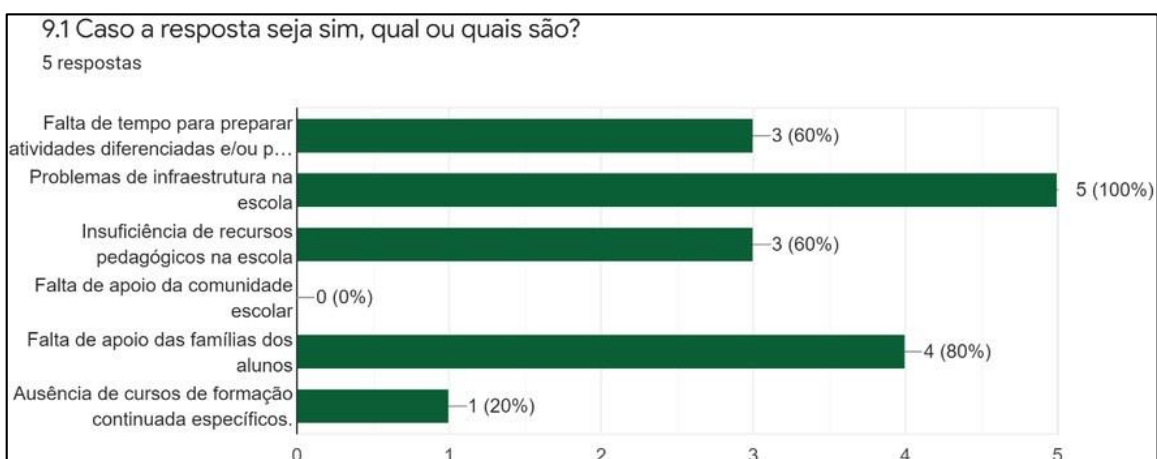
Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

Todos os docentes que responderam ao questionário afirmaram enfrentar algum desafio na prática docente. Os desafios e as dificuldades fazem parte de qualquer área de atuação profissional. Com o professor não seria diferente. Moran (2006, p.12) lembra que:

Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento.

Observamos, no quadro a seguir, alguns desafios apontados pelos professores:

Figura 23 – Tipos de Desafios enfrentados na prática docente



Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

Assim, dos 5 participantes, todos relataram enfrentar situações desafiadoras como problemas de infraestrutura na escola, falta de apoio das famílias dos alunos, insuficiência de recursos pedagógicos na escola, falta de tempo para preparar atividades diferenciadas e/ou projetos. São desafios de considerável relevância que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Selbach (2010, p. 8) avalia que

Se perguntarmos a dez professores de Língua Portuguesa qual ou quais as maiores dificuldades para o ensino de sua disciplina, é provável que se tenham dez respostas diferentes. Os problemas são tão incisivos que se torna impossível um diagnóstico unânime que responda à questão.

Conforme os excertos a seguir, verificamos o que os participantes pontuaram acerca dos desafios enfrentados na prática docente:

Quantidade	Excerto
01	“Ausência de mais computadores e de data show nas salas. Temos data show, mas como não estão em sala, acaba-se perdendo tempo para montá-lo e diminui o horário da aula.” (Sofia – QI/p.9.2)
02	“Há recursos na escola, mas não há manutenção por parte da SEMED e a internet não comporta mais que o uso de 8 tablets ou 8 computadores. Também faltam cabos como HDMI. O recurso federal que chega à escola não é suficiente para comprar todos esses elementos que auxiliam no uso dos dispositivos maiores” (Isabela QI/p.9.2)

Os problemas relatados pelos participantes referem-se à infraestrutura, como por exemplo, a falta computadores e de datashow em todas as salas de aula, para que grande parte do tempo de aula não seja dedicado à montagem dos equipamentos.

De acordo com Isabela, faltam recursos e manutenção dos equipamentos. Além disso, a rede de Internet é insuficiente para atender a demanda de equipamentos, visto que em sala de aula há, geralmente 25 alunos. Garcia (2014, p. 142) avalia que

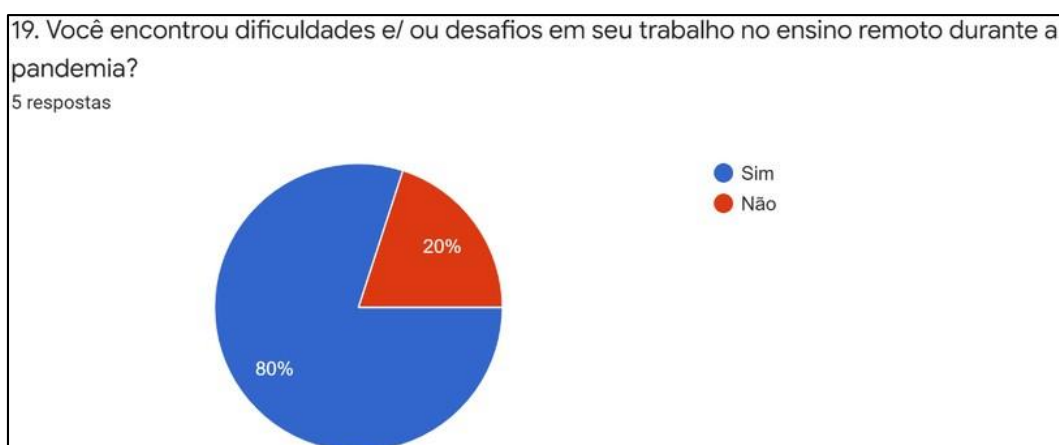
A infraestrutura é um elemento fundamental para a formação do jovem quando articulada com as instalações, os equipamentos, os serviços, as iniciativas educativas, os projetos pedagógicos e a formação do estudante.

Nesse contexto, Silva e Camargo (2015, p.186) vêm reforçar ao analisar que

No plano das secretarias de educação, seria importante garantir a infraestrutura necessária ao bom funcionamento dos dispositivos adotados pelas escolas e o suporte à elaboração de um programa consistente de desenvolvimento profissional, contando com a formação de uma equipe de suporte.

Diante dos relatos expostos, compreendemos que ainda há lacunas e pendências a serem observadas nos planos de infraestrutura voltados para atender as instituições de ensino. Situações que precisam ser avaliadas e solucionadas da melhor forma, conforme a realidade apresentada em cada contexto.

Figura 24 – Dificuldades e desafios do professor no ensino remoto



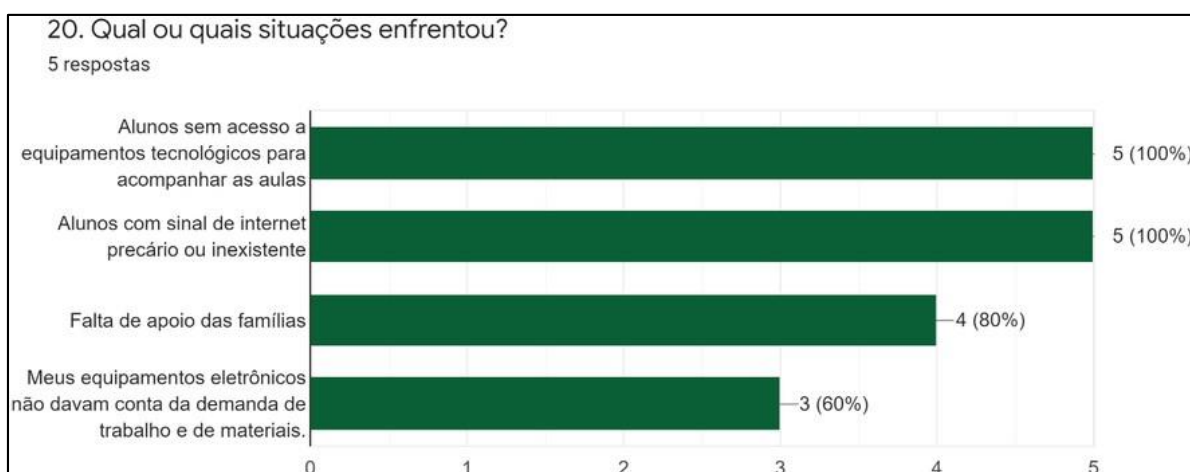
Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

Grande parte dos professores no mundo inteiro não estava preparada para ver a rotina de sala de aula ser modificada de uma forma tão repentina, em uma realidade tão cheia de desafios, de dificuldades imposta pela pandemia da Covid-19.

Em março de 2020 as escolas foram fechadas e as aulas presenciais foram substituídas pelas aulas on-line. Por conta da urgência da situação, medidas foram adotadas para que não houvesse prejuízo no calendário letivo e cada rede de ensino promoveu as adaptações necessárias à continuidade das aulas por meio do sistema remoto.

No entanto, da mesma forma que surgem situações de dificuldade no sistema presencial de aulas, também surgiram diversos obstáculos nas aulas on-line. Fatores como a impossibilidade de alguns alunos acompanharem as aulas por não terem condições de acesso a equipamentos tecnológicos ou pela precariedade de sinal de Internet, falta de apoio das famílias dos estudantes e sobrecarga de materiais e documentos nos telefones celulares dos professores são alguns dos obstáculos enfrentados tanto para alunos quanto para professores.

Figura 25 – Tipos de desafios no trabalho docente no ensino remoto



Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

Além de toda a modificação do ambiente de trabalho, que passou a ser a sua própria residência, o docente precisou disponibilizar seus equipamentos eletrônicos pessoais para o uso do trabalho corporativo.

Assim, todas as demandas do trabalho pedagógico e administrativo docente passaram a ser atendidas de forma virtual, gerando um volume de materiais acima da média e da capacidade de armazenamento suportada pelos dispositivos móveis dos

professores, que diariamente precisavam atender as turmas por meio dos grupos de *WhatsApp*, compartilhar materiais e receber devolutivas de atividades realizadas pelos alunos, por exemplo.

Quantidade	Excertos
01	“Meu celular não suportou tanto material” (Isabela – QI/p.20.1)

Segundo Leite e Farias (2020, p.6), diante de tantas dificuldades, os professores estão conciliando a arte de ensinar com a sabedoria de se reinventar.

Como professora de Língua Portuguesa, a participante precisava administrar mais de 01 grupo de *WhatsApp*, o que no ensino presencial corresponderia a mais de 01 turma, mais de 01 diário de classe, atividades diversas para compartilhar, devolutivas de atividades para receber dos alunos, além dos materiais voltados para a parte burocrática do trabalho (diários de classe, fichas de acompanhamento dos alunos, fichas de planos de aula, etc.). O telefone celular da participante Isabela não suportou a sobrecarga de materiais e precisou ser substituído.

Assim, os professores tentam, dentro de suas possibilidades, encontrar maneiras para superar as dificuldades em sua jornada, conforme podemos observar nos excertos a seguir:

Quantidade	Excertos
01	“Compro os cabos ou disponibilizo minha internet móvel” (Isabela - QI/p.10)
02	“Elaboração de Projetos Lúdicos e educativos” (Beatriz -QI/p.10)
03	“Elaboração de projetos lúdicos e educativos”. (Maria - QI/p.10)

Com o propósito de minimizar as dificuldades que surgem no dia a dia na sala de aula, alguns docentes buscam alternativas como a compra de materiais com recursos próprios e a elaboração de projetos lúdicos e educativos, como relataram as participantes Isabela, Beatriz e Maria. De acordo com Ribeiro (2021), a equipagem de escolas com TDIC é um item caro e sempre dependente de manutenção, atualização e revisão. É provável que esse seja um dos fatores que limitam o trabalho docente quando surgem situações que dificultam o uso de novos recursos didáticos.

Quantidade	Excertos
01	“Confesso que não tenho buscado resolver. Minha estratégia é usar o que sempre usei, quadro e livro didático.” (Sofia – QI/p.10)

A participante comenta que, quando surgem dificuldades em seu fazer pedagógico no sentido de adotar novas ferramentas metodológicas e não é possível encontrar soluções imediatas ou contar com o apoio de alguém, a estratégia a ser adotada é permanecer utilizando os mesmos recursos: quadro e livro didático. Por outro lado, compreendemos que a participante Isabela, visando encontrar soluções para minimizar as situações adversas que surgem ao longo da realização de seu trabalho, relata que costuma providenciar recursos materiais e utilizar sua Internet móvel. Nesse sentido, Valente (1999, p.11) pontua que

[. . .] não podemos colocar a responsabilidade da implantação da informática na escola somente nas costas do professor. A implantação da informática, segundo uma abordagem inovadora de aprendizagem baseada na construção do conhecimento e não na memorização da informação, implica em mudanças na escola que poderão ser realizadas se houver o envolvimento de toda a comunidade escolar – alunos, professores, supervisores, diretores e pais.

Os desafios e as situações de dificuldade também fazem parte do trabalho dos coordenadores de tecnologia aplicada à educação, que buscam apoiar o trabalho dos professores, mas nem sempre os objetivos traçados no planejamento das atividades são alcançados, conforme observamos no quadro a seguir:

Figura 26 – Dificuldades no desenvolvimento do trabalho do coordenador de tecnologias aplicadas à educação



Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

Nos excertos a seguir, os coordenadores de tecnologia aplicada à educação (CTAES) relatam sobre como buscam resolver os problemas que surgem no desenvolvimento de seu trabalho de mediação tecnológica.

Quantidade	Excertos
01	“Nós coordenadores recebemos as formações e tem cursos, aulas online que ajudam.” (Nazaré , QI/p.19)
02	“Solicitado através do setor responsável os reparos.” (José , QI/p.19)
03	“Dividimos um computador para 3 ou 4 alunos, baixamos material para evitar navegação na internet, etc.” (Pedro , QI/p.19)

Os participantes apontam os problemas de Internet, os problemas de infraestrutura e a falta de cursos de formação continuada específicos como fatores que dificultam o trabalho de mediação no uso das tecnologias digitais na educação. Segundo Kenski (2012, p.59), esses são apenas os problemas iniciais na relação entre escolas e o uso das tecnologias digitais, uma vez que as escolas não têm verba suficiente para manutenção e atualização permanentes dos programas e realização de treinamento para todo o pessoal pedagógico e administrativo do estabelecimento. É preciso que verbas cada vez maiores sejam previstas nos orçamentos para esses itens, além da aquisição de novas máquinas e novos programas.

Os CTAEs também tentam, dentro de suas possibilidades, contornar os obstáculos que surgem durante o desenvolvimento de seu trabalho de mediação de recursos tecnológicos digitais na educação. A participante Nazaré relata que, diante das dificuldades, pode contar com as formações recebidas e com as aulas on-line e que, segundo ela, podem ajudar bastante.

O participante José informou que solicita reparos por meio do departamento responsável. Nesse caso, ele se refere a um determinado setor que funciona na própria Semed e que utiliza um sistema de demandas por meio do qual as escolas registram as solicitações de reparos nos equipamentos. Porém, nem sempre as manutenções atendem as necessidades das unidades de ensino de forma satisfatória, uma vez que não há disponibilidade de peças e equipamentos de substituição, ficando a cargo das escolas providenciá-los, o que nem sempre é possível.

Além disso, quando o participante Pedro relata que em sua escola de atuação um computador é dividido para 3 ou 4 alunos e que os materiais são baixados a fim de evitar navegação na Internet, notamos o esforço do profissional para atender a uma turma inteira disponibilizando o acesso aos recursos de forma diferenciada do que de fato seria o ideal, como por exemplo computadores disponíveis para uso individual dos alunos, com acesso à Internet de qualidade, sem oscilação de sinal. Kenski (2007, p.53) avalia que

As novas tecnologias digitais não oferecem aos seus usuários um novo mundo, sem problemas. Estamos no início de uma nova e revolucionária era tecnológica e pagamos um preço alto pelo pioneirismo. Ainda não se tem ideia das consequências e repercussões que as articulações em rede e a ampliação da capacidade tecnológica de acesso vão ocasionar e do que poderão oferecer em curto prazo. O que temos certeza é que independentemente dos avanços, as tecnologias ainda durante um bom tempo vão continuar a nos trazer alguns problemas e desafios individuais e coletivos para resolver.

Os problemas e desafios também fizeram parte do cotidiano dos coordenadores de tecnologia durante o ensino remoto adotado por conta da pandemia.

Figura 27– Dificuldades do CTAE no desenvolvimento do trabalho durante a pandemia



Fonte: gráfico gerado pela plataforma *Google forms* com base nas respostas dos participantes.

Alunos sem acesso a equipamentos tecnológicos para acompanhar as aulas on-line, alunos com sinal de Internet precário ou sem qualquer sinal de Internet em casa para interagir com os professores, falta de apoio das famílias dos estudantes e sobrecarga dos equipamentos eletrônicos do CTAE foram os principais fatores apontados pelos participantes como obstáculos no desenvolvimento do trabalho remoto. Para Kenski (2012, p.106)

Os principais fatores que levam ao menor uso das mais novas TICs em situações de ensino têm outra origem. Iniciam-se pelos problemas de acesso aos equipamentos. A grande maioria não consegue utilizar esses equipamentos em outros locais que não na escola (mesmo em escolas com razoável disponibilidade de recursos tecnológicos, eles não existem em número suficiente para uso a qualquer tempo). Ao contrário de outras mídias – como o rádio e a televisão, considerados utensílios domésticos e presentes em todas as casas –, o computador ainda é equipamento caro e raro.

Quantidade	Excertos
01	“A questão da saúde, ansiedade, cobranças excessivas foram atrapalhando.” (Nazaré, QI/p.26.1)
02	“Algumas vezes as solicitações eram fora do horário de trabalho.” (José, QI/p.26.1)

Conforme os excertos, a participante Nazaré relata ter enfrentado outros problemas durante o período de ensino remoto emergencial. Problemas de saúde como ansiedade e as cobranças excessivas tornaram-se obstáculos para o desenvolvimento do seu trabalho.

Por sua vez, o participante José comenta que algumas vezes as solicitações de trabalho eram feitas fora do horário de expediente.

Essas situações que causaram incômodo nos participantes provavelmente também fizeram parte do cotidiano de outros profissionais que passaram a trabalhar em casa e se adaptar a uma nova realidade, que trouxe muitas dificuldades e ao mesmo tempo muitas experiências transformadoras. Para Coscarelli (2020, p.20)

Dar aulas durante uma pandemia é delicado: nem todo mundo tem acesso e nem todo (a) professor (a) tem condições (tempo, equipamentos, tranquilidade) para dar aulas ou fazer aulas. O que precisamos num momento desses é nos desapegar das imposições curriculares, de seus aspectos quantitativos (horas, notas, rankings, etc.) e pensar no humano. Muitas pessoas precisam de suporte.

A autora ainda menciona que algumas instituições realizavam um trabalho de conexão com os alunos, oferecendo-lhes suporte emocional e psicológico e, em alguns casos, o fornecimento de suprimentos alimentares e de limpeza. Sem dúvida esse tipo de iniciativa favoreceu muitas famílias em um período de tantas incertezas e limitações. Porém, é preciso também direcionar esse olhar e proporcionar o mesmo tipo de suporte aos professores. Muito se fala que os docentes precisam realizar um trabalho mais dinâmico, inovador, que possa resultar em um engajamento maior e motivar os alunos. No entanto, os professores também precisam ser estimulados, incentivados, apoiados e valorizados. Muitos docentes precisaram e ainda precisam de suporte material, emocional e psicológico não apenas no ensino remoto, mas também no ensino presencial. Como bem lembra Bunzen (2020, p.29) ao avaliar que

Dar suporte ao trabalho docente, com políticas de formação, dar suporte emocional e financeiro e de reflexão sobre a jornada de trabalho em tempos de trabalho remoto parece-me

mais importante do que insistir no retorno às aulas presenciais e no cumprimento do calendário de 200 dias letivos.

Vivenciando esse novo momento, os professores precisaram se reinventar e, ao trazerem as turmas da escola, ainda que de modo virtual para a sua casa, depararam-se com um choque de realidade, uma situação que jamais imaginaram ter de enfrentar. A jornada de trabalho continuou sendo cumprida (muitas vezes até ultrapassava o horário que deveria ser seguido como era no modo presencial), os planejamentos, relatórios e avaliações foram adaptados para o ensino remoto e deveriam seguir os prazos de devolutivas para a coordenação pedagógica. Somando-se a isso, ainda havia o atendimento dos alunos e pais de alunos via grupos de *WhatsApp* e assim como os professores, os coordenadores de tecnologia também precisaram buscar maneiras de adaptar seu trabalho para as aulas em formato remoto para dar suporte ao trabalho dos professores e da equipe pedagógica da escola.

O participante José, relata uma situação inconveniente, em que algumas solicitações de atendimento eram feitas após o horário de expediente.

Certamente essa situação foi vivenciada por vários profissionais durante o período de trabalho no formato de *home office*¹⁷, no qual, como consequência do isolamento social gerado pela pandemia, as pessoas passaram a trabalhar e a resolver praticamente tudo por meio de ligações telefônicas, e-mail, mensagens de *WhatsApp* e videochamadas pelo *Google Meet* e, por conta das circunstâncias, da intensa rotina ou da grande demanda de afazeres, nem sempre se davam conta de que já haviam extrapolado o horário de expediente remoto, esquecendo-se de adaptá-lo conforme seria a jornada de trabalho estivesse na modalidade presencial. Por outro lado, também havia o coordenador de tecnologias, que passou a dar um suporte maior ao trabalho dos professores, dos pedagogos e dos gestores das escolas em todas as questões relacionadas às tecnologias digitais. Em algumas situações, o coordenador também colaborava com os pais de alunos que precisavam de suporte em alguma questão relacionada ao acesso às aulas on-line.

¹⁷ O termo *home office*, traduzido para o português, significa escritório em casa e, como o termo sugere, *home office* caracteriza-se pela estrutura de trabalho no ambiente doméstico, um lugar onde todas as atividades profissionais do indivíduo são realizadas.

O período de ensino emergencial remoto possui características do pensamento de Freire (1996, p.72), no qual a percepção é a de que “o mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido.”

No quadro a seguir, apresentamos excertos da resposta dos professores de Língua Portuguesa sobre a questão da aplicabilidade, na prática de sala de aula do que vem sendo oferecido nas formações continuadas (QI/ 18).

Quantidade	Excertos
01	“Sim. Porque eu exercito, dedico-me e meu formador é bem acessível (Isabela, QP/18) ”
02	“Depende. Se não precisar de internet posso até aplicar o que aprendi.” (Alice, QP/18)
03	“Pouco. Faltam recursos na escola.” (Sofia, QP/18)
04	“Sim, mas nem tudo, algumas coisas não são adaptadas.” (Beatriz, QP/18)
05	Sim, mas nem sempre é possível adaptar na prática algumas coisas. (Maria, QP/18)

Diante das respostas dos participantes, percebemos que, diante das demandas e dos desafios que os professores recebem, é possível (com algumas ressalvas) aplicar na prática o que se aprende nas formações continuadas recebidas.

A participante Isabela aponta que, além de ser dedicada e de procurar exercitar, ainda possui um bom acesso ao formador, fatores que contribuem bastante nesse processo.

A participante Alice faz uma ressalva ao informar que, caso não seja necessário o uso da Internet, é possível aplicar o que aprendeu nos encontros formativos. Com isso, compreendemos nessa resposta o posicionamento da professora em relação a uma situação recorrente nas escolas: problemas no acesso à Internet.

Certamente esse também seja um dos fatores que levaram a participante Sofia a responder que pouca coisa pode ser aplicada na prática, pois faltam recursos na escola. E isso pode incluir, além da dificuldade de acesso à Internet, número reduzido ou falta de computadores e de outros materiais como data show, impressora, toner, papel, pincel para quadro-branco, por exemplo.

E assim, temos nas respostas das participantes Beatriz e Maria, os registros de que algumas coisas aprendidas nos encontros formativos podem ser aplicadas na

prática, porém, de acordo com a professora Beatriz, algumas coisas não são adaptadas.

Compreendemos, com isso, que nem sempre é possível aplicar conhecimentos adquiridos em uma determinada formação continuada à prática por nem sempre haver formas de adaptá-los à realidade de algumas escolas. Seja por conta de incompatibilidade com o público-alvo (conteúdos, temas ou metodologias) ou por conta da falta de infraestrutura adequada, de recursos ou de uma equipe de suporte no desenvolvimento do trabalho docente. No entanto, dentro do que é possível conhecer, experimentar e adaptar, temos que reconhecer e registrar aqui que sim, há professores que, mesmo diante da falta de recursos, de infraestrutura precária, improvisam, financiam materiais por conta própria, pesquisam, adaptam e apresentam novidades didáticas aos alunos, pois estão sempre buscando a superação das dificuldades para incentivar a aprendizagem de seus alunos e desenvolver um trabalho de qualidade. Freire (1997, p.32) lembra que

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”

Encontramos muitos profissionais assim na rede pública de ensino. Educadores inquietos, curiosos, pesquisadores, inovadores que não desistem no primeiro obstáculo e seguem firmes no propósito de fazer a sua parte para transformar a vida de seus alunos por meio da leitura, da escrita, da Educação.

Ainda com relação às formações, foi perguntado também aos professores de Língua Portuguesa (QI/19), se as necessidades de preparação para o uso das tecnologias digitais em sala de aula estavam sendo contempladas nas capacitações recebidas até o momento.

Quantidade	Excertos
01	“Sim. Porque o formador procura atender aos nossos pedidos.” (Isabela , QP/19)
02	“Sim. Estão muito interessantes, mas nem todos os alunos têm acesso.” (Alice , QP/19)
03	“Em parte. Creio que eu consiga manejar melhor as tecnologias digitais porque sou curiosa e gosto de estudar, conhecer coisas novas e estar sempre atualizada.” (Sofia , QP/19)
04	“Parcialmente, pois sinto falta de mais parte prática nas formações.” (Beatriz , QP/19)
05	“Parcialmente, pois sinto necessidade de mais prática e menos teoria nas formações.” (Maria , QP/19)

A participante Alice avalia que as formações estão interessantes, porém lamenta que nem todos os alunos têm acesso. Já as participantes Beatriz e Maria comentam que os encontros formativos atendem parcialmente suas necessidades, mas para ambas há a necessidade de ir além da base teórica nas formações e vivenciar a parte prática.

Para a participante Isabela, os encontros formativos atendem as necessidades por conta da parceria existente entre os professores e o formador, que atende os pedidos dos docentes.

Na fala da participante Sofia observamos que há uma predisposição de ir além do que é oferecido nas formações, que atendem em parte suas necessidades de conhecimento em relação à preparação para a integração das tecnologias digitais em suas aulas. A participante relata que possui curiosidade e gosta de estudar, de conhecer coisas novas e de estar sempre atualizada.

Com base nos relatos supracitados, compreendemos a necessidade dos participantes de pesquisa, ampliação de conhecimentos, de receber e aplicar na prática as atualizações metodológicas, especialmente no que se refere às possibilidades de uso de tecnologias digitais no contexto educacional, o que corrobora com o pensamento de Freire (1980, p. 81) quando lembra que

A educação crítica considera os homens como seres em devir, com seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. [. . .] o caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade continuada. A educação é, deste modo, continuamente refeita pelas práxis. Para ser, deve chegar a ser.

E assim, grande parte dessa práxis precisa de apoio, de condições necessárias para aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos processos formativos.

Além dos saberes teóricos compartilhados na formação continuada, os professores e os coordenadores de tecnologias precisam receber conhecimento multidisciplinar. Freire (1996, p.34) pondera ainda que

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

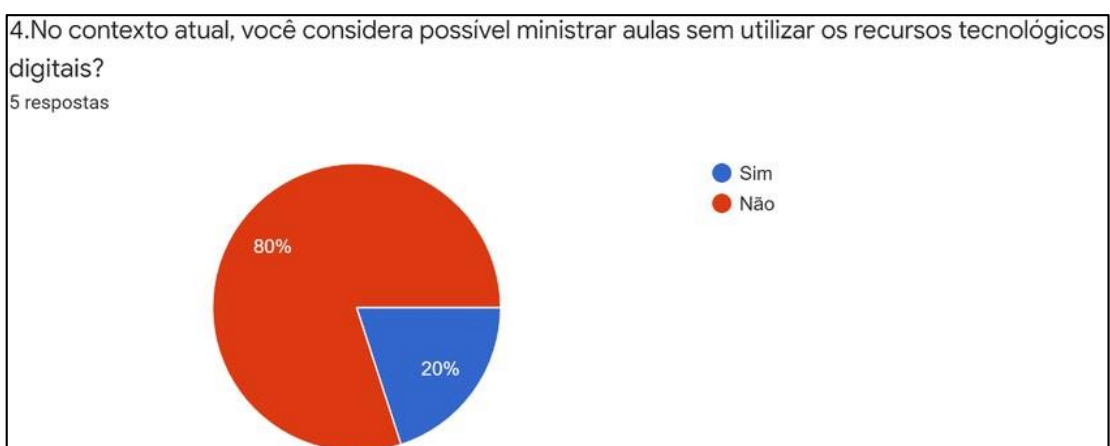
Na escola, ambiente no qual os conhecimentos deverão ser aplicados, os profissionais envolvidos precisam que as políticas de ensino passem por uma revisão e atualização, que possa incluir além do suporte material, suporte pedagógico, técnico e psicossocial. Certamente a inclusão desses elementos não resolverão todos os problemas existentes nas escolas, mas, sem dúvida, proporcionará algumas mudanças e avanços no ensino- aprendizagem.

3.3 INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS COM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Na constituição desta categoria de análise, temos como propósito a investigação e o registro das práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na disciplina de Língua Portuguesa, visando trazer respostas para a terceira pergunta de pesquisa que compõe a estrutura desse trabalho

de investigação, em que buscamos identificar de que modo os professores inovam em suas estratégias didático-metodológicas utilizando as tecnologias digitais.

Figura 28 – Ponto de vista dos professores sobre ministrar aulas *sem* as tecnologias digitais na atualidade (QI/4)



Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

Constatamos, por meio dos resultados apresentados na figura 28, que a maioria dos professores de Língua Portuguesa considera não ser possível ministrar aulas no contexto atual sem utilizar as TDICs como ferramentas de apoio pedagógico. Nos excertos a seguir, apresentamos a justificativa das participantes para a resposta concedida.

Quantidade	Excertos
01	“Porque nossos adolescentes ficam empolgados quando utilizamos recursos digitais em que eles possam participar.” (Isabela , QI/4.1)
02	“Por mais que tenhamos recursos tecnológicos na escola nem sempre funciona.” (Alice , QI/4.1)
03	“Muitas das minhas aulas são sem uso de recursos digitais, mas em algum momento são importantes. Não há como não trabalhar com recursos tecnológicos digitais uma vez que a nova geração nasceu imersa nisso.” (Sofia , QI/4.1)
04	“É possível sim. Nossa escola possui o Centro de Tecnologia.” (Beatriz , QI/4.1)
05	“Porque nesse momento as tecnologias já estão inseridas na vida cotidiana.” (Maria , QI/4.1)

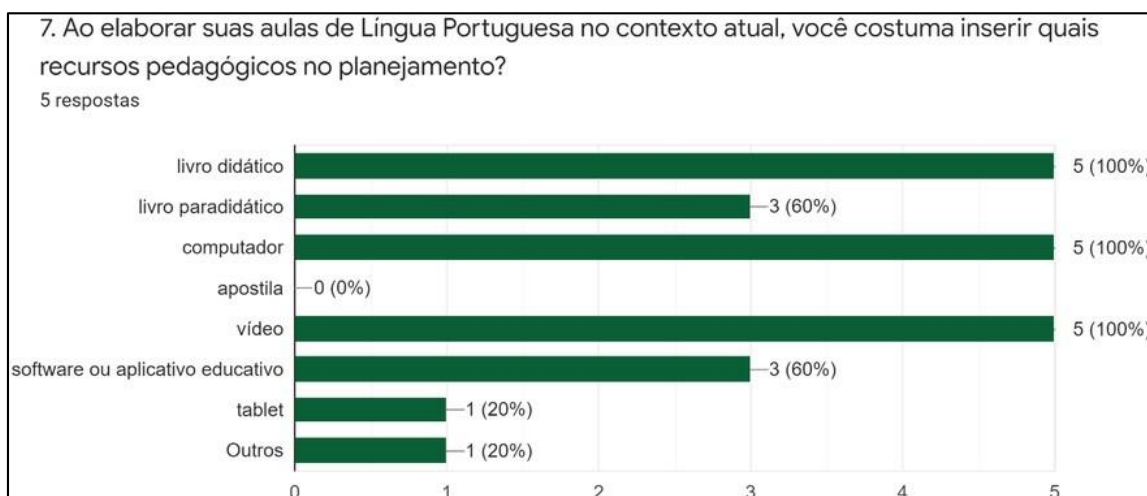
Isabela, Beatriz e Maria, que responderam sim à pergunta, em suas justificativas abordam, respectivamente, os aspectos relacionados à empolgação dos jovens ao utilizar os recursos digitais, à existência do Centro de Tecnologias Educacionais na escola, com o qual se pode contar e também por conta de as tecnologias digitais já estarem inseridas na vida cotidiana, o que vai ao encontro do que Ribeiro (2018, p.79) defende ao afirmar que

Hoje, graças a invenções tecnológicas por nós apropriadas, menos ou mais, temos mais modos de expressão e de circulação de textos, informação e conhecimento do que em outras épocas. Não cabe mais discutir se vamos usar. O debate se nutre de questões sobre como e quais ferramentas ou linguagens empregar, para tais ou quais objetivos e funções.

A partir daí, o professor de Língua Portuguesa, considerando inicialmente algumas questões que envolvem seu público-alvo (contexto escolar, conhecimento prévio, habilidades, dificuldades e formas com que lida com as tecnologias digitais) terá como avaliar quando e como poderá inserir as TDICs nas aulas, além de selecionar com quais ferramentas irá trabalhar para mediar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Quanto à justificativa de Alice, inferimos que ainda há uma situação que merece um olhar cuidadoso: a questão da infraestrutura. Dispor de recursos tecnológicos digitais na escola nem sempre é garantia de que tudo esteja em pleno funcionamento. Conforme a participante relata, nem sempre os equipamentos funcionam, a manutenção passa por um demorado processo entre a solicitação via sistema até o envio do suporte técnico à escola. Sofia relata que nem sempre utiliza os recursos digitais em suas aulas, mas é consciente que é inevitável não os utilizar em algum momento, uma vez que a geração atual já se encontra imersa na realidade das TDICs.

Figura 29 – Recursos tecnológicos utilizados no planejamento das aulas de Língua Portuguesa (Q1/7)



Fonte: Resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

Nos resultados acima expostos constatamos que os professores de Língua Portuguesa, participantes desta pesquisa, ao elaborar o planejamento de suas aulas para abordar os conteúdos, já trilham um caminho para a adaptação metodológica a uma cultura digital, buscando mesclar as tecnologias, de modo a selecionar como recursos didáticos a utilizar em suas aulas o livro didático, livro paradidático, computador, vídeos, softwares ou aplicativos educativos. As inovações estão sendo feitas gradualmente, conforme os critérios adotados pelos docentes. Zacharias (2016, p.26) observa que

A cultura do impresso ainda é marcante nas escolas e não necessariamente precisa ser diferente. A leitura e a produção de textos impressos é importante e precisa ser estimulada. A inclusão do universo digital nas práticas educacionais não implica a exclusão do impresso, mas a articulação deles. É preciso, no entanto, que o professor reflita sobre como fazer essa integração, a fim de explorar eficiente e inteligentemente o potencial de cada um desses universos.

Traçando um paralelo entre os dados apresentados na figura 29, apresento a seguir, na figura 30, o ponto de vista dos professores sobre ministrar aulas de Língua Portuguesa fazendo o uso das TDICs na atualidade.

Figura 30 – Ponto de vista dos professores sobre ministrar aulas de Língua Portuguesa *com* as tecnologias digitais na atualidade (QI/4)



Fonte: resultados gerados pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes

Na resposta dos docentes, houve a unanimidade na escolha da resposta que apresenta as tecnologias digitais como fatores que contribuem para o processo de ensino- aprendizagem, o que nos remete ao pensamento de Freire (1996, p.19) acerca da disponibilidade da aceitação do novo ao afirmar que

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico.

Observamos os docentes empenhados em aprender, em aceitar o novo e dispostos a trazer para a sala de aula e para a vida de seus alunos, algo que vá além dos conteúdos programáticos, pois aceitar e adaptar as TDICs como instrumentos que possam contribuir com a aprendizagem (como os livros) envolve uma atenção especial, um olhar crítico e reflexivo de todos os envolvidos sobre as maneiras de utilizar esses novos recursos na escola sem abandonar os materiais que já são utilizados e em muito contribuem para a aquisição de conhecimento.

Figura 31 - Possibilidades de utilização das TDICs como ferramentas pedagógicas na escola (QI/5)



Fonte: resultados gerados pelo *Google Forms* com base nas respostas dos participantes

Como observamos na figura 31, referente à questão fechada 5, do questionário investigativo, os docentes, em sua maioria, consideram ser possível utilizar as TDICs como ferramentas de apoio pedagógico. Em seguida, apresento as justificativas dessa escolha por eles registradas.

Quantidade	Excertos
01	“Devido à internet não ser boa.” (Isabela , QI/5.1)
02	“Desde que todas as tecnologias funcionem e tenha internet não vejo problema algum.” (Alice , QI/5.1)
03	“É inegável como essas ferramentas contribuem para que o aluno construa seu conhecimento, pois elas são mais lúdicas e parte do universo deles.” (Sofia , QI/5.1)
04	“Os alunos interagem bastante.” (Beatriz , QI/5.1)
05	“Porque permite o engajamento e a interação dos alunos.” (Maria , QI/5.1)

Isabela afirma não ser possível utilizar as TDICs na escola em que trabalha devido ao sinal de Internet não ser bom, o que novamente nos leva a refletir sobre os impactos que a falta de uma infraestrutura adequada nas escolas pode causar no desenvolvimento do trabalho do professor, uma vez que o profissional precisa utilizar essas tecnologias frequentemente para executar a parte documental de seu trabalho, tais como: preencher o diário de classe digital, elaborar planejamento, avaliação,

relatório de atividades.

No entanto, se precisar ou desejar realizar alguma atividade com os alunos em que seja necessário utilizar a Internet, para a professora Isabela não será possível.

Por sua vez, Alice afirma que se houver funcionamento tanto dos equipamentos quanto da Internet, é possível utilizar as TDICs em suas aulas.

Sofia reconhece a contribuição das tecnologias digitais para a construção do conhecimento pelas características lúdicas e por estarem mais próximas ao universo dos alunos. Também considerando a interação e o engajamento dos alunos quando utilizam as TDICs, Beatriz e Maria consideram possível utilizar essas ferramentas digitais nas atividades pedagógicas. A respeito o uso das tecnologias digitais (em especial o computador), Tajra (2002, p.54) pondera que

O que se espera com a utilização do computador na educação é a realização de aulas mais criativas, motivadoras, dinâmicas e que envolvam os alunos para novas descobertas e aprendizagens.

Isso não significa que as aulas são menos criativas, dinâmicas ou motivadoras sem as TDICs, mas reconhecer que esses recursos, quando utilizados com objetivos bem definidos, podem potencializar a aprendizagem.

E o que fazer quando nem sempre é possível fazer uso dessas tecnologias como auxiliares na abordagem dos conteúdos? Cada professor, da sua maneira, tem uma ideia para proporcionar alguma novidade em suas aulas, utilizando estratégias que geram bons resultados para a aprendizagem, conforme podemos observar por meio dos excertos a seguir. (Q1/22)

Quantidade	Excertos
01	“Minhas aulas de estudo textual trabalhando a estrutura dos textos narrativos e dissertativos, análise sintática de período simples interligada à educação sexual, estudo das orações substantivas através do desenvolvimento de substantivos em orações substantivas” (Isabela , Q1/22)
02	“Arguição oral e debates.” (Alice , Q1/22)
03	“Utilizo a explicação por meio de mapas mentais.” (Sofia , Q1/22)
04	Jogos educativos atividades lúdicas.” (Beatriz , Q1/22)

Cada estratégia utilizada pelas participantes inclui planejamento, objetivos e um interesse especial de cada professor em fazer com que seus alunos possam desenvolver a leitura, a escrita e aprender os conteúdos de diferentes maneiras. Nesse sentido, Moran (2012, p.43) lembra que

O conhecimento não se impõe, constrói-se. O grande desafio da educação é ajudar a desenvolver durante anos, no aluno, a curiosidade, a motivação, o gosto por aprender. O gosto vem do desejo de conhecer e da facilidade em fazê-lo. A facilidade depende do domínio técnico da leitura, da escrita, da capacidade de análise, comparação, síntese, organização de ideias e sua aplicação.

Pelo que constatamos nos excertos, já há o empenho dos professores em desenvolver esses aspectos em sua disciplina. Seja fazendo adaptações nas aulas de estudo textual, incluindo temas transversais e elementos gramaticais, como a professora Isabela, seja desenvolvendo atividades de arguição e debates, como a professora Alice, utilizando mapas mentais na explicação de conteúdos, no caso da professora Sofia, seja promovendo jogos educativos e atividades lúdicas, como a professora Beatriz ou ainda desenvolvendo dinâmicas e jogos educativos, no caso da professora Maria.

São exemplos de ações desenvolvidas em sala de aula que geraram bons resultados e que não precisaram utilizar diretamente materiais pedagógicos digitais.

Apresento a seguir as considerações dos coordenadores de tecnologia (QI/16) sobre o processo de aprendizagem de leitura e escrita quando o professor de Língua Portuguesa utiliza as TDICs como recursos pedagógicos nas aulas.

Quantidade	Excertos
01	“Atualmente muito bem aproveitado, fazendo com que alunos atinjam bastante o processo de aprendizagem.” (Nazaré, QI/16)
02	“Tal processo torna-se acelerado.” (José, QI/16)
03	“Positivo. Eles, os alunos, gostam do tema e fica mais atrativo do que o tradicional pincel e quadro branco.” (Pedro, QI/16)

Acompanhando os relatos dos coordenadores, verificamos que os três profissionais observaram pontos favoráveis à inclusão das TDICs como recursos metodológicos para mediar as atividades de leitura e escrita, uma vez que os alunos aproveitam bastante, gostam e o processo de aprendizagem torna-se atrativo, acelerado.

Na sequência, apresento as práticas pedagógicas exitosas de Língua Portuguesa mediadas pelas TDICs que já foram desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa.

Figura 32 – Práticas exitosas no ensino de Língua Portuguesa mediadas pelas TDICs (QI/15)



Fonte: resultados gerados pelo *Google Forms* com base nas respostas dos participantes

Conforme podemos observar na figura 32, de acordo com o registro da resposta dos três participantes coordenadores de tecnologias, houve a realização de uma prática pedagógica ou projeto exitoso desenvolvido por professores de Língua Portuguesa com o uso das TDICs e/ ou com a parceria do Centro de Tecnologias Educacionais (CTE) da própria escola, bem como os resultados alcançados com as referidas ações pedagógicas.

Quantidade	Excertos
01	“A utilização do HagaQuê, que recria a história contada e desenhada pelo próprio aluno, um trabalho fabuloso produzido pelos alunos de 9º anos.” (Nazaré , QI/15.1)

02	“Observou-se o maior interesse pela leitura utilizando o aplicativo árvore de livros.” (José , QI/15.1)
03	“Fizemos com a professora Maria o festival do minuto, em que os alunos produziram vídeos, em forma de curta, documentário em formato de jornalismo, em que há o poder de escrita e criação, além de aprendizado de recursos tecnológicos em diversas mídias.” (Pedro , QI/15.1)

Diante do exposto, inferimos que o desenvolvimento das atividades utilizando os recursos digitais também produziu bons resultados. Segundo a coordenadora Nazaré, utilizando o Hagoquê, software especializado na criação de histórias em quadrinhos, os alunos de 9º ano produziram um trabalho fabuloso.

No registro do coordenador José, a plataforma Árvore de livros proporcionou aos alunos mais interesse pela leitura.

Já o coordenador Pedro compartilhou o registro de uma atividade desenvolvida pela professora Maria, também participante de nossa pesquisa, na qual os alunos produziram documentários com duração de 1 minuto e, por meio desse projeto, exercitaram leitura, escrita, criação de conteúdo e aprenderam um pouco mais sobre o texto jornalístico utilizando as tecnologias digitais.

Encontramos, nesses resultados, aspectos considerados por Ribeiro e Novais (2012, p.17) ao afirmarem que

É preciso mudar práticas, incluir as TICs nas atividades, até porque isso é normal e esperado. Quase não se faz pesquisa, hoje, sem uma consultinha ao Google. É importante fazer tudo isso, sem perder o foco. O compasso da escola talvez seja mais lento, afinal são muitos atores envolvidos. Já sabemos que obter um computador não basta. É preciso ter gente para atuar.

Além disso, é preciso também ter gente para ajudar nesse processo de inclusão. O professor não pode ser o único a receber essa atribuição e ser o único responsável por essa transição metodológica. Ele precisa se sentir seguro e apoiado nessa missão. Para motivar os alunos ele também precisa se sentir motivado.

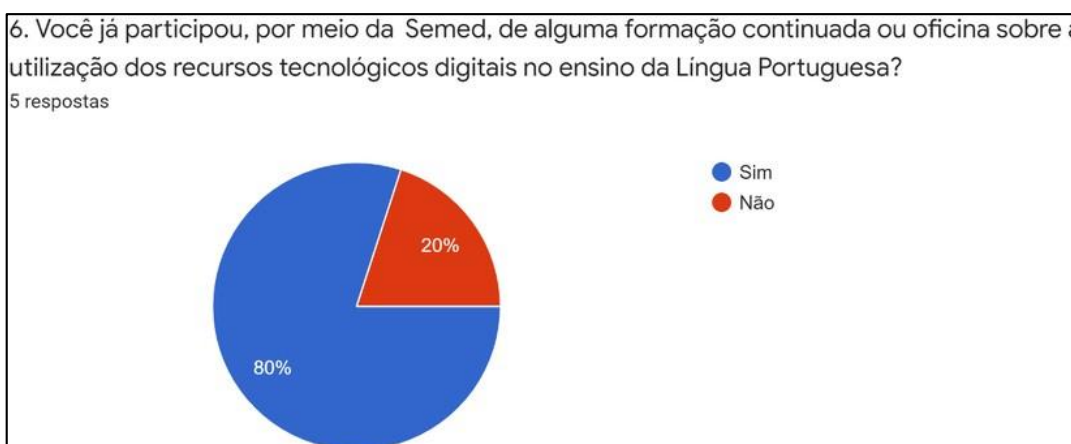
Apresento a seguir os dados obtidos com os participantes a respeito das formações recebidas sobre a utilização das tecnologias digitais de informação e

comunicação no contexto escolar. Segundo Nóvoa (1992, p.14)

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

É indiscutível a questão da necessidade de o profissional estar sempre em processo de capacitação, de renovação de conhecimentos para evoluir pessoal e profissionalmente. O professor, na posição de formador e de mediador na construção do conhecimento, precisa passar sempre por esse ciclo de qualificação profissional e de adaptação às novidades tecnológicas que podem trazer benefícios ao seu fazer pedagógico.

Figura 33– Formações sobre TDICs para professores de Língua Portuguesa (Q1/6)



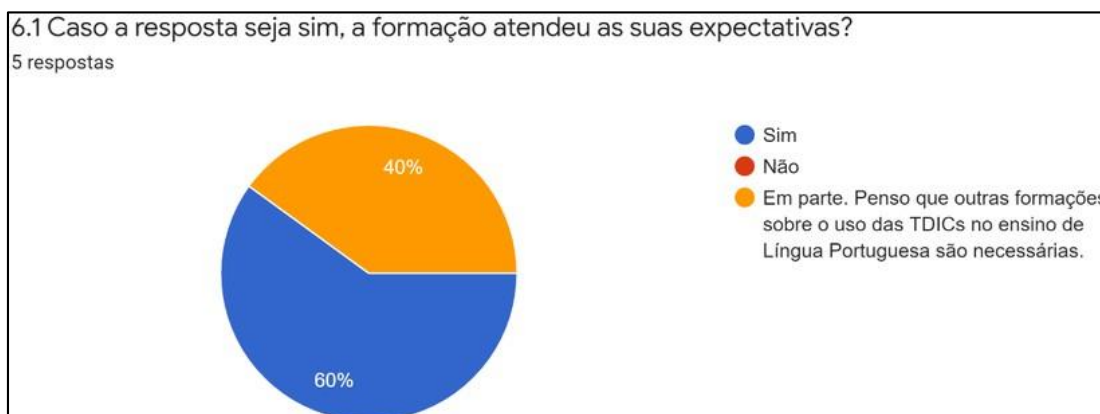
Fonte: resultados gerados pelo *Google Forms* com base nas respostas dos participantes

Por meio dos resultados acima expostos, verificamos a participação da maioria dos professores participantes desta pesquisa em alguma formação continuada ou oficina voltada para a utilização dos recursos tecnológicos digitais no ensino de Língua Portuguesa.

Para Nóvoa (2009, p.17) “não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.”

Assim como os docentes precisam estar sintonizados com as atualizações de recursos materiais e metodológicos, eles também precisam que haja um ajuste na sintonia entre a comunidade dos formadores de professores, como cita o autor, as equipes de assessoramento pedagógico, técnico e psicossocial.

Figura 34 – Nível de satisfação dos professores sobre as formações recebidas (QI/6.1)



Fonte: resultados gerados pelo *Google Forms* com base nas respostas dos participantes

Com base nos dados apresentados na figura 33, parte dos professores que participaram dos encontros formativos responderam que suas expectativas em relação à formação foram atendidas. Os demais professores ainda não sentem se sentem à vontade para lidar com as TDICs no ambiente escolar e precisam de mais formações sobre o tema. Essa questão encontra reforço no pensamento de Nóvoa (1997, p. 10) quando o autor frisa que

“É preciso conjugar a lógica da procura (definida pelos professores e pelas escolas) com a lógica da oferta (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais”.

É importante que os professores sejam ouvidos em suas necessidades. Para que possam desenvolver ações, projetos e atender as demandas de sua função, precisam de capacitação, de oportunidades para ampliar os conhecimentos voltados para a sua área de atuação, aperfeiçoando o que já sabe e aprendendo a lidar com o que ainda não sabe ou ainda não se sente seguro para utilizar em suas aulas.

No quadro a seguir, apresento excertos das respostas dos coordenadores de tecnologia (QI/17) nos quais expressam seu olhar sobre o interesse dos professores em participar das formações sobre o uso das TDICs como recursos didáticos nas aulas.

Quantidade	Excertos
01	“A grande maioria tenta melhorar.” (Nazaré , QI/17)
02	Eles têm grande interesse.” (José , QI/17)
03	“Acham interessante, mas a questão de disponibilidade de tempo é um fator negativo.” (Pedro , QI/17)

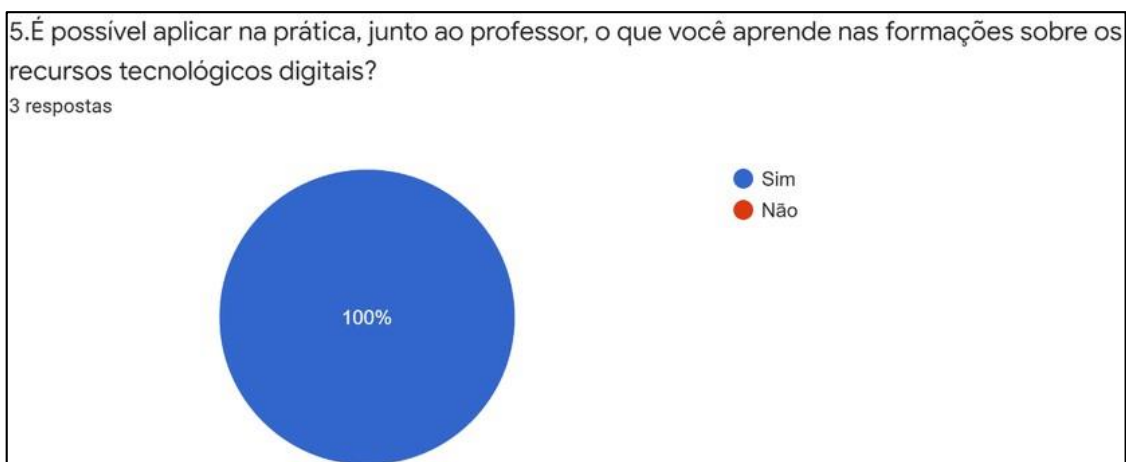
Nos excertos acima, os coordenadores expressam em suas falas as percepções sobre o grande interesse dos professores pelas formações sobre o uso das TDICs (José), sobre o esforço dos docentes para melhorar com o que aprendem nas capacitações (Nazaré) e ainda sobre os professores que consideram as formações interessantes, mas infelizmente não dispõem de muito tempo para participar delas, o que acabe sendo um fator negativo na concepção do coordenador Pedro.

Nesse sentido, poderia ser analisada a possibilidade de ser proporcionada aos professores um programa formativo dentro da própria escola, conforme propõe Novoa (2009, p.41) quando reforça que

[. . .] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

Apresento, nas figuras e nos excertos a seguir, o ponto de vista dos coordenadores de tecnologias sobre a aplicação na prática do que aprendem nas formações, considerando as demandas e os desafios do trabalho de mediação do uso das TDICs na escola. Os coordenadores representam nas escolas a figura do profissional que, em seu ofício de mediar o uso dessas tecnologias, é quem apoia e auxilia, dentro do que é possível, o trabalho do professor com os recursos pedagógicos digitais.

Figura 35– Ponto de vista dos coordenadores sobre a viabilidade de aplicação da teoria das formações à prática docente com o uso das TDIC (Q1/5)



Fonte: resultados gerados pelo *Google Forms* com base nas respostas dos participantes

Conforme observamos os dados apresentados na figura 34, estamos diante da unanimidade das respostas dos coordenadores, que consideram ser possível a aplicação da base recebida nos encontros formativos para coordenadores no desenvolvimento de seu trabalho em parceria com os professores de Língua Portuguesa. Nos excertos a seguir, esse pensamento é ratificado.

Quantidade	Excertos
01	“Durante o planejamento sugerimos determinadas atividades relaciona- das ao conteúdo que será estudado.” (José , Q1/5)
02	“Sim, fazemos isso constantemente.” (Nazaré Q1/5)
03	“As formações que tive, sempre apliquei na prática com meus alunos.” (Pedro , Q1/5)

Constatamos, nos excertos acima, que os coordenadores buscam desenvolver um trabalho em parceria com os professores, esforçando-se para trazer para a escola o aquilo que aprendem nas formações.

Com isso, José aproveita o dia reservado para o planejamento escolar, em que os professores estão todos reunidos para sugerir atividades que possam ser utilizadas na abordagem dos conteúdos programáticos. Já Nazaré afirma que já faz uso com os professores dos conhecimentos adquiridos nas formações. Pedro também confirma que já desenvolve esse trabalho com os alunos.

O desenvolvimento de parcerias, a troca de conhecimento, de experiências entre os professores, além do desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares são fatores positivos que contribuem bastante para promover o engajamento dos alunos e a aprendizagem de conteúdos de forma dinâmica e por vezes inovadoras. Nóvoa (2020, p.3) considera que

É importante criar novos ambientes escolares. O espaço escolar tradicional da “sala de aula” induz um determinado tipo de ação de professores e alunos, e torna inevitável uma didática centrada num professor dando aulas aos seus alunos. Outros ambientes, como o de uma biblioteca ou de um laboratório, pelo contrário, induzem o estudo, o trabalho em equipe, a pesquisa, a resolução de problemas, a comunicação, tudo aquilo que faz a educação do futuro. Já não se trata apenas de dar “aulas” ou “lições”, mas antes preparar orientar e apoiar o trabalho dos alunos.

Sabemos que os resultados podem demorar a surgir, que pode haver o estranhamento, as incertezas, a insegurança e até mesmo algum tipo de resistência para oportunizar as mudanças e promover adaptações metodológicas nesse processo. No entanto, é necessário abrir espaço para as novidades que possam agregar conhecimento, motivação para alunos e professores e transformações significativas na Educação.

Os coordenadores também registraram de que forma os docentes de Língua Portuguesa geralmente utilizam, no contexto atual, as TDICs na escola.

Quantidade	Excertos
01	“Para aulas expositivas.” (José , QI/12)
02	Vídeo aulas, aplicativos de aprendizagem, plataformas de leituras.” (Nazaré , QI/12)
03	“Em 2022, nossa escola recebeu novos computadores e um acesso melhorado à internet, e sempre os alunos frequentam o CTE atendendo às demandas das professoras de Língua Portuguesa.” (Pedro , QI/12)

Observamos nos excertos dos coordenadores que há uma movimentação dos professores de Língua Portuguesa em torno do uso das ferramentas tecnológicas digitais nas aulas. Cada docente, conduz as aulas à sua maneira e conforme os objetivos que pretende alcançar utilizando tais recursos, contando com o suporte do coordenador.

Na escola em que atua o coordenador José, os docentes utilizam as TDICs como instrumentos nas aulas expositivas. Por sua vez, Nazaré dá suporte aos professores quando à disponibilização e utilização de recursos como videoaulas, aplicativos de aprendizagem e plataformas de leitura.

O coordenador Pedro explica que na escola em que trabalha houve o recebimento de novos computadores e, somando esse benefício à melhoria no acesso à Internet, alunos e professores podem contar com o apoio do CTE na utilização das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa. Quanto esse aspecto, Gonçalves e Silva (2018, p.73) opinam que

“Mudanças exigem ousadia, espaço e parceria entre a instituição, os docentes e os alunos. Gradativamente, as transformações vão acontecendo e abrindo novas possibilidades nas práticas docentes. ”

E por falar em mudanças, apresento, a seguir, excertos das respostas concedidas pelos coordenadores sobre as contribuições que o uso das TDICs pode trazer ao ensino da Língua Portuguesa:

Quantidade	Excertos
01	“Otimizando o tempo gasto nas atividades.” (José , QI/10)
02	“Muito, hoje temos aplicativos específicos para os tipos de atividades, com som, cores dependendo do nível, facilitando o aprendizado.” (Nazaré , QI/10)
03	“Questionários, simulados, pesquisas, criação de seminários, workshops.” (Pedro , QI/10)

José avalia que o uso das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa pode otimizar o tempo gasto nas atividades. De fato, com a realização das atividades nos

computadores ou tablets, o tempo que seria gasto copiando e depois respondendo inúmeras questões de simulados (quando não há como o professor tirar cópias para os alunos, pois nem sempre há papel, impressora ou máquina de xerox na escola) acaba sendo melhor aproveitado.

É o que também observamos na resposta do Pedro, que menciona o uso de questionários, simulados, pesquisas, criação de seminários e workshops que podem ser utilizados como recursos tecnológicos digitais pelos professores de Língua Portuguesa.

Nazaré lembra que há a disponibilidade de aplicativos específicos de acordo com os conteúdos e atividades que podem ser trabalhados conforme o nível dos alunos, facilitando o aprendizado. As informações contidas nesses registros nos remetem às ideias de Bacich e Moran (2018, p.135) quando pontuam que

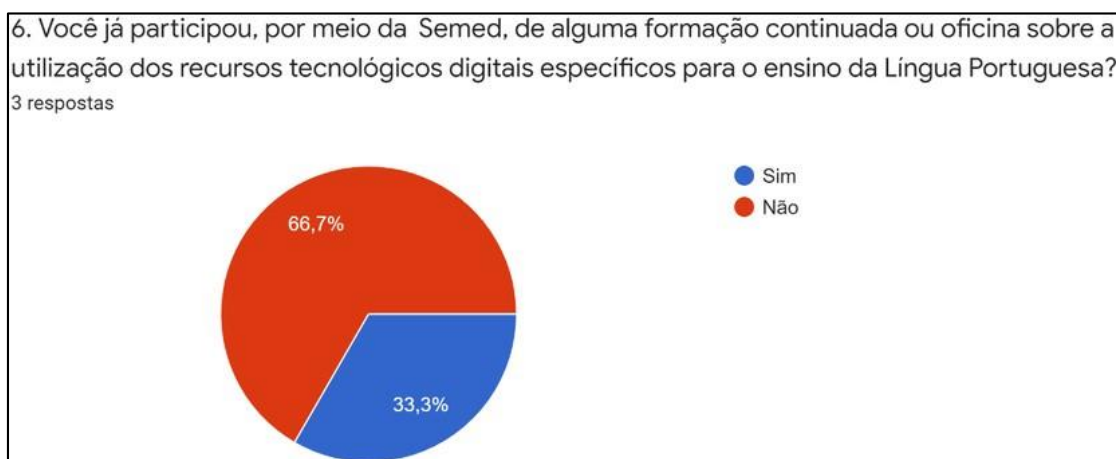
Os estudantes têm habilidades para o uso das tecnologias digitais, mas nem sempre sabem como selecionar, interpretar, organizar e comunicar de forma eficiente os conteúdos que encontram. A mudança de papel do professor nesse processo tem como objetivo a busca por estratégias que, incorporadas às aulas consideradas tradicionais, potencializem o papel do estudante em uma postura de construção de conhecimentos, como uso integrado das tecnologias digitais nesse percurso.

Para trilhar esse caminho desafiador em busca de estratégias metodológicas que contemplem suas necessidades pedagógicas e as necessidades de aprendizagem de seus alunos com a integração das TDICs, os professores contam com o reforço dos coordenadores de tecnologias aplicadas à educação. Estes, por sua vez, por exercerem a função de mediar o uso das TDICs por meio dos recursos existentes do Centro de Tecnologias Educacionais (CTE) das escolas e, assim como os professores, estão sempre participando de encontros formativos e eventos voltados para as tecnologias. Além disso, realizam frequentemente pesquisas de softwares, aplicativos, sites e portais educativos que possam agregar informações e conhecimentos sobre várias disciplinas que possam ser socializados com os professores e sugeridos para utilização com os alunos.

Caso o professor demonstre interesse na utilização de algum recurso, a sala e os equipamentos são preparados para receber as turmas com o professor.

Apresentamos a seguir os dados referentes aos percursos formativos na área de Língua Portuguesa dos coordenadores de tecnologias aplicadas à educação.

Figura 36 – Capacitação dos coordenadores sobre o uso das TDICs para o ensino da Língua Portuguesa (Q1/5)



Fonte: resultados gerados pelo *Google Forms* com base nas respostas dos participantes

Diante do exposto, constatamos que a maioria dos coordenadores, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) já participou de alguma formação ou oficina voltada para a incorporação das tecnologias digitais ao ensino da Língua Portuguesa. Os que ainda não tiveram essa oportunidade, certamente já fizeram pesquisas por conta própria ou por solicitação dos professores de LP que buscam recursos digitais como materiais de apoio para o desenvolvimento de atividades e de projetos com os alunos. Mendonça (2018, p.109) lembra que

O princípio do conhecimento está ligado à transitoriedade, às grandes e velozes mudanças da contemporaneidade; a escola não cria objetos de conhecimento próprios dela, mas transpõe, para a sala de aula, objetos de circulação social, construídos histórica e socialmente.

O ensino contemporâneo mediado pelas tecnologias digitais é desafiador e faz parte das mudanças que chegam para renovar ciclos, alterar rotinas e promover transformações nas salas de aula e na vida dos docentes e discentes, pois as TDICs também são objetos de circulação social.

Na sequência, apresento as considerações dos professores de Língua Portuguesa acerca do trabalho docente mediado pelas tecnologias digitais.

Quantidade	Excertos
01	“Quando as TDICs são bem direcionadas temos ótimos resultados.” (Alice , QI/24)
02	“É desestimulante que não temos manutenção dos recursos na escola. Também faltam um profissional no TELECENTRO no turno noturno para nos dar apoio como à tarde temos o professor Pedro, que já deixa tudo pronto e nos orienta, ensina e ajuda. (Isabela , QI/24)
03	“Utilizo pouco, então, é limitada minha vivência com elas. Na escola particular onde trabalho é mais viável.” (Sofia , QI/10)
04	“É desestimulante que não temos manutenção dos recursos na escola. Também faltam um profissional no TELECENTRO no turno noturno para nos dar apoio como à tarde temos o professor Pedro, que já deixa tudo pronto e nos orienta, ensina e ajuda. (Isabela , QI/24)

Pelos excertos acima, constatamos que ainda que haja o interesse e a disponibilidade de aprender e implantar novos conhecimentos didáticos nas aulas de LP, os docentes deparam-se com uma realidade nas escolas que nem sempre é compatível com os planos e objetivos pedagógicos.

Por meio palavras de Alice, depreendemos ser possível obter bons resultados com o uso das TDICs, desde que haja um bom direcionamento na utilização desses instrumentos. Quanto a esse pensamento, encontramos reforço nos estudos de Moran, Masetto e Behrens (2006, p.72), que afirmam que “A tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor, de modo a instrumentalizá-lo a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora. ”

Sofia afirma não fazer muito uso das TDICs na escola pública municipal em que trabalha, tendo uma vivência limitada com os referidos aparatos, além de mencionar ser mais viável a utilização das tecnologias digitais na escola particular em que também leciona. Sobre esse desnível entre o suporte disponibilizado para o acesso das tecnologias digitais, Kenski (2003, p.60) frisa que

É preciso, no entanto, que os sistemas públicos, a sociedade em geral e as instituições de ensino, em particular, mobilizem-se para conseguir que todos possam dar um salto qualitativo em seu processo educativo, integrando às suas atividades o ambiente cibernético. O ensino privado dispõe de recursos próprios e, em geral, pode garantir com maior facilidade sua integração no mundo das redes eletrônicas de comunicação e informação. O desafio é garantir essa mesma possibilidade às instituições públicas de ensino. A democratização do acesso ao conhecimento e ao uso das novas tecnologias passa pela necessidade de que as escolas públicas tenham condições de oferecer com qualidade essas atividades e possibilidades tecnológicas a seus alunos.

Assim, é importante que as escolas municipais recebam uma atenção especial para a resolução das questões que dificultam a democratização do acesso às tecnologias digitais para fins pedagógicos.

A partir da posição da professora Isabela é possível notar o sentimento de desamparo diante da falta de manutenção dos aparatos tecnológicos da escola. Soma-se a isso o fato de não haver um coordenador de tecnologia no turno noturno para atender os professores e os alunos em suas necessidades. A solução parcial encontrada é o coordenador, que atua na mesma escola em outro horário, deixar separados e prontos para uso os equipamentos solicitados pelos professores do turno noturno, orientando, ensinando e ajudando, dentro do que é possível, os docentes na utilização das TDICs.

Diante do exposto, percebemos que ainda há muitos entraves para que, de fato, os professores possam utilizar as tecnologias digitais em suas aulas. Por diversas razões que observamos por meio dos excertos contidos nessa pesquisa, notamos que o que pode parecer simples de se conseguir em uma determinada escola é extremamente difícil de se fazer em outra escola da mesma rede de ensino. Quanto a esse aspecto, Ribeiro (2018, p.115) reforça que

Incorporar as TICs na educação não quer dizer apenas levar os alunos até laboratórios de informática ou máquinas para as salas de aula; quer dizer ser flexível com as tecnologias que

já são ubíquas. É compreendê-las como meio, não como fim, em sala ou não, mas perpassando tudo, como já é, menos na escola.

É preciso considerar e valorizar o esforço que os professores de Língua Portuguesa fazem para superar as dificuldades e se reinventar a cada aula, a cada estratégia que adota, a cada projeto que desenvolve, a cada atividade diferenciada que cria para facilitar o aprendizado de leitura e escrita dos alunos. As TDICs são o apenas um meio e não fim, como bem lembra a autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etapa final da pesquisa, retomo alguns tópicos abordados na introdução desta dissertação, destacando a justificativa, o objetivo geral, os objetivos específicos e alguns registros e reflexões acerca de alguns aspectos relacionados à análise de dados. Em seguida, abordo em um breve relato de alguns tópicos sobre a metodologia e as limitações no desenvolvimento da pesquisa. Na sequência, sugiro práticas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa e, por fim, apresento as considerações acerca do desenvolvimento dessa pesquisa.

O ensino da Língua Portuguesa sempre foi um trabalho desafiador. Pela responsabilidade atribuída ao professor de capacitar os alunos para a aquisição de competências e habilidades concernentes à leitura, compreensão e produção de textos, pelas pressões e cobranças recebidas para que esse trabalho produza bons resultados e pelas adaptações que precisa fazer em seu planejamento e prática pedagógica, que devem estar sempre alinhados aos documentos oficiais que norteiam a Educação.

No início dos anos 2000, as tecnologias utilizadas nas escolas contavam com o livro, o quadro, o giz ou pincel, videocassete, rádio gravador, máquina fotográfica, CDs e muita criatividade para fazer os alunos se interessarem pela leitura. O computador já existia, mas ainda não era tão acessível, assim como os telefones celulares.

Vinte anos depois, o professor de Língua Portuguesa encontrava-se em uma era tecnológica, na qual muitos serviços passaram a ser automatizados nos bancos, supermercados e demais segmentos de atendimento ao público, as pessoas passaram a realizar compras pela Internet, o fax deu lugar ao e-mail, às mensagens de whatsapp, os livros impressos ganharam versões digitalizadas, podendo ser baixados e lidos nas telas de computador, smartphones ou tablets, as visitas a bibliotecas e museus também passaram a ter a modalidade virtual, além das novas modalidades de educação que foram surgindo, proporcionando ensino a distância no nível superior, nos cursos de qualificação profissional ou até mesmo nos cursos de graduação e pós-graduação. Os diários de classe também passaram a ser digitais em muitas instituições escolares e, acompanhando as transformações da sociedade, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) foram gradativamente

ocupando um espaço maior no ambiente educacional.

No entanto, no decorrer desse percurso da incorporação das tecnologias digitais no ensino das disciplinas, em especial da Língua Portuguesa, no lugar de entusiasmo ou satisfação por poder contar com mais recursos nas aulas, alguns docentes, ao se depararem com desafios, situações de dificuldade nesse processo, passaram a sentir insegurança, desânimo, receios e abandonaram a ideia desses recursos nas escolas públicas.

Considerando a inevitável necessidade de integração de recursos digitais às práticas pedagógicas, especialmente no contexto atual da pandemia de Covid-19, em que os recursos tecnológicos digitais se tornaram indispensáveis para o ensino, esta pesquisa mostrou-se relevante ao proporcionar uma melhor compreensão desse processo, além de sugerir práticas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, o presente estudo teve como propósito contribuir para o trabalho de professores que encontram e superam desafios, condições adversas e que, algumas vezes, sentem-se desmotivados ou inseguros diante de tantas atualizações e transformações oriundas dos avanços tecnológicos.

A motivação para a escolha desse tema e a realização da pesquisa veio por conta da minha área de atuação profissional, como professora de Língua Portuguesa e, atualmente, exercendo a função de coordenadora de tecnologias aplicadas à educação da rede municipal de ensino de Manaus.

Por desenvolver um trabalho de mediação das TDICs no ambiente escolar e acompanhar diariamente a realidade e os desafios enfrentados pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental quanto à utilização desses recursos em suas aulas, senti a necessidade de realizar um trabalho de pesquisa para conhecer também a realidade e os desafios dos professores de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, bem como os impactos sentidos em seu trabalho com toda essa novidade advinda dos avanços tecnológicos.

O primeiro objetivo deste estudo foi o de verificar em que aspectos o trabalho docente aponta rupturas e permanências nas escolas da rede municipal de ensino a partir da chegada do modelo de Educação 4.0 nas escolas, observando de que forma as tecnologias digitais impactaram o trabalho docente nas escolas da rede municipal de ensino de Manaus a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), novo documento de caráter normativo que norteia o ensino e as

aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na escolaridade básica, sendo portanto um documento de referência para a elaboração do currículo das instituições de ensino.

Vale lembrar que a tardia inclusão da Língua Portuguesa enquanto disciplina no currículo escolar, foi realizada somente no fim do Império, nas últimas décadas do século XIX (Soares,2002) e na década de 40 inexistia um programa de ensino padronizado da referida disciplina e cada professor decidia por conta própria o que, como ensinar, além de ter a liberdade para definir um planejamento de acordo com o que consideravam importante lecionar.

E por falar em professor, o cargo de professor de Português foi criado muito tempo depois, sob o Decreto de no 4773, de 23 de agosto de 1871, mesmo ano em que para a admissão nas faculdades do Império o exame de Língua Portuguesa passou a ser obrigatório.

Ao longo dos últimos anos ensino da Língua Portuguesa veio seguindo diretrizes de vários documentos oficiais, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), além da Proposta Curricular elaborada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e, atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Não há interferência da BNCC na escolha das metodologias adotadas em cada escola. No entanto, para direcionar as áreas de conhecimento e os componentes curriculares ela estabelece 10 competências, dentre as quais observamos que as tecnologias são mencionadas nas competências 1 e 2 e abordadas de modo mais abrangente na competência de número 5, que trata de aspectos voltados para a cultura digital.

Por meio dos resultados desta investigação realizada com cinco professores de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental e com três coordenadores de tecnologias aplicadas à educação, constatamos que cada professor apresenta características de permanências, de rupturas e de adaptações em seu fazer pedagógico. Alguns docentes, por diversas razões, ainda não utilizam com muita frequência as TDICs como recursos de apoio nas aulas. Utilizando ou não, cada um deles demonstrou interesse e preocupação em desenvolver um bom trabalho junto aos alunos e em preparar algum tipo de inovação metodológica.

Nosso segundo objetivo foi analisar o contexto educacional em que atuam os professores de Língua Portuguesa e identificar os desafios por eles enfrentados no processo de ajuste metodológico para a inclusão dessa cultura digital.

Nosso propósito ao longo da abordagem das condições que envolvem a inclusão e a adaptação das tecnologias digitais no ensino da Língua Portuguesa, foi o de poder ouvir a voz aos professores para conhecer e compreender de que forma o desenvolvimento do trabalho docente no século XXI apresenta situações desafiadoras que interferem direta e indiretamente nos resultados do processo de ensino-aprendizagem, incluindo ainda um estudo acerca das contribuições e limitações que o uso das TDICs traz para o ensino da LP mediado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação.

De acordo com os dados obtidos nessa investigação, constatamos que todos os professores enfrentam circunstâncias desafiadoras no contexto escolar em termos de desenvolvimento de atividades pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais, de que são exemplos os problemas de infraestrutura na escola, a carência de materiais, a falta de tempo para preparar atividades diferenciadas ou projetos e a ausência de apoio das famílias dos alunos.

Considerado um dos pilares da Educação 4.0, o Letramento Digital é um elemento norteador do processo de aprendizagem tecnológica, por meio do qual os alunos devem ser preparados para o contexto digital e o mercado de trabalho do século XXI. No entanto, essa preparação precisa considerar a realidade de cada escola, as inovações presentes no trabalho que cada professor vem realizando em suas turmas no ensino de Língua Portuguesa e os conhecimentos prévios que os alunos já possuem acerca de tudo o que abrange as tecnologias digitais.

Para direcionar e fortalecer essa nova configuração educacional, emerge um elemento essencial para a construção do conhecimento na contemporaneidade: O Letramento Digital, que permite aos aprendizes obter os conhecimentos necessários para o uso adequado das TDICs, que englobam não apenas as instruções referentes ao uso dos materiais (como ligar e desligar os equipamentos, utilizar o teclado, o mouse, conectar um equipamento via bluetooth ou imprimir um documento, por exemplo), mas também adquirir habilidades necessárias ao uso e à compreensão dos ambientes multimidiáticos, o que inclui as formas de compreensão de determinados conteúdos, senso crítico para filtrar as informações veiculadas nos ambientes

virtuais, saber utilizar e-mail, aplicativos, sites e redes sociais de forma segura, etc.

Na Pedagogia da Aprendizagem Significativa proposta por Ausubel (1982), é preciso que haja a percepção do indivíduo sobre o sentido que há em aprender os saberes que lhes são apresentados para obter a aprendizagem. Com base nisso, o professor deve explorar os conhecimentos prévios dos alunos, que podem ser verificados por meio de sondagens e diagnoses e, dessa forma o aprendiz poderá compreender o porquê de se empenhar para aprender.

Além disso, há também o fato de grande parte das pessoas utilizarem redes sociais como *Facebook*, *Twitter*, *Whatsapp* ou *Telegram* e, por conseguinte, necessitarem desenvolver habilidades de leitura, compreensão e produção textual diferenciadas para utilizar esses ambientes virtuais de comunicação, uma vez que o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação também modifica a maneira como as pessoas podem ler e produzir textos. Convém então que haja uma formação adequada aos usuários, que precisam dispor de senso crítico e criativo para utilizar as ferramentas digitais de comunicação e interação.

Outro ponto abordado nesse trabalho foi a utilização dos termos “nativos digitais” e “imigrantes digitais”, utilizados por Prensky (2001) para denominar, respectivamente os estudantes e os professores na era digital, no sentido de afirmar que os alunos da atualidade já nasceram e cresceram em contato com as TDICs, pensam e compreendem as informações de forma bem diferente das gerações anteriores. O autor afirma que os imigrantes digitais, por sua vez, são aqueles que não nasceram no mundo digital e que aprenderam, em um momento tardio de suas vidas, ficaram fascinados e adotaram menos ou mais aspectos das novas tecnologias. Esses imigrantes, de acordo com Prensky (2001), são os professores.

Impressionou e inquietou o fato de que essa visão do referido autor foi propagada por muito tempo em pesquisas que utilizavam Prensky como referência sem questionar a fundamentação para essas interpretações acerca da vivência tecnológica e da realidade de alunos e de professores, rotulando-os sem um embasamento sólido e adequado, conforme destaca Ribeiro (2018).

De acordo com a análise dos resultados, os participantes apontaram problemas de Internet, de infraestrutura e a falta de cursos de formação continuada específicos como fatores que dificultam o trabalho de mediação no uso das tecnologias digitais na educação.

Além desses aspectos, ressaltamos que os recursos tecnológicos são ferramentas de apoio de grande relevância na abordagem dos conteúdos, não devem ser tratados com mais importância ou receber mais valorização que o trabalho do professor. Este, por sua vez, não pode ser colocado em segundo plano diante de um contexto em que lhes são exigidas competências digitais para as quais não recebeu instruções, formação e condições de trabalho adequadas.

Consideramos ainda que o trabalho de apoio aos alunos durante o período pandêmico foi bastante relevante para manter a parceria entre escola e família. Porém, faz-se necessário direcionar um olhar cuidadoso e proporcionar suporte também aos professores, considerando o fato de que muito se fala que os docentes precisam realizar um trabalho mais dinâmico, inovador, que possa resultar em um engajamento maior e motivar os alunos. No entanto, os professores também precisam ser estimulados, incentivados, apoiados e valorizados. Muitos docentes precisaram (ainda precisam), além de formação continuada, de suporte material, emocional e psicológico não apenas no ensino remoto, mas também no momento atual de ensino presencial.

O terceiro objetivo norteador desse trabalho foi o de realizar um registro sobre as inovações do trabalho docente utilizando as tecnologias digitais, por meio do qual verificamos as ferramentas de apoio utilizadas pelos professores da rede municipal de ensino para trabalhar a leitura com os alunos e estimular a participação e o interesse de novos leitores.

Destacamos ainda que tecnologia nenhuma substitui a presença do professor. Haverá momentos em que as atividades serão direcionadas, de modo que os alunos assumam o protagonismo na aquisição do conhecimento e elaborem projetos, resolvam exercícios, utilizem ou criem jogos de aprendizagem que favoreçam a evolução da aprendizagem. No entanto, sem a mediação do professor, sem a orientação, a supervisão, as sugestões e a motivação em todas as fases do processo, o aproveitamento não terá o mesmo sentido, pois o professor é o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem. É a partir do compartilhamento de seus saberes com os alunos, do trabalho de orientação, supervisão das atividades e de mediação do conhecimento que os alunos podem descobrir diversas possibilidades de ampliar os saberes e de evoluir.

Trouxemos como exemplo de recursos digitais utilizados pelos professores para o ensino de Língua Portuguesa, a plataforma Árvore de livros, que conta com um acervo de mais de dez mil livros digitais. Além disso, o site proporciona ao docente uma ferramenta de acompanhamento do desempenho dos estudantes, gerando relatórios das leituras realizadas, além de sugerir projetos para incentivar o hábito da leitura.

Outro recurso bastante utilizado por professores é o software Hagáquê, voltado para o incentivo à escrita por meio de histórias em quadrinhos. O programa possui um banco de imagens e de recursos gráficos para a criação de cenários, de personagens e de diálogos, o que favorece o estímulo à criatividade dos alunos.

Dentro de suas possibilidades, os docentes estão tentando fazer as adaptações necessárias para incorporar as TDICs às suas aulas, porém percebemos que ainda há muitos entraves para que, de fato, seja possível utilizar as tecnologias digitais em suas aulas com uma certa regularidade.

Por diversas razões que observamos por meio dos excertos contidos nessa pesquisa, notamos que o que pode parecer simples de se conseguir em uma determinada escola é extremamente difícil de se fazer em outra escola da mesma rede de ensino. As inúmeras dificuldades de se conseguir recursos materiais e de infraestrutura na escola acabam, por vezes, sobrepondo-se ao planejamento do professor.

Além disso, o contrato que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) havia firmado com a Plataforma Árvore de Livros terminou no início do ano de 2022 e não foi renovado, deixando uma lacuna no planejamento dos professores que já contavam com essa ferramenta para as atividades de incentivo à leitura, restando-lhes fazer uma reprogramação metodológica sobre o uso dos recursos pedagógicos digitais.

No que diz respeito às limitações que encontrei na jornada para o desenvolvimento desta pesquisa, relato três aspectos: a pandemia de Covid-19, a demora na devolutiva dos questionários por parte dos participantes e a falta de retorno de alguns participantes que haviam aceitado fazer parte deste trabalho investigativo.

A chegada pandemia de Covid-19, em março de 2020, impactou de sobremaneira o mundo inteiro, alterou rotinas e interrompeu planos. As autoridades decretaram isolamento social preventivo e obrigatório (quarentena) para evitar a proliferação do vírus. E então, no dia 17 de março, por recomendações do MEC, as

escolas foram fechadas e, no aguardo de uma solução para a urgência da situação, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) antecipou o recesso escolar.

Esta pesquisa já se encontrava em andamento e, diante das circunstâncias supramencionadas, o planejamento inicial que foi feito para o desenvolvimento do trabalho de campo precisou ser modificado. Dessa forma, não foi possível a realização da visita à escola para a qual havia sido feita a solicitação de autorização junto à Semed e todo o processo que estava previsto para ser feito de forma presencial passou a ser feito de forma remota. O contato presencial com os docentes e com os coordenadores de CTEs precisou ser realizado por meio das tecnologias digitais (chamadas telefônicas, contato via *whatsapp*, e-mail, elaboração e envio do TCLE e dos questionários via *Google Forms*).

Após a conclusão dos ajustes e o recebimento da aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética, novos imprevistos surgiram. Dessa vez com os participantes da pesquisa que, de acordo com o plano de trabalho inicial, seriam 03 professores de Língua Portuguesa e 02 coordenadores de tecnologias, todos lotados na mesma escola na qual seriam realizadas a aplicação dos questionários, a entrevista e a observação do trabalho dos docentes e dos coordenadores no CTE.

Foi feito o contato com 03 professores de Língua Portuguesa e todos aceitaram o convite para responder os questionários. No entanto, 02 deles não responderam, desistiram de participar e apenas 01 professor seguiu colaborando com a pesquisa. Com isso, convidei duas professoras de Língua Portuguesa que também lecionam para os anos finais do Ensino Fundamental em escolas da Semed e que, por iniciativa própria, cada uma delas indicou uma colega de área da mesma escola para participar da investigação. Elas prontamente aceitaram e nossa pesquisa pôde então contar com 05 participantes docentes de Língua Portuguesa.

Também tivemos um desafio em relação aos coordenadores de tecnologias, pois conforme relatamos anteriormente, o plano previa a colaboração de 02. No entanto, apenas 01 coordenador retornou os questionários e, com o aumento do número de escolas selecionadas por conta de os professores participantes encontrarem-se lotados nelas, consideramos convidar os profissionais mediadores das tecnologias digitais que lá também atuam proporcionando suporte tecnológico.

Com o convite aceito e as situações imprevistas resolvidas, passamos a contar com o total de 08 participantes, sendo 05 professores de Língua Portuguesa e 03

coordenadores de tecnologia aplicada à educação, que trouxeram valiosas contribuições para esta pesquisa.

Os resultados deste trabalho apontaram que ainda há uma lacuna dentro do que tem sido oferecido em termos de recursos materiais, formação continuada e apoio técnico aos professores de Língua Portuguesa para viabilizar o uso das tecnologias digitais como ferramentas de apoio nas aulas.

Por mais que haja interesse e predisposição dos docentes para aprender a manusear os equipamentos, planejar uma aula e utilizar as TDICs na abordagem de determinados conteúdos programáticos da disciplina, nem sempre encontra condições favoráveis para isso, pois sempre há alguma pendência ou obstáculo em meio a essas tentativas de inovar em sua abordagem metodológica.

Quando há computadores novos, há oscilação ou não há sinal de Internet. Em outros casos, se há sinal de Internet, não há computadores em número suficiente para atender uma turma inteira de alunos ou não há coordenador de tecnologias na escola, pois em grande parte delas ainda há carência desse profissional. Além disso, há escolas que não de um Centro de Tecnologias Educacionais (CTE) ou de qualquer equipamento digital como um notebook ou datashow, por exemplo.

Há também a questão que envolve a preparação dos professores para conhecer melhor os recursos que podem ser utilizados em suas práticas pedagógicas. Falamos aqui não apenas de conhecimento teórico, mas também de um conhecimento prático, que proporcione aos docentes a segurança, a credibilidade e a garantia necessárias para incluir em seu planejamento as estratégias que possam ser seguidas e adotadas nas aulas sem o receio de algo não funcionar e com isso precisar modificar às pressas o seu plano de aula.

Sabemos que os imprevistos podem acontecer e que há a possibilidade de algo não dar certo ou não funcionar de forma satisfatória, mas é importante que essas situações possam ser minimizadas e resolvidas em um curto período de tempo, para que tanto o professor quanto o coordenador possam encontrar formas de reprogramar a aula com a utilização das TDICs, pois isso acaba gerando uma expectativa nos alunos, que ficam animados para sair um pouco da rotina de sala de aula e utilizar os recursos digitais para estudar.

De acordo com a análise dos resultados, verificamos, por meio das respostas concedidas pelos professores, a maioria das respostas teve uma resposta positiva

sobre a utilização das TDICs no contexto escolar. No entanto, também observamos que isso não significa que todos utilizam, especialmente aqueles que relataram os problemas de infraestrutura presentes nas escolas. Ribeiro (2018, p.113) pondera que

É certamente vantajoso quando podemos produzir aulas melhores, mais interessantes, mais dinâmicas, sejam elas compostas com recursos tecnológicos digitais ou não. O ponto fulcral disso está no preparo, na dedicação, no planejamento pertinente e significativo, mais do que na introdução pura, simples e vertical de dispositivos que ainda não encontraram espaço entre as práticas pedagógicas, ainda que estejam consolidados entre as práticas sociais.

De acordo com os resultados desta investigação, não há dúvidas de que há interesse, há ideias do que se pode produzir e há profissionais predispostos a produzir, a experimentar e a inovar. Observamos ainda nesse estudo a existência de dois perfis de professores participantes: o primeiro é o daqueles que têm consciência sobre a importância desenvolver alguma atividade que possa direcionar os alunos a experimentar uma vivência na cultura digital para no ambiente escolar, buscam desenvolver algumas atividades diferenciadas de modo a tentar inserir a cultura digital no contexto das atividades. Porém, em determinados momentos, ao se depararem com dificuldades, falta de apoio, de recursos, desanimam e deixam a continuidade das ações e dos projetos para um outro momento.

No segundo perfil, os professores também buscam desenvolver atividades inovadoras e tentam inserir, de alguma forma, os alunos na cultura digital. Ao se depararem com obstáculos para o desenvolvimento das ações, buscam alternativas e desenvolver parcerias com outros colegas para despertar o interesse e promover o engajamento dos alunos na construção do conhecimento.

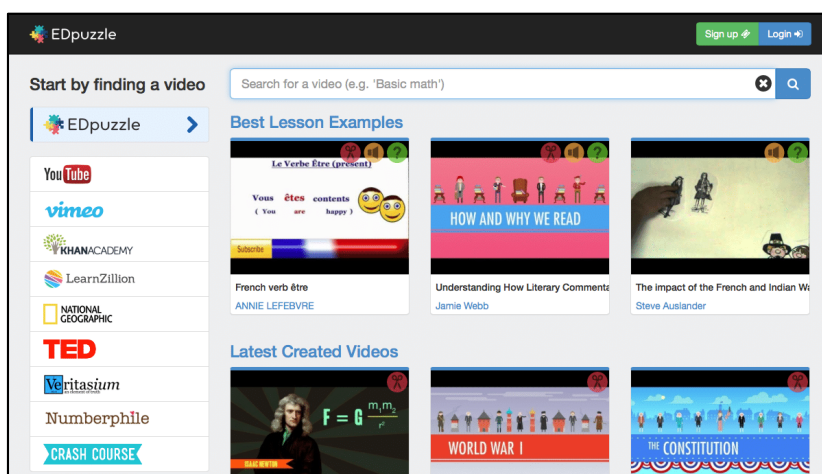
É importante destacar que nos dois perfis constatamos que cada participante dessa investigação demonstrou proatividade, disponibilidade de aprender e de modificar algum aspecto em seu trabalho dentro de suas possibilidades e de acordo com o contexto escolar em que está inserido, cada uma buscou introduzir em suas aulas alguma tecnologia nova, digital ou não, mas certamente voltada para um caminho possível de mudanças na aprendizagem. Nesse sentido, Nóvoa (2021, p.7) afirma que

Aos que acreditam numa educação inteiramente digital, dizemos que tal não é possível, nem desejável, pois nada substitui a relação humana. Os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades educativas. Grande parte das nossas vidas e culturas, da nossa criatividade, das histórias, das produções efémeras e espontâneas, dos laços e relações entre nós, dos nossos sonhos, não estão na Internet. Há um património humano, impossível de digitalizar. Sem ele, a educação ficaria reduzida a uma caricatura digital. Felizmente, as novas gerações de professores já são digitais, e conhecem bem as possibilidades e os limites das tecnologias. Sem ilusões e sem fantasmas.

Apresento a seguir algumas sugestões de recursos digitais que podem fazer parte das possibilidades educativas na cultura digital e ser utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem mediado pelas TDICs no de modo que possam contribuir com as propostas de inovações metodológicas para o incentivo da leitura, da escrita e o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

1.Edpuzzle - Aplicativo que possibilita ao professor a elaboração de atividades inserindo vídeos e formulando perguntas por meio dos vídeos escolhidos, que podem ser selecionados em plataformas como o Youtube, por exemplo ou mesmo fazer o upload de um vídeo do próprio usuário. As perguntas podem ser feitas de diversas formas: múltipla escolha, perguntas abertas, escolha entre verdadeiro ou falso) e também podem contar com áudios, comentários ou imagens. As respostas e a pontuação podem ser acessadas pelo professor.

Mais informações em www.edpuzzle.com.



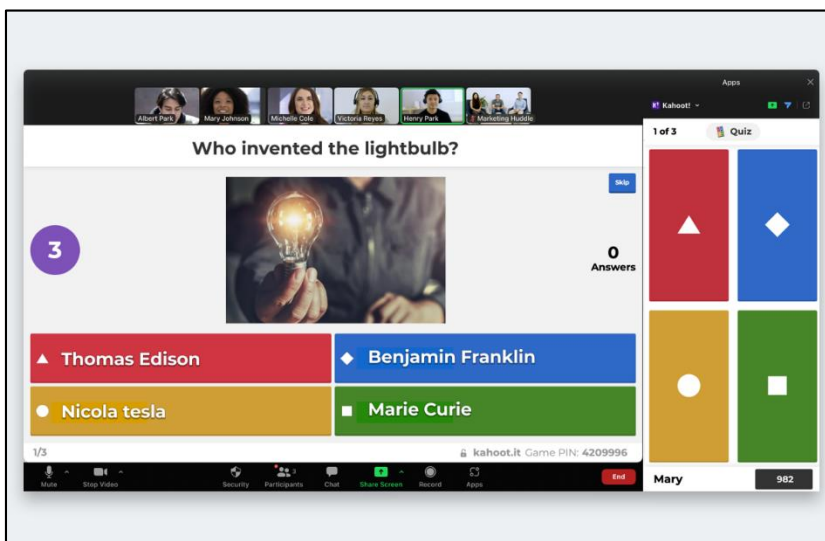
2. Padlet - É um tipo de mural virtual que permite que sejam inseridos textos, imagens, vídeos e links de forma coletiva.

Mais informações em <https://padlet.com>



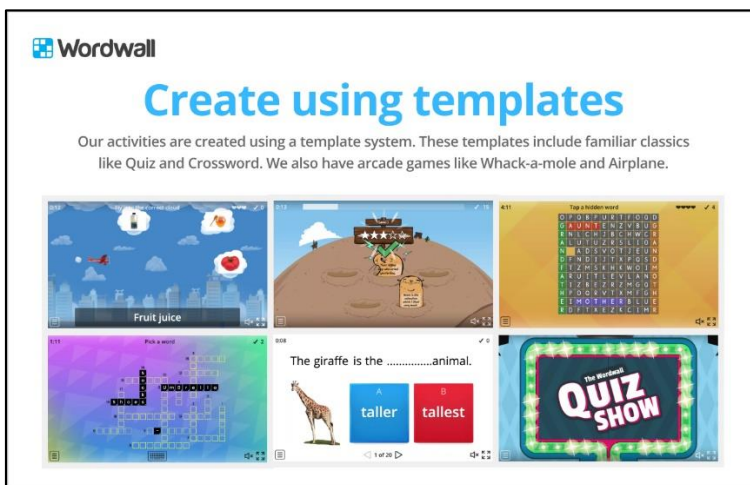
3. Kahoot - Aplicativo em que o professor pode criar quizzes interativos que podem ser acessados pelos alunos por meio de computadores, tablets ou até mesmo por smartphones. É um recurso que pode trabalhar o raciocínio lógico, a concentração, a agilidade e a competitividade do público-alvo.

Mais informações em www.kahoot.com.



4. WordWall – Site que permite ao professor a elaboração de atividades interativas sobre os conteúdos programáticos trabalhados em sala de aula. Assim, as atividades podem ser criadas em formato de quizzes, palavras-cruzadas, jogo da forca, ordenação, combinação, sopa de letras, anagramas e de muitas outras opções possíveis.

Mais informações em <https://wordwall.net>



5. Pensamento Computacional - Atividades Desplugadas - Considerando algumas situações adversas relatadas pelos participantes a respeito do acesso às tecnologias digitais, também deixamos aqui uma sugestão de recurso que pode contribuir com trabalho docente. Trata-se de uma metodologia utilizando a computação desplugada, onde as atividades são realizadas sem utilizar nenhum computador ou qualquer recurso eletrônico. Os professores podem aplicar atividades simples como jogos de estímulo ao raciocínio lógico, quebra-cabeças e desafios, por exemplo, utilizando materiais como lápis, papel, caneta e muita criatividade.

Mais informações em: <http://www.desplugada.ime.unicamp.br/index.html>



No prefácio da obra *Escrever, hoje*, de Ana Elisa Ribeiro, uma das obras que utilizei como aporte teórico na construção dessa dissertação, Coscarelli (2018, p.9) afirma que

As palavras importantes aqui não são a substituição nem a ruptura, mas a complementação e a continuidade. Assim, o

deslumbramento que a tecnologia digital sedutora- mente pode causar passa pelo filtro da reflexão aprofundada e bem embasada, podendo ser vista, com prudência e equilíbrio, sem, no entanto, perder todo o seu encantamento.

Endosso as palavras da autora por trazerem em seu bojo elementos que compõem parte dos propósitos do desenvolvimento desta pesquisa. A relevância desse trabalho está em poder se unir a outras pesquisas sobre o ensino mediado pelas tecnologias digitais, além de contribuir para que um olhar atento e cuidadoso seja voltado para a importância do trabalho dos professores de Língua Portuguesa, bem como a necessidade de haver uma rede de apoio multidisciplinar para esses profissionais e, por fim, contribuir para o fortalecimento do ensino da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maycon Silva; DOS SANTOS, Leonor Werneck. Ensino de Língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. **Policromias-Revista de Estudos do Discurso**, Imagem e Som, v. 4, n. 2, p. 360-394.
- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 23, p. 155-173, dez. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200008&lng=pt&nrm=iso . acesso em 19 jun. 2022.
- ANDREATTA, Elaine; SOUZA, Fátima. **Didática aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e Literatura**. Manaus: UEA Edições, 2017.
- ALMEIDA, M. E. B. DE; VALENTE, J. A.; KUIN, S. Aprender na cultura digital: a contemporaneidade e a construção do conhecimento. In: CERNY, R. Z.; RAMOS, E. M. F.; BRICK, E. M. (Eds.). **Formação de Educadores na Cultura Digital: a construção coletiva de uma proposta**. 1. ed. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 359–382. Disponível em <https://nupced.paginas.ufsc.br/files/2017/06/PDF_Formacao_de_Educadores_na_Cultura_Digital_a_construcao_coletiva_de_uma-proposta3.pdf> Acesso em 15 maio 2022.
- ANGELO, G. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. 2005. 265 f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas, 2005.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARRETO, A. M.; PARADELLA, M. D.; ASSIS, S. Bibliotecas Públicas e Telecentros: ambientes democráticos e alternativos para a Inclusão Social. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 37, n. 1, 2008. DOI: 10.18225/ci.inf.v37i1.1219. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1219>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BEHRENS, M. A. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno**. In MASETTO, M. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.
- BLIKSTEIN, P. **O mito do mau aluno e porque o Brasil pode ser o líder mundial de uma revolução educacional**. In: Nakahodo, S. (Ed.), *Brasileiros Globalizados*, 2011.
- BLIKSTEIN, P. **As sereias do ensino eletrônico**. Texto baseado em dissertação de Mestrado apresentada à Escola Politécnica da USP em 2001.
- BORGES, P. F. B. Considerações acerca do uso de novas tecnologias e formação profissional docente. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 4–21, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/20292>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- BRACKMANN, Christian Puhlmann. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica**. 2017. p. 226. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> > Acesso em: set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis** / Jerome Bruner: trad. Marcos A. G. Domingues -- Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.
- BRUNER, J. S. **O Processo da Educação**. 3ª ed. São Paulo. Nacional. 1973a. 87 p.
- BRUNER, J. S. **Uma Nova Teoria de Aprendizagem**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Bloch. 1973b. 162 p.
- BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina curricular Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, 2011.
- BUNZEN JR, C.; LIMA, V. S.; PESCE, L. Formação de professores e tecnologia: uma experiência em vigor, no curso de pedagogia de uma universidade federal do estado de São Paulo. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.
- CARVALHO, J. A. **Por uma nova política de ensino da língua**. Porto Alegre: Mercado

Aberto, 1988.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica.**

Idioma 23, Uerj, Rio de Janeiro.

COELHO, M. A. Conectivismo: Uma nova teoria da aprendizagem para uma sociedade

conectada. **SAPIENS - Revista de divulgação Científica**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2019. Disponível

em: <https://revista.uemg.br/sps/article/view/3433>. Acesso em: 24 abr. 2022.

CÔNSOLO, Angeles Treitero García; "Educação 4.0: Onde vamos parar? ", p. 94 -115.

In: **Gestão 4.0 em Tempos de Disrupção**. São Paulo: Blucher, 2020.

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola

Editorial, 192 páginas, 2016.

CYSNEIROS, P. G. PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era

da informática. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 12, n. 12,

2008. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v12i12.2971. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2971>. Acesso em: 15 nov. 2021.

DA SILVA FONSECA, E. Educação 5.0 – O Conectivismo, a revolução digital e o ensino a

distância. Contribuições para o ensino híbrido. **RECIMA21 - Revista Científica**

Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 2, n. 4, p. e24197, 2021. DOI:

10.47820/recima21.v2i4.197. Disponível em:

<https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/197>. Acesso em: 23 abr. 2022.

DEMO, Pedro. **Olhar do educador e novas tecnologias**. Boletim Técnico do Senac, v. 37, n.

2, p. 15-26, 2011.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. Trad. Marcos

Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FALCETTA, A. P. et.al. **Cem aulas sem tédio Língua Portuguesa: sugestões práticas,**

dinâmicas e divertidas para o professor. Porto Alegre: Editora Instituto Padre Reus, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FÜHR, R. C. (2018). Educação 4.0 e seus impactos no Século XXI. In: V **CONEDU -**

Congresso Nacional de Educação. Disponível em: <https://bit.ly/30GzzGC>. Acesso em

outubro de 2020.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 27. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV,

2010.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino

fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-

159, set./dez. 2014.

GAROFALO, D. Especial Educação 4.0/2 Construir, desconstruir e reconstruir a aprendizagem. **Revista Educatrix Moderna**. São Paulo, ano 8-nº 15, p. 20-25, 2018.

GAYDECZKA, B; KARWOSKI, A. Pedagogia dos multiletramentos e desafios para o uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 18, Pelotas, n. 1, p. 151-174, jan. /jun. 2015.

GERALDI, J. W. et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GLASSER, A. E.; SANTOS, M. E. P. Transletramentos: o ensino de língua portuguesa mediado pelas TDIC. **Texto Livre**, Belo Horizonte - MG, v. 14, n. 3, p. e29627, 2021.

DOI:10.35699/1983-3652.2021.29627. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/29627>. Acesso em: 21 maio. 2022.

GOMES, L. F. Tecnologia no cotidiano escolar: tensões na presença e na ausência. **Série- Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 30, 7 jun. 2013.

GONÇALVES, M. O.; SILVA, V. Sala de aula compartilhada na licenciatura em matemática: relato de prática. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora, uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso. 2018.

GROMANN DE GOUVEIA, C. T.; GOUVEIA NETO, S. C. de. O Projeto Logos II na formação de professores em Rondônia (1976-1993): análise de uma experiência. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 6, p. e105720, 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6i.1057. Disponível em:

<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1057>. Acesso em: 7 maio. 2022.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4.ed. Campinas: Editora Papyrus, 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papyrus. 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEFFA, Wilson J. A língua portuguesa no novo milênio: a pesquisa como fonte de

conhecimento para o ensino. In HENRIQUES, Cláudio Cezar; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (orgs.) **Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 25-42.

LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo, editora 34, 1995.

LORENSET, R. B. C. A Historicidade do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: trilhando (entre) caminhos. **Unoesc & amp; Ciência - ACHS**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 155–162, 2014.

Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/5583>. Acesso em: 17 nov. 2021.

LUFT, C. P. **Língua e Liberdade: Por uma nova concepção da língua materna**. São Paulo: Ática, 2000.

MAROTE, G. D.; MAROTE, J. T. D. **Didática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MENDONÇA, Helena Andrade. Construção de Jogos e uso da Realidade Aumentada em Espaços de criação digital na educação básica. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.).

Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p.106-127.

MESQUITA, Elisete M. de Carvalho; ROCHA, Maura A. de Freitas (orgs.). **Políticas de ensino de língua portuguesa**. 1ª ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

MOMETTI, C. O saber necessário à prática docente na humanidade digital. **Revista de Educação Matemática**, v. 18, p. e021010, 24 fev. 2021.

MORAN, José Manuel Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. **Interações**. 2000, V (9), 57-72 [acesso em 16 de junho de 2022]. ISSN: 1413-2907. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450905>

MORAN, J. M., MASETTO, M. & BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2006.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. (2013). **Educação e Tecnologias: mudar para valer!** <http://www.eca.usp.br>. Acesso em 16 de outubro de 2020, disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/educatec.pdf

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária. 1999.

MOREIRA, V. N.; RIBEIRO DA GAMA RANGEL, I. O uso pedagógico de Tecnologias

- Digitais: formação continuada de professores do Bloco Alfabetizador do Ensino Fundamental. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 468–483, 2021. DOI: 10.14393/OT2021v23.n.2.60027. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharetuilhas/article/view/60027>. Acesso em: 22 maio. 2022.
- MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, volume 3. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- NASPOLINI, A. T. **Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2009.
- NEVES, I. C. B. et al. (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 1999.
- NÓVOA, A., HAMELINE, D. **Profissão Professor**, org. António Nóvoa, Porto: Porto Editora, 1991.
- NÓVOA, Antônio (Org.). **Formação de professores e profissão docente. Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, Antônio (org.). Formação e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.
- NÓVOA, A. **Nada substitui o bom professor. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo** (Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP, em 2008). Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa 2009.
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 19 jun. 2022.
- NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>>. Acesso em: 19 jun. 2022.
- NÓVOA, António e Alvim, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade** [online]. 2021, v. 42 [Acessado 20 junho 2022], e249236. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.249236>>. Epub 16 Ago 2021. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES.249236>.
- NÓVOA, António. **Escolas e Professores - Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador:

Sec/IAT, 2022.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português deve saber – a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

RESENDE OTTONI, M. A.; SILVA, W. B. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino de Língua Portuguesa: uma análise de sugestões de aulas disponíveis no Portal do Professor. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 550–556, 2017. Disponível em: <http://revistas.usininos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.153.13>. Acesso em 31 jan. 2022

PAIVA, V. L. M. O. **# Ensino Pandêmico**. São Paulo: Parábola, 2020.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, V. L. M. de O. Tecnologia durante o confinamento. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (Org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020.

PALFREY, J.; G., Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto alegre: Artmed, 2011.

PASSOS, M. L. S. Da Educação 1.0 a Educação 4.0: os caminhos da educação e as novas possibilidades. Página Marize Passos, 30 ago. 2019. Disponível em: <https://www.marizepassos.com/post/educa%C3%A7%C3%A3o-1-0-a-educa%C3%A7%C3%A3o-4-0-os-caminhos-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-as-novas-possibilidades-para-a-educa%C3%A7%C3%A3o> acessado em: 22 abr. 2022.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PIMENTA, G. S. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n2, p.72-89. jul. /dez1996

Portal MEC. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>

PRENSKY, M. 2001a. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon** / NCB University Press, Vol. 9, N. ° 5, 2001.

_____. H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. **Journal of Online Education**, 5(3), p. 1-9, 2009. Disponível em: <<http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

PRETTO, N. DE L. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 24, n. 1, p. 95-118, 11.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: **Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<http://www.faatensino.com.br/wp-content/uploads/2014/11/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf>>. Acesso em: 23 de abril de 2022.

RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. M. (Org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. São Paulo. Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Teoria Literária. Linha de Pesquisa: Teoria Literária. São Paulo, Campinas, 2000.

RIBEIRO, A.; et al. **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2012.

RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A.E.C. **Letramento Digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula**. Belo Horizonte: Editora RHJ, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje – palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. 1ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2018

RIBEIRO, A. **Do fosso às pontes**. Revista da ABRALIN. 1-24. 10.25189/rabralin.v18i1.1330.2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia** / organização Ana Elisa Ribeiro, Pollyanna de Mattos Moura Vecchio. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020. Recurso digital (Linguagens e tecnologias).

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Linguística Aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

RODRIGUES, J. V. F. C.; NASCIMENTO, S. M. S. do; DUTRA, J. M. Diagnóstico do acesso e uso de tecnologias digitais para ofertas de disciplinas remotas como estratégia de mitigação da Pandemia COVID-19 na Universidade Federal do Amazonas. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 800–825, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p800-825. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11444>.

Acesso em: 22 maio. 2022.

ROJO, Roxane. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São

Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

ROJO, R. Escol@ conectada: **Os multiletramentos e as TICs.**, São Paulo: Parábola, 2013.

SANCHO G., J. M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual.** Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

SANTIAGO, Eleonora Celli Arenare. **A integração das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino aprendizagem em Química nas escolas públicas de Manaus.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia) Manaus: UEA, 2011.

SANTOS, Luciana Silva dos. Implicações do status de nativos digitais para a relação entre gerações (professor e aluno) no contexto escolar. In: **V SIMPÓSIO NACIONAL ABCiber**, UDESC/UFSC, Anais... 16, 17 e 18 nov. 2011.

SELBACH, Simone. **Língua Portuguesa e didática.** Petrópolis: Vozes, 2010.

SENA, O. **Palavra, Poder e Ensino da Língua.** Manaus: Editora Valer, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEMENS, George (2004). **Conectivismo: Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital.** Disponível em:

<http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf> Acesso em 24/04/2022.

SIEMENS, George. (2008). ¿**Qué tiene de original el conectivismo?** Disponível em: <http://humanismoyconectividad.wordpress.com/2009/01/14/conectivismo-siemens/>; Acesso em 24/04/2022.

SILVA, R. A; CAMARGO, A. L. A cultura escolar na era digital. In: BACICH, L. TANZI NETO, A. TREVISANI, F. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015, v. 1, p. 169-190.

SILVA, S. B. B. (2019) Língua e tecnologias de aprendizagem na escola. In: **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura** / Obdália Ferraz, organizadora. – Salvador: EDUFBA, pp. 189-204.

SILVEIRA, José de Anchieta. Construcionismo e inovação pedagógica: uma visão crítica das concepções de Papert sobre o uso da tecnologia computacional na aprendizagem da criança. **Revista da Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará. Revista Themis.** Disponível em: <http://revistathemis.tjce.jus.br/index.php/THEMIS/article/view/87>.

- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- SOUSA, W. A linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa: o ensino-aprendizagem da língua materna no espaço da sala de aula. **Revista Eventos Pedagógicos** v.3, n.1, Número Especial, p. 599 – 610, abr. 2012.
- SOUZA, Fábio M.; MONTEIRO, Jean C. da Silva; OLIVEIRA, Lindemberg R. de. (org.) **As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.
- SOUZA, Fábio M.; MONTEIRO, Jean C. da Silva; OLIVEIRA, Lindemberg R. de. (org.) **Cenários escolares em tempos de pandemia: as contribuições das tecnologias digitais**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020
- STAHL, Marimar M. Formação de professores para uso das novas tecnologias de informação. 2008. Disponível em: <http://www.mvirtual.com.br/pedagogia/tecnologia/prof_nitcs.doc> Acesso em: 24 jan. 2022.
- TAJRA, S. F. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 2001.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- TEIXEIRA, K. M. e BORGES L. “Descubra o Que é a Revolução Digital.” **Forbes Brasil**, 27 Dec. 2018, forbes.com.br/negocios/2018/12/descubra-o-que-e-a-revolucao-digital/.
- TEIXEIRA WITT, D.; CRISTINA MARTINI ROSTIROLA, S. Conectivismo Pedagógico: novas formas de ensinar e aprender no século XXI. **Revista Thema**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 1012-1025, 2020. DOI: 10.15536/thema. V16.2019.1012-1025.1583. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1583>. Acesso em: 17 fev. 2022.
- TORRES, P. L.; BEHRENS, M. A. **Complexidade, Transdisciplinaridade e Produção do Conhecimento**. In: **Patrícia Lupion Torres. (Org.). Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. 1ed. Curitiba: SENAR, 2014, v. 1, p. 15-26.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática Ensino Plural**. São Paulo: Cortez, 2011.
- VALADARES, Pedro. História do Ensino da Língua Portuguesa no Brasil. **Clube do Português**. Disponível em: <https://clubedoportugues.com.br/ensino-da-lingua-portuguesa-no-brasil>. Acessado em: 28.10.2021.
- VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: M. Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1987.

WING, J. PENSAMENTO COMPUTACIONAL – Um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. **Revista**

Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 9, n. 2, 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/4711>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-29.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOCENTE



QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOCENTE

Prezado(a) professor(a),

Saudações!

Solicito sua colaboração para responder a este questionário, cujo objetivo é coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), na área de Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Amazonas.

Agradeço por todas as contribuições e asseguro o sigilo absoluto de sua identidade.

Themys Yslene

1.Nome:

2.E-mail:

3.Telefone:

4.A qual faixa etária você pertence?

a)() Até 25 anos b)() De 26 a 35 anos c)() De 36 a 45 anos

d)() De 46 a 55 anos e)() Acima de 55 anos

5.Formação Acadêmica

() Graduação

Curso:

Habilitação:

Instituição:

Ano de conclusão do curso:

() Especialização

Caso tenha assinalado a alternativa, por gentileza responda:

Instituição:

Curso:

Ano de conclusão:

() Mestrado

Caso tenha assinalado a alternativa, por gentileza responda:

Instituição:

Programa:

Área de Concentração Ano de conclusão:

() Doutorado

Caso tenha assinalado a alternativa, por gentileza responda:

Instituição:

Programa:

Área de Concentração

Ano de conclusão:

6.Há quanto tempo você trabalha como professor(a) de Língua Portuguesa?

7.Possui computador em casa?

() Sim () Não

8.Como avalia seu conhecimento em informática?

() Ruim () Regular () Bom () Ótimo

8.1.Deseja registrar justificativa para a resposta assinalada na questão anterior?

9.Você costuma participar de formações, cursos on-line, seminários ou congressos na área de Educação por iniciativa própria?

() Sim () Não

9.1. Deseja registrar alguma informação sobre a resposta assinalada na questão anterior?

10.Você já buscou por conta própria alguma formação sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa?

() Sim () Não

11.Deseja acrescentar algo mais sobre sua resposta à pergunta anterior?

12.No período de aulas remotas você recebeu capacitação para o uso das tecnologias digitais?

() Sim () Não

12.1.Caso a resposta seja sim,você gostou da formação?

() Sim () Não

13.Antes da pandemia você recebeu algum tipo de formação para o uso das tecnologias digitais?

() Sim () Não

14.Possui interesse em participar de alguma atividade formativa que possa ajudar em seu trabalho? Em que aspectos?

15-A qual tipo de formação você ainda não teve acesso e gostaria de ter recebido?

16-Considerando as demandas e os desafios em seu fazer pedagógico, você acha possível aplicar na prática o que aprende nas formações recebidas até o momento? Por quê?

17-Considera que as formações recebidas até o momento possam atender as suas necessidades de preparação para o uso das tecnologias digitais em sala de aula? Justifique.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DOCENTE



QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DOCENTE

Prezado(a) colega,

Saudações!

Mais uma vez solicito sua colaboração para responder a este questionário investigativo, que em muito ajudará na minha pesquisa na área de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa. Agradeço por todas as contribuições e asseguro o sigilo absoluto de sua identidade.

Themys Yslene

1. De que forma as TDICs estão presentes em sua realidade?

telefone celular tablet computador Smart tv

aparelho de Datashow lousa digital

2. Você tem interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre as TDICs?

Sim Não

3. Já buscou mais informações sobre o uso das TDIC no contexto escolar? Sim Não

3.1 Deseja justificar sua resposta?

4. No contexto atual, você acha possível ministrar aulas sem utilizar os recursos tecnológicos digitais?

Sim Não

4.1 Por gentileza, justifique sua resposta.

5. No contexto atual, considera possível a utilização das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas na escola?

Sim Não

5.1. Por gentileza, justifique sua resposta.

6. Você já participou, por meio da Semed, de alguma formação continuada ou oficina sobre a utilização dos recursos tecnológicos digitais no ensino da Língua Portuguesa?

Sim Não

6.1 Caso a resposta seja sim, a formação atendeu suas expectativas?

Sim Não Em parte. Penso que outras formações sobre o uso das TDIC no ensino da Língua Portuguesa são necessárias.

7. Ao elaborar suas aulas de Língua Portuguesa no contexto atual, costuma inserir que recursos pedagógicos no planejamento?

livro apostila texto avulso computador Datashow vídeo softwares ou aplicativos educacionais. Outros (especifique):

7.1. Algum outro recurso que não esteja relacionado na pergunta anterior? Pode descrever?

8. Qual a sua opinião sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino de Língua Portuguesa?

As tecnologias digitais contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

Penso que utilizar as tecnologias digitais na sala de aula não favorece a aprendizagem.

Considero importante utilizar o computador para pesquisas e entretenimento em casa, mas para as minhas aulas não vejo necessidade.

Acredito no potencial das TDIC para proporcionar mudanças no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa

8.1 Deseja registrar algum complemento para responder a questão anterior?

9. Você enfrenta desafios e/ou dificuldades em sua prática docente?

Sim Não

9.1 Se a resposta for sim, quais são?

Falta de tempo para preparar atividades diferenciadas e/ou projetos

Alunos com dificuldades de aprendizagem

Insuficiência de recursos pedagógicos na escola Falta de apoio da comunidade escolar

Falta de apoio das famílias dos alunos

Ausência de cursos específicos de formação continuada

9.2 Deseja registrar outro ponto que não esteja relacionado na questão anterior?

10. O que você tem feito para superar as dificuldades encontradas? Você pode contar com algum tipo de apoio nesse processo?

11. De que forma a comunidade escolar poderia contribuir na superação das dificuldades encontradas em sua prática docente?

12. Sente-se apoiado(a) pela família dos alunos quanto ao trabalho realizado para amenizar as dificuldades de aprendizagem?

Sim Às vezes Não

12.1 Deseja comentar algo mais sobre a questão anterior?

13. Refletindo sobre a utilização dos recursos tecnológicos digitais, você costumava utilizar algum antes da pandemia?

Sim Não

13.1 Em caso de resposta sim, qual ou quais recursos utilizava?

Super Ensino Árvore de livros Hagáquê Sites ou apps educativos Aulas utilizando

computador e datashow

13.2. Deseja incluir algum outro recurso ou estratégia que tenha utilizado que não esteja relacionado na pergunta anterior?

13.3. Você fez uso de algum ou mais recursos tecnológicos digitais durante o ensino remoto?

Sim Não

13.4. Qual ou quais recursos utilizou?

Google Classroom Árvore de livros Super Ensino Sites ou apps educativos Blogs e/ ou Redes Sociais Produção dos próprios vídeos ou de videoaulas

13.5 Deseja incluir alguma outra estratégia que tenha sido utilizada e não esteja na pergunta anterior?

14. No período de ensino remoto, você adotou algum dos recursos tecnológicos listados a seguir e, ao retornar para as aulas presenciais, continuou utilizando?

Super Ensino Árvore de livros Google Classroom Blogs e/ ou Redes Sociais Produção de conteúdo (videoaulas, jogos, tutoriais, etc.) Não utilizei nenhum dos recursos acima relacionados.

14.1 Deseja registrar mais alguma informação sobre a questão anterior?

15. Como você avalia o processo de aprendizagem dos alunos quando insere as TDIC nas aulas?

O uso do computador ou de outros recursos digitais dispersa a atenção dos alunos e tira o foco do conteúdo que está sendo abordado na aula.

Acredito que o uso das TDICs ajuda bastante a promover o engajamento dos alunos nas aulas.

As tecnologias digitais são recursos que, utilizados de forma adequada e reflexiva, potencializam o ensino da Língua Portuguesa. Outros (especifique)

15.1 Deseja inserir outra resposta para a pergunta anterior?

16. Em sua escola, há o Centro de Tecnologias Educacionais (CTE). Qual a sua opinião sobre esse recurso?

Percebo que contribui com meu trabalho e procuro utilizá-lo sempre que possível.

Considero esse recurso importante e costumo utilizar as plataformas educacionais como ferramentas de apoio (Super Ensino, Árvore de livros, Jogos digitais, etc.), incluindo-o em meu planejamento pedagógico.

Não tenho interesse em utilizar o CTE.

Pretendo desenvolver algumas atividades (até mesmo um projeto) com o apoio das tecnologias digitais e a parceria do CTE.

Tento utilizar as TDICs nas minhas aulas, mas nem sempre consigo, devido aos imprevistos que impedem ou atrapalham, de alguma forma, o uso desse recurso.

Não me sinto apoiado ou seguro para desenvolver uma prática docente utilizando as tecnologias digitais.

16.1. Deseja registrar alguma informação acerca da pergunta anterior?

17. O que você manteve e o que mudou em sua prática docente no decorrer de sua trajetória profissional como professor(a) de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino (Semed Manaus)?

18. Você tem buscado inovações metodológicas utilizando as tecnologias digitais em suas aulas?

Sim Não

18.1 De que maneira?

19. Você encontrou dificuldades e/ ou desafios em seu trabalho no ensino remoto durante a pandemia?

Sim Não

20. Qual ou quais situações enfrentou?

Alunos sem acesso a equipamentos tecnológicos para acompanhar as aulas

Alunos com sinal de Internet precário ou inexistente

Meus equipamentos eletrônicos não davam conta da demanda de trabalho e de materiais.

20.1. Alguma outra situação que não esteja relacionada na questão anterior?

21. Você já desenvolveu alguma prática pedagógica exitosa e/ou projeto utilizando as TDICs?

Sim Não

21.1. Poderia descrever como foi essa atividade e informar se alcançou os objetivos esperados?

22. Comente sobre uma ou mais estratégias que você utiliza nas suas aulas (com ou sem o uso das TDICs) e que observa que rende bons resultados no processo de ensino-aprendizagem.

23. Recebeu ou recebe algum suporte para desenvolver essas atividades? De quem?

22. Deseja registrar algo mais acerca de suas vivências com o uso das TDICs?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PERFIL – COORDENADOR DE CTE



QUESTIONÁRIO DE PERFIL - COORDENADOR DE CTE

Prezado(a) coordenador(a),

Saudações!

Solicito sua colaboração para responder a este questionário, cujo objetivo é coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), na área de Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Amazonas.

Agradeço por todas as contribuições e asseguro o sigilo absoluto de sua identidade.

Themys Yslene

1.Nome:

2.E-mail:

3.Telefone:

4.A qual faixa etária você pertence?

a) () Até 25 anos b) () De 26 a 35 anos c) () De 36 a 45 anos

d) () De 46 a 55 anos e) () Acima de 55 anos

5.Formação Acadêmica () Graduação

Curso:

Habilitação:

Instituição:

Ano de conclusão do curso:

() Especialização Instituição:

Curso:

Ano de conclusão:

() Mestrado Instituição:

Programa:

Área de Concentração

Ano de conclusão:

Doutorado

Instituição:

Programa:

Área de Concentração

Ano de conclusão:

6. Há quanto tempo você trabalha na função de Coordenador de CTE?

7. Você costuma participar de formações, cursos on-line, seminários ou congressos na área de Tecnologia Digital por iniciativa própria?

Sim Não

8. No período de ensino remoto você recebeu alguma capacitação sobre o uso das TDICs na Educação?

Sim Não

8.1. Caso sua resposta seja sim, você gostou da formação?

Sim Não

9. Você sentiu falta da abordagem de algum tema nas oficinas/ formações oferecidas? Por gentileza comente.

10. Caso você não tenha recebido nenhuma formação, que tipo de capacitação gostaria de ter recebido?

11. Considerando as capacitações recebidas até o presente momento, você acha que atendem as necessidades de preparação do professor para o uso das tecnologias digitais em sala de aula? Justifique.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO – COORDENADOR DE CTE



QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO - COORDENADOR DE CTE

Prezado(a) colega,

Saudações!

Mais uma vez solicito sua colaboração para responder a este questionário investigativo, que em muito ajudará na minha pesquisa na área de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa. Agradeço por todas as contribuições e asseguro o sigilo absoluto de sua identidade.

Themys Yslene

1. A partir de que momento passou a se interessar pelas tecnologias digitais?
2. De que forma iniciou sua trajetória como Coordenador de tecnologias digitais aplicadas à Educação?
3. Antes de ser Coordenador de CTE atuava como professor em sala de aula?
() Sim () Não
- 3.1. Se a resposta para a pergunta anterior for sim, qual disciplina você ministrava?
- 3.2. Em seu trabalho como professor(a), costumava utilizar as TDICs como ferramentas de apoio pedagógico em suas aulas?
() Sim () Não () Não atuava como professor(a) antes de ser coordenador(a)
4. Como observa atualmente o interesse dos professores pelo uso das TDICs como ferramenta pedagógica?
5. É possível aplicar na prática, junto ao professor, o que aprende nas formações sobre os recursos tecnológicos digitais?
() Sim () Não
- 5.1. Por gentileza, justifique sua resposta assinalada na questão anterior.
6. Você já participou, por meio da Semed, de alguma formação continuada ou oficina sobre a utilização dos recursos tecnológicos digitais específicos para o ensino de Língua Portuguesa?
() Sim () Não
- 6.1. Caso a resposta seja sim, a formação atendeu as suas expectativas?
7. De que forma os professores de Língua Portuguesa utilizavam as TDICs na escola antes da pandemia?

8. Os docentes de Língua Portuguesa costumavam utilizar espaço e os recursos digitais do CTE antes da pandemia de Covid-19?

Sim Não

8.1. Com que frequência?

9. Que tipo de atividades os professores desenvolviam com o apoio das TDICs e do CTE antes da pandemia?

9.1. Havia preferência por algum ou mais recursos? Qual ou quais eram esses materiais utilizados?

10. Em sua opinião, de que forma os recursos tecnológicos digitais podem contribuir na aprendizagem de Língua Portuguesa?

10. De que forma os recursos tecnológicos podem ajudar no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa?

11. Após o retorno das aulas presenciais pós-quarentena por conta da pandemia, os professores continuaram utilizando de que forma as TDICs?

12. Como as TDICs têm sido utilizadas no contexto atual pelos professores de Língua Portuguesa?

13. Atualmente, o CTE da escola em que você trabalha como coordenador possui estrutura para que os professores de Língua Portuguesa possam ministrar aulas ou desenvolver atividades e projetos utilizando as TDICs?

14. Você nota alguma mudança ou aumento de interesse dos docentes na aprendizagem e no uso das TDICs? Por gentileza, registre suas impressões.

15. Há alguma prática pedagógica ou projeto exitoso que tenha sido desenvolvido pelo professor de Língua Portuguesa com o uso das TDIC e com a parceria do CTE?

Sim Não

15.1 Por gentileza, registre como foi a realização e os resultados alcançados com essa atividade.

16. Como você avalia o processo de aprendizagem dos alunos em leitura e escrita quando o professor utiliza as TDIC como recursos pedagógicos de apoio na metodologia?

17. Como você percebe o interesse dos professores pelas formações sobre o uso dos recursos tecnológicos digitais no contexto escolar?

18. Que dificuldades você encontra no desenvolvimento do seu trabalho como mediador do uso das TDIC na Educação?

Problemas de Internet Problemas de Infraestrutura

Falta de apoio da comunidade escolar Pouco engajamento dos professores

Pouco engajamento dos alunos

Falta de cursos específicos de formação continuada

18.1. Deseja acrescentar alguma outra situação que não esteja relacionada nas opções das

respostas anteriores?

19. De que forma você tem buscado superar essas dificuldades? Recebe algum tipo de suporte para isso?

20. Qual ou quais recursos você costuma sugerir aos professores de Língua Portuguesa?

Super Ensino Hagaquê Sites ou apps educativos Outro

21. Deseja registrar mais algum recurso que não esteja relacionado na questão anterior e que utiliza juntamente com os professores de Língua Portuguesa?

22. Qual ou quais recursos são utilizados pelo docente de Língua Portuguesa no contexto atual com o apoio do seu trabalho no CTE?

Google classroom Árvore de livros Super Ensino

Sites ou apps educativos Blogs e/ou redes sociais

Produção dos próprios vídeos ou videoaulas

22.1. Deseja incluir alguma outra estratégia que tenha utilizado e não esteja na pergunta anterior?

23. Que outros agentes poderiam contribuir para ampliar a preparação do professor e do coordenador de tecnologias no processo de inserção das TDICs como recursos didático-metodológicos?

24. O que você manteve e o que mudou em sua prática no decorrer de sua trajetória como coordenador de tecnologias na rede municipal de ensino (Semed Manaus)?

25. Alguma outra situação que não esteja relacionada na questão anterior?

26. Deseja registrar algo mais acerca do seu trabalho como coordenador de tecnologias aplicadas à educação?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSOR

O (A) Sr (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa "O ensino da Língua Portuguesa mediado pelas Tecnologias Digitais: Desafios da Prática docente no século XXI", cuja pesquisadora responsável é Themys Yslene Simões Chaves, portadora do RG XXXXX e do CPF XXXXX, telefone celular (92) XXX-4806, e-mail themyslene@gmail.com, orientada pela Profa. Dra. Grace dos Anjos Freire Bandeira, portadora da XXX e do CPF XXX, telefone celular (41) XXXX 2, e-mail: gracebandeira@ufam.edu.br, cujo endereço institucional localiza-se no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), localizado no Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da UFAM, na Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroadó I, CEP 69077-000, telefone 3305-1181, ramal 2113.

O Sr.(a) está sendo convidado(a) porque desenvolve um trabalho docente na área de Língua Portuguesa com as turmas do Ensino Fundamental na educação básica.

Os objetivos desta pesquisa são investigar o contexto social da prática docente no ensino de Língua Portuguesa para as turmas de ensino fundamental nas escolas municipais de Manaus e observar em que aspectos o trabalho docente aponta rupturas e permanências metodológicas e os desafios enfrentados no ensino com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Garantimos ao (à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Após o término da coleta de dados, será feito o download do material para um dispositivo eletrônico local seguro da pesquisadora responsável como, "pen drive" e/ou HD externo, e os registros serão apagados da plataforma de interação e, depois da análise dos dados, serão completamente descartados,

garantindo, dessa forma, a confidencialidade e a privacidade do participante. Garantimos também ao (à) Sr. (a) acesso aos resultados desta pesquisa.

Sua participação é voluntária e será registrada por meio do preenchimento de um questionário com perguntas de múltipla escolha e também com perguntas abertas. Se aceitar participar, não terá nenhum benefício direto. Porém sua contribuição é muito importante para o estudo da prática docente dos professores de português proposto nesta investigação. Além disso, o preenchimento do questionário pode proporcionar oportunidades para a reflexão sobre sua própria prática docente.

Caso julgue necessário, o(a)Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultado, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo(a) na tomada de decisão livre e esclarecida.

A pesquisa será realizada em ambiente virtual, por meio de contato telefônico(chamada de voz) e questionário. Caso aceite participar, é necessário preencher dois questionários denominados: Questionário de Perfil e Questionário Investigativo, com perguntas abertas e fechadas, que serão enviados para o seu e-mail e, caso necessário, afim de aprofundar algumas respostas do Questionário Investigativo, será realizada uma entrevista semiestruturada com roteiro de perguntas abertas, pela plataforma de interação Google Meet. O link para a entrevista também será enviado por e-mail. No caso da entrevista via online, é solicitado um aceite do participante, pois haverá a gravação das suas respostas.

Reiteramos que não é necessário manter sua câmera ativada, visto que sua imagem não será utilizada, sendo necessário apenas o microfone ligado na plataforma de interação (este documento, ao ser consentido, já serve como aceite para sua autorização).

Se após consentir sua participação, o (a) Sr(a). desistir de continuar

participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O(a) Sr(a). não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa, os riscos para o (a)Sr.(a) são desconforto emocional, inquietação, constrangimento por conta da presença da pesquisadora, ainda que de forma virtual, cansaço ao responder ao questionário e/ou participar da entrevista, por conta do contexto em que o Sr(a) precisará pensar em suas respostas e pela forma de interação não ser presencial. Além disso, pode haver o risco de quebra de sigilo e evidenciação do nome da cidade. Por se tratar de um processo de coleta de dados on-line, há, ainda outros riscos inerentes ao ambiente virtual, que pode receber ataques de hacker ou vírus, que porventura possam ter acesso aos arquivos da pesquisa. Contudo, asseguro-lhe que, como medidas para minimizá-los, suas respostas serão conservadas em sigilo e tratadas como confidenciais, utilizadas exclusivamente para fins científicos. Em relação ao ambiente virtual, pode-se minimizar o risco assegurando-lhe que não será necessário fazer abertura da câmera, visto que sua imagem não será utilizada, e quanto ao som, garantir-lhe a exclusão do material após a análise dos dados; ainda, assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e voz, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo. No mais, garantimos o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o seu nome (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a sua identificação individual. Contudo, caso necessário, será oferecido acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, sem ônus para o(a) Sr.(a). Asseguramos-lhe também que o notebook da pesquisadora é atualizado semanalmente com o antivírus “Kaspersky Internet Security”.

A partir dos resultados da pesquisa também são esperados os

seguintes benefícios: compreender os aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação, bem como reflexões acerca dos desafios e alternativas possíveis para a inserção dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem nesse contexto.

A pesquisa contribui tanto para professores de Língua Portuguesa, quanto para coordenadores de tecnologias aplicadas à educação, que atuam nas escolas da rede municipal de ensino de Manaus (Semed), de modo a fortalecer o sistema de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mediado pelas TDICs.

Garantimos ao(à) Sr. (a) o ressarcimento de despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O ressarcimento será realizado em sua conta corrente. Reiteramos que essas despesas, podem considerar valores gastos para a realização da entrevista. Também estão assegurados ao(à) Sr. (a) o direito a indenizações e a cobertura material para reparação de algum dano causado pela pesquisa. Asseguramos ao(à) Sr. (a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário. Garantimos ao(à) Sr.(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Caso o sr. (a) desista de continuar participando deste estudo após o consentimento, tem o direito e a liberdade de retirá-lo em qualquer fase da pesquisa, sendo antes ou após a coleta de dados, independente da razão e sem qualquer prejuízo. Para isso, entre em contato com a pesquisadora pelo e-mail themyslene@gmail.com

O(A) Sr. (a). pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Themys Yslene Simões Chaves a qualquer tempo para solicitar informação adicional no endereço: Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) – Faculdade de Letras (FLET) - UFAM, na Av. General

Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP 69077-000, telefone 3305-1181, ramal 2113, e-mail: themyslene@gmail.com, celular: XXXX- 4XXX.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr(a). poderá entrar em contato com a pesquisadora Themys Yslene Simões Chaves e com a Profa. Dra. Grace dos Anjos Freire Bandeira, pelos telefones e e-mails fornecidos, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus - AM, telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, celular 99171-2496 e e-mail cep.ufam@gmail.com. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail:cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Recomendamos o(a) Sr.(a). imprimir este TCLE e guardá-lo como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos, ou fazer download em pdf. Ao imprimir, marcar a opção imprimir “cabeçalhos e rodapés” para que tenha o link, fonte e a paginação do TCLE. Ao clicar no botão abaixo, o (a) Sr. (a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE.

Ao clicar no botão abaixo (consentimento pós- informação, o(a) Sr(a) concorda em participar da pesquisa nos termos apresentados neste TCLE, e iniciará a resposta aos questionários. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador. Caso desista da participação antes de finalizar o formulário, basta não enviar ao final.

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – COORDENADOR

O (A) Sr (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa "O ensino da Língua Portuguesa mediado pelas Tecnologias Digitais: Desafios da Prática docente no século XXI", cuja pesquisadora responsável é Themys Yslene Simões Chaves, portadora do RG XXXXX e do CPF XXXXX, telefone celular (92) XXX-4XXX, e-mail themyslene@gmail.com, orientada pela Profa. Dra. Grace dos Anjos Freire Bandeira, portadora da XXX e do CPF XXX, telefone celular (41) XXXX 2, e-mail: gracebandeira@ufam.edu.br, cujo endereço institucional localiza-se no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), localizado no Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da UFAM, na Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP 69077-000, telefone 3305-1181, ramal 2113.

O Sr.(a) está sendo convidado(a) porque desenvolve um trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias digitais com turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental na educação básica.

Os objetivos desta pesquisa são investigar o contexto social da prática docente no ensino de Língua Portuguesa para as turmas de ensino fundamental nas escolas municipais de Manaus e observar em que aspectos o trabalho docente aponta rupturas e permanências metodológicas e os desafios enfrentados no ensino com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Garantimos ao (à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Após o término da coleta de dados, será feito o download do material para um dispositivo eletrônico local seguro da pesquisadora responsável como, "pen drive" e/ou HD externo, e os registros serão apagados da plataforma de interação e, depois da análise dos dados, serão completamente descartados, garantindo, dessa forma, a confidencialidade e a privacidade do participante. Garantimos também ao (à) Sr. (a) acesso aos resultados desta pesquisa.

Sua participação é voluntária e será registrada por meio do preenchimento de um questionário com perguntas de múltipla escolha e também com perguntas abertas. Se aceitar participar, não terá nenhum benefício direto. Porém sua contribuição é muito importante para o estudo da prática docente dos professores de português

proposto nesta investigação. Além disso, o preenchimento do questionário pode proporcionar oportunidades para a reflexão sobre sua própria prática docente. Caso julgue necessário, o(a)Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultado, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo(a) na tomada de decisão livre e esclarecida.

A pesquisa será realizada em ambiente virtual, por meio de contato telefônico (chamada de voz) e questionário. Caso aceite participar, é necessário preencher dois questionários denominados: Questionário de Perfil e Questionário Investigativo, com perguntas abertas e fechadas, que serão enviados para o seu e-mail e, caso necessário, afim de aprofundar algumas respostas do Questionário Investigativo, será realizada uma entrevista semiestruturada com roteiro de perguntas abertas, pela plataforma de interação Google Meet. O link para a entrevista também será enviado por e-mail. No caso da entrevista via online, é solicitado um aceite do participante, pois haverá a gravação das suas respostas.

Reiteramos que não é necessário manter sua câmera ativada, visto que sua imagem não será utilizada, sendo necessário apenas o microfone ligado na plataforma de interação (este documento, ao ser consentido, já serve como aceite para sua autorização).

Se após consentir sua participação, o (a) Sr(a). desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O(a) Sr(a). não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa, os riscos para o (a)Sr.(a) são desconforto emocional, inquietação, constrangimento por conta da presença da pesquisadora, ainda que de forma virtual, cansaço ao responder ao questionário e/ou participar da entrevista, por conta do contexto em que o Sr(a) precisará pensar em suas respostas e pela forma de interação não ser presencial. Além disso, pode haver o risco de quebra de sigilo e evidenciação do nome da cidade. Por se tratar de um processo de coleta de dados on-line, há, ainda outros riscos inerentes ao ambiente virtual, que pode receber ataques de hacker ou vírus, que porventura possam ter acesso aos arquivos da pesquisa. Contudo, asseguro-lhe que, como medidas para minimizá-los, suas respostas serão conservadas em sigilo e tratadas como confidenciais, utilizadas

exclusivamente para fins científicos. Em relação ao ambiente virtual, pode-se minimizar o risco assegurando-lhe que não será necessário fazer abertura da câmera, visto que sua imagem não será utilizada, e quanto ao som, garantir-lhe a exclusão do material após a análise dos dados; ainda, assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e voz, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo. No mais, garantimos o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o seu nome (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a sua identificação individual. Contudo, caso necessário, será oferecido acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, sem ônus para o(a) Sr.(a). Asseguramos-lhe também que o notebook da pesquisadora é atualizado semanalmente com o antivírus “Kaspersky Internet Security”.

A partir dos resultados da pesquisa também são esperados os seguintes benefícios: compreender os aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação, bem como reflexões acerca dos desafios e alternativas possíveis para a inserção dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem nesse contexto. A pesquisa contribui tanto para professores de Língua Portuguesa, quanto para coordenadores de tecnologias aplicadas à educação, que atuam nas escolas da rede municipal de ensino de Manaus (Semed), de modo a fortalecer o sistema de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mediado pelas TDICs.

Garantimos ao(à) Sr. (a) o ressarcimento de despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O ressarcimento será realizado em sua conta corrente. Reiteramos que essas despesas, podem considerar valores gastos para a realização da entrevista. Também estão assegurados ao(à) Sr. (a) o direito a indenizações e a cobertura material para reparação de algum dano causado pela pesquisa. Asseguramos ao(à) Sr. (a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário. Garantimos ao(à) Sr.(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Caso o sr. (a) desista de continuar participando deste estudo após o consentimento, tem o direito e a liberdade de retirá-lo em qualquer fase da pesquisa, sendo antes ou após a coleta de dados, independente da razão e sem qualquer



prejuízo. Para isso, entre em contato com a pesquisadora pelo e-mail themyslene@gmail.com. O (A) Sr. (a). pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Themys Yslene Simões Chaves a qualquer tempo para solicitar informação adicional no endereço: Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) – Faculdade de Letras (FLET) - UFAM, na Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroadó I, CEP 69077-000, telefone 3305-1181, ramal 2113, e-mail: themyslene@gmail.com, celular: XXXX- 4XXX.



Para qualquer outra informação, o (a) Sr(a). poderá entrar em contato com a pesquisadora Themys Yslene Simões Chaves e com a Profa. Dra. Grace dos Anjos Freire Bandeira, pelos telefones e e-mails fornecidos, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus - AM, telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, celular 99171-2496 e e-mail cep.ufam@gmail.com. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Recomendamos o(a) Sr.(a). imprimir este TCLE e guardá-lo como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos, ou fazer download em pdf. Ao imprimir, marcar a opção imprimir “cabeçalhos e rodapés” para que tenha o link, fonte e a paginação do TCLE. Ao clicar no botão abaixo, o (a) Sr. (a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE.

Ao clicar no botão abaixo (consentimento pós- informação, o(a) Sr(a) concorda em participar da pesquisa nos termos apresentados neste TCLE, e iniciará a resposta aos questionários. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador. Caso desista da participação antes de finalizar o formulário, basta não enviar ao final.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM									
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP										
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA										
Título da Pesquisa: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: DEBÁFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO SÉCULO XXI										
Pesquisador: Themys Simões										
Área Temática:										
Versão: 2										
CAAE: 57747522.8.0000.5020										
Instituição Proponente: Faculdade de Letras -Flet										
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio										
DADOS DO PARECER										
Número do Parecer: 5.400.602										
Apresentação do Projeto:										
Resumo:										
<p>A sociedade globalizada e digital da qual somos parte foi impactada por mudanças e renovações em todas as esferas. Em meio a esse movimento, a Educação também vem passando por um período de transição desafiador, de considerável relevância para os educadores e os educandos. Garofalo (2018) pontua que o período de transformações que vivemos requer mudanças na concepção da escola e na forma como os alunos aprendem, que siga novas abordagens, exigindo, assim, um currículo que valorize a experimentação e a vivência. Essa nova concepção das formas de ensino e aprendizagem integra recursos tecnológicos digitais à metodologia do professor, que assume o papel de mediador do conhecimento, devendo, portanto, estar disposto a enfrentar os desafios e as rupturas que fazem parte dessa nova fase na Educação. Considerando essas transformações, a presente pesquisa foi motivada pela minha experiência enquanto professora, bem como pela observação de algumas particularidades relacionadas à prática pedagógica de professores que atuam na rede pública de ensino. Como professora efetiva dessa rede, faço parte de um grupo de docentes que diariamente adentram a sala de aula, buscando superar diversos obstáculos e despertar o interesse e a participação dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Ao assumir a função de coordenadora de Telecentro - como era denominado o laboratório de informática nas escolas da Secretaria</p>										
<table border="0"> <tr> <td>Endereço: Rua Teresina, 4650</td> <td>CEP: 69.057-070</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Adrianópolis</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: AM</td> <td>Município: MANAUS</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (92)3325-1181</td> <td>E-mail: cep.ufam@gmail.com</td> </tr> </table>			Endereço: Rua Teresina, 4650	CEP: 69.057-070	Bairro: Adrianópolis		UF: AM	Município: MANAUS	Telefone: (92)3325-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com
Endereço: Rua Teresina, 4650	CEP: 69.057-070									
Bairro: Adrianópolis										
UF: AM	Município: MANAUS									
Telefone: (92)3325-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com									
<small>Página 01 de 06</small>										

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM									
Continuação do Parecer: 5.490.692										
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:										
Folha de rosto: adequado										
Riscos: adequado										
Benefícios: adequado										
Orçamento: adequado										
Cronograma: adequado										
Currículo: adequado										
Termo de anuência: adequado										
Critérios de inclusão: adequado										
Critérios de exclusão: adequado										
Instrumento de coleta: adequado										
TCLE: adequado										
Recomendações:										
<p>O pesquisador somente poderá iniciar a coleta de dados (pesquisa de campo), após análise e aprovação pelo CEP. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais.</p>										
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:										
<p>Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja considerado APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012 e Res. 510. É o parecer.</p>										
Considerações Finais a critério do CEP:										
<p>O pesquisador deve enviar por notificação os relatórios parciais e final. (Item XI.d. da resolução 466/2012-CNS), por meio da plataforma BRasil e manter seu cronograma atualizados, solicitando por emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.</p>										
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:										
<table border="0"> <tr> <td>Endereço: Rua Teresina, 4950</td> <td>CEP: 69.057-070</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Adrianópolis</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: AM</td> <td>Município: MANAUS</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (92)3305-1181</td> <td>E-mail: cep.ufam@gmail.com</td> </tr> </table>			Endereço: Rua Teresina, 4950	CEP: 69.057-070	Bairro: Adrianópolis		UF: AM	Município: MANAUS	Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com
Endereço: Rua Teresina, 4950	CEP: 69.057-070									
Bairro: Adrianópolis										
UF: AM	Município: MANAUS									
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com									
Página 33 de 35										

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS_DO_PROJETO_1672305.pdf	28/04/2022 17:47:31		Aceito
Declaração de concordância	carta_de_anuencia.pdf	28/04/2022 17:46:14	Themys Simões	Aceito
Outros	Instrumentodecoleta_coordenadores.pdf	28/04/2022 17:43:47	Themys Simões	Aceito
Outros	CRONOGRAMA.pdf	28/04/2022 17:40:14	Themys Simões	Aceito
Outros	Links_instrumentodecoleta.pdf	28/04/2022 17:15:31	Themys Simões	Aceito
Outros	Instrumento_pesquisa.pdf	28/04/2022 14:43:47	Themys Simões	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao.pdf	07/04/2022 08:40:30	Themys Simões	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetoedesquisa.pdf	07/04/2022 08:16:20	Themys Simões	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	07/04/2022 08:11:34	Themys Simões	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.pdf	05/04/2022 21:58:55	Themys Simões	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MANAUS, 10 de Maio de 2022

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresita, 4950
Bairro: Adiantópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (62)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com

Página 10 de 26

