



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



CECY SIMÕES DE SOUZA CÂMARA

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO MEIOS DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, EM TEMPOS DE COVID-19, EM
ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS (AM)

MESTRADO EM LETRAS

Manaus

2024

CECY SIMÕES DE SOUZA CÂMARA

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO MEIOS DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, EM TEMPOS DE COVID-19, EM
ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS (AM)

MESTRADO EM LETRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Teoria e Análise Linguística, e linha de pesquisa Língua, Ensino e Sociedade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Luana Ferreira Rodrigues.

Manaus

2024

Ficha Catalográfica

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

Câmara, Cecy Simões de Souza
C172t Tecnologias digitais como meios de ressignificação da prática de professores de língua portuguesa, em tempos de COVID 19, em escolas municipais de Manaus (AM) / Cecy Simões de Souza Câmara . 2023
102 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Luana Ferreira Rodrigues
Dissertação (Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. tecnologias digitais. 2. perspectivas docentes. 3. ensino em contexto de pandemia. 4. ensino de língua portuguesa. I. Rodrigues, Luana Ferreira. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CECY SIMÕES DE SOUZA CÂMARA

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO MEIOS DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE COVID-19 EM
ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Teoria e Análise Linguística, e linha de pesquisa Língua, Ensino e Sociedade.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luana Ferreira Rodrigues (UFAM) – **Presidente**

Profa. Dra. Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio (UFAM) – **Membro**

Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira (UFAM) – **Membro**

Este trabalho é dedicado a todos os professores da educação básica pública que, em seu fazer pedagógico, têm em seus alunos seu principal interlocutor.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, por me fortalecer diariamente no enfrentamento dos desafios e das adversidades deste processo formativo.

À minha família; ao meu esposo, Valdeilson; e aos meus filhos, Caio, Vanessa e João; base sólida da minha vida, razão das minhas realizações.

À minha mãe, Luzia (*in memoriam*), por todo o exemplo de vida e porque, certamente, estaria alegre com a realização deste trabalho, se ainda estivesse neste plano.

Aos professores coordenadores do PPGL, durante esse período de mestrado, Prof. Dr. Leonard Christy e Prof. Dr. Cacio José Ferreira, pelo olhar atento e acolhedor às demandas dos estudantes do PPGL.

À professora orientadora, Dr^a. Luana Ferreira Rodrigues, que abraçou minha proposta em um momento crucial desse percurso, e por tão bem conduzir cada etapa, sempre sugerindo caminhos possíveis para o sucesso desta pesquisa.

Aos professores que compuseram a banca examinadora, Profa. Dra. Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio e Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira, pelo olhar atencioso à minha pesquisa e pelas valiosas contribuições para este trabalho.

Aos professores do PPGL, pelas discussões que foram tão importantes para um aprofundamento na reflexão da minha prática docente.

Aos docentes participantes da pesquisa, por se mostrarem disponíveis e contribuírem com a realização deste trabalho. Sem sua disponibilidade, ele não seria possível.

À turma do Mestrado de 2021, em especial às queridas Larissa Marine e Valéria Moisin, pela companhia nessa trajetória. O apoio e diálogo mútuos foram fundamentais para que nos mantivéssemos firmes na caminhada.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM), pelo aporte financeiro para o desenvolvimento da pesquisa e por ser um canal de fomento tão necessário para nossa região.

À Secretaria Municipal de Educação de Manaus, que possibilitou a realização desta pesquisa por meio do Programa Qualifica, de extrema importância para a formação continuada de seus docentes, visando à busca da excelência na educação para a nossa cidade.

Por fim, à Universidade Federal do Amazonas e seus servidores, por contribuírem de forma direta ou indireta com minha caminhada discente durante a Graduação, e agora no Mestrado. Gratidão!

Tenho acalentado a ideia de que chamar atenção para o potencial construtivo das tecnologias é mais produtivo do que demonizar seus malefícios que advêm das ruínas edulcoradas e dissimuladas do capitalismo [...]. Não é que os malefícios não existam. Entretanto, aprendi com Pierce que os ideais, que cultivamos em nossa mente, acabam conduzindo nosso modo de agir. [...]. Portanto, alimentar pensamentos capazes de descobrir o que a realidade, por mais nefasta que pareça, também apresenta de positivo e promissor é uma maneira de agir no mundo de modo a contribuir para que seu lado razoável cresça e prevaleça. Embora o cinismo e a melancolia nos rondem, não é possível viver sem apostar no porvir, principalmente quando estamos cercados de jovens cuja esperança não pode ser perdida.

Lucia Santaella

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a percepção de docentes de língua portuguesa em atuação no ensino fundamental da Semed-Manaus sobre o uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica a partir do contexto da pandemia da covid-19. A cada dia, as tecnologias se tornam indispensáveis para as práticas sociais, assim como o seu uso no contexto de sala de aula, o que compreende novos letramentos. Contudo, foi o cenário pandêmico que propiciou esse uso mais efetivo por professores durante as aulas remotas, evitando o completo isolamento social e permitindo a interação, o trabalho e o estudo. O embasamento teórico desta pesquisa trata do percurso histórico do componente Língua Portuguesa e sua presença nos documentos educacionais atuais, direcionando-o para o uso das tecnologias (Bagno, 2012; Brasil, 2018; Bunzen, 2011; Shigunov Neto; Maciel, 2008; Pietri, 2012; Soares, 2012; dentre outros); a contemporaneidade digital (Castells, 2022; Lévy, 1999; Xavier, 2013; dentre outros); o fenômeno do letramento (Kleiman, 1995; Soares, 2012; Rojo, 2020; Street, 2014; Xavier, 2013); o letramento digital e suas concepções (Coscarelli; Ribeiro, 2014; Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016; Soares, 2002; Zacharias, 2020; dentre outros); e a formação de professores para o letramento digital (Buzato, 2006; Xavier, 2007). Este trabalho de pesquisa insere-se na Linguística Aplicada (Kleiman, 2007; Moita Lopes, 2006; Oliveira, 2019), apresenta uma abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) e caracteriza-se como um estudo comparativo (Cervo; Bervian; Silva, 2007). A análise dos dados (Bardin, 2016) revelou uma percepção docente da importância do uso das tecnologias digitais em aulas de português. Por outro lado, deixa transparecer que as tecnologias ainda são utilizadas como instrumentos de transposição de atividades do impresso para o ambiente virtual, priorizando os letramentos escolares, sem levar em conta as variadas práticas de leitura e escrita que emergem dos ambientes digitais. Quanto às iniciativas para o letramento digital, estas partem, principalmente, dos próprios professores na troca de informação e saberes com outros colegas e na sua habilidade como usuários. Com relação às formações, observou-se que estiveram mais voltadas a dirimir dúvidas e sugerir aulas com o uso de ferramentas do que propriamente a contribuir com reflexões para o letramento digital dos docentes.

Palavras-chave: tecnologias digitais; perspectivas docentes; ensino em contexto de pandemia.

ABSTRACT

This research aims to understand the perception of Portuguese language teachers working in elementary schools at Semed-Manaus about the use of digital technologies in their pedagogical practice, based on the context of the covid-19 pandemic. Every day, technologies become indispensable for social practices, as well as their use in the classroom context, which includes new literacies. However, it was the pandemic scenario that led to this more effective use by teachers during remote classes, avoiding complete social isolation and allowing interaction, work, and study. The theoretical basis of this research deals with the history of the Portuguese language subject and its presence in current educational documents, directing it towards the use of technologies (Bagno, 2012; Brasil, 2018; Bunzen, 2011; Shigunov Neto; Maciel, 2008; Pietri, 2012; Soares, 2012; among others); digital contemporaneity (Castells, 2022; Lévy, 1999; Xavier, 2013; among others); the phenomenon of literacy (Kleiman, 1995; Soares, 2012; Rojo, 2020; Street, 2014; Xavier, 2013); digital literacy and its conceptions (Coscarelli; Ribeiro, 2014; Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016; Soares, 2002; Zacharias, 2020; among others); and teacher training for digital literacy (Buzato, 2006; Xavier, 2007). This research work is part of Applied Linguistics (Kleiman, 2007; Moita Lopes, 2006; Oliveira, 2019), has a qualitative approach (Bogdan; Biklen, 1994), and is characterized as a comparative study (Cervo; Bervian; Silva, 2007). Data analysis (Bardin, 2016) revealed a teacher perception of the importance of using digital technologies in Portuguese classes. On the other hand, technologies are still used as tools to transpose activities from print to the virtual environment, prioritizing school literacy, without considering the varied reading and writing practices that emerge from digital environments. As for initiatives for digital literacy, they mainly come from the teachers themselves in the exchange of information and knowledge with other colleagues and in their skills as users. Regarding the training courses, it was observed that they were more focused on clearing up doubts and suggesting lessons using the tools than on contributing to the teachers' digital literacy.

Keywords: digital technologies; teaching perspectives; teaching in pandemic context.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cetic.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CGI.br	Comitê Gestor da Internet do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DDZ	Divisão Distrital Zonal
ITU	International Telecommunication Union
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NIC.br	Núcleo de Informação e Comunicação do Ponto BR
NLS	New Literacy Studies
Semed	Secretaria Municipal de Educação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Delimitação de pesquisas encontradas no banco de teses e dissertações on-line da Capes	18
Quadro 2	Categorias de Análise	68
Quadro 3	Desafios encontrados pelos docentes durante o ensino remoto	76
Quadro 4	Sobre as formações continuadas para as aulas remotas	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Evolução da web: características do usuário	38
Figura 2	Atividades mais realizadas pelos jovens	46
Figura 3	Escola Municipal Solange Nascimento	61
Figura 4	Escola Municipal Villa Lobos	62

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1 O Estado da Arte da pesquisa	17
2.2 O componente língua portuguesa no ensino brasileiro: da colonização à globalização...	23
2.3 O sujeito contemporâneo em conexão com o digital	36
2.4 Letramento(s) e letramento digital: convergindo abordagens	41
2.5 A formação docente para o letramento digital	50
3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	57
3.1 A pesquisa em Linguística Aplicada	57
3.2 A abordagem metodológica	59
3.2.1 <i>O campo e os participantes da pesquisa</i>	60
3.2.2 <i>O contexto das aulas remotas</i>	63
3.2.3 <i>O instrumento para a geração de dados</i>	64
3.2.4 <i>Procedimentos para a análise dos dados</i>	65
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	67
4.1 Compreensão do uso das tecnologias digitais para as aulas de português	68
4.2 Utilização das tecnologias nas práticas de leitura e escrita em aulas remotas.....	70
4.3 Formação docente para o letramento digital em tempos de covid-19	78
5 CONSIDERAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS.....	86
5.1 Quanto aos resultados	86
5.2 Quanto às limitações deste trabalho e recomendações para pesquisas futuras	88
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	97
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO	99
ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	101

1 INTRODUÇÃO

Não há mais dúvidas de que o planeta está conectado, é bem verdade que de forma desigual para muitos seres humanos. Apesar disso, o desenvolvimento tecnológico, proporcionado pelo advento da globalização, tem contribuído para as inúmeras transformações nos modos de agir e interagir no mundo.

Nesse contexto de cultura cibernética, estamos mergulhados em informações de toda ordem que se apresentam de maneira rápida, efêmera, excessiva e fragmentada de significados. Além disso, somos constantemente influenciados, pelo mercado de produtos tecnológicos, a adquirir itens e ferramentas digitais que se apresentam como novas possibilidades de interação e solução de problemas nos diversos campos da atuação humana.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar acerca do letramento digital docente e do uso das tecnologias digitais¹ em sala de aula, sendo que muitos estudiosos brasileiros e estrangeiros vêm contribuindo com a temática desde meados da década de 1990. Desde a popularização do computador conectado à internet, cada vez mais as tecnologias têm se tornado indispensáveis nas relações sociais, por meio de ferramentas digitais, promovendo uma nova realidade cultural por meio de novos modos de informação, lazer, entretenimento, aprendizagens, dentre outras possibilidades de interação virtual.

Por todas essas questões, no campo da educação formal, em especial da linguagem, compreendemos ser necessário considerar investigar a repercussão de tais tecnologias no processo de letramento digital docente, haja vista que, em se tratando de educação formal básica, inúmeras variáveis podem agir e interagir ao mesmo tempo, influenciando a utilização de tecnologias digitais nesse ambiente.

Outrossim, vivemos em 2020 um problema sanitário sem precedentes, provocado pela pandemia do novo coronavírus, doravante covid-19. Declarada no início do mês de março daquele ano pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a pandemia levou autoridades governamentais de diversas partes do mundo a adotarem, em caráter de urgência, medidas para conter a propagação do agente etiológico causador da doença – o SARS-CoV-2.

Dessa forma, a partir das orientações dos órgãos de saúde internacionais, medidas para garantir o distanciamento físico e o isolamento social foram alternativas encontradas pelas

¹ Consideramos, neste trabalho, o termo “tecnologias digitais” como meios de comunicação que, aliados à internet, acarretam novas formas de produção, configuração e circulação de informação, e que, por isso mesmo, se distanciam dos meios impressos, implicando mudanças significativas nos aspectos sociais, cognitivos e emocionais dos indivíduos, bem como nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos nas sociedades.

autoridades e publicadas em instrumentos legais e normativos para frear a propagação do vírus causador da doença, a fim de conter o colapso nos sistemas de saúde, bem como reduzir o crescente número de óbitos que ocorriam diariamente no mundo em consequência das contaminações.

Diante dos fatos mencionados, naquele momento, eu me encontrava em sala de aula remota, regendo turmas de 8^{os} e 9^{os} anos em uma escola pública municipal de Manaus. A novidade de ministrar aulas de português com o uso das tecnologias foi um misto de preocupação e desafio. Preocupação com relação aos estudantes, pois imaginava que nem todos teriam as condições tecnológicas e de internet necessárias para acompanhar as aulas. Seria necessário ser resiliente, portanto, a fim de compreender que aquela era uma realidade que se impunha pelo menos enquanto fosse necessário o distanciamento, pois havia a esperança de que aquela situação passasse rápido. O desafio era por eu não ter a exata clareza de como os conteúdos deveriam ser ministrados nessa nova configuração pedagógica, apesar de já haver utilizado ferramentas tecnológicas em minhas aulas. Contudo, o cenário agora era diferente e seria preciso buscar outros subsídios.

É notória a precariedade das escolas públicas no que concerne aos suportes tecnológicos e à internet de qualidade, por não serem subsidiados pelo poder público de modo a atender as demandas educacionais a contento. Além do mais, ser um docente que usa aparatos tecnológicos em aulas de português é ser um ponto fora da curva, no sentido de que, por realizar um trabalho diferenciado e que requer tempo de planejamento, esse profissional pode ter seu trabalho questionado, por fugir das aulas ditas tradicionais. Mesmo assim, antes da pandemia, eu me permitia deslocar para esse lugar desafiador de propor o uso de recursos digitais para as práticas de leitura e escrita, bem como permitir usar aparatos tecnológicos nas aulas de português.

Lembro de ter levado para a sala de aula presencial, em uma turma de 9^o ano, antes que a pandemia se instalasse, um artigo de opinião que tratava da defesa das cotas para o ingresso nas universidades públicas. Após a leitura e durante a discussão do artigo com os estudantes, a lei 12.711/2012, que instituía essa política pública, chamou a atenção de uma aluna. Como a legislação não estava descrita no texto, a aluna pediu para pesquisá-la na internet pelo seu celular, de maneira que, ao perceber o interesse dos demais alunos, permiti que todos os que tivessem celular com internet poderiam realizar a busca. Essa ação encaminhou a aula para a leitura de um outro gênero, o texto normativo, levando a novas discussões sobre esse gênero e enriquecendo aquele conteúdo.

Outro momento que considero importante nessa trajetória de desafios, também antes de a pandemia se instalar, foi a possibilidade de mediar, junto a outra turma de 9º ano, leitura e produção de textos referentes ao Dia Internacional da Mulher, a partir do trabalho comparativo entre músicas que retratavam, em suas letras, a mulher e seu comportamento, em épocas diferentes, com reportagens, entrevistas e a criação de um *podcast*. Todos os gêneros trabalhados foram acessados pela internet e a ideia era propor aos alunos um diálogo com estes gêneros para se discutir o lugar da mulher na atualidade. Foi um trabalho muito rico de discussões e reflexões por parte principalmente das alunas, que reconheceram o quanto se evoluiu em direitos para as mulheres e o quanto ainda há para se evoluir, graças aos gêneros em circulação no mundo digital.

A pandemia da covid-19 trouxe medo, insegurança e muita tristeza. Para não cair nas armadilhas da mente e me entregar ao desespero e à desesperança, procurei refúgio e alento na internet e no trabalho com os estudantes. Comecei a pesquisar on-line maneiras de ministrar as aulas de uma forma possível e compreensível aos alunos que tivessem possibilidade de acessar a internet, e encontrei várias transmissões gravadas das professoras doutoras Ana Elisa Ribeiro e Carla Viana Coscarelli, que tratavam das tecnologias digitais para as aulas de português. Assisti, ainda, a várias transmissões da professora Roxane Rojo, cujo trabalho também é voltado para as tecnologias e o ensino de português.

A partir disso, propus, nas aulas, atividades de leitura e escrita com jogos virtuais, *podcasts* e vídeos produzidos pelos próprios alunos. Em um dos trabalhos mais significativos que realizamos, planejamos a criação de um mural virtual chamado “Tesouros da Quarentena”. Nele, a partir de leitura de reportagens sobre a pandemia, escuta de *podcasts* e da proposta de atividade, os estudantes produziram o mural relativo ao que consideravam seu maior tesouro naquele momento. Aquele momento sugeria aulas que produzissem memórias afetivas sobre a vida e o cuidado com o que era importante.

Além de direcionar meu fazer docente para compreender como utilizar as tecnologias nas aulas, outra situação me incomodava: saber como meus colegas docentes vivenciaram aquele processo. Mesmo estando às portas da aposentadoria e por todo o percurso anteriormente narrado, essas foram as motivações que me levaram a submeter meu projeto de pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, aprovado no ano de 2021, na mesma instituição em que me graduei nos idos dos anos 1990, o que muito me envaidece.

A fim de trazer a percepção desses docentes com relação àquele momento, minhas inquietações eram saber: Como os docentes compreendiam o uso das tecnologias digitais em

sua prática pedagógica? De que maneira as práticas de leitura e escrita, no uso das tecnologias digitais, foram realizadas nas aulas de português durante o período remoto? Como as formações continuadas contribuíram para o uso das tecnologias nas aulas remotas? Para responder essas perguntas, construímos os seguintes objetivos:

- **Objetivo Geral:** compreender a percepção de professores de língua portuguesa do ensino fundamental da Secretaria de Educação de Manaus (Semed-Manaus) sobre o uso das tecnologias digitais em sua prática docente.

- **Objetivos Específicos:** identificar qual (quais) concepção(ões) de letramento(os) digital(is) norteou (aram) as práticas pedagógicas de leitura e escrita de professores de língua portuguesa, em contexto escolar rural e urbano, durante o ensino remoto; verificar, junto aos docentes, em que medida a formação continuada colaborou para seu letramento digital em suas aulas de língua portuguesa durante a pandemia da covid-19.

A relevância desta pesquisa vem, portanto, da necessidade de se contribuir para uma reflexão sobre o olhar dos professores de duas escolas públicas municipais da cidade de Manaus para as práticas sociais de leitura e escrita com o uso das tecnologias digitais em seu fazer docente, a partir de seu lugar de atuação, durante as aulas remotas devido ao contexto pandêmico, e sobre a sua percepção em utilizar as tecnologias em sala de aula.

A pesquisa pretende, ainda, de maneira equânime, dialogar com outros estudos relacionados à temática, sob a perspectiva da Linguística Aplicada, visando à promoção dos letramentos; contribuir com novas pesquisas quanto ao letramento digital, a fim de promover reflexões para o ensino de língua portuguesa e colaborar na busca de uma sociedade equitativa, inclusiva e promotora de uma educação significativa. Dessa forma, este trabalho insere-se na área de estudo da Linguística Aplicada, doravante LA, cujo foco é a linguagem em uso, uma linguagem de base social, portanto, direcionada para a vida em sociedade em suas diversas situações de interação.

Pesquisas em LA voltam-se para as mudanças e as efervescências na contemporaneidade (Moita Lopes, 2004, p. 161), mas não se propõem a encaminhar soluções, ou resolver problemas; cumprem, antes, o papel de problematizá-los ou criar inteligibilidade sobre eles de modo que possam ser vislumbradas alternativas, sob um viés interdisciplinar (Moita Lopes, 2006).

Assim, a organização desta pesquisa está estruturada, inicialmente, por esta Introdução. Em seguida, o Capítulo 1 apresenta a Fundamentação Teórica, para embasamento e posterior análise, dividida nas seguintes seções: Estado da Arte, com trabalhos dialogam com nosso objeto de pesquisa; panorama histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil; sujeito e

contemporaneidade digital; contribuições teóricas advindas de estudiosos do fenômeno do Letramento e do Letramento Digital; reflexões sobre o saber docente e as práticas de leitura e produção de textos; formação continuada docente para o uso das tecnologias; e educação no contexto da pandemia da covid-19.

O Capítulo 2 trata do Percorso Metodológico e apresenta a metodologia da pesquisa em seus subcapítulos, nos quais são descritos a abordagem, a escolha da metodologia, o campo da pesquisa, os participantes, o contexto do ensino remoto, a escolha dos instrumentos para a geração de dados e os procedimentos para a análise de dados.

No que concerne à metodologia, esta pesquisa classifica-se como uma abordagem qualitativa interpretativa, chamada também de naturalística, por seu caráter situado direto de contato entre o pesquisador e a situação estudada, cuja preocupação está em retratar a perspectiva dos participantes. Por trazermos participantes de contextos distintos, o método utilizado é o método comparativo, que, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), consiste em investigar coisas ou fatos e explicá-los de acordo com suas semelhanças, divergências e similaridades.

Para a geração dos dados da pesquisa, aplicamos um questionário investigativo, de forma presencial, a docentes de duas escolas da rede municipal de ensino – uma localizada na zona urbana de Manaus e a outra na zona rural/rodoviária da cidade.

O Capítulo 3 trata da Apresentação e Análise de Dados, sendo averiguadas e discutidas as respostas do questionário investigativo à luz dos autores apresentados no capítulo teórico.

Ao final, apresentamos nossas Considerações decorrentes das reflexões sobre os dados e possíveis sugestões e colaborações para o contexto investigado. Na sequência final deste trabalho, encontram-se as Referências Bibliográficas, os Apêndices e os Anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo propõe apresentar o Estado da Arte da pesquisa e a fundamentação teórica, tendo em vista trazer os subsídios de interesse para o tema desta pesquisa.

2.1 O Estado da Arte da pesquisa

De acordo com Romanowski e Ens (2006), estados da arte podem significar importantes contribuições, pois não se restringem somente a identificar as produções de trabalhos científicos, mas analisá-los, categorizá-los e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas, favorecendo compreender como se procede a produção do conhecimento em determinado campo de pesquisa. Ainda segundo os autores, o levantamento permite aprofundar-se nos conhecimentos já elaborados, em sugestões e proposições, e nas contribuições das pesquisas para mudanças e inovações.

Partindo dessa premissa e com o intuito de apresentar o panorama atual brasileiro de pesquisas relacionadas ao letramento digital de professores de português da educação básica, utilizamos o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para o levantamento de produções acadêmicas desenvolvidas acerca da temática, no país. A partir desse levantamento, é possível o diálogo com nossa pesquisa e a composição do nosso estado da arte. A utilização desta ferramenta se justifica por ser o espaço onde estão catalogadas as pesquisas realizadas em todas as instituições de Pós-Graduação de Ensino Superior do país.

Direcionamos o foco para as pesquisas realizadas no campo da LA, especificamente quanto ao uso das tecnologias, ao letramento digital de professores da educação básica, ao ensino de língua portuguesa e à pandemia, num recorte temporal que compreendeu os anos de 2017 a 2022. Como critério de refinamento desse levantamento, utilizamos os termos-chaves “letramento digital”, “língua portuguesa” e “letramento digital”. Os achados contabilizaram 128 pesquisas. Após minuciosa leitura desses trabalhos, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas apresentadas, a metodologia e as conclusões, elencamos 19 trabalhos acadêmico-científicos, entre teses e dissertações.

Quadro 1 – Delimitação de pesquisas encontradas no banco de teses e dissertações on-line da Capes

Título/Ano de publicação	Autor/Instituição	Gênero
1. Tecnologias digitais de informação e comunicação na construção do trabalho docente com a linguagem /2017	Claudia de Faria Barbeta/UEL	Tese
2. Letramento digital no sistema municipal de Lages-SC: dilemas e perspectivas/2017	Jane Terezinha de Souza Varela/ Uniplac	Dissertação
3. As interações na internet e o processo de letramento digital de professores: prática docente e utilização das tecnologias digitais em sala de aula/2017	José Palmito Rocha/UESB (Campus Vitória da Conquista)	Dissertação
4. Crenças e experiências de professores sobre as tecnologias no ensino de língua portuguesa/2018	Hildevania da Silva Monte/ UERN (Campus Pau dos Ferros)	Dissertação
5. Letramento digital na formação de professores de língua portuguesa/2018	Marizete Alves Neves Ten Caten/IFMT	Dissertação
6. Aulas de língua portuguesa na era digital: possíveis interações e articulações/2018	Jurene Veloso dos Santos Oliveira/UFBA	Dissertação
7. Letramento digital e formação de professor: investigando o ensino de textos escritos em ambientes virtuais/2019	Sheila Conceição dos Santos/ UESC	Dissertação
8. As tecnologias digitais no ensino de línguas: crenças e experiências de professores/2019	Jocelinha Macena da Silva/ UERN (Campus Pau dos Ferros)	Dissertação
9. Discursos e práticas pedagógicas de professores da educação básica da Amazônia acreana sobre o uso das TICs e letramento digital no ensino de língua portuguesa/2019	Maria de Nazaré Rodrigues de Lima/ UFAC	Dissertação
10. Letramento digital de professores de língua portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC/2019	Josiane Brunetti Cani/UFMG	Tese
11. Letramento digital e formação de professores em contexto: diálogos entre a prática pedagógica e as múltiplas concepções de Cibercultura/2019	Sonia Mara Moreira Gavanski/UFPR	Dissertação
12. Formação continuada de professores de Letras frente às implicações do letramento digital/2020	Michael Gouveia de Sousa Júnior/UFMG	Dissertação
13. O letramento digital dos professores: desafios e possibilidades para o uso das tecnologias digitais na sala de aula/2020	Daiane Araújo Alves/UESB (Campus Vitória da Conquista)	Dissertação

Título/Ano de publicação	Autor/Instituição	Gênero
14. TICs nas aulas de língua portuguesa: um estudo sobre concepções e práticas de docentes do ensino médio/2021	Auricelia Pires de Vasconcelos Belarmino/UPE (Campus Petrolina)	Dissertação
15. Letramentos digitais de professores de língua portuguesa da rede pública de ensino fundamental 2 de Uberaba-MG/2021	Avonice Ramos Nobre/UFTM	Dissertação
16. Letramento digital em tempos de pandemia: o olhar de professores e alunos sobre o ensino remoto emergencial e as tecnologias digitais/2021	Danilly de Sousa Bezerra/UERN (Campus Pau dos Ferros)	Dissertação
17. Tecnologias digitais e o ensino remoto de língua portuguesa: crenças de professores e de alunos do ensino médio/2021	Gilberlândia Soares da Silva/UERN (Campus Pau dos Ferros)	Dissertação
18. O processo de interação educacional com o uso de tecnologia digital/2021	Katia Auxiliadora de Arruda Pinto/IFMT	Dissertação
19. Letramento digital em turmas de 8º ano do ensino fundamental: potencialidades e desafios no trabalho didático com a leitura e a escrita/2021	Maria Luiza de Oliveira Melo/UFAL	Dissertação
20. O ensino de inglês mediado por tecnologia em uma escola da rede pública de Manaus durante a pandemia da covid-19/2022	Hilda Leonor Oliveira de Magalhães Cordeiro/UFAM	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Em ordem cronológica, destacamos as pesquisas realizadas, em nível nacional, e que dialogam com nosso trabalho. Iniciando pelo estudo de Barbeta (2017), a autora constatou em sua tese – “Tecnologias digitais de informação e comunicação na construção do trabalho docente com a linguagem” – que professores preferem limitar o uso das tecnologias digitais para consultar, pesquisar e se apropriar de textos presentes em espaços virtuais. A autora defende uma formação continuada permanente para o uso das tecnologias digitais, acompanhada de um processo de planejamento, execução e avaliação, para uma efetiva promoção do letramento digital desses profissionais, a fim de superar a resistência e a dificuldade de inserção das tecnologias digitais nas aulas de português.

Varela (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada “Letramento digital no sistema municipal de Lages/SC: dilemas e perspectivas”, discute a relevância das tecnologias digitais para a educação a partir de sua pesquisa em escolas municipais que desenvolvem o Projeto Letramento Digital. A autora buscou compreender em que medida o letramento digital em

consonância com as ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes convergem para uma fluência digital.

A dissertação de mestrado de Rocha (2017) – “As interações na internet e o processo de letramento digital de professores: prática docente e utilização das tecnologias digitais em sala de aula” – traz reflexões sobre como as interações cotidianas dos professores na internet podem implicar no processo de letramento digital desses docentes e constituir-se como aliadas no desenvolvimento de suas práticas de letramentos digitais em sala de aula. Os achados mostraram que, apesar das interações propiciarem novas posturas, devem ser mais bem sistematizadas para fins pedagógicos, por meio de formações.

Na dissertação intitulada “Crenças e experiências de professores sobre as tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa”, Monte (2018) apresenta a compreensão que têm os docentes sobre as tecnologias digitais no ensino de português. A pesquisadora faz, ainda, um contraponto entre o dizer e o fazer dos professores, no qual desvela a crença destes quanto à relevância dos recursos tecnológicos como estratégia pedagógica para o ensino; contudo, o trabalho com tecnologias mostrou-se ausente em suas práticas.

Caten (2018), em sua dissertação de mestrado intitulada “Letramento digital na formação de professores de língua portuguesa”, debruçou-se sobre a formação continuada docente para o uso das tecnologias. A pesquisa constatou que as formações apresentam restrições quanto às necessidades formativas dos docentes, pois não atendem às especificidades de seus componentes curriculares.

Assim como o trabalho de Rocha (2017), a dissertação de mestrado em Educação de Oliveira (2018) – “Aulas de língua portuguesa na era digital: possíveis interações e articulações” – discute como as possibilidades das interações dos docentes em práticas sociais diárias nos ambientes virtuais podem ser trazidas para os espaços escolares. Em sua conclusão, a pesquisadora observou que esse movimento ainda se encontra num estágio lento e insipiente, cuja prioridade das aulas de português, em ambientes digitais, ainda recai somente na sistematização de conteúdos gramaticais.

Santos (2019), em sua dissertação “Letramento digital e formação de professor: investigando o ensino de textos escritos em ambientes virtuais”, analisou o contexto da formação continuada de professores do município de Ilhéus, na Bahia. O estudo apontou para formações que não colaboram para a prática de letramento digital dos professores, revelando que as iniciativas em trocar informações com colegas sobre letramento digital partem dos próprios docentes. O trabalho contou, ainda, com a produção de um Caderno Pedagógico,

produzido pela pesquisadora, com sugestões de oficinas para a formação continuada desses profissionais.

Na mesma linha de Monte (2018), a dissertação de Silva (2019) – “As tecnologias digitais no ensino: crenças e experiências de professores” – investigou as crenças e as experiências de professores com as tecnologias digitais e o uso dessas para o ensino e a aprendizagem de línguas. A pesquisa constatou que os docentes reconhecem a relevância das tecnologias para o ensino, mas têm limitações para utilizá-las.

A pesquisa de mestrado de Lima (2019) – “Discursos e práticas pedagógicas de professores da educação básica do interior da Amazônia acreana sobre o uso das TICs e letramento digital no ensino de língua portuguesa” – objetivou analisar os discursos, as práticas e o desenvolvimento do letramento digital de professores em sala de aula. O trabalho constatou a necessidade urgente de implementação de políticas públicas que visem ao estímulo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pelos professores nas escolas.

A tese intitulada “Letramento digital de professores de língua portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e aprendizagem com o uso das TDIC”, de Cani (2019), realizou pesquisa com docentes das esferas municipal, estadual e federal, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Quadro Comum Europeu de Competência Digital, a fim de traçar o perfil de letramento digital de cada um deles. A pesquisa concluiu que lidar com a tecnologia para fins pessoais não habilita os docentes a empregá-las em sala de aula.

Gavanski (2019), em sua dissertação de mestrado em Educação “Letramento digital e formação de professores em contexto: Diálogos entre a prática pedagógica e as múltiplas concepções da Cibercultura”, em consonância com as pesquisas de Monte (2018) e Silva (2019), mostra que professores reconhecem a relevância dos recursos tecnológicos em sala de aula, mas, por falta de hábito, formação continuada e infraestrutura adequada nas escolas, não as utilizam em sua prática pedagógica.

A dissertação de Junior (2020) – “Formação continuada de professores de Letras frente às implicações do letramento digital” – evidenciou que, para os professores da pesquisa, formação é processo de estudo contínuo e desenvolvimento de estratégias, e que, nesse sentido, os principais processos utilizados pelos participantes para ampliar sua formação frente às questões digitais são o estudo e o uso de aparatos tecnológicos.

Sob a mesma perspectiva de Rocha (2017) e Oliveira (2018), Alves (2020), em dissertação intitulada “O letramento digital dos professores: desafios e possibilidades para o uso das tecnologias digitais na sala de aula”, investiga como as práticas sociais dos docentes em ambientes virtuais pode implicar em práticas de letramento digital em sala de aula.

Com o foco na concepção de professores de língua portuguesa do ensino médio sobre as TDICs na sala de aula e como estas reverberam em suas práticas, a dissertação de Belarmino (2021) – “TDICs nas aulas de língua portuguesa: um estudo sobre concepções e práticas de docentes do ensino médio” – constatou as limitações dos docentes para determinados recursos, mas também um processo de mudança na busca desse conhecimento, impulsionado principalmente pela pandemia da covid-19.

Nobre (2021), em sua dissertação de mestrado intitulada “Letramentos digitais de professores de língua portuguesa da rede pública de ensino fundamental II de Uberaba-MG”, analisou as percepções de professores acerca dos letramentos digitais e, a partir dos dados gerados pela pesquisa, propôs, em sequência didática, práticas de letramentos digitais com dispositivos digitais móveis.

Ao analisar o ensino sob as condições da pandemia da covid -19, Bezerra (2021), em sua dissertação “Letramento digital em tempos de pandemia: o olhar de professores e alunos sobre o ensino remoto emergencial e as tecnologias digitais”, revelou os problemas do ensino remoto emergencial: falta de equipamentos e internet, aumento da carga horária docente, a desigualdade social dos estudantes mais carentes, além de uma reflexão crítica sobre a importância das TDICs para o trabalho de leitura e escrita.

Silva (2021), em sua dissertação de mestrado “Tecnologias digitais e o ensino remoto de Língua Portuguesa: crenças de professores e de alunos do Ensino Médio”, apresentou concepções positivas e negativas de professores e alunos quanto ao ensino remoto de língua portuguesa, imposto pelo contexto pandêmico da covid-19. A pesquisa revelou, ainda, a desproporção entre professores e alunos quanto ao uso de tecnologias.

A dissertação de mestrado de Pinto (2021) – “O processo de interação educacional com o uso da tecnologia digital” – propôs analisar o processo de interação docente com a ferramenta digital Plataforma Office 365, a fim de compreender de que maneira acontece a interação comunicativa a partir da ferramenta. A pesquisa concluiu que a interação por meio da tecnologia pode dinamizar o trabalho docente no contexto escolar.

Destacamos, ainda, a dissertação de Melo (2021), cujo objetivo teve como foco investigar a mediação de ferramentas digitais sobre o trabalho didático de leitura e escrita para a promoção do letramento digital de estudantes, a partir de recursos disponíveis no celular. Os resultados demonstraram que há limites e dificuldades quanto ao uso pedagógico do celular e que, para esses fins, o aparelho pode ser causa de estresse e cansaço mental e visual.

Por fim, a dissertação de Cordeiro (2022) apresenta a configuração de ensino e aprendizagem do componente inglês no ensino médio, na modalidade virtual, em um colégio

militar estadual do Amazonas, com vistas a refletir sobre as mudanças emergentes, considerando-se as necessidades impostas pelo cenário socioeducacional instaurado pela pandemia da covid-19.

A seguir, apresentamos de que maneira o sujeito contemporâneo constitui e é constituído pelo uso das tecnologias, a fim de conjecturar o perfil dos estudantes e refletir para uma formação desse sujeito que participa nas relações em rede.

2.2 O componente língua portuguesa no ensino brasileiro: da colonização à globalização

Baseados em Shigunov Neto e Maciel (2008), Fávero (2009), Bunzen (2011), Bagno (2012), Pietri (2012) e Soares (2012), dentre outros, assumimos, aqui, uma perspectiva histórica que revela o percurso e as configurações da disciplina de língua portuguesa no ensino brasileiro. O objetivo desta seção é situarmos historicamente o componente língua portuguesa no ensino formal da educação básica no país. Ressaltamos que a nomenclatura que utilizamos – componente curricular – passou a ser adotada a partir da Lei 9.394/96 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Nessa perspectiva, a criação da instituição escola, cuja invenção modelou “um espaço de ensino e tempo de aprendizagem” (Soares, 2012, p. 141), tem também uma “relação de causa e efeito” (Soares, 2012, p. 142) com o currículo e a disciplina em si. A escola contribuiu para tornar o ensino e a aprendizagem racionalmente eficientes por meio de sua organização e do planejamento de atividades com fluxos de tarefas ordenados, procedimentos formalizados, alunos organizados em categorias – em outras palavras, por meio da institucionalização do ensino.

Diante desse quadro, o conhecimento também tende a ser institucionalizado por meio do currículo – que estabelece quais áreas são educativas e transformadoras – e das disciplinas – que, de acordo com Soares (2012), selecionam, excluem, ordenam e sequenciam os conteúdos a serem constituídos como saberes escolares.

Durante o período colonial, que, de acordo com Fávero (2009, p. 13), compreendeu os séculos XVI a XVIII, a educação do Brasil-Colônia vinculava-se à política colonizadora da metrópole portuguesa. Conforme apontam Shigunov Neto e Maciel (2008), com a chegada dos portugueses às terras da América, o projeto colonial português teve na Companhia de Jesus²

² A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus.

seu principal aliado, na medida em que, além de iniciar os alicerces da estrutura escolar educacional da colônia, essa instituição contribuiu para o processo de colonização dos povos originários.

Esse processo educativo não se desvincula da realidade social daquele contexto histórico, de maneira que não se tratava de um projeto somente de catequização. Destinava-se, de acordo com Shigunov Neto e Maciel (2008), pela visão colonizadora, a transformar os costumes indígenas naqueles do “homem civilizado”, a fim de formar uma nova sociedade, submetendo os nativos às exigências de novos modos de produção e hábito ao trabalho, em detrimento da improdutividade e do ócio supostos, mascarando as reais intenções da política mercantilista da metrópole.

Tal projeto de educação (catequese e instrução) – a ser empreendido pelos padres jesuítas e cujas diretrizes apontavam para as populações indígenas, “[...] motivo formal para a vinda destes para a colônia brasileira [...]” (Shigunov Neto; Maciel, 2008, p. 174) – também incluía filhos de colonos que aqui vinham se instalar.

Um empreendimento de aparência e ambicioso, como nos esclarece Fávero (2009), no qual os objetivos que se colocavam centrais eram o lucro e a exploração da colônia, a partir da mão de obra nativa, visto que, mesmo em Portugal, não havia um sistema escolar modelo, e “[...] saber ler e escrever era privilégio de poucos sacerdotes e membros da alta administração pública [...]” (Fávero, 2009, p. 14). Vale ressaltar que o fato de a metrópole não ter interesse em constituir nosso país sobre bases independentes no que se refere à nossa formação educacional torna esta uma das características mais perversas da nossa colonização.

Importante esclarecer, para uma melhor visão do processo de relações comunicativas entre os habitantes da colônia e os jesuítas, que a missão esbarrava no multilinguismo imperante na colônia, devido às diversas línguas que coexistiam no território colonial. A institucionalização de uma língua geral teve apoio da Coroa Portuguesa, indicando “[...] não apenas a língua de uso mais extenso numa região, como também a ampliação compulsória do seu uso em grupos [não falantes] dessa língua [...]” (Barros; Borges; Meira, 1996, p. 4), representando o domínio e a negação da cultura dos nativos, visto que tinha como intenção a exploração do novo território. Segundo Ilari e Basso (2006, p. 62),

[...] fala-se em línguas gerais, no contexto da colonização, sempre que os conquistadores, ao encontrarem nas terras conquistadas várias línguas diferentes entre si, forçam as populações submetidas a adotar, no contato com os colonizadores, uma única língua entre as efetivamente faladas, ou uma língua artificial, que é uma mistura dessas línguas. É evidente que a política

das línguas gerais nega a diversidade linguística e cultural dos vencidos e constitui uma forma a mais de dominação.

Sistematizada pelos jesuítas para fins catequéticos e de ensino, a “língua geral de base tupi” (Bunzen, 2011, p. 892) foi a principal responsável por estabelecer a necessária comunicação cotidiana entre portugueses e indígenas no território brasileiro, assim como entre indígenas e falantes de outras línguas. Foram, portanto, quase dois séculos de convivência entre a língua imposta pelos jesuítas e as línguas indígenas.

Sobre o trabalho educacional empreendido em terras brasileiras pela Companhia de Jesus, Fávero (2009) confirma que

Nenhuma congregação religiosa [...] realizou, no campo do ensino, trabalho tão eficiente quanto o dos jesuítas que se integraram desde os primeiros tempos à política colonizadora da metrópole e foram, por mais de dois séculos, praticamente os únicos responsáveis pela educação no Brasil. (Fávero, 2009, p. 15)

A língua portuguesa, nesse momento, não possuía *status* de disciplina curricular no *Ratio Studiorum* – programa de estudos implantado pelos jesuítas. Soares (2012) aponta dois prováveis motivos para esse desprestígio: quanto ao conteúdo, por não corresponder a uma área de conhecimento científico; e quanto ao pouco valor como bem cultural, por não ser a língua das relações sociais dentro da colônia brasileira.

Coube ao Marquês de Pombal, a partir da Carta Régia de 12 de setembro de 1757, as reformas educacionais no ensino de Portugal e das colônias portuguesas, que contribuiriam significativamente para que se consolidasse a inclusão e a valorização da língua portuguesa nas escolas brasileiras. Nas palavras de Bunzen (2011, p. 891),

São as reformas pombalinas, fortemente influenciadas pelo Iluminismo europeu e pelo Racionalismo moderno, que acabam legitimando tal posicionamento, uma vez que se tornou necessário, para uma política mercantil e absolutista, maior divulgação/implementação da “língua do Príncipe” nas terras “conquistadas”.

As medidas impostas³ pela reforma pombalina visavam consolidar o uso obrigatório da língua portuguesa, com a sua inclusão obrigatória e valorização nos programas escolares com

³ Medidas sistematizadas no documento intitulado **Diretório que se deve observar nas povoações do Pará e do Maranhão enquanto sua majestade não mandar o contrário**, justificavam-se por criar uma homogeneidade na língua entre os colonos, alegando a conservação do território colonial, mas que, na realidade, transformavam os indígenas em vassallos da Coroa. O Diretório desencadeou uma política contra as línguas dos povos originários.

relação às demais. Essa valorização se traduzia por um sentimento patriótico forjado a partir do advento das Grandes Navegações, em que a colonização de novas terras deveria seguir a língua da metrópole.

Bagno (2012) nos aponta que essa obrigatoriedade, além da proibição de se ensinar qualquer outra língua que não fosse a portuguesa em toda a colônia brasileira, a partir daquele momento, “constitui o primeiro exemplo de procedimento autoritário que caracterizou as políticas linguísticas brasileiras” (Bagno, 2012, p. 164), no sentido de se desprezar a dinâmica comunicativa existente na colônia, que vinha constituindo a identidade linguística dos seus habitantes.

Apesar de os estudos ainda terem como referência o ensino da língua que se estendeu do século XVI ao século XIX e continuou ancorado na gramática do latim, na retórica e na poética, após a reforma pombalina e até o final do século XIX, introduziu-se a gramática da língua portuguesa, que “[...] deveria ser instrumento de apoio para a aprendizagem da gramática latina [...]” (Soares, 2012, p. 147).

À luz de uma perspectiva sócio-histórica, o longo período de exploração colonial do país permitiu à cultura europeia e suas instituições aqui instaladas, com ênfase na vinda da Família Real Portuguesa em 1808, um papel central na dominação sobre a grande população de escravos e analfabetos, cujo acesso se restringia à classe dominante. Razzini (2000) argumenta que esse acesso à cultura europeia não só legitimava essa classe como digna de representar politicamente o país frente às nações mais desenvolvidas, como a colocava em um patamar de supervalorização pelo fato de ser letrada.

A absorção da cultura europeia pela classe dominante, que assumia os valores dos colonizadores – e, em contrapartida, desprezava a cultura local –, “[...] girava em torno da relação elite/modelo, e segregava na pobreza e no analfabetismo a população do Brasil [...]” (Razzini, 2000, p. 17). Assim, de acordo com Malfacini (2015), contribuíram para a emancipação do componente curricular língua portuguesa: a implementação da Imprensa Régia; a criação do Colégio Pedro II, que se consagraria como referência na educação do país por décadas; e a confecção dos principais manuais de gramática de português e de coletâneas de textos de autores consagrados.

O surgimento do Imperial Colégio Pedro II como símbolo dessa legitimidade europeia inaugurava um modelo de ensino secundário que introduziu na elite traços distintivos do restante da população: “O vínculo a essa instituição de ensino, além de conferir o Bacharelado em Letras, dava direito ao ingresso em qualquer faculdade do Império [...]” (Razzini, 2000, p. 24). As demais instituições secundárias, custeadas pelas províncias, cumpriam a mera função

de cursos preparatórios para o ingresso nas instituições de ensino superior, tomando como base o currículo e os compêndios adotados pelo Colégio Pedro II.

Aqui, com base em Soares (2012), evidenciamos o papel de destaque e prestígio do professor de português na orientação do ensino do país e na elaboração desses materiais, bem como do seu perfil profissional. Ele era um, “quase sempre, estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino”, numa época sem qualquer menção à formação docente, “[...] a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e só a ele, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos [...]” (Soares, 2012, p. 151).

Até o final do Império, as disciplinas de retórica, poética e gramática compunham o ensino de português e, posteriormente, fundiram-se em uma única disciplina: o Português. Essa configuração caracterizava-se por um ensino de gramática para a aprendizagem sobre o sistema da língua e um ensino da retórica e da poética, “assumindo um caráter de estudos estilísticos” (Soares, 2012, p. 151) cuja função direcionava o alunado à exigência da boa escrita. O fim do Império presenciou um esforço de centralizar e uniformizar os preparatórios secundaristas a partir do Colégio Pedro II, mas sem surtir o resultado esperado nas províncias, tendo em vista que, pela dificuldade de supervisão, indivíduos se valiam de fraudes na obtenção de certificados de aprovação.

Com a Proclamação da República, a centralização tornou-se mais rígida e homogênea, mas ainda tendo o currículo e os compêndios do Colégio Pedro II como referências do ensino secundário nacional, a fim de gozarem das mesmas prerrogativas daquela instituição e, assim, realizarem seus exames preparatórios para o ingresso no ensino superior. Esse modelo de educação perdurou até a década de 1920, quando se viu afetado pelas novas e crescentes necessidades de recursos humanos para a ocupação de funções nos setores secundários e terciários, causadas pela intensificação do processo de industrialização crescente no país, advindo do sistema capitalista industrial, em detrimento do modelo agrário-exportador.

No âmbito dessas mudanças, a década de 1930 – período denominado Governo Provisório – tem na reforma educacional de Francisco Campos uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação. Era a primeira vez que o ensino secundário seria atingido de forma profunda em sua estrutura em todo o território nacional. A despeito dessa mudança, a relação entre educação e desenvolvimento, mesmo processando a evolução do sistema educacional brasileiro, refletiu a luta das elites dominantes na estrutura do poder.

A Reforma Francisco Campos teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o ensino seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. (Romanelli, 1998, p. 135)

De acordo com Dallabrida (2009), essa reforma educacional redefiniu os saberes a serem ensinados, dando relevância ao ensino da língua portuguesa. Por meio dela, procurou-se transmitir o nacionalismo emergente na sociedade brasileira, reforçado pela Revolução de 1930. Ainda segundo o autor, sob o viés ideológico, argumentava-se que uma verdadeira educação produziria um hábito burguês, a partir de um ensino integral – intelectual, físico e político – e das prescrições de práticas disciplinares que conduzissem ao disciplinamento e à autorregulação dos cidadãos.

Com o estabelecimento do Estado Novo em 1937, que teve como presidente o gaúcho Getúlio Vargas, Romanelli (1998) pontua que a situação de gerenciamento da educação pelo Estado deixava de ser dever e passava a ser mera ação secundária – diante dessa conjuntura, é implantada a Reforma Capanema. Conduzida para o terreno das reformas parciais do ensino do que para uma reforma integral, conforme aponta Saviani (2011), esse conjunto de reformas reorganizava o ensino primário e secundário. Em seu ordenamento, a Reforma Capanema estruturava o ensino primário, com duração de quatro anos, com acréscimo do primário complementar, de apenas um ano. Ao ensino médio, caberia uma estrutura em dois ciclos, de forma verticalizada – o ensino ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos, correspondendo aos ensinos secundário e técnico-profissional, este último subdividido em industrial, comercial e agrícola.

Sob o prisma de sua concepção, Saviani (2011) elenca que esse conjunto de reformas: tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; admitia uma coexistência dualista, visto que separava o ensino secundário, destinado à elite dominante, do ensino profissional, destinado ao restante da população, concedendo, apenas à esfera dos privilegiados ao ensino secundário, a prerrogativa de acesso a qualquer carreira do ensino superior; tendo, por fim, um caráter corporativista, visto que vinculava, de forma exigente, cada tipo de ensino aos ofícios requeridos pela organização social do país.

Nesse período, Soares (2012), afirma que a disciplina de língua portuguesa permaneceu com a mesma configuração de ensino do período anterior, pois adaptava-se às exigências dos grupos economicamente privilegiados que tinham acesso à educação formal naquele período, continuando uma tradição de acesso ao ensino. Saviani (2011) esclarece que as reformas empreendidas por Campos e Capanema trazem a marca do pacto com setores conservadores da

sociedade brasileira, revelando sua influência e diluindo as críticas ao chamado monopólio estatal do ensino.

As décadas de 1950 e 1960 trazem, então, novos ajustes ao quadro educacional do Brasil e aos conteúdos de língua portuguesa. Um período, segundo Bunzen (2011), fortemente marcado pela descentralização das diretrizes de ensino e das suas políticas para a educação no país. Isto se deve, de acordo com Malfacini (2015), à promulgação da Constituição de 1946 – um documento de caráter ideológico-liberal-democrático que permitiu a democratização dos estabelecimentos de ensino no país, ampliando “[...] as possibilidades de acesso à escola por outros grupos sociais, o que exigiu a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, principalmente no que tange às mudanças nas disciplinas curriculares [...]” (Malfacini, 2015, p. 48).

Essa nova configuração do ensino suscita condições inéditas para a disciplina língua portuguesa, mas também para a profissão docente. Com a possibilidade de acesso ao ensino pelas camadas populares, segundo Soares (2012), ocorre uma desvalorização do trabalho dos professores, uma vez que, pela necessidade de se recrutar cada vez mais profissionais, a entrada na profissão acaba se dando de forma menos criteriosa.

Vinculam-se a isso “[...] o rebaixamento salarial e, conseqüentemente, as precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscarem estratégias de facilitação de sua atividade docente [...]” (Soares, 2012, p. 152) – “[...] uma delas foi atribuir ao livro didático a tarefa de elaborar aulas e exercícios [...]” (Malfacini, 2015, p. 49). O material didático assume, agora, um protagonismo que antes era destinado ao professor.

Apesar dos diversos problemas pelos quais atravessava a educação no país, no âmbito das políticas educacionais brasileiras do governo do presidente João Goulart, foi aprovada a primeira LDB, de número 4024/61. Essa lei deu maior liberdade às escolas para organizarem seus currículos mediante a fixação de disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas. Além disso, fez com que diminuísse consideravelmente o caráter rígido dos programas de ensino de português, permitindo uma maior flexibilidade para a construção dos currículos estaduais por professores e autores/editores de livros didáticos. A LDB/61 sugeriu indicações para o ensino de disciplinas escolares que poderiam ser desenvolvidas e ampliadas pelos programas estaduais. Entretanto, essa “maior liberdade de ensino, conferida pela lei de 1961, e os grandes contingentes discentes e docentes que brotaram dos cursos secundário e superior, seriam cerceados com a repressão política que se instalou com o regime militar após o golpe de 1964” (Razzini, 2000, p. 110).

Nesse contexto de acesso à escola pelas classes populares, a década de 1970 impõe novas e radicais mudanças para a disciplina de língua portuguesa, resultado do governo militar

que se instaurou no país a partir do golpe de 1964, cujos objetivos para o ensino eram o de servir aos seus interesses políticos e ideológicos e o de adequar o sistema educacional nacional ao modelo de desenvolvimento econômico sustentado pelo próprio regime.

Malfacini (2015) afirma que, com a promulgação da LDB através da lei 5692/71, a língua passa a ser considerada instrumento, cujo objetivo era desenvolver nos alunos o mero comportamento de emissor e receptor de mensagens. Retira-se, portanto, a ideia de ensino língua portuguesa enquanto sistema e expressão estética, “[...] minimizando com isso o enfoque do ensino no saber sobre a língua [...]” (Malfacini, 2015, p. 50).

Essa proposta, que se baseava “[...] numa formação tecnicista, voltada para o mundo do trabalho [...], privilegiava um ensino de língua portuguesa tecnicista, em detrimento da construção de um ensino humanista clássico voltado ao ensino superior [...]” (Bunzen, 2011, p. 900). Desse modo, o ensino de leitura e escrita estava fundamentado numa concepção de língua como expressão do pensamento ou representação do mundo, e tinha apenas como principal objetivo o repasse de informações sobre o sistema gramatical de regras para o aprendizado de uma escrita correta.

O final dos anos de 1970 e o início da década de 1980 apresentam novas e significativas mudanças para o ensino do país, devido às intervenções feitas pelo Estado no currículo escolar. Pietri (2012) aponta dois fatores para esse novo cenário. O primeiro foi a criação da disciplina Comunicação e Expressão, que compreendia conhecimentos produzidos pela teoria da informação e da comunicação e alterava “[...] a base do ensino considerado tradicional, na constituição da disciplina de Língua Portuguesa [...]” (Pietri, 2012, p. 18). O segundo, pelas contribuições que emergiam dos conhecimentos produzidos pelo campo dos estudos modernos da linguagem e que começavam a ser discutidas por linguistas para a elaboração de documentos oficiais da educação.

Dentre essas contribuições, Soares (2012) destaca: as divergências quanto ao ensino do padrão culto para aqueles que traziam, à escola, diversas variedades linguísticas; o foco sobre o reconhecimento de uma gramática da língua escrita e da língua falada, de acordo com os estudos descritivos, e não mais apenas da língua falada, como direcionava a concepção prescritiva; por fim, um estudo gramatical que, ao ultrapassar as fronteiras das estruturas morfossintáticas, e apoiado na semântica, traria novos modos de se compreender os sentidos das palavras.

Podemos concluir que o ensino de português, bem como a constituição da disciplina de língua portuguesa percorrem um caminho de dimensões complexas “[...] cheio de tensões, permanências e rupturas com metadiscursos sobre a língua e sua função na sociedade e na escola

[...]” (Bunzen, 2011, p. 908), que tornariam a se materializar com o cenário deixado pelo governo militar na primeira metade dos anos 1980.

Com o fim do período militar e a redemocratização do país, o direcionamento dado pelas teorias linguísticas ao ensino de português, aliado ao novo cenário global, traz outras demandas no que concerne à produção de documentos curriculares no contexto do ensino brasileiro.

A década de 1990 trouxe duas importantes diretrizes para as orientações da educação do país, através da criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB/96, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Com relação à expansão do ensino, esses documentos apresentam a inclusão do ensino médio como etapa final da educação básica, e se apresentam como diretrizes para a construção dos currículos municipais e estaduais, configurando-se como resposta à carência desse material no sistema educacional do país.

Apesar da característica atribuída aos PCN em direcionar a construção dos currículos do país, os novos interesses mercadológicos do mundo globalizado e neoliberal surgidos a partir do evento conhecido como Consenso de Washington,⁴ em 1989, do qual o Brasil fez parte (Silva, 2012, p. 96), apresentam-se determinantes no modo de condução do ensino através deles.

Como nos esclarece Geraldi (2015, p. 383),

[...] no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz. E para saber qual a produtividade da escola, o projeto político neoliberal na educação é a implantação de sistemas de avaliação de larga escala. Os resultados poderiam apontar aos empregadores onde se formavam os melhores (não por acaso essas avaliações começaram com os concluintes de cursos superiores).

Portanto, segundo o autor, a visão de uma educação mercadológica, a serviço da exploração do mercado livre e competitivo, subjaz à construção dos PCN, uma vez que é preciso propor “parâmetros” para a educação brasileira que sirvam de indicativos para a aplicação de recursos financeiros, visando uma suposta melhoria na qualidade escolar. É dentro desse contexto que os PCN se tornam atores na co-criação das políticas de estados e municípios.

Definições de língua, discurso e gêneros textuais passam a moldar a disciplina de português, que assume “[...] uma perspectiva de um trabalho com a língua em uso nos diferentes gêneros e textos que circulam na sociedade contemporânea [...]” (Bunzen, 2011, p. 906), numa

⁴ Em 1989, em Washington, nos Estados Unidos, realizou-se um evento com os governos e ministros de vários países capitalistas desenvolvidos para decidirem o que fazer com aqueles cuja economia crescia num ritmo muito lento. Assim, discutiram um conjunto de medidas que foram propostas e assinadas com o compromisso de aplicá-las em seus países. O evento ficou conhecido como Consenso de Washington. O Brasil esteve presente com os seus representantes e assinou o documento com as medidas a serem implementadas.

referência às novas práticas sociodiscursivas que agem sobre o mundo, “[...] com a ampliação dos meios de comunicação e das novas tecnologias, como a internet, fator decisivo para a introdução de novas linguagens, daí decorrentes, em sala de aula [...]” (Malfacini, 2015, p. 55).

Concluídas essas diretrizes para o direcionamento de currículos municipais e estaduais, tem início o que Geraldi (2015, p. 383) definiu como “[...] o tempo de inundação das escolas por documentos oficiais definindo metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados, etc. [...]”, momento de convocação das escolas do país para que, balizadas pelos parâmetros oficiais, também estejam construindo seus documentos.

Além disso, a ideia de uma base comum nacional nasce como uma das respostas ao ensino tecnicista implementado pelo período militar, cujos resultados mostraram a ineficiência e o fracasso do ensino desse período. Esse documento partiu do que se previa no art. 210 da Constituição Federal de 1998 e do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Diferentemente dos PCN, que possuíam um caráter mais de propositura para a formulação dos currículos escolares do país, a BNCC se coloca como um documento normativo com vistas a definir as aprendizagens essenciais na construção desses currículos.

O processo de construção da Base teve origem na 2ª Conferência Nacional pela Educação, ocorrida em novembro de 2014. A construção inicial do documento teve como primeiras discussões pensar as especificidades dos estudantes em cada etapa da educação básica e a preocupação em garantir um documento que viabilizasse o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento desses sujeitos, com reflexões fundamentadas a partir do *chão da escola*.

Para fomentar o debate nacional que envolvesse diretamente os formadores dos estudantes, esse primeiro momento preocupou-se em reunir diferentes segmentos da educação para contribuir com as discussões, conforme Bonini e Costa-Hübes (2019), desde professores das redes públicas da educação básica, indicados por diversas secretarias de educação e pela rede federal de educação básica; técnicos/pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); representantes regionais, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); a professores/pesquisadores de universidades brasileiras, com atuação em formação inicial e continuada de professores que haviam contribuído em momentos anteriores na elaboração de pareceres para programas relativos à educação básica.

Entretanto, esse trabalho foi interrompido pelo Ministério da Educação (MEC) em fevereiro de 2015, desfazendo o primeiro grupo de trabalho. Nova comissão foi formada nos meses seguintes, assumindo a tarefa de produzir, entre os meses de junho e agosto de 2015, a primeira versão da BNCC. Essa versão foi publicada em 15 de setembro e permaneceu on-line

até 15 de dezembro para que profissionais e instituições pudessem opinar e contribuir com o documento. Bonini e Costa-Hübes (2019) relatam que profissionais da UnB e da PUC-Rio, após as categorizações das consultas públicas, forneceram subsídios para discussões de revisão e reescrita, o que gerou a segunda versão, em maio de 2016.

A partir de maio daquele ano, ainda segundo os autores, novo cenário fora criado para legitimar uma terceira versão do documento, a qual viria na direção oposta das duas primeiras. Seminários estaduais de avaliação de professores foram realizados sob o comando do Conselho Nacional de Educação com uma síntese no relatório final, assinado pelo Consed e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), cuja leitura preparava o terreno para as modificações que viriam na terceira versão da BNCC. O documento foi homologado em 20 de dezembro de 2017, mas em versão bastante diferente do que foi debatido nas audiências públicas regionais, suscitando comentários na comunidade acadêmica de que esta seria, não uma terceira, mas uma quarta versão do documento.

Nesse contexto de constituição da BNCC, a Língua Portuguesa, agora como componente curricular, para os anos finais da educação básica, integra a área de Linguagens juntamente com os demais componentes curriculares de Artes, Educação Física e Língua Inglesa. Sua finalidade dentro dessa grande área é, segundo o documento:

Possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências da Educação Infantil. (Brasil, 2018, p. 65)

Nessa conjuntura, se compreendemos que os documentos oficiais servem de referência para a construção dos currículos que orientarão a educação básica com ações didático-pedagógicas para a sala de aula, é imprescindível analisar em que concepção de linguagem a BNCC encontra-se ancorada.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018, p. 69)

A BNCC exorta, assim, que um estudo de natureza teórica e metalinguística não deve ser tomado como um fim em si mesmo, mas estar envolvido em práticas de reflexões sobre a linguagem que permitam aos alunos a possibilidade de uso da língua em práticas situadas.

Embora essas mudanças advindas de teorias linguísticas tenham aberto caminhos de reflexão para o ensino de língua portuguesa no país, materializados na BNCC, com a incorporação dos estudos bakhtinianos, Rossi e Souza (2019) apontam que ainda é possível observar equívocos e lacunas no tratamento dado à linguagem.

Para os autores, um desses equívocos seria quanto ao entendimento, por parte dos docentes, do que significa uma abordagem interacionista da linguagem para o seu enfrentamento em sala de aula, estudo que ultrapassa a materialidade da língua e alcança aspectos discursivos. Isso porque o documento parece considerar a formação de condutas de pessoas capazes apenas de se adaptar a realidades impostas, ao invés de formar sujeitos emancipados, o que nos parece remeter aos preceitos do trabalho neoliberal.

O documento, ao definir a área, apresenta que:

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens [...]. (Brasil, 2018, p. 65)

Podemos inferir do excerto, e com base em Rossi e Souza (2019), uma supressão quanto à concepção de interação da linguagem no posicionamento desse sujeito em relação às práticas de linguagem no mundo. No lugar, vê-se apenas o destaque para uma ampliação das capacidades expressivas desse sujeito, o que nos remete ao conceito de linguagem cujo enfoque seja o de ampliação de conhecimentos metalinguísticos, a fim de adaptar o usuário da língua, mas sem conexão com situações de interação.

A centralidade do trabalho com a linguagem continua a ser o texto, para os quais são definidos os objetivos, os conteúdos e as habilidades. Estas últimas devem estar alinhadas com as habilidades das séries anteriores, de forma a permitirem um crescimento progressivo em complexidade, à medida que o estudante avança nos conteúdos.

O documento também traz como novidade, na composição do componente curricular de língua portuguesa, os eixos integradores de oralidade, leitura, produção e análise linguística/semiótica; e os campos de atuação das práticas de linguagem, quais sejam artístico-literário, de estudos e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública. Segundo a BNCC, a articulação entre eixos e campos de atuação acontece pela sua reciprocidade e interconexão.

Nessa direção, o documento encaminha os currículos para a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, tendo como foco as demandas cotidianas da vida, do exercício à cidadania e do trabalho, como resposta aos complexos desafios

contemporâneos que exigem uma formação voltada às transformações sociais e à cidadania. De acordo com Bonini e Costa-Hübes (2019), a proposta da Base é implementar uma educação direcionada aos interesses e necessidades estabelecidos por agentes privados, deixando evidente uma inclinação em atender a um perfil profissional exigido pelo contexto mercadológico, que, devido à efervescência das inovações tecnológicas, justifica uma formação de indivíduos competentes para o exercício, de maneira autônoma, das exigências empresariais.

Considerando as mudanças promovidas pelas tecnologias digitais e pela internet, a BNCC traz, ainda, um apelo para que “a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens” (Brasil, 2018, p. 63), numa referência às práticas impostas pela cultura digital, uma vez que é mais que inevitável uma educação para o uso das tecnologias digitais, dadas as demandas sociais que emergem desse contexto. Em vista dessa urgência, na apresentação das competências gerais, o documento apresenta a Competência Geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 11)

Essa competência sinaliza que o trabalho com as tecnologias nas escolas não é algo tão simples. Usá-las vai muito além de uma mera técnica para acesso: exige o comprometimento com uma aplicação menos superficial e bem mais reflexiva. Com as tecnologias, o indivíduo não só transforma, mas também é transformado, pois “[...] surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender [...]” (Rojo, 2015, p. 116).

No que diz respeito às tecnologias, para a área de Linguagens, o documento apresenta a Competência Específica 6:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (Brasil, 2018, p. 65)

Percebemos que a citada competência apenas se diferencia da competência geral pelo fato que a BNCC não propõe a criação de tecnologias pelos estudantes nos anos finais do ensino fundamental, o que será demandado para o ensino médio. Contudo, ao apresentá-la, o documento ratifica, mais uma vez, a necessidade do trabalho pedagógico com as tecnologias na

escola, uma vez que as atividades humanas acontecem em diversas esferas da vida humana, através dos diferentes modos de expressão, inclusive em ambientes digitais.

Para o componente curricular de Língua Portuguesa, a competência 10, no que concerne às tecnologias, direciona para um trabalho voltado a

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (Brasil, 2018, p. 87)

Assim, ao componente curricular língua portuguesa, esta competência aponta para um ensino com vista às práticas de linguagem realizadas por meio das tecnologias digitais, sempre na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, como proposto anteriormente pelos PCNs de 1998.

As demandas colocadas pela BNCC para o componente língua portuguesa são, portanto: uma abordagem das novas formas de linguagem e produção nos ambientes digitais; o estímulo ao debate quanto a esses ambientes; experiências em práticas virtuais de linguagem, sob uma perspectiva reflexiva; a garantia do trato com a diversidade e com a diferença nos espaços virtuais.

Nesse viés, a BNCC traz, em suas diretrizes para o componente curricular língua portuguesa, determinações que contemplem as práticas de linguagem da cultura digital, suas diferentes linguagens, seus distintos modos de produção, os diferentes letramentos para esse enfrentamento, bem como o modo de produção dessa linguagem de forma autoral.

Apesar do termo letramento digital não constar na Base, é explícito que as demandas colocadas pelo documento às escolas para o componente de português exigem esse letramento dos docentes. Um letramento que, conforme explicita Xavier (2007), “[...] requer que o sujeito assumira uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino [...]” (Xavier, 2007, p 133).

2.3 O sujeito contemporâneo em conexão com o digital

As sociedades sempre foram compreendidas e representadas por seus inventos tecnológicos, de maneira que separar seres humanos desses artefatos é praticamente impossível. Tais materiais tecnológicos não somente são imaginados e produzidos pelo homem, como

também sua utilização intensiva constitui a humanidade, uma vez que passam a ser dotados de significado e valor nas sociedades a que pertencem.

Mesmo com sua grande penetrabilidade nas diversas esferas da atividade humana, as tecnologias são um produto dessas sociedades e não se configuram em um agente com autonomia, ou mesmo determinista dos espaços sociais. Apesar disso, em seu livro *A Sociedade em Rede*, Castells (2022, p. 65) afirma que

Embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico.

O sociólogo chama atenção para as implicações, provenientes da Rede, que resultam das alterações sociais provocadas pelas tecnologias e que alteram questões sociais, econômicas e culturais nas sociedades.

Lévy (1999) afirma que é impeciente asseverar um suposto impacto das tecnologias nas sociedades, como se as tecnologias fossem algo totalmente desvinculado das coletividades, pois não são, uma vez que aquelas são produto destas. Para o filósofo francês, a impossibilidade de participação ativa de grande parcela da população do planeta nas transformações tecnológicas – ou, ainda, as alterações tecnológicas súbitas com que os indivíduos se deparam no decorrer da vida – é que causa essa sensação de impacto das tecnologias.

Entretanto, como bem nos lembra Xavier (2013), não podemos desprezar sua influência na vida da maior parte das sociedades. Tomemos a escrita como exemplo de tecnologia revolucionária, que, se não foi determinante para o desenvolvimento humano, certamente colaborou sobremaneira com um novo horizonte histórico para grande parte das sociedades – o da cultura letrada –, igualmente impactando as sociedades de tradição oral.

Quanto ao processo de desenvolvimento das tecnologias digitais, Castells (2022) nos diz, ainda, que mesmo imaginadas e produzidas pela sociedade, esta não direciona o curso das transformações tecnológicas, pois criatividade, aperfeiçoamentos, aplicabilidade, dentre outros fatores, intervêm no processo das inovações tecnológicas. Sendo assim, as mudanças digitais resultam de uma complexa interatividade entre esses atores, o que torna o determinismo tecnológico sem fundamento.

No que diz respeito à web e sua evolução, essa afirmativa pode ser observada na imagem abaixo, que caracteriza seus estágios de evolução, desde o início de sua disseminação, em

meados de 1990, até os dias atuais, e apresenta algumas das principais características dos usuários.

Figura 1 – Evolução da web: característica do usuário



Fonte: Curvelo (2023).

A primeira geração da web é definida por basear-se em uma comunicação em que os usuários apenas consumiam os conteúdos disponíveis sem que houvesse interações. O conteúdo exibido era estático, com informações que ficavam contidas na tela, e o *design* das páginas era semelhante ao do impresso, sem trazer qualquer inovação. Essa primeira geração corresponde ao período entre 1991 e o início dos anos 2000.

As décadas de 2000 e 2010, foram marcadas pelo que se denominou de web 2.0. Essa segunda versão deu início ao processo de interação entre os usuários. Nela, era possível ir além das páginas estáticas, permitindo a produção de conteúdo pelos usuários, o que se tornava o centro das experiências web, com a chegada das redes sociais. Nesse momento, comentários, compartilhamentos, envio de imagens e outros arquivos começaram a ganhar destaque. Foram criados os primeiros blogs e fóruns, garantindo o envolvimento de milhares de pessoas.

Com a web 3.0 – desde o final da década de 2010 até o momento –, os processos de transformação digital basearam-se no uso da máquina para a personificação dos usuários, a fim de atender às necessidades mais básicas de quem a utiliza. A eficiência dessas tarefas está no

uso de tecnologias de automação, que ajudam a melhorar o desempenho dos serviços prestados através da internet.

Para a quarta geração da web, é possível contar com mais interatividade e *marketing*. É esperado que a web 4.0 seja ainda mais personalizada para compreender as exigências dos usuários, com a inteligência artificial ganhando cada vez mais espaço no atendimento dessa demanda e estreitando ainda mais a linha que separa o humano da máquina. Nesse caminho, destacam-se conceitos como: internet das coisas, referência a dispositivos que conectados à internet eliminam a necessidade da ação humana; integração de serviços, integração de novos recursos a tecnologias já existentes, sem a necessidade de mudanças em infraestrutura; interação social, investimento em sistemas de inteligência artificial que proporcionarão mais alinhamentos dos internautas às suas preferências no uso de ferramentas de comunicação online.

Nesse cenário sociotécnico da internet, com a evolução da web, a unidirecionalidade dos usuários vai dando cada vez mais lugar à interatividade com as máquinas. Passamos a viver em uma sociedade mais mediatizada, isto é, mediada por signos de toda natureza; e midiaticizada, ou seja, disseminadora desses signos pelas mais diferentes mídias. Mas não apenas.

As tecnologias possibilitaram o que Jenkins (2013, p. 376) denominou de ecologia das mídias, ou seja, o crescente contato e a colaboração entre mídias consagradas e emergentes, a expansão do número de agentes produzindo e circulando mídias e o fluxo de conteúdo pelas múltiplas plataformas e redes à medida que grupos culturais, com motivações e finalidades diferentes, interagem através de portais de mídia compartilhados.

Porém, esse novo modo de interação significou, também, viver “[...] de acordo com os protocolos, práticas, instituições e poderes que lhes dão forma e dinamizam [...]” (Santaella, 2013, p. 13). Dizendo de outro modo, somos conduzidos a uma interação conforme os objetivos e as pretensões da grande indústria tecnológica.

Nesse sentido, podemos afirmar que, como produto sociocultural, não há a neutralidade nas tecnologias digitais. Inerentes a elas, há ideias, projetos sociais, interesses econômicos, estratégias de poder, que qualquer sentido único em definir precisa ser enfrentado de modo reflexivo.

Ademais, compreender o papel das tecnologias digitais e sua presença nas sociedades é também relacioná-las ao homem da pós-modernidade. O sujeito moderno, de identidade cartesiana, fixa e estável, agora dá lugar à descentralidade, que se caracteriza por uma identidade inacabada, aberta e fragmentada, própria da contemporaneidade, formada e transformada à medida que as representações culturais se multiplicam.

A identidade do sujeito pós-moderno se modifica à medida que as verdades eternas e universais dão lugar a forças plurais. Nessa encruzilhada, o sujeito

Precisa ponderar as opiniões opostas, avaliar diferentes versões que lhe são apresentadas, para descobrir e decidir por si mesmo, e sem o auxílio de qualquer ancora tradicional, o que fazer e como se posicionar diante das circunstâncias indecidíveis oferecidas pela cultura pós moderna. (Xavier, 2013, p. 52)

Nesse deslocamento identitário, “[...] conforme diferentes áreas do globo são postas em interconexão, ondas de transformação social penetram virtualmente toda a superfície da Terra.” (Giddens, 1991, p. 12). Sendo assim, as tecnologias se apresentam como lugar dinâmico, aberto e participativo, cujas instabilidade e efemeridade permitem aos seus usuários experimentarem múltiplas subjetividades, proporcionando novos modos de vivência e interação.

A cada dia, a escola presencia uma geração de jovens e adolescentes que protagoniza ações – como produzir e editar vídeos, fazer tutoriais, criar conteúdo – e ocupa espaços nas redes, principalmente TikTok, Instagram e WhatsApp, em um processo de gerar, produzir e compartilhar informações, a partir do acesso à informação possibilitado pelas mudanças proporcionadas pelas tecnologias.

Santaella (2013) nos lembra que viver na sociedade da informação, com a qual somos impelidos a estar em contato a qualquer tempo e em qualquer lugar, implica não estarmos centrados apenas na tecnologia, mas extrair, a todo momento, os conhecimentos de que necessitamos, seja de maneira concreta, seja abstrata. Segundo a pesquisadora, “[...] ser cidadão nessa sociedade hipercomplexa, que potencializa a hipersociabilidade, significa tornar-se capaz de distinguir entre diferentes linguagens e mídias, [tendo] condições de desenvolver a capacidade de levantar perguntas acerca de tudo que lemos, vemos e escutamos [...]” (Santaella, 2013, p. 13).

Os caminhos da educação para as redes virtuais precisam levar em conta tais desafios colocados e não mais aqueles paradigmas que norteavam as certezas da era moderna. A escola pública tem importante papel de ser o lugar de acesso à internet, a fim de possibilitar aos estudantes das camadas populares uma educação que possa desenvolver a criticidade para o uso das redes.

Nesse sentido, cabe perguntar, mesmo que sejam indagações retóricas: é possível ainda ignorar as novas formas de expressão trazidas pelas redes? Ainda há como a escola se isentar do papel de compreender e se posicionar como mediadora dessas novas práticas de linguagem que permeiam a sociedade atualmente? Santos (2019, p. 45) lembra-nos que, educar nessa perspectiva

Exigirá o uso eficiente das novas tecnologias para comunicar ideias, construir colaborações, filtrar informações, participar, compartilhar, criar, tudo isso num ambiente de regras mais fluidas que caminham para a interculturalidade suscitada pela rede mundial de computadores. Essas transformações envolvem mudanças de paradigmas que foram construídos durante séculos pela educação tradicional e impõem à escola de hoje um novo desafio: como tornar significativa a escrita e a leitura.

Enquanto agente colaborador desse processo formativo de enfrentamento informacional, o professor ainda é quem pode propor direcionamentos quanto a uma capacidade de seleção, avaliação, utilização eficaz das tecnologias digitais, assim como contribuir para a formação de sujeitos críticos e reflexivos em relação a suas atuações de leitura e escrita nos espaços virtuais, sem, contudo, deixar de considerar as práticas realizadas por seus alunos nos ambientes virtuais.

Refletir as questões contemporâneas é, ao mesmo tempo, estar-se atento às questões sociais, históricas e culturais que se amalgamam às tecnologias digitais na constituição dos sujeitos atuais que estão, nesse momento, também frequentando a escola. É perceber que, com o advento da internet, as tecnologias se estabelecem nos mais diferentes segmentos da atividade humana e nas diversas camadas sociais – nem sempre de forma igualitária, é bem verdade, mas sempre adentrando as fronteiras virtuais e conectando cada vez mais os habitantes do globo.

A seguir, trataremos sobre a abordagem dos letramentos e como os teóricos apontam para o letramento digital situando-o nas práticas de leitura e escrita em contexto escolar.

2.4 Letramento(s) e letramento digital: convergindo abordagens

Nesta seção, ancoramo-nos nas definições de letramentos e letramentos digitais, a partir dos trabalhos de Kleiman (1995; 2016), Soares (2002), Rojo (2020), Street (2014), Xavier (2007), dentre outros, a fim de fundamentar o objeto da pesquisa.

O termo letramento, segundo Rojo (2020), traz em sua essência as práticas sociais dos indivíduos no uso da leitura e da escrita, sejam elas valorizadas ou não, sejam locais ou globais, envolvidas nos mais diversos contextos sociais e levando em consideração as relações de poder existentes nesses contextos.

Essa abordagem surge na década de 1980, a partir dos trabalhos do britânico Brian Street e do grupo New Literacy Studies (NLS) como uma perspectiva de contestar “[...] tanto às

abordagens teórico-metodológicas sobre o uso da escrita, quanto às políticas de alfabetização [...]” (Kleiman, 2015, p. 29) que vigoravam à época.

Em seus estudos, esses pesquisadores discutiam o papel da escrita e da oralidade nos movimentos histórico-culturais da humanidade. O grupo de estudiosos propunha, ainda, reflexões críticas às abordagens epistemológicas que embasavam as políticas de alfabetização vigentes, que vinculavam a escrita à promoção do avanço cognitivo, da mobilidade social e do progresso dos indivíduos.

Essa visão dominante para o letramento, além de dividir os sujeitos entre letrados e iletrados, não levava em conta as condições sociais, materiais, e os contextos, nas práticas comunicativas desses sujeitos. Ao contrário, conforme Kleiman (2015), privilegiava apenas princípios evolucionistas.

No Brasil, o termo letramento começa a circular no ano de 1986, com Kato (1986), na busca de uma tradução para o termo em inglês *literacy*. A princípio usado em estreita relação com o termo alfabetização, no campo da educação formal, letramento era apenas condição para um falar culto da língua.

No início das pesquisas no país, diversas áreas do conhecimento apresentavam o fenômeno, quer sob definições muito próximas, quer diferentes, e até antagônicas. Por ser assunto caro à educação e à escola, ora mesclava-se ao conceito de alfabetização, ora, segundo Kleiman (1995), tinha seus estudos separados em competências individuais e prática social.

Mais tarde definida no país como Estudos de Letramento, a abordagem privilegiou, em sua essência, a heterogeneidade do uso da escrita realizada nos mais diversos contextos socioculturais – nos quais as relações de poder têm papel central – e a concepção de letramento como “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]” (Kleiman, 1995, p. 19).

A partir de suas pesquisas etnográficas que analisavam as práticas letradas como fenômenos sociais, ao estabelecerem uma nova compreensão de letramento em que as diversas práticas de uso da escrita são plurais, heterogêneas e vinculadas às estruturas de poder, Street e o NLS evidenciam dois importantes aspectos em relação ao letramento, diferenciando-os como letramento autônomo e letramento ideológico.

O primeiro está diretamente relacionado às práticas de leitura e escrita escolares e se apresenta desvinculado de qualquer relação com o contexto social. Nele, os processos de ler e escrever têm como objetivo desenvolver nos estudantes, progressivamente, estágios de habilidades que irão adequá-los à sua vida em sociedade.

Essas habilidades, proporcionadas a esses indivíduos pelo letramento autônomo, promoveriam sua funcionalidade e adaptação via educação escolar, a fim de atender às exigências das demandas sociais do seu contexto. Como consequências subordinadas a esse letramento, os ganhos proporcionados aos indivíduos seriam, além do desenvolvimento das suas habilidades cognitivas, sua mobilidade econômica, social, e seu progresso profissional.

Os processos históricos e os fatores que definem os contextos sociopolíticos e econômicos da sociedade estariam em estreita relação com o que Street (2014) denominou como a segunda versão de letramento – o ideológico. Essa concepção entende que as estruturas ideológicas e de poder conduzem às práticas de letramentos. Sobre isso, Baltar (2010) se associa ao pensamento de Street, sugerindo pesquisas que estreitem as relações do letramento com as estruturas hegemônicas:

As práticas de letramento se dão na e dependem da estrutura social, interpelada pelas ideologias. Assim, as práticas sociais, em um viés analítico-crítico, estão abertas à investigação sobre sua natureza em termos de hegemonia de cultura, de poder, das relações sociais e das ideologias dos discursos contemporâneos. (Baltar; Bezerra, 2014, p. 146)

Street destaca, em suas pesquisas, que os letramentos variam devido aos diversos contextos sociais em que acontecem. Seus trabalhos confirmaram que as práticas sociais letradas são heterogêneas e possuem um caráter sociocultural situado. Em suma, diferentes culturas, nas suas mais variadas esferas sociais, em diferentes tempos e espaços, apresentam variadas práticas de letramentos. Contudo, essas condições de uso devem ser observadas sob lentes que revelem o papel que as relações culturais e de poder exercem nessas práticas.

Assim, enquanto o letramento autônomo, por meio da escola, dissocia escrita de oralidade, além de tratar leitura e escrita como desvinculadas das situações sociais, privilegiando práticas individuais, o letramento ideológico extrapola os muros escolares, pois sua natureza é exatamente a vinculação dos usos da leitura e da escrita nas práticas cotidianas dos indivíduos, segundo as mais variadas maneiras exigidas pelos contextos.

Dessa maneira, tal abordagem, trazida em Street e nos NLS, implica reconhecer a importância dos letramentos locais e situados, de modo que privilegie a heterogeneidade das práticas que não são valorizadas do ponto de vista do conhecimento e são desprezadas pela cultura oficial, sendo também pouco pesquisadas.

Essas diferentes práticas discursivas, em que grupos socioeconômicos distintos empregam a escrita, mudam de acordo com os contextos em que seus indivíduos estão inseridos, os quais Heath (1982) definiu como “eventos de letramento”. Esse conceito é cunhado pela

autora para definir situações em que os interlocutores integram a língua escrita à natureza de suas interações.

Desse modo, os eventos de letramento permitem descrever interações entre dois ou mais interlocutores e, assim, entender, em uma situação específica, de que maneira os participantes interagem, a partir do uso da escrita. Entretanto, é necessário, aqui, pontuar que essa descrição, por si só, não é capaz de produzir uma teoria mais ampla com relação aos usos da escrita.

Street ressalta que a definição dada por Heath é de grande relevância, mas propõe integrada a ela, em termos empíricos, a noção de práticas de letramento, a fim de ser possível perceber “[...] aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos, de forma a dar a eles um padrão [...]” (Street, 2011, p. 28). Dessa forma, as práticas de letramento estão incorporadas ao conceito de eventos de letramento, que indica que valores, crenças, discursos sobre a escrita, atitudes e construções sociais dos participantes estão presentes nessas situações de uso da escrita.

Rojo (2020) nos lembra que, apesar de esse ser o caminho traçado pelos NLS, é necessário apontar lentes também para os letramentos dominantes que se utilizam das tecnologias digitais como mecanismos de reprodução das relações de poder. O pensamento da autora é, portanto, fundamental, haja vista que tais letramentos, ao refletirem os valores culturais hegemônicos, tentam imprimir quais são as formas “válidas” de inclusão dos indivíduos, discurso que precisa ser refutado pela escola.

Na esteira das práticas e dos eventos de letramento, o uso das tecnologias nos permite também pensá-los em ambientes digitais nos quais os professores estão envolvidos e colocam em prática suas ações no trato com os letramentos nas aulas de português. Esses eventos possibilitam verificar, descrever, caracterizar e analisar quando, onde e como os sujeitos interagem por meio das tecnologias e quais são os conhecimentos nelas e por elas mobilizados.

O aumento do acesso aos meios de comunicação digitais é um efeito que impõe exigências para a aquisição de novos letramentos. A presença desse novo *ethos* em comportamentos e interações dentro dos ambientes escolares – e, conseqüentemente, nos letramentos escolares – é visível. Desse modo, a escola, na condição de principal agência de letramento, passa a ser, segundo Rojo (2020, p. 106), um

Universo onde convivem letramentos múltiplos, muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não-valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados, ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

Ao mover para o centro do debate da educação linguística tanto as práticas culturais locais desconsideradas quanto as valorizadas, isto é, os letramentos múltiplos, Rojo (2020) amplia ainda mais a definição de letramentos, afirmando que outras semioses – tais como imagens, sons, contextos, entre outros – se fazem necessárias na construção dos textos contemporâneos mediados pelas tecnologias.

Assim como toda nova tecnologia, que ao surgir causa um misto de desconfiança e medo de uma ruptura com a ordem estabelecida, no contexto da educação pública, não é novidade que, por muito tempo, o uso das tecnologias digitais não se materializou nas práticas pedagógicas em sala de aula, e sua aversão esteve frequentemente presente no discurso de professores.

Direcionando nossa reflexão ao letramento digital dos professores, em muitas escolas e salas de aula públicas, mesmo após quase trinta anos de pesquisas sobre os usos das tecnologias digitais no ambiente formal escolar, as aulas de português sempre se centraram em métodos tradicionais de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, contemplando o valor conteudista e formal da língua, herança de uma tradição iluminista.

Moita Lopes (2012) indaga se a falta de clareza e compreensão, por parte dos docentes, sobre esses novos modos de construir significados no uso das tecnologias não colaboraria também com aulas descontextualizadas e poucos participativas, que poderiam igualmente ser a causa de certos comportamentos inadequados de muitos estudantes durante as aulas e um público discente desmotivado com relação ao saber escolar.

Assim, tomamos como pressuposto se, no bojo dessa questão, não estaria uma certa insegurança por parte de docentes quanto ao que pode ser denominado letramento digital e como essa prática poderia ser inserida no fazer pedagógico. Práticas repetidas trazem segurança, garantindo a quem as utiliza a tranquilidade na sua execução, evitando, assim, que se depare com o novo.

Com alunos cada vez mais imersos no virtual, é possível que o desinteresse dos estudantes pela escola seja consequência de aulas pouco atrativas e repetidoras de velhas práticas pedagógicas que quase nada se aproximam da participação imersiva que a web propicia, como podemos observar, na imagem a seguir, quanto às atividades mais realizadas pelos jovens de 9 a 17 anos.

Figura 2 – Atividades mais realizadas pelos jovens



Fonte: Mello, 2023.

Nos novos contextos da cultura virtual, o letramento digital é pautado por outras semioses, tais como sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, em processos que alteram os modos de participação dos indivíduos nas práticas letradas dos ambientes digitais. Dessa forma, a construção de significados exigida altera também as competências discursivas que sempre foram direcionadas por uma tradição grafocêntrica.

Por operar com habilidades e competências para interpretar, compreender e significar no universo digital, esse complexo modo de agir demanda por parte dos usuários, também, a construção de associações, projeções e inferências rápidas e eficazes. Sob essa ótica é que Zacharias (2020) argumenta a necessidade de um processo pedagógico que prepare os estudantes para o letramento digital que, segundo a autora, caracteriza-se por “[...] incorporar ao ensino de leitura tanto os textos de diferentes mídias quanto as formas de lidar com eles [...]” (Zacharias, 2020, p. 17).

Novas formas de compartilhamento de informações, de construção de significados, apoiadas em um contexto de interação e diálogo, associadas aos usos das tecnologias, implicam considerar, ainda, as orientações de base linguística que subjazem as práticas pedagógicas docentes. Ou seja, compreender os modos de enfrentamento do uso das tecnologias digitais que se apresentam nas práticas docentes poderá trazer possíveis contribuições quanto aos processos de letramento digital inseridos no contexto da educação pública.

Avançando nessa discussão, Soares (2002) aponta que, com o surgimento da cibercultura, novos sentidos foram propostos ao termo letramento. Esse fenômeno, segundo a

pesquisadora, mesmo concebido a partir de reflexões sobre a cultura escrita, apresenta conceitos diferentes porque os contextos são diferentes (Soares, 2002). O termo, cunhado pelo sociólogo Pierre Lévy (2019, p. 23), designa “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço [...]”.

Ao localizar os processos de leitura e escrita na cibercultura, Soares (2002) deixa claro, a partir do confronto que faz entre o texto no papel e o texto em tela – o hipertexto –, que o letramento digital se configura tanto por mudanças em aspectos cognitivos, sociais e discursivos dos indivíduos, quanto por suas práticas de leitura e escrita na tela digital. Tais mudanças, que ocorrem a partir das diferentes formas de interação, proporcionam aos indivíduos um certo estado ou condição quando se apropriam das tecnologias digitais e com elas exercem práticas de leitura e escrita.

Esse estado ou condição propicia um novo conceito de letramento, não apenas pelo espaço virtual em si, mas também pelos mecanismos de produção, reprodução e difusão, que também contribuem para esse novo modo de agir. Tais mecanismos redefinem, por assim dizer, primeiramente, o conceito de autoria, uma vez que esta se constrói na possibilidade de o leitor também ser autor e nas opções de interpretações que os textos oferecem a esse leitor, materializadas em *links*. Em segundo lugar, esses mecanismos conduzem à instabilidade do texto eletrônico devido à sua liberdade autoral, tornando-o “fugaz, impermanente e mutável” (Soares, 2002, p. 154). Por fim, porque critérios para sua difusão e publicação escapam a um controle mais regulador sobre o que escrever. Diferentes modos de escrita exigem, portanto, diferentes letramentos, pois requerem “[...] diferentes estados e condições daqueles que fazem o uso das tecnologias em suas práticas de leitura e escrita [...]” (Soares, 2002, p. 156).

Para além dos aspectos técnicos – tais como ligar e desligar dispositivos, utilizar teclados e barras de rolagem, definir fontes de letras –, para Zacharias (2020), letramento digital é a condição de se articular novas informações e desenvolver habilidades para a construção e produção de associações, projeções e inferências rápidas e eficazes nos espaços multimidiáticos, competências que ultrapassam o conhecimento da técnica e que são mais complexas do que as exigidas para o impresso.

Em Coscarelli e Ribeiro (2014), encontramos o conceito de letramento digital como sendo “[...] a ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever) [...]” (Coscarelli; Ribeiro, 2014, p. 4). Em suas pesquisas, as autoras argumentavam que computadores e internet tanto potencializavam a cultura escrita digital quanto possibilitavam a inserção de estudantes excluídos digitalmente a

esse letramento. Contudo, novos modos de dar aula na Sociedade da Informação prescindiriam de três “Rs”: Repensar a sala de aula; Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem; e Reconfigurar conceitos e práticas.

Na definição de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), letramentos digitais são “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentidos eficazmente no âmbito crescente da comunicação digital [...]”.

Os autores citam, como habilidades, criatividade, inovação, pensamento crítico, capacidade para resolver problemas, colaboração e trabalho em equipe; e autonomia, flexibilidade e aprendizagem permanente como exigências para um eficiente uso das tecnologias. Pela definição de habilidades descrita pelos autores, observamos que as habilidades técnicas de manuseio de equipamentos não são levadas em consideração.

Tomadas essas observações, compreendemos e enfatizamos que ser letrado digitalmente pressupõe práticas sociais de leitura e escrita com várias e diferentes manifestações de letramentos, e não apenas um conjunto de habilidades e competências técnicas para se utilizar máquinas e programas, visto que essa espécie de letramento pressupõe analisar informações, filtrar dados dispostos e situar-se com clareza quando novos sentidos são colocados em jogo.

Em sua definição de letramentos digitais, Buzato (2006, p. 10) afirma que

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Para o autor, o termo é pluralizado devido aos diferentes contextos sociais e culturais específicos em que se situa, juntamente com as habilidades técnicas básicas, restritas à temporalidade dos aparatos técnicos. Para Lankshear e Knobel (2015, p. 13, tradução nossa), isso “[...] significa pensar em letramento digital como uma abreviação para inúmeras práticas e concepções de engajamento na produção de significados mediados por textos produzidos, recebidos, distribuídos e trocados via codificação digital [...]”.⁵

Os autores afirmam, ainda, que tais práticas e concepções de engajamento, por serem múltiplas e variadas quanto a buscas, navegação em *links*, avaliação e credibilidade de fontes de postagens, variam também de acordo com as formas como os indivíduos se identificam –

⁵ No original: “we should think of «digital literacy» as shorthand for the myriad social practices and conceptions of engaging in meaning making mediated by texts that are produced, received, distributed, exchanged etc., via digital codification”.

seus valores, os grupos sociais com que se relacionam, suas afinidades e propósitos, os tipos de imagem que procuram projetar, dentre outros (Lankshear; Knobel, 2015).

Por potencializar oportunidades, a internet se tornou mais presente no cenário redefinido após a emergência da crise sanitária causada pela pandemia da covid-19. Atualmente, segundo o relatório global anual sobre o estado de conectividade global, da International Telecommunication Union⁶ (ITU) (2022), divulgado em novembro de 2022, dos aproximadamente 8 bilhões habitantes do planeta, mais de 5,3 bilhões de usuários utilizam plataformas on-line, o que corresponde a 66% da população global a possuir acesso à internet.

Entretanto, a possibilidade da conectividade não é garantia de acesso democrático a todas as camadas das sociedades. Se a pandemia da covid-19 proporcionou uma maior aproximação dos professores com as tecnologias e aulas virtuais, ela também descortinou o grande quadro de desigualdade vivido por professores e discentes, no país.

Dados divulgados em 2019 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação⁷ (Cetic.Br) já apontavam que 134 milhões de brasileiros eram usuários da internet, o que corresponde a 74% da população com acesso on-line, tendo o celular como principal dispositivo mediador. Desse total, em relação aos grupos de usuários em idade escolar, 84% correspondem aos adolescentes brasileiros entre 10 e 15 anos que acessam a internet, enquanto 92% apontam jovens entre 16 e 24 anos conectados à rede mundial de computadores.

O mesmo órgão afirma, em levantamentos mais recentes,⁸ que a crise sanitária provocada pela covid-19 intensificou o uso das tecnologias digitais no Brasil, em um momento em que internet e dispositivos móveis passaram a desempenhar papel fundamental para atividades de *home office* em diversos setores, entre eles no comércio, no setor de serviços, nas atividades educacionais, com o ensino remoto, em consultas, dentre outros.

No que diz respeito à educação, o Cetic.br realizou a pesquisa denominada TicEducação 2021, que levou em conta, além do uso da internet e de dispositivos tecnológicos, aspectos provocados e potencializados pela covid-19. O estudo, realizado entre os meses de setembro de 2021 e abril de 2022, teve como objetivo investigar o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias digitais nas escolas públicas e particulares.

⁶ A UIT (União Internacional de Telecomunicações) é a agência especializada das Nações Unidas para tecnologias de informação e comunicação.

⁷ O Cetic.br tem a missão de monitorar a adoção das TIC no Brasil. Criado em 2005, é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br).

⁸ https://www.cetic.br/media/analises/tic_educacao_2021_coletiva_imprensa.pdf.

Professores em contextos urbano e rural, do ensino fundamental ao médio, foram o alvo da pesquisa que contou com mais de 1800 entrevistados e teve abrangência nacional. Vale ressaltar que foi a primeira vez que o órgão divulgou dados sobre docentes que trabalham em área rural.

Os dados mostraram que a atuação desses profissionais por meio dos aparatos tecnológicos durante as aulas remotas ou híbridas foi fundamental para que o trabalho pedagógico pudesse ser desenvolvido, e que as tecnologias assumiram um papel-chave para a educação. Mesmo assim, o meio de comunicação mais utilizado pelos professores foi o material didático impresso, seguido por materiais didáticos e atividades disponíveis em sites do poder público (governo, prefeituras ou secretarias de educação).

Quanto aos desafios enfrentados pelos professores para a execução das tarefas destinadas aos alunos, 84% dos profissionais que trabalham em áreas urbanas relataram que os discentes não realizaram suas atividades por falta de dispositivos e acesso à internet. Esse percentual subiu para 92% no que concerne a professores que relataram a problemática em áreas rurais.

Sobre aos desafios enfrentados na continuidade da realização de atividades pedagógicas durante a pandemia, a pesquisa TicEducação (2021) mostrou que, dentre as inúmeras dificuldades do ensino na pandemia, um dos desafios se referiu ao uso das tecnologias pelos professores em suas atividades pedagógicas. De um total de 69% de professores que lecionam em escola pública, 66% dos profissionais que atuam na área urbana relataram dificuldades com o uso das tecnologias; número que subiu para 76% quanto aos docentes que atuam em contexto rural.

Pelos dados apresentados, podemos perceber, por um lado, que as tecnologias contribuíram com um novo modo de agir dos docentes para alcançarem os alunos no período das aulas remotas; por outro, os desafios enfrentados por esses docentes e a maneira como os estudantes das classes menos favorecidas são excluídos do acesso ao contexto digital.

2.5 A formação docente para o letramento digital

A constituição do ensino escolar formal brasileiro, pelo seu próprio processo histórico, ainda remete à lembrança de uma visão por vezes saudosista de muitos docentes quanto à atuação do professor em sala de aula – um profissional que, antes, ocupava o papel de principal de fonte e transmissor do conhecimento, e, agora, destituído desse local de prestígio, precisa deslocar-se para o lugar ao qual é convocado pelas novas configurações postas pela internet.

Esse novo lugar de interação das práticas de linguagem impele o professor a deslocar-se daquele construído historicamente de detentor do conhecimento, para ir ao encontro de um novo perfil de estudante moldado pelas redes, que lhe permitem pesquisar, ler e conhecer sobre os mais diferentes assuntos. Nesse movimento, o professor passa para um papel de mediador e orientador dessa nova fonte de informações, e “[...] começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade [...]” (Bakhtin, 2011, p. 366).

Segundo Freitas (2010), é esperado que o professor esteja atento a essas informações para utilizá-las de maneira produtiva no processo de ensino, de maneira que sua formação será fundamental para tal ação. A escola, enquanto agência de letramento, apresenta-se como lugar por excelência da interação entre os saberes do professor e do aluno no uso das tecnologias. Essa nova ordem apresentada remete-nos ao que Bakhtin aponta sobre o diálogo entre duas culturas.

A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade aos olhos de outra cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contatando com o outro, com o sentido do outro; entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. (Bakhtin, 2011, p. 366)

Ao professor cabe aceitar-se incompleto, reconhecer-se inacabado, permitindo-se aprender também com seus alunos, o que lhe possibilitará questionar sobre o que não conhece destes, posto que “[...] sem levantar nossas questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo [...]”. (Bakhtin, 2011, p. 366). Nesse processo, poderemos alargar a possibilidade de troca de saberes, visto que, pela interação, “[...] colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido [...]” (Bakhtin, 2011, p. 366).

Temóteo (2019), para quem o trabalho do professor é essencialmente promover a aprendizagem do aluno, pontua que o fazer pedagógico se constitui no exercício da atividade profissional, a qual se estabelece segundo o contexto em que será desenvolvido, as condições inerentes a esse contexto e os participantes que irão integrá-lo – como os alunos e demais colegas docentes. Essa dinâmica implica uma ação pedagógica que possibilite a participação dos estudantes, sua motivação para aprender e sua colaboração nesse processo, uma vez que, segundo Tardif e Lessard (2012), a presença de um outro diante do professor corrobora para a interação humana de forma imprescindível, o que torna a atividade docente complexa e composta por camadas pouco visíveis para além dos muros da escola. Para os autores,

[...] essa participação dos alunos está no centro das estratégias de motivação que empenham uma boa parte do ensino. Os alunos vão à escola porque são obrigados: uma das tarefas mais difíceis e constantes dos docentes é transformar essa obrigação social em interesse subjetivo. (Tardif; Lessard, 2012, p. 67)

Contudo, é necessário um movimento contínuo de reflexão para que estratégias eficazes possam ser elaboradas a fim de que os objetivos da aprendizagem sejam alcançados. Sob tal perspectiva, a formação continuada de professores em serviço tem fundamental importância no percurso formativo docente, pois contribui com a possibilidade de processos mais reflexivos na integração das práticas pedagógicas relacionadas aos seus contextos e ao contexto das redes, diante de alunos inseridos na cultura digital.

Isso se deve à necessidade de uma formação mais questionadora e direcionada a uma postura crítica quanto às informações compartilhadas na rede e aos produtos e processos que permeiam as práticas de leitura e escrita, sempre espreitadas por algoritmos prontos a decidirem que conteúdos devemos consumir.

Para acompanhar essa geração digital de estudantes que troca informações mutuamente, produzindo experiências compartilhadas, Xavier (2007) exorta a necessidade de o professor mudar seu perfil e sua prática pedagógica. Segundo o autor, o mestre agora é um

[...] pesquisador, não mais repetidor de informação; articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento; gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras; consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda; motivador da aprendizagem pela descoberta, não mais avaliador das informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno. (Xavier, 2007, p. 3)

Em suas contribuições, Buzato (2006) descreve haver maneiras de se conceber as relações entre tecnologia e sociedade. A partir dessas concepções, o autor discute o que seria o letramento digital e suas implicações para a formação de professores. A primeira delas, denominada determinista/tecnocêntrica, tem a centralidade das ações nas tecnologias produzidas pelo homem como uma existência à parte da sociedade, projetando crenças de que programas melhorariam problemas sociais. Nesse sentido, as tecnologias seriam autônomas e as causadoras de efeitos sobre o mundo social.

Ainda sob o viés determinista, há o determinismo sociológico, que tenta explicar os avanços tecnológicos como resultados das relações de poder nas sociedades, a fim de garantir

a hegemonia de grupos detentores de poder e a submissão dos demais, subordinando-os a se adaptarem passivamente aos avanços tecnológicos.

De acordo com Warschauer (2003), atores envolvidos na aplicação das tecnologias em contextos educacionais são orientados pelo discurso determinista quando, ao reivindicar conhecer os impactos tecnológicos na aprendizagem, desconsideram os contextos sociais ou os propósitos com que os recursos tecnológicos foram usados, “[...] tornando o final do processo tão coisificado quanto as máquinas [...]” (Buzato, 2006, p. 5).

A segunda concepção, o discurso neutralista entre tecnologia e sociedade, vê as tecnologias como instrumentos neutros – nem para o bem, nem para o mal – à espera dos comandos necessários para funcionar. Para essa concepção, basta a capacitação adequada e o uso correto dos instrumentos para haver o desenvolvimento e o progresso das sociedades, indistintamente.

Numa tentativa de corrigir o determinismo por essa ótica, o neutralismo também comete o erro de não explicar a integração tecnológica aos contextos sociais, vendo-os como coisas apartadas. Dessa forma, qualquer um dos discursos adotados que leve em conta a presença das tecnologias na escola sem as devidas reflexões estará indo contra a ideia da escola como lugar de inclusão, pois não levará em conta essa inter-relação entre tecnologia e sociedade.

Desviando-se dos discursos determinista e neutralista, Buzato (2006) propõe pensar, a partir dos contextos, as questões tecnológicas para a educação enquanto ação social coletiva cuja concretude se dá em um movimento bidirecional entre os dois polos. Assim, as tecnologias tanto moldam e organizam as relações sociais como são moldadas e organizadas pelas mesmas forças, num entrelaçamento ecológico entre tecnologias e sociedades.

Desse modo, ao direcionar o enfoque aos letramentos, a partir de sua definição de letramento digital, Buzato (2006) conclui que ser letrado digitalmente compreende uma condição que está frequentemente restrita pela temporalidade a momentos e finalidades específicos, determinados por códigos, habilidades e tecnologias. Por outro lado, ser letrado digitalmente é, também, afetar culturas e contextos, e por elas ser afetado, de maneira que os efeitos sociais e cognitivos variarão em consequência dos contextos sociais e das finalidades envolvidos nesse processo.

Para dar conta da formação dos docentes em serviço, além do conhecimento técnico e do acesso para o uso das ferramentas digitais e da internet, é esperada, do professor, a integração desses recursos à sua prática. Contudo, essa combinação perpassa por qual perspectiva se enxerga o letramento: se determinista ou neutralista, uma vez que essas concepções contribuíram no passado para práticas de leitura e escrita que

[...] não fomentavam uma atitude crítica do leitor em relação àquilo que lia, nem preparavam o aluno para utilizar a escrita como veículo de sua própria voz social ou para utilizar a leitura e a escrita para problematizar sua própria situação social e construir formas de melhorá-la. (Buzato, 2006, p. 8)

Pensar essas questões para o uso das tecnologias nas aulas de língua portuguesa, certamente, contribuirá para a promoção de um ensino que trabalha as tecnologias com criticidade, onde o professor tem fundamental importância na construção de uma educação formal emancipatória e na formação de cidadãos atuantes frente aos desafios da era digital.

2.6 A educação em contexto pandêmico de covid-19

Nos idos anos da década de 1990, a música “Pela internet”, de Gilberto Gil, anunciava o que seria o começo de uma outra ordem social para o mundo no que se refere às interações comunicacionais: a chegada da web 1.0. Era uma nova maneira de comunicação entre as pessoas, em que a presença física não era necessária – agora a interlocução aconteceria de forma virtual, bastando a tela de um computador conectado à internet para que esse processo acontecesse, o que, de lá para cá, mudou a dinâmica do planeta.

Vinte e três anos depois do lançamento da música de Gil, o planeta passaria por outro evento mundial, não mais a disseminação da internet e dos computadores, mas uma disseminação de outro tipo, com grandes consequências para a humanidade. Ao iniciar o ano de 2020, o mundo se deparou com um contexto que traria inúmeros desafios para toda a população: a ameaça de um surto de pneumonia iniciado na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, em dezembro de 2019.

Naquele momento, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarava o problema como emergência de saúde pública de importância internacional, em virtude do potencial do vírus em se espalhar rapidamente pela espécie humana, avançando para uma pandemia, com o surgimento de surtos em vários lugares ao redor do globo (OPAS; OMS, 2020). O cenário obrigou governantes a adotarem medidas a fim de conter a propagação da doença, o que exigiu a criação de mecanismos de orientação, por meio de instrumentos legais e normativos, que reduzissem o impacto da pandemia.

Uma dessas orientações, sugeridas pela OMS, foi o distanciamento social, cujo objetivo seria reduzir a transmissão do vírus entre as pessoas. Segundo Pronko (2020), desde a universalização da educação escolarizada, essa situação causou um cenário inédito: o fechamento de escolas e a suspensão das aulas presenciais das redes públicas e privadas, desde

o nível básico até o superior, com impactos na educação em nível mundial. O problema chegou nos sistemas escolares dos países latino-americanos e o fechamento dos estabelecimentos de ensino, naquela situação, tornava-se uma decisão de política sanitária, pois a escola havia se tornado o lugar mais temido, pelo alto risco de transmissão.

Em uma análise cronológica do contexto educacional brasileiro, o primeiro ordenamento para a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais ocorreu em 17 de março de 2020, publicado pelo Ministério da Educação, a partir da Portaria 343/2020. A esta seguiram-se as portarias 395/2020, de 15 de abril, e a 473/2020, de 12 de maio, que estendiam por mais trinta dias o prazo previsto originalmente. Concomitante a essas orientações, o Parecer nº 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 28 de abril de 2020, propunha a reorganização do calendário escolar daquele ano e possibilitava computar aulas não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual.

O documento teve a iniciativa de orientar e promover um ambiente de segurança jurídica em função dos danos causados pela pandemia ao sistema educacional. Somente em 16 de junho de 2020, com a publicação da Portaria 544, o MEC estendeu a possibilidade das durações das aulas remotas até o final de 2020. Goularte e Bousle (2020) entendem esses documentos como sendo as principais comunicações do Governo Federal para a instauração do ensino remoto durante a pandemia. Entretanto, os autores deixam clara sua preocupação quanto à ausência de direcionamentos sobre como estabelecer essa modalidade de ensino.

Segundo Hodges *et al.* (2020), o ensino remoto emergencial se caracteriza por uma mudança temporária da entrega instrucional, de maneira alternativa, em razão de circunstâncias de crises, de modo que o objetivo principal é proporcionar acesso temporário à instrução, disponibilizando sua implementação durante o período de emergência.

Com a impossibilidade da presença física da comunidade escolar em seus estabelecimentos educacionais, a modalidade de aulas remotas envolveu soluções de ensino idênticas ao ambiente físico, em que o processo é centrado no conteúdo e a comunicação é entre professores e alunos – de acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p. 19), “[...] do tipo um para muitos [...]”, em que o professor protagoniza aulas cujo foco está nas informações e no modo de transmissão destas.

Seguindo o que preconizavam os organismos sanitários internacionais, o município de Manaus – um dos mais afetados pela covid-19 em seus sistemas de saúde e funerário – também estabeleceu o sistema de aulas remotas para a educação básica pública, em suas 496 unidades de ensino, por meio do decreto 4.789, de 23 de março de 2020, como forma de dar continuidade ao ano letivo de 2020 e mitigar os efeitos da pandemia na educação municipal.

Não se pode negar que essa medida foi de máxima importância para tentar conter a propagação do vírus e preservar vidas, contudo, o episódio revelou outras questões que trouxeram consequências para o ensino, tais como as fragilidades do sistema público educacional no que concerne ao aporte aos professores para as aulas remotas; a insegurança docente para essa modalidade; a impossibilidade de participação de muitos estudantes por falta de recursos tecnológicos agregados à internet para que pudessem acompanhar as aulas; e a evasão escolar.

Saviani e Galvão (2021) afirmam que, mesmo para funcionar de forma emergencial, transitória e temporária, o ensino precisaria preencher algumas condições, como,

[...] o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. (Saviani e Galvão, 2021, p. 38)

Não há como fugir do fato de que a escola foi um dos locais mais afetados pela pandemia. É preciso considerar-se, portanto, a partir do contexto pandêmico, a complexidade que envolve o ensino, a prática pedagógica e a construção do saber, para a recuperação dos danos causados pela pandemia na educação. Só assim será possível pensar iniciativas que possam atenuar os prejuízos desse período. Nesse sentido, é preciso que haja o compromisso dos poderes governamentais constituídos para que, junto com a sociedade civil, possam nortear ações efetivas que garantam aos estudantes do país a recuperação das defasagens e as perdas educacionais que atingiram a educação como um todo, em especial a pública.

Com o objetivo de contribuir com esta reflexão, no próximo capítulo, trataremos da metodologia delineada para esta pesquisa, bem como de seu percurso metodológico.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos da pesquisa. Fundamentados em Kleiman (2007), Moita Lopes (2006) e Oliveira (2019), situamos a pesquisa no campo da Linguística Aplicada. Em seguida, com base em Cervo, Bervian e Silva (2007), esclarecemos a escolha da abordagem metodológica do tipo estudo comparativo, a descrição e a justificativa para a escolha dos participantes. Com relação à escolha do instrumento para a geração de dados, a pesquisa apoia-se em Gil (2008) e Santos (2021). A partir de Bardin (2016), serão realizados os procedimentos para a análise dos dados.

3.1 A pesquisa em Linguística Aplicada

Uma pesquisa que se insere no campo das Ciências Sociais, segundo Ludke e André (2015), trata de eventos dos seres humanos e, por isso, é cercada de subjetividade e imprevisibilidade, de modo que favorece o confronto entre dados, evidências, informações geradas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito desses eventos. Nesse sentido, o pesquisador reúne pensamentos e ações sobre determinado assunto, que podem ser confirmados ou questionados, mas jamais ignorados.

A pesquisa nesse campo de estudo, então, não se realiza em um patamar desvinculado das atividades comuns e relações sociais dos seres humanos, como proposto pelo paradigma positivista – ao contrário, apresenta-se mergulhada no fluxo da vida social. A construção desse conhecimento é, portanto, perpassada pela heterogeneidade dos discursos, por contradições, interesses e questões de poder que envolvem as relações em sociedade.

Santos (2001) nos esclarece que vivemos num mundo confuso e confusamente globalizado pela lógica do mercado, da tecnologia e do consumo, onde explicações mecanicistas, homogeneizadas e uniformes são apresentadas por atores hegemônicos. Diante desse quadro, essa nova epistemologia traz o ser discursivo gerado na sociodiversidade para o centro do debate de uma contemporaneidade mais humana. A partir desses novos desdobramentos epistemológicos, Santos (2001, p. 11) assegura:

O que verificamos é a possibilidade de produção de um novo discurso, de uma nova metanarrativa, um novo grande relato. Esse novo discurso ganha relevância pelo fato de que pela primeira vez na história do homem se pode constatar a existência de uma universalidade empírica. A universalidade deixa de ser apenas uma elaboração abstrata na mente do filósofo para resultar da experiência de cada homem.

Por pertencer ao campo de estudo das Ciências Sociais, situamos nossa pesquisa na área de estudos da Linguística Aplicada (LA), cujo objeto de estudo são, conforme Oliveira (2019), as práticas de linguagem situadas, produzidas e que circulam na sociedade, espalhando suas fronteiras e temáticas para as diversas esferas da atividade humana.

Ao abandonar a preocupação em se limitar à Linguística como componente teórico essencial, a LA inaugura um modo contemporâneo de se fazer pesquisa, cujas compreensões teóricas podem vir de outros campos do conhecimento, o que não significa afirmar que ela despreze as teorizações advindas do núcleo duro, apenas que tais teorizações possam ser construídas nos entrecruzamentos disciplinares entre campos teóricos (Moita Lopes, 2006, p. 19-20).

Kleiman (2007) afirma que é o modo como se configura a prática de pesquisa em LA que deve ser levado em consideração quando se discute a relação desta com a Linguística. Isso porque

As mudanças de paradigmas nos estudos da linguagem têm ampliado, para muitos linguistas o objeto da linguística – a gramática – para a linguagem, o que implica pensar nas práticas de uso da linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas, relações antes consideradas extralinguísticas, e, portanto, fora do escopo das ciências linguística. (Kleiman, 2007, p. 48)

Além disso, ao reconhecermos esta pesquisa na área da Linguística Aplicada, compreendemos a relevância que a linguagem tem em nossos tempos, associada aos novos modos de construção de significados possibilitados pelas tecnologias digitais e à necessidade de “[...] dialogar com esse novo *ethos* que, além de incorporar novos sentidos para o que conta como letramento, incorpora também novos significados sobre quem somos ou podemos ser [...]” (Moita Lopes, 2012, p. 205); numa redescritção, por assim dizer, de como teorizar esse sujeito social, num movimento de prestígio e fortalecimento de suas diferenças.

Tendo em vista, ainda, os novos modos de interação em espaços virtuais que o período da pandemia da covid-19 potencializou, de forma incomensurável, buscamos, com esta pesquisa, subsídios para refletir sobre o letramento digital de professores no uso das tecnologias digitais em suas aulas remotas e híbridas, bem como as implicações que permearam esse processo.

3.2 A abordagem metodológica

A natureza da investigação proposta demonstra a necessidade de uma abordagem qualitativa, também chamada interpretativa ou naturalística, como mais apropriada, visto que esta se caracteriza, segundo Bogdan e Biklen (1994), por ser um procedimento que tem a fonte direta dos dados no contato direto com o ambiente natural e a situação de pesquisa. Além disso, os dados gerados demandam do pesquisador atenção para aspectos que podem se configurar essenciais para a compreensão do problema de pesquisa.

Nesse tipo de abordagem, a preocupação com o processo tem maior relevância, a fim de se verificar como determinado fenômeno se manifesta nos procedimentos e atividades cotidianas. Para isso, a perspectiva do participante tem a atenção especial do pesquisador para que se permitam aclarar as questões focalizadas na pesquisa.

Toda pesquisa científica é um processo que visa solucionar, responder ou aprofundar indagações quanto ao estudo de determinado objeto. Mas, para que o pesquisador analise com mais profundidade o tema de uma investigação, ele precisará basear seu trabalho em procedimentos adequados ao que propõe investigar. Esses procedimentos não acontecem ao acaso, mas sob rigorosas etapas que devem ser cumpridas de maneira estruturada, durante o percurso do trabalho. Assim, “[...] a ordem que se impõe para se atingir essa finalidade ou os resultados desejados é chamada de método [...]” (Cervo; Bervian; Silva, 2007, p. 27).

Essa ordem se caracteriza pela escolha de um conjunto sistemático ordenadamente disposto a ser seguido, segundo a natureza específica de cada investigação, traçando a forma de proceder do pesquisador e lhe permitindo obter conhecimentos eficazes com qualidades essenciais à natureza da pesquisa. Dessa forma, para que o pesquisador encontre êxito na abordagem pretendida, de acordo com Fachin (2005), a escolha do método deve basear-se em dois elementos: a natureza do objeto a que se aplica e o objetivo que se tem em vista.

Para os objetivos deste trabalho, por estarmos trabalhando com participantes de contextos distintos, utilizamos o método comparativo como procedimento metodológico, por entendermos ser o procedimento mais adequado a responder coerentemente nossas indagações. Esse método, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), consiste em investigar coisas ou fatos e explicá-los de acordo com suas semelhanças, divergências e similaridades. Ao explicar fenômenos, fatos, indivíduos ou classes, a metodologia comparativa permite a análise de dados concretos, para então partir para a dedução dos elementos constantes, abstratos e gerais presentes neles. O método comparativo pressupõe uma atitude concreta do pesquisador, limitando-se a um domínio particular.

Ainda quanto ao método comparativo, Cervo, Bervian e Silva (2007) esclarecem que ele será aplicável sempre na presença de dois ou mais termos com as mesmas propriedades gerais ou características particulares. Na identificação das propriedades gerais e das características particulares dos termos comparados, estão implícitas a realização da análise seguida da síntese – passos essenciais nesse processo.

Vale também ressaltar que nenhuma pesquisa parte do vazio – toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas (Marconi; Lakatos, 2003, p. 174). Assim, é imprescindível ao pesquisador demandar esforços com o objetivo de descobrir aquilo que foi produzido em determinada área do conhecimento, o que irá subsidiá-lo a responder, aprofundar ou solucionar as indagações referentes ao seu objeto de pesquisa. Dizendo de outro modo, qualquer que seja, a área de pesquisa supõe e exige a realização de uma pesquisa bibliográfica. Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 67) explicam que a pesquisa bibliográfica

[...] consiste em um conjunto de informações e dados contidos em documentos impressos, artigos, dissertações, livros publicados; em os textos e as informações são fontes para a base teórica da pesquisa e na investigação dos estudos dos textos que possam colaborar no desenvolvimento da pesquisa.

Na visão de Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica, também conhecida como pesquisa de fontes secundárias, por ser uma fonte confiável e concreta que fundamenta a investigação a ser realizada, possibilita ao pesquisador entrar em contato com tudo o que tenha sido escrito sobre determinada temática, o que necessita do pesquisador dedicação, estudo e análise. Portanto, para nos aprofundarmos melhor na temática proposta nesta investigação, e como caminho de construção do nosso Estado da Arte, utilizamos a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico.

3.2.1 O campo e os participantes da pesquisa

As escolas da Semed organizam-se por zonas geográficas alocadas em Divisões Distritais Zonais (DDZs), que são em número de sete – Norte, Centro-Oeste, Leste 1, Leste 2, Oeste, Rural/Rodoviária e Rural/Ribeirinha. As DDZs são microestruturas vinculadas à Semed que recebem demandas da Secretaria de Educação voltadas a questões pedagógicas, administrativas e de infraestrutura. Quanto aos locais de pesquisa, foram selecionadas duas escolas de ensino fundamental II, uma localizada na zona urbana da cidade e outra na zona rural/rodoviária da cidade.

A Escola Municipal Solange Nascimento fica localizada na BR-174 e pertence à DDZ Rural/Rodoviária, atendendo a alunos do ensino fundamental do segundo segmento, que corresponde às turmas de 6º a 9º anos. Em sua estrutura, a unidade de ensino apresenta acessibilidade a portadores de deficiência física, além de biblioteca, quadra de esportes e um laboratório de informática com 20 computadores.

Figura 3 – Escola Municipal Solange Nascimento



Fonte: Google Street View (2023).

Com aproximadamente 300 alunos do ensino fundamental II, a Escola Municipal Villa Lobos está localizada no bairro São Francisco, zona Sul da cidade de Manaus, e pertence à DDZ Sul, zona urbana de Manaus. A unidade de ensino, que também atende aos estudantes de 6º a 9º anos, é uma escola de tempo integral e conta, em sua infraestrutura, com biblioteca, quadra de leitura e laboratório de informática. Há pouco mais de um ano, a escola foi contemplada com uma emenda parlamentar que possibilitou a compra de mais de duzentos tablets, com o intuito de facilitar os processos de ensino e aprendizagem e a modernização das práticas pedagógicas.

Figura 4 – Escola Municipal Villa Lobos



Fonte: Google Street View (2023).

Um dos critérios utilizados para a escolha das escolas foi a realização de aulas remotas⁹ no período entre março de 2020 a agosto de 2021,¹⁰ devido à necessidade de distanciamento em decorrência da pandemia da covid-19, com o contato entre professor e alunos realizado por meio de ferramentas tecnológicas aliadas à internet.

Para a participação nesta pesquisa, foram convidados nove professores de língua portuguesa, cinco da Escola Municipal Solange Nascimento, zona rodoviária/rural, e cinco da Escola Municipal Villa Lobos, zona urbana de Manaus. Dentre eles, apenas dois docentes da primeira se dispuseram a responder o questionário. Todos os convidados da segunda optaram por participar da investigação. A fim de preservar a identidade dos participantes, com base nas resoluções que consideram os preceitos éticos e de sua proteção, asseguramos a nossa opção de denominar P1 e P2 os docentes da escola rural; e P3, P4, P5, P6 e P7 os docentes da escola urbana. Essa denominação será utilizada em todo o decorrer da análise.

A escolha dos participantes justifica-se pela sua relevância para esta pesquisa que tem a finalidade de favorecer uma reflexão sobre o olhar de professores de escolas das zonas rural/rodoviária e urbana da cidade de Manaus quanto às práticas sociais de leitura e escrita

⁹ Notícia disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/prefeito-de-manous-antecipa-recesso-escolar-e-anuncia-novas-medidas-de-prevencao-a-covid-19/>.

¹⁰ Notícia disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/mais-de-196-mil-alunos-da-rede-municipal-retornam-as-aulas-100-presenciais/>.

com o uso das tecnologias digitais em seu fazer docente, a partir de seu lugar de atuação, durante as aulas remotas devido ao contexto pandêmico.

3.2.2 O contexto das aulas remotas

Num movimento de contextualização desse momento do ensino, o ensino remoto correspondeu a uma solução de formato de aulas idênticas às praticadas nos ambientes físicos, cujo principal objetivo, segundo Moreira e Schlemmer (2020), era fornecer um acesso temporário e de maneira rápida durante o período de crise sanitária da covid-19.

Em um primeiro momento, antes do contato virtual com os estudantes, os professores iniciaram o planejamento de suas aulas de acordo com seu componente curricular, o conteúdo de ensino do bimestre e a série à qual ministrariam aula, seguindo a proposta curricular da Semed. Esse planejamento era feito a cada início de novo bimestre e deveria ser executado por todo o período bimestral, conforme calendário do órgão, enquanto durassem as aulas remotas.

Conforme orientações da Secretaria, para as aulas, foi sugerida a criação de grupo virtual na ferramenta de mensagem instantânea WhatsApp visando o contato institucional entre direção escolar, professores e alunos, bem como o registro do envio do material das aulas de cada componente.

Nesse grupo virtual seria postada, uma vez por semana, segundo ordenamento pré-estabelecido pela equipe pedagógica da escola, uma aula ou atividade de cada disciplina, a ser realizada pelos estudantes. Aqueles que tivessem acesso à internet por meio de aparelhos tecnológicos teriam o período de uma semana para entrar em contato com os professores, a fim de dirimirem dúvidas quanto ao assunto e entregarem as atividades respondidas.

Para os alunos sem acesso à internet, ou com acesso precário, seja por falta de equipamento, seja por limitação a dados móveis, a solução seria a retirada do mesmo material de forma impressa, na escola, com o prazo de devolução das questões resolvidas em uma semana. Para esses alunos, acompanhar ou mesmo tirar dúvidas junto aos docentes acerca do assunto ou da atividade tornava-se inviável.

Na busca de minimizar essa questão, iniciou-se uma parceria¹¹ entre a prefeitura de Manaus e o governo do estado do Amazonas com o Projeto Aula em Casa (Amazonas, 2020), que consistiu na exibição de aulas televisionadas pelo canal aberto Encontro das Águas,

¹¹ Notícia disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-de-manaus-e-governo-do-estado-firmam-parceria-e-ampliam-projeto-aula-em-casa-para-450-mil-estudantes/>.

transmitidas também pela internet, como mais uma forma de possibilitar aos estudantes acesso aos conteúdos dos componentes curriculares no ano de 2020.

Mesmo com esse direcionamento para as aulas televisionadas, a Semed deixou a critério dos professores a utilização das tecnologias digitais, como criar grupos de WhatsApp específicos para as turmas, utilizar o Google for Education¹² ou outras tecnologias que pudessem contribuir com o trabalho pedagógico e que os estudantes tivessem acesso através da internet.

3.2.3 O instrumento para a geração de dados

Após aprovação no parecer consubstanciado nº 6.550.232 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufam (Anexo A), iniciamos os procedimentos para a geração dos dados desta pesquisa. O instrumento que escolhemos para subsidiar este trabalho foi um questionário investigativo, cujo objetivo foi propiciar a liberdade de resposta com utilização da linguagem própria do pesquisado.

Depois do aceite ao convite da pesquisadora para contribuir com o trabalho, os docentes foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento em que se comprometem a participar da pesquisa e, em seguida, responder ao questionário.

Sobre o questionário, Gil (2008, p. 140) define esse instrumento como sendo

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Além do mais, por ser requisitado em pesquisas cuja investigação científica caracteriza-se pela natureza teórico-empírica, esse instrumento se apresentou de grande valia para as reflexões sob análise. Quanto às vantagens, Gil (2008) afirma que o questionário atinge grande número de pessoas; seu custo é reduzido, o que o torna mais justo e democrático; garante o anonimato dos participantes, uma vez que é respondido fora da presença do pesquisador; permite que as pessoas respondam no momento que julgarem conveniente; além de não expor os pesquisados à influência das opiniões e dos aspectos pessoais do pesquisador.

Entretanto, o mesmo autor também assinala que há desvantagens ao utilizar esse instrumento, uma vez que exclui participantes que não saibam ler nem escrever, impedindo seu

¹² O Google for Education é uma plataforma da empresa americana Google que funciona como um espaço de várias ferramentas tecnológicas e digitais, que podem ser utilizadas pelos agentes do setor da educação para oferecer acesso a aulas e atividades virtuais.

auxílio em caso de dúvidas quanto às instruções e perguntas do instrumento; as circunstâncias em que foi respondido podem comprometer a qualidade das respostas; não oferece garantia quanto à devolução das respostas; a objetividade das respostas pode ser prejudicada devido ao ponto de vista de cada participante.

De acordo com Santos (2021), tais pontos, contudo, não devem desestimular o pesquisador, mas servir como baliza para melhor operacionalizar e utilizar a técnica. Além disso, o autor alerta para que, no momento de elaboração das perguntas, o pesquisador deve estar atento em refletir sobre a pertinência das questões quanto aos objetivos do trabalho.

Assim, o questionário proposto para a geração de dados desta pesquisa é composto por nove perguntas. A primeira verificou quantos docentes faziam uso das tecnologias para as aulas de português. A pergunta seguinte, de número 2, teve como objetivo compreender a percepção dos docentes sobre a contribuição das tecnologias no ensino de língua portuguesa. As questões de número 3, 4 e 6 visaram tomar conhecimento do uso das tecnologias nas práticas de leitura e escrita propostas pelos docentes para suas aulas remotas.

A questão 7 propôs dialogar a respeito da continuidade do uso das tecnologias no contexto pós-pandêmico, ou seja, no retorno ao ensino presencial. Quanto às questões de número 5, 8 e 9, estas tiveram como foco gerar informações quanto à formação continuada recebida em serviço para o uso das tecnologias e a em que medida elas podem contribuir com o trabalho dos docentes em atuação.

3.2.4 Procedimentos para a análise dos dados

Pesquisas em abordagem qualitativa têm à disposição um rico arcabouço teórico-metodológico que confere às investigações rigor e reconhecimento diante dos estatutos das ciências. Assim, mais que uma estratégia de análise, os procedimentos para a análise de dados de uma pesquisa se configuram como uma elaboração criteriosa, por parte do pesquisador, na interação entre seu objeto de investigação e o participante de pesquisa.

Nesse sentido, a etapa da análise dos dados tem como objetivo compreender as informações geradas, confirmando ou não os pressupostos investigativos, tendo em vista a compreensão de sentidos para além do que é possível verificar na superfície do objeto de pesquisa.

Por ser uma excelente opção quando a finalidade é analisar dados provenientes de comunicações, a Análise de Conteúdo vai muito além de uma leitura comum, pois busca interpretar os sentidos implícitos nas mensagens. Segundo Bardin (2016, p. 44), esse termo designa

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

Utiliza-se a Análise de Conteúdo a fim de compreender as mensagens advindas dos dados, “[...] mas também e principalmente [a fim de] desviar o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista por meio ou ao lado da mensagem primeira [...]” (Bardin, 2016, p. 45).

Constitui-se, assim, como um método que percorre três etapas: pré-análise do material; exploração do material; e tratamento, categorização e interpretação dos resultados. Essas etapas não ocorrem de forma linear, mas de maneira interligada, levando o pesquisador a movimentos de idas e vindas constantes no contato com seus dados.

No conjunto das técnicas de Análise de Conteúdo, para o tratamento e inferência sobre os dados, utilizamos a Análise Temática ou Categorical. Segundo Bardin (2016, p. 131), “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido [...]”. Essa técnica consiste, portanto, em tratar o material coletado, transformando-o em material possível de ser analisado.

Quanto ao exercício de operacionalização da análise temática, este tem início com o processo de codificação, o qual permite transformar os dados brutos do texto, por meio de classificações, agrupamentos e enumerações, que esclarecerão o analista sobre as características desse material, podendo servir de índices. Essa etapa segue com a escolha das unidades de registro, de suas unidades de contexto e, posteriormente, das regras de enumeração do material.

O processo continua com a categorização dos dados, procedimento que visa classificar os elementos constitutivos da codificação, seguindo critérios que podem ser semânticos, sintáticos, léxicos e/ou expressivos. Para produzir um conjunto de categorias com qualidade analítica, atenderemos as seguintes condições categoriais: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade/fidelidade, e produtividade dos dados analisados.

O pesquisador, no entanto, deve atentar que “[...] a intenção da Análise de Conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção) inferência esta que recorre a indicadores [...]” (Bardin, 2016, p. 44). Desse modo, com as constatações advindas das inferências proporcionadas pelos dados categorizados, buscamos travar um diálogo profícuo com as questões que perpassam a proposta da pesquisa, contribuindo para a construção do conhecimento quanto ao nosso objeto de investigação.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise realizada a partir dos dados obtidos por meio do questionário investigativo e apoiados nos trabalhos que compõem o estado da arte da pesquisa e dos autores que se debruçam sobre a temática, inseridos no capítulo de Fundamentação Teórica. A partir das categorias de análise, segue-se a apresentação dos dados, sua análise e interpretação, conforme a técnica metodológica escolhida, de Bardin (2016).

Para gerarmos os dados desta pesquisa, foram realizadas visitas em duas escolas públicas municipais de diferentes zonas da cidade de Manaus, uma localizada na zona urbana e a outra na zona rural/rodoviária. Em cada escola, convidamos docentes de língua portuguesa para responderem ao questionário investigativo.

A escolha dos participantes justifica-se pela relevância que os docentes têm a oferecer para esta pesquisa e o objeto a ser investigado, com a finalidade de favorecer uma reflexão do olhar de professores tanto de escolas da zona rural/rodoviária quanto da zona urbana da cidade de Manaus. Definiu-se, ainda, como critérios de escolha dos participantes da pesquisa, que os professores tenham trabalhado com tecnologias digitais no período de aulas remotas devido à pandemia da covid-19, e fossem professores do componente curricular língua portuguesa no segundo segmento do ensino fundamental.

Esclarecemos que apenas dois dos quatro participantes da escola da zona rural/rodoviária previamente contatados retornaram o questionário respondido, enquanto todos os cinco docentes da escola da zona urbana responderam ao questionário, configurando-se um total de sete participantes nesta pesquisa. A fim de preservar suas identidades, os docentes da escola localizada na zona rural são denominados de P1 e P2, e os docentes da escola localizada na zona urbana, de P3, P4, P5, P6 e P7. Reforçamos que essa nomenclatura foi utilizada para preservar a sua identidade, com base nas resoluções que consideram os preceitos éticos e de proteção aos participantes da pesquisa.

Apresentamos a análise e a interpretação dos dados dos sete participantes a partir das categorias de análise dispostas no Quadro 2, a seguir. As referidas categorias ascenderam das seguintes questões de pesquisa: como os docentes compreendiam o uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica? De que maneira as práticas de leitura e escrita, no uso das tecnologias digitais, foram realizadas nas aulas de português durante o período remoto? Como as formações continuadas contribuíram para o uso das tecnologias nas aulas remotas?

Quadro 2 – Categorias de Análise

Compreensão do uso das tecnologias para as aulas de português.
Utilização das tecnologias nas práticas de leitura e escrita em aulas remotas.
Formação docente para o letramento digital em tempos de covid-19.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

4.1 Compreensão do uso das tecnologias digitais para as aulas de português

Em nossa **primeira pergunta** de pesquisa, surgiu-nos o interesse em saber quantos dos docentes já faziam uso das tecnologias em sala de aula antes do período pandêmico, surpreendendo-nos saber que, dos setes, apenas um docente da escola rural/rodoviária jamais havia feito uso das tecnologias nas aulas de língua portuguesa, o que demonstra iniciativa e proatividade na utilização de aparatos tecnológicos por parte da maioria dos participantes em suas aulas, não necessariamente devido a uma situação atípica, como a pandemia.

Dando sequência à apresentação dos dados, a primeira categoria – Compreensão do uso das tecnologias para as aulas de português – ascendeu da seguinte pergunta norteadora desta pesquisa: como os professores compreendiam o uso das tecnologias digitais na sua prática pedagógica para as aulas de português? Essa categoria de análise discute as respostas inseridas na segunda questão.

Para saber o que os docentes pensam a esse respeito, nossa **segunda pergunta** foi: “Na sua opinião, qual (quais) contribuição (ções) as tecnologias digitais podem trazer para a prática pedagógica nas aulas de português?”. Como se pode observar nos excertos abaixo, temos as seguintes contribuições:

[P1]: *As tecnologias digitais tornam as aulas mais atrativas e mais dinâmicas.*

[P2]: *O uso das tecnologias digitais na sala de aula podem ajudar a tornar as aulas mais prazerosas e atrativas aos alunos.*

[P5]: *As tecnologias trazem dinamismo às aulas, aproximando os objetos do conhecimento da língua à realidade, ao cotidiano dos discentes.*

As respostas de P1, P2 e P5 evidenciam que os docentes da escola rural e o da escola urbana compreendem o uso das tecnologias como importante, por estas estimularem e dinamizarem as aulas de português, além de motivarem os alunos, trazendo, portanto, contribuições para sua prática docente. Sobre esse posicionamento, infere-se que só é possível o reconhecimento dessa importância porque os docentes se permitem estar dispostos a levar

essas novas ferramentas para suas aulas, deslocando-se para alcançar o estudante que está imerso nas redes, o que vai de encontro a uma suposta inércia do professor para o uso das tecnologias em suas aulas.

Com relação a novas atitudes frente às tecnologias, Xavier (2007, p. 133-148) afirma que o uso das tecnologias em sala de aula “[...] requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino [...]”.

Destacamos, ainda, que P2 assume que as tecnologias motivam os jovens a ler e escrever por meios digitais pelo fato de estarem situados na era tecnológica. Ao compreendê-los desse modo, o docente os localiza como sujeitos da contemporaneidade, caracterizada pelo uso das tecnologias, o que indica que estamos diante de um profissional que não está alheio ao contexto em que os jovens estão inseridos.

Nesse aspecto, numa cultura cujas mídias favorecem a rapidez, o imediatismo, altos níveis de estimulação, diversidade de tarefas e grande quantidade de informação, é necessário que a escola parta daquilo que os alunos vivenciam, com o objetivo de ajudá-los em sua formação cidadã. Sobre isso, Coscarelli (2014, p. 28) afirma:

A escola precisa encarar seu papel não mais de apenas de transmissora do saber, mas de ambiente de construção conhecimento. Os alunos precisam saber aprender, saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações, avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes.

Para os demais participantes, a compreensão do uso das tecnologias é colocada nos seguintes termos:

[P3]: *Maior interatividade e maior diversidade de materiais de apoio e suporte.*

[P4]: *Dinamicidade, utilização prática da língua em meios digitais, abordagem ampla com audiovisual [...].*

[P6]: *Um leque de opções. A praticidade que a tecnologia oferece diversifica a forma das metodologias, tornando as aulas mais atrativas para os alunos.*

[P7]: *Elas ajudam os professores em relação ao tempo. Trazem dinamicidade e ainda abrem um leque de opções para trabalhar em sala de aula, por exemplo: filmes, músicas, etc.*

As concepções colocadas convergem para uma compreensão de que as tecnologias não apenas colaboram para aulas interativas em ambiente digital, mas que podem também

instrumentalizar o fazer docente, ampliando-o e diversificando-o. Ao reconhecer o potencial que as tecnologias têm a oferecer, o professor admite que esse local permite ganhos para o trabalho nas aulas de português, pelo leque de materiais possíveis de serem utilizados, como vídeos, músicas, filmes.

Sobre isso, Varela (2017) afirma que o uso das tecnologias digitais para as aulas de língua portuguesa abrange diversos aspectos que vão desde a importância de se conhecer tais recursos tecnológicos, utilizando-os como possibilidade de ampliação de horizontes na prática pedagógica, até a discussão sobre o que é necessário para haver maior inclusão digital dos alunos das escolas públicas e, conseqüentemente, desenvolver o letramento digital desses estudantes. Desse modo, fica perceptível que os professores dos dois contextos de escola concebem positivamente o uso das tecnologias nas aulas de português, pois entendem que os avanços tecnológicos envolvem os estudantes e exigem uma nova postura da escola no trato dessa questão.

4.2 Utilização das tecnologias nas práticas de leitura e escrita em aulas remotas

A segunda categoria de análise surgiu da seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira as práticas de leitura e escrita, no uso das tecnologias, foram realizadas durante o período remoto? Assim, na **terceira pergunta** do questionário, foi feita a seguinte indagação aos participantes: “Na sua opinião, com relação às aulas de português, ler e escrever em ambiente digital é semelhante a ler e escrever no papel?”

Os sete participantes foram unânimes em concordar que há diferença em ler e escrever em suporte físico e em suporte digital. Seguindo-se à negativa dada pelos docentes, observamos que a utilização das tecnologias pelos docentes prioriza uma concepção voltada ao texto verbal da cultura valorizado dentro de um suporte eletrônico, porém alheio às múltiplas linguagens proporcionadas pelas mídias digitais, e não um texto estruturado em rede, conforme atestam as seguintes justificativas:

[P1]: *Não. Acredito que a leitura é semelhante, porém a escrita não, pois acredito que a escrita manual precisa ser praticada sempre.*

[P5]: *Não. [...] pois para cada forma há suas particularidades, e o momento em que será necessário usar as particularidades que a língua impõe.*

As respostas acima trazem noções de práticas de leitura e escrita – participante da escola rural – e de língua – participante da escola urbana –, em que o foco não está centrado na

interação, nem advém das práticas sociais de uso da língua nos mais diferentes contextos, inclusive o digital. Para os docentes, ler e escrever no uso das tecnologias se constituem dentro das aulas de português como elementos de uma educação voltada ao método prescritivo ditado pela normatividade do ensino formal da língua.

Podemos notar essa situação na afirmativa de P1 – “[...] a *escrita manual* precisa ser praticada [...]” – e de P5 – “[...] pois para cada forma *há suas particularidades*, e o momento em que será necessário usar as particularidades que *a língua impõe*.” A função de ler e escrever estaria, portanto, relacionada a preceitos sobre o bem escrever. Essas reflexões levam a inferir o tipo de trabalho implícito no ensino dos docentes, o qual é debatido e refutado desde os anos 1980, com as novas concepções de língua que compõem os documentos educacionais há mais de trinta anos. Isso implica dizer que tais concepções docentes não são compatíveis com as práticas sociais de leitura e escrita em contexto digital.

Em P2, também participante do contexto rural, constatamos o seguinte:

[P2]: *Não. Ao trabalhar a leitura e a escrita por meios digitais, [isso] motiva mais os alunos por estarem situados na era digital.*

No trecho, está destacado o uso dos meios digitais como motivadores para o trabalho com a leitura e a escrita. Observa-se em sua colocação que a motivação vem do fato de os estudantes acessarem a web. Sob esse aspecto, nota-se a compreensão do docente de que os adolescentes circulam por diferentes práticas de leitura e escrita, o que pode ser o diferencial de seu trabalho com essas práticas em sala de aula.

Percebe-se, assim, que os participantes da escola rural, a princípio, revelam concepções diferentes quanto a ler e escrever em ambientes físicos ou digitais, demandando trabalhos distintos com os estudantes nesse contexto.

[P3]: *Não. Todos precisamos conhecer e manusear os equipamentos.*

Na concepção do docente, o diferencial de leitura e escrita em suporte digital se restringe inicialmente ao conhecimento técnico no uso dos suportes eletrônicos e dos recursos digitais, como programas e aplicativos relacionados a esses suportes, conforme descrito em “[...] *precisamos conhecer e manusear os equipamentos.*”

Sobre essa questão, Lévy (1999) afirma que a noção de leitura e escrita amplia-se em ambientes digitais devido à descrição do texto estruturado em rede – o hipertexto. Este é definido como sendo qualquer informação multimodal disposta em uma rede de navegação

rápida e intuitiva, que permite a associação e a mixagem precisa de sons, imagens e textos, e que impõe a exigência para a aquisição de novos letramentos.

Corroborando este pensamento, Rojo (2013) evidencia uma nova situação de leitura e autoria que convoca a novos letramentos aptos a trazer novas possibilidades para o ato de leitura do texto escrito verbal, ao apresentarem os enunciados/textos em uma multissemiose, isto é, uma multiplicidade de modos de significar. Mesmo que possua uma aparência virtual e utilize recursos de programa de processamento de texto, o texto eletrônico não pode se equiparar às qualidades do texto em rede, que, conforme Xavier (2013), possui, entre outras qualidades, imagens animadas, sonoridade, ubiquidade e conectividade ilimitada com a miríade de outros hipertextos que se encontram na web.

Ter a clara noção desses dois formatos de texto em tela – o hipertexto e o texto eletrônico – fará o professor perceber que, a depender do seu formato, a leitura em tela e a leitura impressa realmente não serão semelhantes. Isso permitirá ao professor, também, elaborar estratégias para a leitura em tela que trarão contribuições significativas para a formação leitora e escrita dos estudantes.

Ao afirmar, ainda, que leitura e escrita não são semelhantes em suportes físicos e digitais, uma importante colocação feita por P7 revela o olhar docente para a questão de processos cognitivos quanto à leitura e à escrita:

[P7]: [...] *a concentração da leitura e escrita no ambiente digital parece ser mais fácil de ser afetada.*

Nesse sentido, a resposta do participante apresenta uma preocupação quanto aos estímulos proporcionados pelas várias mídias em relação ao cérebro dos leitores, “[...] para os quais não há tempo nem espaço para a reflexão, a reflexão, esse tipo de habilidade mental que precisa de tempo para se tecer [...]” (Santaella, 2013, p. 279). Desse modo, processos cognitivos mais acurados, como o pensamento crítico, a reflexão pessoal, a imaginação e a empatia poderiam ser desfavorecidos pela quantidade dos estímulos proporcionados pela rede, a pluralidade de tarefas que esse ambiente ativa nos usuários e a quantidade de informações proporcionada pelas linguagens digitais.

Santaella (2013) argumenta que, na leitura e na escrita em ambientes digitais, tanto uma atenção localizada, que se concentra em estímulos específicos, quanto uma atenção em signos e paisagens complexas – visto que cada uma delas aciona, segundo a autora, habilidades cognitivas específicas – devem ser pensadas como complementares, uma vez que cada uma provê o indivíduo de habilidades cognitivas cada vez mais híbridas e complexas.

Ressaltamos a pertinência da colocação do participante com relação à concentração – essa capacidade de dirigir a atenção e o pensamento para uma determinada ideia, assunto ou tarefa –, uma vez que seu posicionamento provoca refletir sobre esse e outros processos cognitivos no contexto escolar.

Ainda em resposta ao terceiro questionamento, P6 aponta que as diferenças entre ler e escrever no papel e em tela correspondem às condições de acesso a textos pelos discentes, como constata-se abaixo:

[P6]: *Não. Porque essa questão depende da particularidade de cada pessoa, tendo alunos que gostam mais do livro físico, então, se formos fazer uma enquete entre uma sala de 34 alunos, 90% vai optar pela leitura e escrita [em livro físico] devido ao uso de dados da internet.*

Pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) (2022) realizada entre 2021 e 2022 aponta que, de 74% da população brasileira com acesso à internet, 84% são de crianças e adolescentes da educação básica. Apesar do número aparentemente expressivo, a mesma pesquisa revelou que 84% dos docentes que trabalham na área urbana e 92% desses profissionais que lecionam em área rural relataram que os estudantes não realizam suas atividades devido à falta de dispositivos e acesso à internet.

Essa constatação vai ao encontro da problemática levantada por P6 quanto ao fato de que uma parcela considerável de jovens terem acesso à internet não significa, necessariamente, acesso de qualidade para fins de demandas colocadas pela escola. Nesse sentido, cabe a reflexão sobre as políticas públicas adotadas pela esfera municipal no período pandêmico e pós-pandêmico, a fim de que a escola cumpra o papel de oportunizar a inclusão das camadas populares aos meios digitais, objetivando seu pleno letramento.

Nesse quesito, os participantes da escola rural divergem sobre as vantagens e desvantagens da leitura e da escrita em suportes físicos e digitais, enquanto os participantes em contexto urbano entendem a questão da utilização dos aparatos tecnológicos nas práticas de leitura e escrita sob as perspectivas do conhecimento técnico, da acessibilidade e dos processos mentais estimulados pelas tecnologias.

Com relação ao exposto por P4, não foi possível encontrar uma resposta coerente quanto à questão de pesquisa.

Quando questionados, na **quarta pergunta**, com relação a que práticas de leitura e/ou escrita foram mais frequentes, em suas aulas, com o uso das tecnologias durante a pandemia, os participantes trouxeram os seguintes dados:

[P1]: *Usei várias práticas de leitura e de escritas, porém, as que mais despertavam interesses nos alunos eram os textos multissemióticos.*

[P3]: *Aulas dinâmicas com textos interativos extraídos do Youtube, com fins educativos de acordo com série/faixa etária. Textos, em sua maioria ilustrados, com linguagens acessíveis para o entendimento do aluno.*

De acordo com Rojo (2013), o texto multissemiótico, a que se refere P1, caracteriza-se pela multiplicidade de modos de significar, na qual somente o texto escrito não é mais suficiente, sendo necessário relacioná-lo também com outras modalidades de linguagem (imagem, som, fala). Assim, textos que circulam na internet devido à plasticidade da sua criação são denominados multissemióticos. Os participantes P1 e P3 demonstram aderir ao fato de que as práticas de linguagem contemporâneas envolvem novos gêneros discursivos e textos compostos por múltiplas linguagens, o que caracteriza um trabalho em diálogo com a BNCC, conforme trecho do documento a seguir:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2018, p. 68)

Pelo exposto, os participantes apresentam um processo de ressignificação com leitura e escrita em ambientes digitais: P1 reconhece os textos multissemióticos como as práticas de linguagem que mais chamaram a atenção dos estudantes; no mesmo sentido, P3 confirma a interatividade nas práticas de leitura e escrita dos alunos. O educador é alguém que precisa estar aberto para o novo e ver as possibilidades que representam para o processo de ensino.

Isso revela a crença dos professores no valor da inserção desse tipo de trabalho para aulas de português, que proporciona aos estudantes criarem sentidos a partir de atividades que lhes despertam interesse e que, de algum modo, fazem parte daquilo que os discentes têm contato na web. Revela, também, a possibilidade de engajamento dos alunos na produção de significados via codificação digital, o que, para Lankshear e Knobel (2015), caracteriza-se como letramento digital.

[P2]: *Leitura de textos digitais e conteúdos que disponibilizava no drive da turma semanalmente para os alunos.*

Os dados permitem, também, confirmar que, além de possuírem subsídios tecnológicos próprios para o uso da internet durante as aulas remotas, os docentes acessam os recursos por ela ofertados, como revela P2 em: “*que disponibilizava no **drive** da turma*”. O *drive* é um serviço de armazenamento em nuvem oferecido pela empresa Google. Esse serviço é responsável por sincronizar arquivos entre diferentes dispositivos e máquinas pela internet. O uso de recursos como o Youtube, WhatsApp Web, livro digital e slides também evidencia a diversificação de recursos utilizados pelos docentes, mas que vê os alunos apenas como receptores da curadoria de material feita pelos professores.

[P4]: *Todas as orientações sobre as aulas eram passadas pelo aplicativo [...].*

[P5]: *[...], as leituras e escritas foram realizadas por meio do celular, com interações e solicitações por meio do Whats App.*

[P6]: *O uso do livro didático, textos no WhatsApp Web, no qual o aluno enviava fotos de suas atividades uma vez por semana.*

[P7]: *Leitura e interpretação de textos que eram apresentados através de slides, ou do livro digital.*

As ações descritas pelos participantes revelam a apropriação de recursos tecnológicos, caracterizando um docente apto a navegar pela interface de serviços oferecidos virtualmente, condição primeira para o letramento digital, que se configura como “[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem prática de leitura e escrita na tela [...]” (Soares, 2002, p. 9, grifo do autor).

Nessa perspectiva, somente a experiência com textos, por meio desses recursos, não torna as aulas de português suficientes em ampliar as práticas de letramentos em rede dos discentes. Sobre isso, Rojo (2013, p. 8) esclarece que,

[...] se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto [...].

As assertivas mostraram, ainda, que o trabalho docente se voltou para uma transposição das aulas do contexto presencial para o contexto virtual. Pela própria característica do ensino remoto, nota-se, portanto, devido ao próprio formato das aulas, um trabalho docente, ainda, realizado como uma simples transposição das aulas presenciais para as virtuais, como afirmam Moreira e Schlemmer (2020, p. 9),

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional *online* robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise.

As habilidades de leitura e produção de texto vão além da extração de informações ou da decodificação do sistema gráfico do alfabeto. São processos que preveem os aspectos cognitivo, emocional e social dos alunos e cujo direcionamento pelo professor é imprescindível. Desse modo, essas práticas permitem ampliar os conhecimentos de mundo dos discentes, possibilitando a estes desenvolverem seu senso crítico, bem como sua percepção das questões sociais que os rodeiam.

Assim, é preciso que as práticas voltadas para os eixos de leitura e escrita possibilitem aos estudantes “[...] também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir [...]” (Brasil, 2018, p. 68). Isso permitirá um maior protagonismo dos estudantes, oportunizando-lhes participar efetivamente de práticas de linguagem que deem sentido ao seu aprendizado, além de contribuir para inseri-los em um processo de ensino que os transforme em seres atuantes, e não meros receptores de conteúdos e atividades preestabelecidos pelo professor.

Ao serem indagados, na **sexta questão**, sobre as dificuldades para ministrarem seus conteúdos no período remoto, os dados apontaram para duas situações. A primeira delas referente ao acesso aos recursos digitais e à internet por parte de alunos. A segunda, referente às dificuldades para a condução das aulas, pela ótica dos docentes, conforme apresentado no Quadro 3:

Quadro 3 – Desafios encontrados pelos docentes durante o ensino remoto

Dificuldades dos estudantes	[P3] e [P6]: Falta de acesso à internet pelos estudantes.
	[P2]: Falta de equipamentos por parte dos alunos.
Dificuldades dos professores	[P1]: Dificuldades em criar aulas com os recursos disponíveis.
	[P4]: Despreparo dos docentes no uso das tecnologias
	[P5]: Dificuldade em conhecer nomes de programas e aplicativos.
	[P7]: Problemas de conexão com a internet pelos professores.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A chegada da pandemia ao Brasil obrigou a implementação de ações rápidas pelo poder público para ajustar o ensino ao novo contexto, que passou a ser à distância, com a implementação de aulas remotas. Entretanto, descortinou uma realidade social que, se já era bastante cruel antes da pandemia, por todas as questões socioeconômicas que caracterizam países economicamente em desenvolvimento, agravou ainda mais o cenário conhecido. Devido ao contexto das aulas à distância, recentes pesquisas revelaram que

[...] há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador. (ANDES-SN, 2020, p. 14)

Segundo o Cetic.br (2022), as classes econômicas com maior vulnerabilidade apresentaram maiores disparidades na dificuldade de acesso e no uso da web, o que torna relevante compreender como e se a população utilizou recursos tecnológicos e a internet no período pandêmico, visto que a forma como essa apropriação aconteceu pode vir a se tornar mais um motor de desigualdade social no país.

Os participantes das duas escolas confirmam o que as pesquisas vêm se debruçando em analisar desde a época de maior recrudescimento pandêmico: o aumento no quadro de desigualdade que permeia as classes mais vulneráveis que frequentam a escola pública, revelando, como consequência desse contexto, a exclusão digital desse público. Essa exclusão que ocorre de duas formas – sem os equipamentos adequados ou sem o acesso à internet. o que demonstra o quadro de vulnerabilidade digital pelo qual os estudantes passaram nesse período.

Urgem, portanto, discussões que direcionem para a reflexão do panorama de fragilidade ocasionado pela pandemia no que concerne à educação formal desses estudantes, a fim de que políticas públicas possam ser pensadas no sentido de mitigar os prejuízos causados pela sua falta de acesso às aulas virtuais. Coadunando com o pensamento de Santos e Rosa (2023), é preciso avançar na temática de acesso aos bens tecnológicos visando aos diversos letramentos proporcionados pelos ambientes digitais, a fim de que estudantes das camadas sociais mais vulneráveis não fiquem à margem do acesso a esses bens, aumentando ainda mais o fosso das desigualdades que comprometem a educação de crianças e jovens e a formação de cidadãos para o uso das tecnologias.

Inserida numa sociedade em constante transformação, a experiência docente se reinventa cada vez que os professores experienciam a busca por conhecimento. Com relação à educação na cibercultura, Lévy (1999) afirma que, pela primeira vez na história, a maioria das

competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estará obsoleta no fim de sua carreira “[...] e que trabalhar será sinônimo de aprender, transmitir saberes e produzir conhecimento [...]” (Lévy, 1999, p. 156). Com a pandemia, a escola se viu impelida a acelerar esse processo.

De forma brusca, a crise decorrente da covid-19 obrigou os estabelecimentos de ensino a passarem da modalidade presencial para a on-line, e a mudança repentina revelou o despreparo dos atores envolvidos, em especial os professores. O esforço na execução das aulas remotas forçou os estabelecimentos de ensino a realizarem-nas de forma apressada e sem o devido direcionamento. Face a esse cenário, outra grande dificuldade relatada pelos docentes foi quanto ao seu despreparo para a realização de aulas de português com os recursos tecnológicos.

Pelo exposto, os professores das duas escolas não se sentiram preparados para lidar com a situação imposta, mesmo a maior parte deles afirmando que já fazia uso das tecnologias antes do período de pandemia. O relato das dificuldades que tiveram nesse período pode servir de parâmetro para a compreensão da oportunidade que o momento favoreceu, propondo e aprofundando discussões sobre formas significativas de uso das tecnologias para o ensino de língua portuguesa, advindas das próprias experiências dos docentes.

4.3 Formação docente para o letramento digital em tempos de covid-19

Essa categoria surgiu do nosso questionamento sobre em que medida as formações continuadas para o letramento digital dos professores repercutiram durante as aulas. Com esse intuito, propusemos investigar o **posicionamento dos docentes quanto às formações continuadas**.

Assim, na **quinta pergunta**, indagamos aos participantes se eles **se sentiram preparados em utilizar as tecnologias em suas aulas de português** durante as aulas remotas ou se aprenderam de forma colaborativa com os demais colegas docentes. Essa categoria vem ao encontro do diálogo com a categoria anterior, demonstrando a atitude que os professores tiveram frente à necessidade do trabalho com as tecnologias.

Dos sete participantes da pesquisa, apenas um participante da escola urbana afirmou que não teve dificuldades, no início, de ministrar suas aulas. Os demais afirmaram a necessidade de aprendizado para o enfrentamento da situação e que, apenas com o decurso das aulas, ao trocaram ideias de forma colaborativa com outros colegas, conseguiram se adequar ao ensino remoto e adaptar suas aulas ao uso das tecnologias. Ressaltamos, quanto a essa indagação, que

os docentes das duas escolas não mencionaram a formação continuada como aliada desse quesito. Por outro lado, percebe-se que a curiosidade dos próprios docentes em buscar o aprendizado e a troca de saberes entre seus pares foi fundamental para que ministrassem suas aulas durante a pandemia, como podemos constatar:

[P1]: [...] *no decorrer do processo busquei informações com amigos e sites[...].*

[P2]: *Tive dificuldade no início, mas com o tempo e a ajuda dos colegas, melhoramos nossa prática.*

[P3]: *Apreendi na prática, trocando ideia de forma colaborativa. Houve suporte on-line através da parceria do coordenador do centro de informática da própria escola.*

[P4]: *Não estava preparada, durante o processo, de forma curiosa busquei aperfeiçoamento.*

[P5]: *No começo estava bem insegura [...], mas no decorrer, tanto por meio de pesquisa quanto a colaboração de colegas fui tendo mais tranquilidade [...].*

[P6]: [...] *aprendi mais praticando e trocando ideias via Meet.*

Observando os dados, dos sete participantes, nenhum se referiu às formações oferecidas pela secretaria como lugares que oportunizam reflexões sobre as práticas docentes. Percebemos que as dificuldades foram sanadas, em seu início, com pesquisas realizadas por eles próprios, como relatam P1, P4, P5 e P6, e trocas de experiências entre esses profissionais, como colocam P3, P5 e P5. Verificamos, nas palavras de P1, P2 e P3, docentes que assumem sua dificuldade e insegurança e uma abertura para o aprendizado com os pares. Os dados evidenciam que essa troca de ideias e saberes foi muito importante, pois os docentes dos dois contextos reconheceram ter havido uma aprendizagem significativa para que pudessem executar a sua aula. Por serem construídas ao longo da vida do docente, as experiências vividas no cotidiano da vida particular, na escola, nas relações de interação com os pares e alunos, e nas formações, compõem o que Tardif (2002) chama de saberes plurais e diversos, de maneira que é possível que essas aprendizagens tenham possibilitado as experiências entre os pares a partir do contexto dado.

Apesar de P7 afirmar que estava preparado para o uso dos recursos, ele relatou insegurança para protagonizar uma videoconferência, ou seja, a realização de letramentos em ambientes virtuais traz novos contextos de interação – nesse caso, um evento de letramento,

uma vez que esses eventos se apresentaram como novidade nessa forma de interação no ambiente escolar.

A preocupação do poder público em dar continuidade do ano letivo durante a pandemia do coronavírus demandou às instituições educacionais meios que pudessem fazer com que as aulas ocorressem sem a presença de alunos e professores nos espaços físicos da escola. Naquele momento, a escola, reconhecida como um prédio físico dividido em salas de aulas, transportava-se para o virtual, inicialmente, por meio dos aplicativos de mensagens, e, gradativamente, de outros ambientes digitais, conforme o que o professor propõe para suas aulas.

As tecnologias se apresentam como uma gama de recursos de toda ordem criados para serem utilizados, dependendo dos interesses e das expectativas de seus usuários. Cada área de atividade humana procura, nas tecnologias, o melhor ou mais adequado uso tecnológico, a fim dar conta de suas demandas, de maneira a atingir os resultados esperados. Contudo, quando voltado aos objetivos de ensino, o uso dos recursos digitais ainda é um obstáculo para muitos docentes.

Antes de serem professores, esses docentes são seres sociais, logo, estão em permanente contato com as tecnologias em outros ambientes que não seja a escola, entretanto, isso não é premissa para que suas práticas pedagógicas sejam suficientemente contempladas pelo simples fato de utilizarem a tecnologia. Ao evidenciarem, em suas respostas, que aquele momento foi desafiador devido à dificuldade e ao despreparo, é possível, portanto, que isso esteja relacionado aos sentidos que são atribuídos às práticas dos docentes no uso desses aparatos, bem como ao tipo de uso que se quer fazer com eles.

O dicionário Houaiss define “conhecimento” (2024) como “o ato ou a atividade de conhecer, realizado por meio da razão e/ou da experiência” Inserida numa sociedade em constante transformação, a experiência docente se reinventa cada vez que os professores experienciam a busca por conhecimento. Desse modo, é possível afirmar que a pandemia levou os docentes à experiência da troca coletiva de saberes e das aprendizagens que possibilitaram a realização das aulas de português. Pensar essa troca de experiência ocorrida no ensino remoto em contexto presencial pode trazer contribuições para as aulas de português, além de promover as reflexões necessárias para o trabalho com leitura e escrita a partir das vivências dos docentes.

Para compreender se os docentes visualizaram **contribuições a respeito das formações continuadas (oitava pergunta)** propostas pela Secretaria Municipal para as aulas de português, dispusemos, no Quadro 4, a concordância dos docentes sobre essa assertiva.

Quadro 4 – Sobre as formações continuadas para as aulas remotas

Concordo plenamente	[P2]: <i>Sim. Ajudaram muito na prática de sala de aula.</i>
	[P7]: <i>Acredito que contribuíram de forma bem significativa. [...] os formadores apresentavam ideias de jogos, curtametragens [...].</i>
Concordo em parte	[P3]: <i>Em parte. A maior contribuição aconteceu por parte da equipe escolar [...].</i>
	[P6]: <i>Sim, consegui sanar algumas dúvidas, porém algumas questões relacionadas a essa ferramenta percebo que teve empenho por parte do docente.</i>
Discordo	[P1]: <i>Não. As formações não preparavam os profissionais em sua totalidade.</i>
	[P4]: <i>Nas formações à época, as orientações não abrangiam os diferentes usos tecnológicos durante as aulas. Por vezes, sequer o preletor da formação sabia utilizar o app de reuniões remotas.</i>
	[P5]: <i>Não, a última vez que fiz formação na Gerência de Tecnologia Educacional já nem lembro mais. A meu ver as formações deveriam ser realizadas no laboratório (de informática da escola), mostrando como poderíamos usar tais recurso, tornar as formações mais tecnológicas/midiáticas.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2023), a partir do questionário investigativo.

P2 e P7 sinalizaram que, durante o momento pandêmico, as formações trouxeram muitas contribuições para sua prática em sala de aula, com a sugestão de jogos, curtametragens por parte dos formadores para as aulas de português. Para P3 e P6, por sua vez, as formações contribuíram em parte. A princípio, essa nos pareceu uma resposta positiva, contudo ambos afirmaram que as maiores contribuições vieram do engajamento do corpo escolar para a superação das dificuldades e desafios do momento ou mesmo como iniciativa do próprio docente em procurar conhecimento na internet. P1, P4 e P5 afirmaram que as formações continuadas que foram ofertadas pela Secretaria de Educação não contemplaram os profissionais. Em suas respostas, os três docentes foram categóricos em dizer que as formações permanentes da secretaria não conseguiram corresponder aos seus anseios profissionais.

Os dados não apresentaram unanimidade entre os participantes das duas escolas quanto às contribuições da formação institucional e, de modo geral, eles não tiveram suas demandas atendidas junto aos formadores. Silva (2019) aponta que um dos fatores que pode interferir no

trabalho mais perseverante com as tecnologias tem relação direta com a carência de uma aprendizagem mais específica nas formações.

Temóteo (2019), em seu trabalho de investigação sobre a constituição dos letramentos para o local de trabalho, defende que a formação corresponda a um realinhar permanente da prática docente por meio de aprendizagens facilitadas pelo conhecimento internalizado. Aliar conhecimento técnico com habilidades que construam sentidos a partir das práticas sociais que emergem da internet conduzirá os docentes a uma fluência digital em suas aulas e à sua atuação como mediadores de aprendizagens significativas para os alunos – aspectos que precisam estar presente nas formações permanentes dos docentes. Para isso, é urgente fomentar as discussões sobre a formação continuada para os letramentos na cultura digital e tornar mais profícuas e sólidas as ações que já existem na rede municipal, instrumentalizando os atuais formadores para que os momentos formativos atendam às necessidades do professor em atuação.

As formações continuadas são momentos que possibilitam ao professor refletir sobre sua prática com relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Assim, tratar dessa questão visa a considerar o que esse profissional pensa sobre as formações continuadas oferecidas pela sua Secretaria de Educação, como as vê e como as avalia. Quando indagados, na **nona pergunta**, sobre o que lhes seria **uma boa formação para o uso das tecnologias**, os dados apresentaram as seguintes assertivas:

[P1]: *As formações seriam mais completas se fossem oferecidas em nível de Especialização. As poucas horas e o formato oferecido não suprem as reais necessidades do docente.*

[P2]: *Utilizando nas formações o aparelho celular, o laboratório de informática, entre outras ferramentas.*

[P4]: *A apresentação, explicação e aplicação de diferentes métodos de ensino da língua com o uso dessas ferramentas.*

[P5]: *Fazer formações que sempre nos atualizem no uso das tecnologias digitais, das novidades de programas [...] além de nos assessorar na escola pois pouco aparecem.*

[P6]: *Oferecer formações direcionadas para os professores e disponibilizar equipamentos.*

[P7]: *Uma formação com atividades práticas. Pois muitas vezes é somente falado o que se deve fazer, mas não como fazer.*

[P3]: *Formações voltadas para ano/série [...].*

De modo geral, percebe-se, pelas repostas, a insuficiência das formações quanto ao uso dos recursos tecnológicos para as aulas de português. Os professores apontam para a necessidade de momentos formativos que a estas alinhem ferramentas de forma prática. Isso nos leva a concluir que, por externarem suas sugestões, os docentes veem nas formações continuadas um espaço para encontrar possíveis soluções para as questões de ensino do contexto educacional, o que demonstra que, para os docentes dos dois contextos, é importante que o professor esteja atualizado quanto ao uso da tecnologia em sua área de atuação.

Observamos que, na visão dos participantes, o domínio das ferramentas tecnológicas e o conhecimento sobre como utilizá-las para as aulas de português são de grande importância, logo, as formações continuadas são necessárias aos profissionais. Entretanto, de acordo com P1, o pouco tempo formativo oferecido pela secretaria não dá conta das reais necessidades do professor, ao que sugere uma formação voltada à pós-graduação em nível de especialização, uma vez que esse é um processo que demanda um tempo de estudo mais sistematizado sobre determinada temática.

Reflexões individuais sobre a própria prática requerem esforço, tempo e desejo para que promovam as mudanças necessárias no processo de ensino. Desse modo, a colocação de P1 vê a formação acadêmica em nível de pós-graduação como um caminho para a construção de saberes que promovam práticas de letramento do professor para o digital, além da possibilidade de um diálogo formativo mais efetivo entre o conhecimento, o componente curricular e suas práticas de leitura e escrita veiculadas pelas tecnologias.

P4 sugere, para as formações continuadas, um sequenciamento formativo que contemple a apresentação, explicação e aplicação de métodos de ensino de português para as tecnologias. É possível que, para o docente, seja necessário o confronto das crenças sobre o que seja ensinar e aprender no que concerne ao uso das tecnologias, no que se refere à crença de que se trata de uma educação transmissiva de conteúdos ou de que esteja vinculada à realidade e à vida cotidiana. Nesse sentido, o enfrentamento para o letramento digital, segundo Zacharias (2020), encontra dois desafios: o primeiro é o de considerar as práticas de leitura e escrita mais do que habilidades cognitivas, mas concebê-las em sua diversidade enquanto prática social; o segundo é o de incluir as tecnologias de maneira que favoreçam e modifiquem a relação do leitor com os textos e com a própria leitura, a fim de não se tornarem artificiais, quando escolarizadas.

Alicerçados em nosso referencial teórico, encontramos nos estudos de Zacharias (2020) que as tecnologias se encontram em contínua renovação, o que exige dos professores experiência nas habilidades de leitura e produção de textos em várias mídias. Ao se referirem a

formações que utilizem o aparelho celular, ferramentas e novos programas, P2, P5 e P7 demonstram estarem abertos ao aprendizado, distanciando-se do perfil de professor cuja relação com as tecnologias já foi a de concebê-las distantes do contexto escolar. Nesse sentido, entendemos que os participantes assumem uma postura de atitude ativa no interesse de ampliar seu letramento digital.

Formações que se direcionam apenas ao que se “deve fazer”, como menciona P7 sobre as formações continuadas, podem apenas estar voltadas ao que Buzato (2006) denominou como uma lista de produtos, de objetivos que permeiam a mente dos formadores quanto ao que se espera dos professores, tais como: ter autonomia na construção de projetos pedagógicos que utilizem a internet; conhecer maneiras de ensinar o aluno a se tornar autônomo com relação a seus interesses e necessidades de formação; conciliar recursos do mundo off-line com os do mundo on-line; dentre outros.

Segundo o autor, é necessário pensar nas condições de partida do professor para se alcançar esses objetivos, isto é, o “como fazer”, a exemplo de: conhecer, valorizar e compatibilizar as práticas de linguagens, conteúdos e ferramentas que os alunos utilizam no seu cotidiano; conciliar um papel de professor construído historicamente sobre a premissa de detentor do conhecimento, sendo agora preciso admitir que ambos, professores e alunos, ensinam aprendendo e aprendem ensinando, e, de forma crítica e criativa, apropriam-se da tecnologia, dando-lhe significado e função, em lugar de consumi-la passivamente (Buzato, 2006).

A **sétima pergunta** do questionário teve o interesse de investigar se, na opinião dos docentes, a pandemia teria impulsionado um uso mais frequente das tecnologias no retorno das aulas presenciais, da qual emergiram os seguintes dados:

[P1]: *A pandemia possibilitou ao professor conhecer muitas ferramentas, porém ainda não conseguimos utilizá-las em sala de aula, tendo em vista que as escolas não possuem os recursos necessários.*

[P2]: *Sim, levou alguns professores a buscarem novas formas de ensinar.*

[P3]: *Sim. [...] Com a pandemia, houve maior impulso no sentido de mostrar ao aluno a importância do uso das tecnologias de forma proveitosa e adequada o conhecimento.*

[P4]: *De certa maneira sim, pois por mais que os alunos não tivessem as condições financeiras para usar a tecnologia, diversos professores buscaram formas de utilizá-las.*

[P5]: *Sim, porque não dá mais para ficar usando só o livro didático, os próprios alunos cobram aulas com os recursos digitais, até vários programas*

da secretaria são por aplicativos, então o professor tem que se aproximar das ferramentas digitais.

[P6]: Sim, de certa forma alguns professores puseram em prática o que aprenderam na pandemia.

[P7]: Acredito que sim. Porque era algo que não fazia parte da rotina escolar. E o contato e a aprendizagem do uso das tecnologias mesmo que tenha sido “no tranco” nos trouxe um novo olhar sobre o uso das tecnologias na sala de aula.

As respostas dos participantes à questão revelam que o fato de ter havido mais proximidade com as tecnologias pode trazer a possibilidade de os professores passarem a utilizá-las com mais frequência em suas aulas. Desse modo, o momento pandêmico pode ter deixado como fruto a possibilidade de uma maior inserção desses aparatos nas aulas de português. Entretanto, como o foco da pesquisa direcionou-se para o período da pandemia de covid-19, não foi possível a abordagem dessa questão de forma direta. Não pretendemos, portanto, analisá-la, mas apresentá-la como uma consequência da maior aproximação dos professores com as tecnologias durante a pandemia, o que certamente pode motivar a continuidade do trabalho ou de pesquisas futuras quanto a essa temática.

5 CONSIDERAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS

Neste capítulo, retomamos os pontos discutidos e trazemos as considerações sobre o trabalho realizado, as limitações encontradas durante o processo de pesquisa e as possibilidades para futuras pesquisas.

5.1 Quanto aos resultados

O momento atual, no qual os avanços tecnológicos proporcionam novos modos de interagir e comunicar, tem alterado as práticas sociais a todo o momento, o que contribui para que ações praticadas no dia a dia necessitem não só do auxílio das tecnologias, mas, principalmente, do letramento digital. Percebe-se que essas novas práticas atravessaram, inclusive, os muros da escola e que certas ações não são mais possíveis de serem realizadas sem o uso de recursos digitais.

No contexto imposto pela pandemia de covid-19, as tecnologias digitais aliadas ao uso da internet tiveram sua centralidade nos vários espaços sociais dos brasileiros, e um desses espaços foi o escolar. Buscando compreender melhor questões relacionadas a esse momento, neste estudo, procuramos responder as seguintes questões de pesquisa: como os docentes compreendiam o uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica? De que maneira as práticas de leitura e escrita, no uso das tecnologias digitais, foram realizadas nas aulas de português durante o período remoto? Como as formações continuadas contribuíram para o uso das tecnologias nas aulas remotas?

Além disso, tivemos como objetivo geral compreender a percepção de professores de língua portuguesa do ensino fundamental da Semed-Manaus sobre o uso das tecnologias digitais em sua prática docente. Os objetivos específicos do estudo foram os seguintes:

- Identificar qual(uais) concepção(ões) de letramento(os) digital(is) norteou(aram) as práticas pedagógicas de leitura e escrita de professores de língua portuguesa, em contexto escolar rural e urbano, durante o ensino remoto;
- Verificar, junto aos docentes, em que medida a formação continuada colaborou para seu letramento digital em suas aulas de língua portuguesa durante a pandemia da covid-19.

Na busca de respostas para nossos questionamentos, e com o intuito de alcançar os objetivos traçados, delineamos esta pesquisa sob a senda da abordagem qualitativa aliada ao método comparativo, com a visão de participantes de contextos distintos. Como instrumento

para a geração dos dados, utilizamos um questionário investigativo, e como técnica para o tratamento dos dados gerados, realizamos a análise de conteúdo, a fim de refletir sobre as percepções quanto ao uso das tecnologias em aulas de língua portuguesa no período de pandemia da covid-19, de sete professores de duas escolas públicas municipais de Manaus (AM).

Sobre a percepção que os professores têm do uso das tecnologias em sua prática, os dados obtidos apresentaram que tanto aqueles do contexto rural quanto os do contexto urbano comungam de uma percepção positiva das tecnologias, considerando-as importantes e necessárias para a realização de aulas de português mais dinâmicas e atrativas aos alunos. Esse posicionamento tem a ver com a sua clara compreensão de que os alunos, mesmo com as dificuldades de acesso, encontram-se atuantes e interagem em contexto tecnológico, e de que isso é um incentivo para um trabalho produtivo com o ensino do português.

Ao verificar as concepções de letramento digital – que corresponde a habilidades técnicas no uso dos recursos digitais aliadas a práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais – que nortearam as aulas de português em contexto rural e urbano durante a pandemia de covid-19, os dados apresentaram uma preocupação dos professores voltada à aprendizagem dos aparatos tecnológicos integrados à internet, isto é, ao manuseio e à diversificação de ferramentas, a fim de que conseguissem ministrar as aulas de português.

No que concerne ao trabalho de leitura e escrita em ambientes virtuais, junto aos alunos, nota-se que o letramento digital dos professores dos dois contextos transitou, durante a pandemia, entre o ensino tradicional de práticas de leitura e escrita da cultura formal, em uma transposição da aula presencial para a virtual, e práticas relacionadas aos textos que circulam em ambiente digital, mas que ainda não se configuram em práticas que estimulam a construção do conhecimento pelos estudantes de maneira a envolvê-los como indivíduos que se relacionam, aprendem e têm acesso à informação – característica da cibercultura.

Entretanto, notamos que a atuação dos docentes – imposta pela pandemia – em buscar e operar ferramentas ligadas à internet para que as aulas remotas pudessem acontecer, ocasionou a apropriação e o uso dos recursos digitais de maneira colaborativa, ou seja, a troca de informações e experiências entre colegas, e até mesmo pesquisas individuais realizadas na internet, conforme relatado pelos participantes, revelando docentes que desempenharam o papel de protagonistas de sua formação e que reconhecem as potencialidades do uso desses recursos aliados à internet para sua prática em sala de aula.

Com relação às contribuições dadas pelas formações continuadas, observamos que, de modo geral, não atenderam às demandas dos professores dos dois contextos analisados.

Verificamos que as iniciativas das formações estiveram mais voltadas para atenuar as dificuldades e dúvidas surgidas naquele contexto de ensino, de forma transmissora, no que se refere ao uso de ferramentas digitais, do que, propriamente, contribuir com momentos formativos que refletissem sobre o letramento digital dos docentes. Nesse sentido, um olhar mais atento a essa questão pode servir de importante orientação para as políticas de formação continuada que levem em conta as impressões e os posicionamentos dos professores durante a pandemia, oportunizando discussões e reflexões em torno da compreensão do uso das tecnologias digitais nas aulas de português e do letramento digital dos docentes.

5.2 Quanto às limitações deste trabalho e recomendações para pesquisas futuras

Esta investigação junta-se, assim, a outros esforços de pesquisadores do país, no sentido de propor reflexões quanto às questões relacionadas ao uso das tecnologias em sala de aula, bem como à ressignificação das práticas de leitura e escrita de professores de língua portuguesa, objetivando contribuir para o letramento digital docente. A pesquisa possibilita, também, observar o contexto da educação municipal de Manaus no sentido de considerar políticas de formação docente que levem em conta as experiências com o uso das tecnologias que as condições pandêmicas exigiram das escolas e, em especial, desses profissionais da educação.

Por fim, espera-se que o produto das reflexões deste trabalho possa oportunizar novos olhares com relação à temática e suscitar novas pesquisas que proporcionem avanços ao processo de ensino de português e à formação docente, assim como ao processo educativo no interior da educação pública, na busca por um ensino crítico, emancipatório e democrático no contexto contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Daiane Araújo. **O letramento digital dos professores: desafios e possibilidades para o uso das tecnologias digitais na sala de aula.** 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2022/05/Dissertacao-final-Daiane-Araujo.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2023.
- AMAZONAS. Secretaria de Educação. **Aula em Casa.** Manaus: Seduc, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/aula-em-casa>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- ANDES-SN. **Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente.** Brasília, DF: ANDES-SN, 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 25 nov. 2023.
- BAGNO, Marcos. Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (org.): **Linguística da norma.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 163-179.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BALTAR, Marcos; BEZERRA, Charlene. Paulo Freire e os estudos críticos do letramento: o sular e a relação Norte-Sul. **Revista Línguas e Letras**, v. 15, n. 28, p. 142-159, 2014.
- BARBETA, Claudia de Faria. **Tecnologias digitais de informação e comunicação na construção do trabalho docente com a linguagem.** 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.
- BARROS, Maria Cândida D. M.; BORGES, Luiz C.; MEIRA, Márcio. A língua geral como identidade construída. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39 n. 1, p. 191-219, 1996.
- BELARMINO, Auricelia Pires de Vasconcelos. **TICs nas aulas de língua portuguesa: um estudo sobre concepções e práticas de docentes do ensino médio.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) – Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2021.
- BEZERRA, Danilly de Sousa. **Letramento digital em tempos de pandemia: o olhar de professores e alunos sobre o ensino remoto emergencial e as tecnologias digitais.** 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2021.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma teoria dos métodos.** Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 nov. 2022.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES, 3., 2006. **Anais [...]**. São Paulo: Educarede, 2006.

CANI, Josiane Brunetti. **Letramento digital de professores de língua portuguesa**: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-BAWNV8/1/1846d.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 24. ed. Tradução: Roneide Venâncio Majer. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

CATEN, Marizete Alves Neves Ten. **Letramento digital na formação de professores de língua portuguesa**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: https://www.ppgen.cba.ifmt.edu.br/media/filer_public/b1/8c/b18c16f0-fd07-4f3f-b63b-14e2437210a9/marizete2018letramento_digital_na_formacao_de_professores_x.pdf. Acesso em: 6 nov. 2023.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **TIC Educação – 2022**: escolas. São Paulo: Cetic.br, 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/>. Acesso: 12 mar. 2023.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CONHECIMENTO. *In*: Houaiss Online. [s. l.]: Houaiss, UOL, 2024. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-2/html/index.php#1. Acesso em: 25 maio 2024.

CORDEIRO, Hilda Leonor Oliveira de Magalhães. **O ensino de inglês mediado por tecnologia em uma escola da rede pública de Manaus durante a pandemia da Covid-19**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8873/7/Disserta%C3%A7%C3%A3o_HildaCordeiro_PPGL.pdf. Acesso em: 6 nov. 2023.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2014. p. 19-37.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2014.

CURVELO, Rakky. **Da web 1.0 à 4.0**: conheça a evolução e entenda as diferenças. [S. l.]: HubSpot, 11 maio 2023. Disponível em: <https://br.hubspot.com/blog/marketing/evolucao-web>. Acesso: 20 jul. 2023.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, 2009.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes. História da disciplina português na escola brasileira. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 13-36, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3886/15776>. Acesso em: 5 nov. 2023.

GAVANSKI, Sonia Mara Moreira. **Letramento digital e formação de professores em contexto**: diálogos entre a prática pedagógica e as múltiplas concepções de Cibercultura. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=70098&idprograma=40001016080P7&anobase=2019&idtc=44>. Acesso em: 6 nov. 2023.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-398, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em 5 nov. 2023.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULARTE, Gabriel Gules; BOSSLE, Fabiano. O covid-19, o ensino remoto e os novos acordos didáticos para o ensino da educação física: narrativas das experiências docentes. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 61-61, 2020.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife, v. 2, p. 1-12, abr. 2020.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION. **Measuring Digital Development: Facts and Figures 2022**. [Genebra]: ITU, 2022. Disponível em: <https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/facts-figures-2022/>. Acesso em: 13 out. 2022.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2013.

KLEIMAN, Angela B. O Estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês. CAVALCANTE, Marilda, C. (orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2007. p. 47-72.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, Oslo, v. 10, p. 8-15, out. 2015

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Maria de Nazaré Rodrigues de. **Discursos e práticas pedagógicas de professores da educação básica da Amazônia acreana sobre o uso das TICs e letramento digital no ensino de língua portuguesa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras, Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. **Idioma**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 1º sem., 2015. Disponível em: http://www.institutodeletras-antiga.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf. Acesso em 5 nov. 2023.

MELLO, Daniel. Pesquisa avalia acesso a internet por crianças e adolescentes. **Agência Brasil**, São Paulo, 3 maio 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-05/pesquisa-avalia-acesso-internet-por-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 22 jul. 2023.

MELO, Maria Luiza de Oliveira. **Letramento digital em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental**: potencialidades e desafios no trabalho didático com a leitura e a escrita. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/8482>. Acesso em: 6 nov. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159-171, 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12552>. Acesso em: 3 jan. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (org.). **Ensino de línguas**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012. p. 204-229.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTE, Hildevania da Silva. **Crenças e experiências de professores sobre as tecnologias no ensino de língua portuguesa**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6331943. Acesso em: 6 nov. 2023.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 5 nov. 2023.

NOBRE, Avonice Ramos. **Letramentos digitais de professores de língua portuguesa da rede pública de ensino fundamental 2 de Uberaba/MG**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1125>. Acesso em: 6 nov. 2023.

OLIVEIRA, Jurene Veloso dos Santos. **Aulas de língua portuguesa na era digital: possíveis interações e articulações**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26016>. Acesso em: 6 nov. 2023.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. A Linguística Aplicada, o Círculo de Bakhtin e o ato de conhecer: afinidades eletivas são possíveis? *In*: RODRIGUES, Rosangela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

PIETRI, Emerson de. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. *In*: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (org.). **Ensino de línguas: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012. p. 18-37.

PINTO, Katia Auxiliadora de Arruda. **O processo de interação educacional com o uso de tecnologia digital**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

PRONKO, Marcela. Educação pública em tempos de pandemia. *In*: BATISTA, Letícia Silva; DANTAS, André Viana (org.) **Crise e pandemia: quando a exceção é regra geral**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2020. p. 113-130.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura (1838-1971)**. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_502296904b4773e0bd09263e69aa0c92. Acesso em: 30 maio 2024.

ROCHA, José Palmito. **As interações na internet e o processo de letramento digital de professores: prática docente e utilização das tecnologias digitais em sala de aula**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2017/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-em-Letras-UESB-Turma-2015-Jos%C3%A9-Palmito-Rocha-ilovepdf-compressed.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2023.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2020.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSSI, João Carlos; SOUZA, Andréia Cristina de. Concepções de linguagem na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para o ensino de língua portuguesa. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 69-94.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Luiz Carlos dos. **A técnica do questionário**: conceituação, características, vantagens e limitações. [Salvador]: Luiz Carlos dos Santos, 2021. Disponível em: https://www.lcsantos.pro.br/wp-content/uploads/2021/03/218_A_TECNICA_DO_QUESTIONARIO.pdf. Acesso em: 11 jan. 2023.

SANTOS, Marcia Pereira dos; ROSA, Elias Pedro. Disrupção da educação: um olhar sobre a exclusão digital de estudantes de baixa renda na pandemia. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 5, 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/5/disrupcao-da-educacao-um-olhar-sobre-a-exclusao-digital-de-estudantes-de-baixa-renda-na-pandemia>. Acesso em: 15 out. 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Sheila Conceição dos. **Letramento digital e formação de professor**: investigando o ensino de textos escritos em ambientes virtuais. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, 2019. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201710170D.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2023.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do *ensino remoto*. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial: algumas discussões. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/>. Acesso em: 5 nov. 2023.

SILVA, Gilberlândia Soares da. **Tecnologias digitais e o ensino remoto de língua portuguesa**: crenças de professores e de alunos do ensino médio. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=11515128. Acesso em: 6 nov. 2023.

SILVA, Jocelina Macena da. **As tecnologias digitais no ensino de línguas**: crenças e experiências de professores. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=8344190. Acesso em: 6 nov. 2023.

SILVA, Maria Abadia da. Políticas para a educação pública: direito e gestão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Educadores e educandos**: tempos históricos. 4. ed. Cuiabá: UFMT: Rede e-Tec Brasil, 2012. p. 95-104.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, 2002, p. 143-160. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/>. Acesso em: 5 nov. 2023.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 141-160.

SOUSA JÚNIOR, Michael Gouveia de. **Formação continuada de professores de Letras frente às implicações do letramento digital**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/15184>. Acesso em: 6 nov. 2023.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e Fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEMÓTEO, Antonia Sueli da Silva Gomes. **Os letramentos do professor**: articulações que se constroem entre a formação e a ação docente. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_161884ada7aabed07b7c2f4e794b9c6c. Acesso em: 5 nov. 2023.

VARELA, Jane Terezinha de Souza. **Letramento digital no sistema municipal de educação de Lages/SC: dilemas e perspectivas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2017. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/d1d3bcf304c95edb5fcbadb77994aa4c.pdf. Acesso em: 5 nov. 2023.

WARSCHAUER, Mark. **Technology and social inclusion: rethinking the digital divide**. Cambridge, EUA: MIT Press, 2003.

XAVIER, Antonio Carlos. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital e ensino. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (org.). **Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 133-148.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2020.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS – FLET
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL**

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) porque é professor(a) em serviço da Semed/Manaus e atuou no período de aulas remotas durante o período da pandemia da Covid-19, sendo esta a principal exigência desta pesquisa, o que dará subsídios para o bom desenvolvimento e resultado desta investigação linguística. Sua participação na pesquisa é voluntária e se dará por meio de questionários, com data, horário e local previamente estabelecidos. O(A) Sr(a) tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum constrangimento, penalidade ou prejuízo.

Considera-se que toda a pesquisa envolvendo seres humanos inclui riscos, e o risco decorrente da participação dos sujeitos nesta pesquisa é a divulgação de sua identidade. Para evita-lo, a pesquisadora afirma total ética e sigilo no manuseio das informações, resguardando os participantes de quaisquer constrangimentos quanto à imagem ou informação pessoal. A fim de manter o anonimato e a confidencialidade, serão tomadas as seguintes precauções: sigilo das informações e total sigilo da identidade dos participantes, que receberão nomes fictícios.

Ao participar desta pesquisa o(a) Sr(a) não terá nenhum benefício direto, contudo, por meio deste estudo, poderá contribuir para novos estudos e reflexões sobre o uso das tecnologias em aulas de língua portuguesa, como também para a formação de professores serviço. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade ou qualquer informação relacionada a sua privacidade não serão divulgados, sendo guardado sigilo durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelos contatos disponibilizados no 1º parágrafo. Poderá entrar em contato, também, com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Ufam, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus/AM, telefone (92) 3305-1181 ramal, 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com. O CEP é um colegiado multi e transdisciplinar, responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas e para defender os interesses dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade.

Rubricas _____ (Participante)

Página 2 de 3

_____ (Pesquisador)



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

Por fim, este documento (TCLE) será elaborado em duas vias, que serão rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a) e pela pesquisadora responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, li e concordo em participar da pesquisa, sabendo que não serei remunerado(a) por isso, e que posso deixar de participar quando quiser, sem qualquer prejuízo. Autorizo, também, a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Este documento é emitido em duas vias, ambas rubricadas e assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via comigo e a outra com a pesquisadora.

Assinatura do (a) participante

Manaus, ____/____/____



Assinatura da pesquisador responsável

Rubricas _____ (Participante)

_____ (Pesquisador)

Página 3 de 3

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO



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

Questionário Investigativo

1. Você fazia uso de tecnologias digitais em sala de aula antes da pandemia da Covid-19?

Sim ()

Não ()

2. Na sua opinião, qual (quais) contribuição (ções) as tecnologias digitais podem trazer para prática pedagógica nas aulas de português?

3. Na sua opinião, com relação às aulas de português, ler e escrever em ambiente digital é semelhante a ler e escrever no papel?

Sim (). Porque _____

Não (). Porque _____

4. Que práticas de leitura e (ou) escrita foram mais frequentes, em suas aulas, com as tecnologias digitais durante a pandemia?

5. Você se sentiu preparada/o para usar as tecnologias digitais nas aulas de português durante o ensino remoto ou aprendeu na prática, trocando ideia de forma colaborativa com os demais colegas?

6. De acordo com o que você vivenciou, que tipo de dificuldades você sentiu com as tecnologias digitais para ministrar seus conteúdos na pandemia?

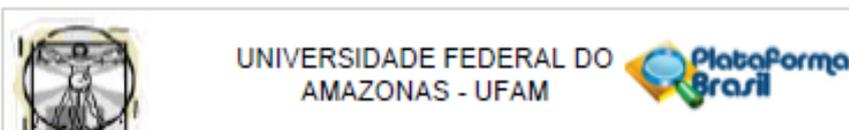
7. Na sua opinião, a pandemia impulsionou um uso mais frequente das tecnologias pelos professores no retorno das aulas presenciais? Por quê?

8. A seu ver, as formações continuadas da secretaria de educação contribuíram para um uso significativo das tecnologias digitais pelos professores de português no período da pandemia? Por quê?

9. De acordo com suas reflexões, como seria uma boa formação para o uso das tecnologias digitais para aulas de português?

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO MEIO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE COVID-19 EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS (AM)

Pesquisador: CECY SIMOES DE SOUZA CAMARA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 69770323.2.0000.5020

Instituição Proponente: Faculdade de Letras -Flet

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.550.232

Apresentação do Projeto:

Resumo:

O desenvolvimento tecnológico, proporcionado pelo advento da globalização, tem contribuído para inúmeras transformações nos modos de agir e interagir no mundo. Nesse contexto de cultura cibernética, estamos mergulhados em informações de toda ordem que se apresentam de maneira rápida, efêmera, excessiva e fragmentada de significados. Estudos quanto ao uso das tecnologias na escola estão presentes desde os anos 1990 e mais recentemente em documentos oficiais como a BNCC, entretanto foi um vírus letal (Sars Cov 2) que transformou a relação dos professores com estes aparatos, ao desencadear a pandemia de Covid 19 e acometer a humanidade, colocando-nos em completo isolamento físico. Foram as tecnologias que evitaram nosso isolamento social, permitindo que continuássemos interagindo, trabalhando e estudando. Vale ressaltar que esse contexto também escancarou as enormes desigualdades sociais que geram exclusão ou acesso limitado a essas tecnologias. Nesse cenário, interessa-nos compreender as percepções de professores da educação básica quanto ao uso das tecnologias digitais em período de pandemia e possíveis mudanças nas suas práticas pedagógicas quanto a esse uso nas aulas de língua portuguesa. Ademais, tais percepções poderão permitir entrever as práticas de letramento proporcionadas pelo letramento digital desses docentes aos estudantes.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (02)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.950.232

Apresentados como anexos nos arquivos Questionario_Investigativo.pdf, 01/06/2023 11:56:34
& Questionario_perfil.pdf, 01/06/2023 11:53:25;

TCLE: ADEQUADO. Apresentado no arquivo TCLE.pdf, 27/04/2023 16:05:02

Recomendações:

É necessário que o pesquisador responsável envie por Notificação, através da Plataforma Brasil, os relatórios parciais e final, conforme Item XI.d. da Res 456/2012-CNS

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram encontrados óbices éticos.

E-mail: cep@ufam.edu.br

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	27/11/2023 16:43:59		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	recurso_ao_cep.docx	27/11/2023 16:43:27	CECY SIMOES DE SOUZA CAMARA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES_BASICAS_2252537_E1.pdf	23/11/2023 06:46:34		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	01/06/2023 12:02:58	CECY SIMOES DE SOUZA CAMARA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	01/06/2023 11:57:11	CECY SIMOES DE SOUZA CAMARA	Aceito
Outros	Questionario_Investigativo.pdf	01/06/2023 11:56:34	CECY SIMOES DE SOUZA CAMARA	Aceito
Outros	Questionario_perfil.pdf	01/06/2023 11:53:25	CECY SIMOES DE SOUZA CAMARA	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Carta_resposta.pdf	01/06/2023 11:50:08	CECY SIMOES DE SOUZA CAMARA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/04/2023 16:05:02	CECY SIMOES DE SOUZA CAMARA	Aceito
Solicitação Assinada pelo	Carta_solicitacao.pdf	27/04/2023 16:04:44	CECY SIMOES DE SOUZA CAMARA	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4050

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (02)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com