



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LARISSA NAIARA SOUZA DE ALMEIDA

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA REDE PÚBLICA DE
FORTALEZA: LETRAMENTOS EM CONTEXTO DIGITAL?**

FORTALEZA
2023

LARISSA NAIARA SOUZA DE ALMEIDA

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA REDE PÚBLICA DE
FORTALEZA: LETRAMENTOS EM CONTEXTO DIGITAL?**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Linguagens e práticas educativas.

Orientador: Prof. Dr. Messias Dieb.

FORTALEZA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A448p Almeida, Larissa Naiara Souza de.
Práticas de ensino de leitura e escrita na rede pública de Fortaleza: letramentos em contexto digital? /
Larissa Naiara Souza de Almeida. – 2023.
305 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.
1. Letramento digital. 2. Planejamento. 3. Práticas pedagógicas. 4. Avaliação. I. Título.
CDD 370
-

LARISSA NAIARA SOUZA DE ALMEIDA

PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA: LETRAMENTOS EM CONTEXTO DIGITAL?

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Linguagens e práticas educativas.

Aprovada em 15/12/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Regina Cláudia Pinheiro
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dra. Carla Viana Coscarelli
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Júlio Araújo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo, analisar a prática de ensino da leitura e da escrita desenvolvida por professores do segundo ano do Ensino Fundamental, a partir do planejamento, da execução e avaliação dessas atividades envolvendo o uso de tecnologias digitais já manuseadas pelas crianças. Para tanto, objetivamos especificamente: 1) descrever o planejamento desses professores em relação às atividades de leitura e de escrita com o uso de tecnologias digitais; 2) descrever a orientação dos professores quanto ao uso de tecnologias digitais pelas crianças em atividades de leitura e de escrita; 3) delinear a avaliação que os professores fazem acerca das produções de leitura e de escrita das crianças envolvendo o uso de tecnologias digitais. No desenvolvimento do quadro teórico, trabalhamos com a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), com a relação entre alfabetização e letramento (SOARES, 1998; 2011, MORTATTI, 2004, TFOUNI, 2006, KLEIMAN, 2005), com letramento digital (COSCARELLI; RIBEIRO, 2017; XAVIER, 2005), com planejamento (LIBÂNEO, 2013) e com avaliação (LUCKESI, 2014, HOFFMANN, 2005). A pesquisa foi desenvolvida dentro de uma abordagem qualitativa (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016), tratando-se de um estudo de caso com ares etnográficos (LARCHERT, 2017; ANDRÉ, 2009). Nossos sujeitos foram duas professoras do segundo ano do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino de Fortaleza. Os instrumentos eleitos para o processo de construção dos dados foram os seguintes, observação participante (MINAYO; DESLANDES; GOMES; 2016) e autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada (FAÏTA, 1989). Dos resultados obtidos, inferimos que o planejamento realizado pelas professoras em muito pouco contemplava o desenvolvimento e a ampliação do letramento digital, pois, era caracterizado pelo excesso de demandas burocráticas. Existia, assim, uma frágil autonomia por parte das professoras em razão das cobranças pelos resultados de avaliações externas, mais especificamente o Spaae-Alfa. Sobre a mediação das professoras em relação ao uso do computador pelas crianças, pudemos constatar que houve apenas uma mudança de suporte para as atividades envolvendo leitura e escrita, isto é, do livro didático para a tela do computador. Portanto, as atividades de leitura e de escrita propostas enfatizavam basicamente aspectos relacionados aos descritores cobrados nas avaliações externas, deixando pouco espaço para a aquisição de conhecimentos inerentes ao letramento digital. Sobre a avaliação, esse processo também era fortemente influenciado pela Spaae-Alfa, desse modo, a avaliação das professoras em relação ao letramento digital estava pautada na demonstração de autonomia, de interesse e do letramento alfabético que as crianças aparentavam ter durante a resolução das atividades do Luz do Saber.

Palavras-chaves: planejamento; práticas pedagógicas; avaliação; letramento digital.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the practice of teaching reading and writing developed by teachers of the second year of Elementary School, from the planning, execution and evaluation of these activities involving the use of digital technologies already handled by the children. Therefore, we specifically aimed to: 1) describe the planning of these teachers in relation to reading and writing activities with the use of digital technologies; 2) describe the teachers' guidance regarding the use of digital technologies by children in reading and writing activities; 3) outline the assessment that teachers make about children's reading and writing productions involving the use of digital technologies. In the development of the theoretical framework, we worked with the Psychogenesis of Written Language (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), with the relationship between literacy and literacy (SOARES, 1998; 2011, MORTATTI, 2004, TFOUNI, 2006, KLEIMAN, 2005), with literacy digital (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2017; XAVIER, 2005), with planning (LIBÂNEO, 2013) and with evaluation (LUCKESI, 2014, HOFFMANN, 2005). The research was developed within a qualitative approach (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016), being a case study with an ethnographic air (LARCHERT, 2017; ANDRÉ, 2009). Our subjects were two teachers of the second year of Elementary School, from public schools in Fortaleza. The instruments chosen for the data construction process were the following, participant observation (MINAYO; DESLANDES; GOMES; 2016) and simple self-confrontation and cross self-confrontation (FAÏTA, 1989). From the results obtained, we infer that the planning carried out by the teachers in very little contemplated the development and expansion of digital literacy, as it was characterized by excessive bureaucratic demands. Thus, there was a fragile autonomy on the part of the teachers due to demands for the results of external evaluations, more specifically the Spaece-Alfa. About the mediation of the teachers in relation to the use of the computer by the children, we could verify that there was only one change of support for the activities involving reading and writing, that is, from the textbook to the computer screen. Therefore, the proposed reading and writing activities basically emphasized aspects related to the descriptors charged in external assessments, leaving little room for the acquisition of knowledge inherent to digital literacy. Regarding the evaluation, this process was also strongly influenced by Spaece-Alfa, thus, the teachers' evaluation in relation to digital literacy was based on the demonstration of autonomy, interest and alphabetic literacy that the children appeared to have during the resolution of the activities of the Light of Knowledge.

Keywords: planning; pedagogical practices; assessment; digital literacy.

RESUMÉ

Cette recherche visait à analyser la pratique d'enseignement de la lecture et de l'écriture développée par les enseignants de la deuxième année du primaire, à partir de la planification, de l'exécution et de l'évaluation de ces activités impliquant l'utilisation des technologies numériques déjà manipulées par les enfants. Ainsi, nous visons spécifiquement à : 1) décrire la planification de ces enseignants par rapport aux activités de lecture et d'écriture avec l'utilisation des technologies numériques ; 2) décrire les orientations des enseignants concernant l'utilisation des technologies numériques par les enfants dans les activités de lecture et d'écriture ; 3) décrire l'évaluation que les enseignants font des productions de lecture et d'écriture des enfants impliquant l'utilisation des technologies numériques. Dans le développement du cadre théorique, nous avons travaillé avec la psychogenèse du langage écrit (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), avec la relation entre l'alphabétisation et l'alphabétisation (SOARES, 1998; 2011, MORTATTI, 2004, TFOUNI, 2006, KLEIMAN, 2005) , avec alphabétisation numérique (COSCARELLI ; RIBEIRO, 2017 ; XAVIER, 2005), avec planification (LIBÂNEO, 2013) et avec évaluation (LUCKESI, 2014, HOFFMANN, 2005). La recherche a été développée dans une démarche qualitative (MINAYO ; DESLANDES ; GOMES, 2016), étant une étude de cas aux allures ethnographiques (LARCHERT, 2017 ; ANDRÉ, 2009). Nos sujets étaient deux enseignants de la deuxième année de l'école élémentaire, des écoles publiques de Fortaleza. Les instruments choisis pour le processus de construction des données ont été les suivants, l'observation participante (MINAYO ; DESLANDES ; GOMES ; 2016) et l'autoconfrontation simple et l'autoconfrontation croisée (FAÏTA, 1989). Des résultats obtenus, nous déduisons que la planification effectuée par les enseignants a très peu envisagé le développement et l'expansion de la littératie numérique, car elle était caractérisée par des exigences bureaucratiques excessives. Ainsi, il y avait une autonomie fragile de la part des enseignants en raison des demandes de résultats d'évaluations externes, plus précisément du Spaece-Alfa. Concernant la médiation des enseignants par rapport à l'utilisation de l'ordinateur par les enfants, nous avons pu vérifier qu'il n'y a eu qu'un seul changement de support pour les activités de lecture et d'écriture, c'est-à-dire du manuel à l'écran de l'ordinateur. Ainsi, les activités de lecture et d'écriture proposées ont essentiellement mis l'accent sur les aspects liés aux descripteurs chargés dans les évaluations externes, laissant peu de place à l'acquisition des connaissances inhérentes à la littératie numérique. En ce qui concerne l'évaluation, ce processus a également été fortement influencé par Spaece-Alfa, ainsi, l'évaluation des enseignants par rapport à la littératie numérique était basée sur la démonstration d'autonomie, d'intérêt et de littératie alphabétique que les enfants semblaient avoir lors de la résolution des activités de la Lumière de la Connaissance.

Mots clés: planification ; pratiques pédagogiques; évaluation; littératie numérique.

AGRADECIMENTOS

Querida Larissa, raramente nós paramos para refletir sobre as adversidades que fazem, já fizeram, e continuarão fazendo parte da nossa vida, nós vamos seguindo a maré, contornando as correntezas, construindo pontes, destruindo muros e criando alicerces necessários para viver, e em alguns momentos, para sobreviver, contudo, agora, eu quero te dizer algo muito importante.

Larissa, eu não acredito que você ousou desafiar o sistema, de tal forma, que trilharam um caminho reto pra você, o mesmo caminho que trilham pra gente que como nós nasceu na periferia, que cresce sem muitas expectativas, e perspectivas de um futuro, futuro digno, com direito educação de qualidade, plano de saúde, saneamento básico etc., que perdeu a mãe com sete anos de idade, que passou um ano sem frequentar a escola, que é filha de um bombeiro hidráulico, enteada de uma costureira, que nunca tiveram a chance de finalizar os estudos, de concluir nem mesmo o ensino médio, querida, apesar disso, apesar de tudo isso, em um dia qualquer, banal, comum, você resolveu desviar da do caminho reto que determinaram para você, e você fez uma curva, despreziosa, sem saber exatamente para onde você estava indo, e hoje, você chegou aqui: no seu doutorado, de agora em diante você vai ser doutora em Educação.

Larissa, parabéns por ter sido tão resiliente, tão forte, tão corajosa, tão destemida, tão guerreira, tão inteligente, por ter feito terapia, por não ter desistido, por ter feito do mundo acadêmico sua obra de arte, e por ter se transformado em uma grande artista, pois, poucas pessoas possuem o dom que você tem.

Frida Kahlo, com certeza, estaria muito orgulhosa de você, por você ter feito das adversidades motivações para continuar, e assim, não desistir, e ela diria o seguinte: “Pés, pra que te quero, se tenho asas para voar?”

Parabéns, Larissa, você é a pessoa mais importante no mundo para mim, eu amo muito a pessoa que você se tornou, e tem se tornado, continue brilhando, e lembre-se,

“Iluminar para sempre... Iluminar tudo... Até os últimos dias da eternidade... iluminar e só... Eis o meu lema e o do sol.” Vladimir Maiakóvski

À Deus, ou a força que rege o universo, pois, sempre tem me protegido.

À fundação cearense de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico (FUNCAP), pelo apoio na realização dessa pesquisa.

Ao meu pai, Antônio, meu alicerce, a força que me segura no mundo, meu eixo na terra, que me protege de todo mal que possa existir.

À minha madrastra Francisca pela dedicação, apoio e amor que sempre me deu.

Aos meus irmãos Wagner e Marcelo e aos meus sobrinhos Wanessa, Micaely, Nicolas e João Pedro.

Aos professores Carla Coscarelli, Regina Cláudia, Adriana Limaverde e Júlio Araújo muito obrigada pela gentileza de me honrarem com a participação de vocês na minha banca.

Aos inúmeros amigos que fiz ao longo dessa louca aventura, que fazem parte da minha linha de pesquisa LIPED, Neidiana, Disneylândia, Ana Carine, Rosalina, Ana Paula, Silvana, Juliana, Jisle, Mônica e vários outros.

À minha amiga Sandra Dias pelo companheirismo e apoio incondicional.

As minhas grandes amigas Elaine e Ana Néó, pela acolhida, ombro amigo e sororidade.

Aos amigos Pedro e Ana Néó pela generosidade em possibilitar condições estruturais para que eu concluísse o processo de construção dos dados.

Aos meus colegas do Laboratório de Estudos da Escrita, o Grafí, pelas contribuições generosas que deram ao meu trabalho.

Ao meu orientador, Dieb, que foi incrível, por ser essa pessoa amorosa, cuidadosa, rigorosa, prestativa, acolhedora, por ter me apoiado em todos os momentos dessa tese, por ter me possibilitado aprender bastante com ele e por ter me presenteado com um gabinete dentro da FACED. Muito obrigada!!!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Letramentos digitais propostos por Eshet-Alkalai (2004)	50
Quadro 2 - competências, habilidades e atitudes de letramento digital propostas por Ribeiro e Behar (2013)	51
Quadro 3 – Matriz de letramento digital por Diaz e Novais (2009)	56
Quadro 4 - Letramentos digitais propostos por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016)	65
Quadro 5- Síntese das diferenças entre os tipos textuais e os gêneros textuais	86
Quadro 6 – Quantidade de turmas por ano	122
Quadro 7 – perfil das professoras	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Laboratório de informática_____	124
Figura 2 – Crianças no laboratório de informática_____	125
Figura 3 – Notebook utilizados pelas crianças durante as aulas_____	125
Figura 4 – Professor Paulo dando aula de robótica para as crianças_____	126
Figura 5 – Robozinhos usados nas aulas de robótica_____	126
Figura 6 – Crianças trabalhando com os kits de robótica_____	126
Figura 7 – Professora Mariana dando reforço durante o horário de planejamento____	139
Figura 8 – Profa. Lidiana corrige os simulados durante o horário de planejamento__	143
Figura 9 – Planejamento da professora Lidiana_____	150
Figura 10 – Planejamento da professora Mariana_____	151
Figura 11 – Texto Chaves_____	194
Figura 12 – Tela inicial de acesso aos módulos do software Luz do Saber Infantil_	197
Figura 13 – Tela inicial do Luz do Saber Infantil_____	197
Figura 14 – Módulo começar_____	197
Figura 15 – O que é um computador_____	198
Figura 16 – Atividade crachá_____	199
Figura 17 – Atividade riscar nomes_____	199
Figura 18 – Atividade correspondência 2_____	199
Figura 19 – Atividade correspondência 3_____	199
Figura 20 – Atividade encaixe_____	199
Figura 21 – Atividade bingo_____	199
Figura 22 – Atividades da aba “nome da gente” _____	202

Figura 23 – Atividades da aba Ler 1	202
Figura 24 – Atividades da aba Ler 2	202
Figura 25 – Módulo escrever	203
Figura 26 – Atividade cartão postal da aba escrever	203
Figura 27 – Atividade jornal da aba escrever	203
Figura 28 – Atividade texto da aba escrever	203
Figura 29 – Atividade Gibi da aba escrever	204
Figura 30 – Atividade Gibi da aba escrever (Elaborado pela pesquisadora)	204
Figura 31 – Módulo Karaokê	204
Figura 32 – Módulo aplicativos	205
Figura 33 – Módulo livros	205
Figura 34 – Páginas do livro	205
Figura 35 – Módulo edição	206
Figura 36 – Questões da atividade do e-mail	207
Figura 37 – Texto atividade brigadeiro	213
Figura 38 – Questão de interpretação atividade brigadeiro	213
Figura 39 – Texto da Atividade E-Mail	226
Figura 40 – Atividades de escrita	229
Figura 41 – Atividade de correspondência	230
Figura 42 – Tela resposta correta	246
Figura 43 – Avaliação diagnóstica de escrita da rede (ADR)	264
Figura 44 – Avaliação diagnóstica de leitura da rede (ADR)	265
Figura 45 – Atividades do Luz do Saber	283

SUMÁRIO

1. Construção do objeto de estudo	15
2. Alfabetização, letramento e letramento digital: apontamentos e questões para o debate sobre as práticas de ensino	28
2.1 O advento do conceito de letramento e sua relação com a alfabetização	34
2.2 O letramento digital	41
2.3 Práticas de ensino da leitura e da escrita em contexto digital	80
2.4 O planejamento pedagógico e o uso mediado das TDIC	88
2.5 A avaliação como um processo de mediação da aprendizagem	93
3. Aspectos metodológicos do trabalho	104
3.1 Tipologia da pesquisa	104
3.1.2 Um estudo de caso com características etnográficas	106
3.1.3 Observação participante	110
3.1.4 Autoconfrontação simples e cruzada	113
3.2 Aspectos éticos da pesquisa	118
3.3 Caracterização do lócus	120
3.3.1 Funcionamento e organização escolar: estrutura física e corpo docente	121
3.3.2 Funcionários	122
3.3.3 Estrutura física	123
3.3.4 Laboratório de informática	124
3.4 O primeiro contato com a escola e a entrada no lócus	127
3.5 Sujeitos	131
4. O planejamento das professoras em relação às atividades de leitura e de escrita com o uso das tecnologias digitais	134
4.1 O planejamento e a burocracia institucional	134
4.2 O planejamento e a autonomia docente	146
4.3 O planejamento e o imprevisto da prática docente	162
4.4 O planej. e os conhecimentos prévios das crianças sobre o uso das TDIC	172
4.5 Novas proposições para o planejamento	186
5. A orientação das professoras quanto ao uso das tecnologias digitais pelas crianças em atividades de leitura e de escrita	196
5.1 O software Luz do Saber	196
5.2 Instruções quanto ao domínio da máquina e do software Luz do Saber: o computador	

como um livro a ser explorado_____	208
6. A avaliação que os professores fazem acerca da leitura e da escrita das crianças envolvendo o uso do computador_____	260
6.1 A natureza da avaliação realizada_____	260
6.2 A avaliação e os descritores do SPAECE: o Luz do Saber como suporte principal_____	270
6.3 A avaliação da aprendizagem foca basicamente no letramento alfabético_____	276
6.4 Avaliando o interesse/ envolvimento dos estudantes em relação aos equipamentos do laboratório_____	282
Considerações finais_____	288
Referências_____	293

1. Construção do objeto de estudo

Esta tese investigou as práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas por professores do segundo ano do ensino fundamental frente às manifestações de letramento digital já apresentadas pelas crianças. Para isso, tomamos a escrita como um conhecimento socialmente elaborado e extremamente importante para o desenvolvimento e o estabelecimento das relações humanas. Nesse sentido, consideramos que o mesmo é possível afirmar sobre a leitura, uma vez que ler e escrever possibilitam ampliar interações humanas e adquirir outros conhecimentos. Sobre esse viés, a escola tem um papel preponderante, principalmente no tocante ao ensino da leitura e da escrita, dado que é a instituição respaldada socialmente para o exercício dessa função.

No entanto, o cumprimento dessa função pela escola não tem sido tão exitoso quanto o esperado, pois a escola tem lidado com dificuldades no que se refere em apresentar a leitura e a escrita enquanto conhecimentos sociais, que existem para além das paredes da instituição. Contudo, seria possível elencar uma série de fatores que poderiam justificar essa “ineficácia” da instituição escolar em alfabetizar as crianças, considerando a má qualidade da formação dos professores, o material didático inadequado, a ausência de bibliotecas dentro escola, o uso de atividades descontextualizadas da função social da língua escrita e a não valorização dos conhecimentos prévios das crianças, entre outros. De um modo geral, a maior dificuldade está no fato de a escola não trabalhar o ensino da língua escrita na perspectiva dos contextos sociais diversificados, em outras palavras, de a escola alfabetizar letrando (SOARES, 2011) ou de letrar alfabetizando.

Assim sendo, compreender que a diversidade de contextos sociais, nos quais somos atores e partícipes, demanda objetivos diferentes do saber ler e escrever é um grande desafio que se apresenta para a escola. Constantemente, a sociedade requer novas maneiras de fazer uso da leitura e da escrita, o que é justificável pelo caráter social e histórico desses conhecimentos. Em outros termos, conforme vão acontecendo novas transformações sociais, ao longo de períodos históricos distintos, também vão sendo criados modos de se usar e de interagir com e por meio da linguagem em todas as suas ramificações.

Em alusão a isso, durante muito tempo, nossas práticas de leitura e de escrita foram guiadas pelos suportes de natureza impressa, por exemplo, livros, revistas, cartas e outros. Porém, atualmente, vivenciamos novas experiências com a leitura e a escrita em um novo suporte, o digital, que se configura concretamente nas telas dos computadores, mas também, e principalmente, dos celulares, notebooks, tablets, smartphones, leitores digitais etc. O advento dessas tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) e a facilidade de acesso a esses meios de comunicação trouxeram inovações para as nossas ações cotidianas. Como exemplo dessas inovações, podemos citar o fato de que nem precisamos mais nos ausentar de casa para fazer um curso de ensino superior, pagar boletos, consultar saldos bancários, conversar com amigos, inclusive de outros países, comprar comida, mandar felicitações a um parente, dentre outras possibilidades.

As inovações também trouxeram grandes mudanças no modo como nos relacionamos com a leitura e a escrita e, principalmente, em como lidamos com o impacto dessas transformações em nossas vidas. Todas as ações descritas envolvem em menor ou maior grau a prática da escrita e da leitura conjuntamente com a apropriação das TDIC. Essa constatação reflete diretamente no papel desempenhado pela escola, que se depara com um novo desafio: o de criar as condições para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a partir da utilização dessas tecnologias, efetivando, desse modo, o desenvolvimento do que chamamos letramento digital ou a ampliação desse letramento (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005).

Como foi relatado anteriormente, a escola tem lidado historicamente com as dificuldades em relação ao ensino de leitura e escrita, entretanto, somos de acordo que a presença das tecnologias digitais em sala de aula pode colaborar para potencializar e favorecer uma experiência mais significativa e contextualizada com essas atividades. Atualmente, as crianças já nascem em um mundo que dinamiza e facilita nossas ações e relações por meio do uso das tecnologias digitais. De certo modo, as crianças já são praticamente instigadas, desde muito cedo, a se conectar e navegar na internet mediante as oportunidades oferecidas pelo contexto social e a interação com seus pares, o que pode acontecer muito antes de sua entrada em uma instituição educacional e do consequente domínio convencional da leitura e da escrita.

Dentro dessa realidade, é certo afirmar que todos nós conhecemos alguma criança que interage por meio das tecnologias do mundo digital usando contas no

Instagram, perfis no Facebook e/ou canais no YouTube. Isto implica dizer que a ausência da apropriação da leitura e da escrita, do ponto de vista do domínio do sistema alfabético de escrita, não é um impedimento para a utilização dessas tecnologias. A justificativa mais plausível para isso é que as crianças compreendem muito rapidamente a função social e comunicativa da linguagem, pois o uso das tecnologias está pautado em uma prática contextualizada do exercício da leitura e da escrita dentro de um evento de letramento socialmente instituído.

Um exemplo disso são as nossas conversas via aplicativos de mensagem, nos quais podemos fazer uso de diferentes formas de comunicação, incluindo áudio, escrita alfabética, imagens e vídeos para responder a um objetivo discursivo, no caso específico, manter diálogo em tempo real ou assíncrono com alguém. A facilidade que as crianças têm em se apropriar e compreender as possibilidades dos usos das tecnologias digitais corrobora com a premissa que defenderemos neste trabalho, isto é, a de que as crianças já trazem consigo conhecimentos prévios sobre a função da linguagem em ambientes digitais. Em paralelo a isso, para dar subsídio a nossa hipótese, utilizamos os resultados de estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), acerca da Psicogênese da Língua Escrita, os quais atestam que as crianças já elaboram suas próprias teorias sobre o uso e o funcionamento da escrita, a partir de suas experiências com esse objeto de conhecimento, antes mesmo de serem introduzidas ao ambiente institucional alfabetizador. Portanto, são essas experiências pessoais das crianças desencadeadas pelo uso e pelo contato com as TDIC que darão suporte para a nossa tese.

Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) atestam que 92% das residências têm acesso aos celulares, dos quais 63% têm acesso à internet. Além disso, 51,8 % das famílias utilizam notebooks para navegar na rede e 19% dos lares usam tablets¹. Esses dados dialogam com a nossa hipótese na medida em que demonstram que a presença dessas tecnologias é uma realidade experienciada por uma grande quantidade de pessoas, ou seja, a grande maioria das famílias nos lares brasileiros. Ademais, para fundamentar a nossa hipótese também elegemos, como princípio, a assunção de que, em uma sociedade grafocêntrica, dito de outro modo, que tem a língua escrita como cerne principal de suas ações, é impossível falar em alguém que possua grau

¹ Dados do IBGE: <https://g1.globo.com/economia/noticia/mais-de-63-dos-domicilios-tem-acesso-a-internet-aponta-ibge.ghtml>

zero de letramento (TFOUNI, 2006), isto é, que seja iletrado, por compreendermos que todas as pessoas nesse contexto utilizam ou sabem algo sobre a função de alguma prática social de uso desse conhecimento.

Estabelecendo um paralelo com essa constatação, do mesmo modo que não podemos dizer que existe um grau zero de letramento em relação aos usos convencionais da leitura e da escrita, o mesmo se aplica ao letramento digital que é suportado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. Exposto isso, é salutar pensar que a rápida propagação das tecnologias digitais de informação e comunicação também trouxe implicações que interferem negativamente em nossas vidas. Um exemplo disso é a divulgação das notícias falsas, as *Fake News*, bem como a prática do *cyberbullyng* - a violência virtual - e outros crimes do mesmo tipo. Esses crimes, para que sejam efetivados, necessitam de ampla divulgação em postagens de redes sociais, em mensagens de aplicativos ou até mesmo via e-mail. Sendo assim, um modo eficaz para evitar que as pessoas sejam prejudicadas, quando não assassinadas, é criar condições para o desenvolvimento do uso consciente e cuidadoso dessas tecnologias, analisando criticamente as informações que recebemos com a intenção de averiguar a sua veracidade.

O cenário mencionado reflete diretamente na escola, que deve se adequar às conjecturas sociais para formar indivíduos capazes de lidar com as novas demandas da sociedade moderna. Dentre essas demandas estão a leitura e a escrita em contexto digital, fomentando e ampliando o letramento digital das crianças e, sobretudo, fazendo com que estas, já em fase inicial de alfabetização, construam competências e habilidades que as permitam realizar uma leitura crítica das informações que recebem e construir uma consciência sobre o impacto de suas ações por meio da utilização das TDIC. Para a elaboração dessa leitura crítica sobre o mundo, a escola e seus atores também precisam estar conectados ao mundo digital, não apenas com a presença dos dispositivos eletrônicos, mas principalmente de seu uso. Assim sendo, necessitam apropriar-se dessas tecnologias e inseri-las em sua proposta de ensino, o que significa que não há mais espaço para a concepção de que o simples contato das crianças com computadores ou outros recursos digitais vai favorecer a ampliação do letramento digital desses sujeitos. É basilar, portanto, que eles estejam conectados não apenas aos suportes digitais, mas, sobretudo, às funções sociais e usos da linguagem por meio desses suportes.

Em meio à cobrança da sociedade para que a escola forme cidadãos capazes de lidar com as novas transformações sociais, a instituição também precisa lidar com entraves que dificultam atender plenamente essas exigências. A exemplo disso, é possível citar o Projeto de Lei 2.246/2007², que pretendia proibir o uso de celulares em salas de aula das escolas públicas do país. O Projeto foi aprovado pela Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal e foi modificado com o intento de abarcar todos os tipos de aparelhos portáteis, entretanto, foi arquivado e atualmente não se encontra em vigência.

No ano de 2015, um novo Projeto de Lei, n. 104/2015, foi apresentado, objetivando resgatar e instituir a proposta do projeto anterior, contudo, com algumas modificações. Dentre elas, estava a de abranger essa coibição também para o contexto do ensino superior, embora ele traga, em sua proposição, a possibilidade de uso das tecnologias articuladas ao desenvolvimento de atividades pedagógicas determinadas pelo docente, o que pode significar um avanço significativo se comparado ao projeto de 2007. Com efeito, é importante mencionar que duas novas iniciativas com o mesmo propósito tramitaram na câmara, são elas: o Projeto de Lei 1.871/2015 e o Projeto de Lei 7.423/2017.

Essas duas proposições divergem entre si, pois enquanto a primeira busca proibir alunos e professores de utilizarem celulares dentro da sala de aula, ou outros locais que tenham como desígnio oferecer qualquer instrução educativa, a segunda tem como foco proibir o uso dos artefatos móveis por parte dos estudantes de todas as instituições escolares do âmbito nacional. A intencionalidade da apresentação dessas propostas de lei parece ser, de alguma forma, deslegitimar o papel da escola ao querer retirar dela sua autonomia para tomar decisões que perpassam a sua função enquanto instituição social, educadora e formativa. Isso nos remete, portanto, a questionamentos que desembocam em uma crítica aos Projetos de Leis citados: a sociedade necessita de uma lei, de âmbito Federal, que regule o uso dos celulares ou outros dispositivos móveis dentro da escola? Se a sociedade espera, e exige, que a escola abarque todas as demandas sociais que surgem quase que cotidianamente, apesar de, muitas vezes, essa instituição não ter condições para isso, então, não seria mais oportuno dar condições para que a escola pudesse trabalhar com essas tecnologias? Não seria mais produtivo que os estudantes adquirissem novos conhecimentos a partir de experiências de ensino com esses

² Para mais informações acessar <http://www2.camara.leg.br/>

dispositivos? Além disso, não seria mais relevante ajudá-los a desenvolver um posicionamento crítico no que se refere a utilizar a tecnologia em momentos apropriados, de modo que não seja prejudicial para o desempenho escolar? Nesse sentido, se temos a compreensão de que a escola tem a obrigação de formar para a vida, como podemos aceitar que ela não tenha autonomia para decidir sobre a mediação do uso das tecnologias em suas salas de aula?

No contexto da escola pública, seja ocupando a posição de pesquisadora ou de professora, pude perceber que as crianças possuem conhecimentos prévios sobre os usos das tecnologias digitais, antes mesmo de saber ler e escrever convencionalmente. Também vivenciei situações de negligência por parte dos educadores no que se refere à exploração das possibilidades educativas que um laboratório de informática pode oferecer, ou seja, percebi em muitos casos a ausência de uma proposta pedagógica para o uso desses laboratórios. Em outro viés, também observei professores que utilizavam computadores para enriquecer a sua prática e fortalecer as aprendizagens dos estudantes, os quais se mostravam muito receptivos ao uso dos computadores como instrumentos para a promoção de aprendizagens.

Essa discussão tem ganhado cada vez mais relevância no âmbito escolar, visto que a escola deve fomentar mecanismos de apropriação desse conhecimento por parte dos discentes, principalmente, os matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso ocorre uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita tende a se concentrar nessa etapa da escolarização, embora o desenvolvimento desses conhecimentos transcorra ao longo da vida, em razão das transformações sofridas pela escrita. Diante do exposto, faz-se necessário conhecer algumas pesquisas que têm sido conduzidas no sentido de discutir sobre o conceito de letramento digital, sobre práticas pedagógicas inovadoras com o uso de softwares e sobre a superação da exclusão digital, além de outras questões pertinentes que delineiam a configuração desse conceito em uma perspectiva educacional.

Sendo assim, para identificação dessas pesquisas, elegemos alguns conceitos-chaves, tais como: práticas de ensino da leitura e escrita, letramento digital e ensino fundamental. Eles foram articulados de modo conjunto para viabilizar essa busca que se deu no banco de dados da Capes, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, no grupo de trabalho sobre leitura e escrita da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da

Universidade Federal do Ceará (UFC) e no acervo digital da Biblioteca de Ciências Humanas da UFC. Também adotamos um critério cronológico, com o qual elegemos trabalhos realizados entre 2008 e 2018, tendo em vista a intenção de focalizarmos pesquisas recentes.

Começando pelas pesquisas do Banco de dados da Capes, Bortolozo (2016) propôs uma investigação que buscou analisar a ação docente junto a uma turma do 5º ano do ensino fundamental. Nessa turma, o professor utiliza tecnologias digitais no ensino da escrita com vistas à aprendizagem de todos os alunos, em uma perspectiva inclusiva, por meio de estratégias colaborativas e contextualizadas no laboratório de informática. Sobre os resultados, eles indicam um maior envolvimento dos alunos com as tecnologias digitais a partir do uso da escrita, em atividades mediadas pelo professor. Dentro da mesma perspectiva de Bortolozo (2016), isto é, em relação à atuação docente, Landin (2015) focou sua investigação na reflexão de saberes docentes ancorados em Tardif (2012), transpondo os conceitos usados por este autor para o uso de softwares educativos para alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados desse estudo evidenciam, então, a necessidade de fortalecer saberes, concepções e metodologias didáticas relacionadas à alfabetização e ao letramento digital.

Seguindo a descrição dessas pesquisas, Soares (2006) delineou seu objeto de estudo para investigar a produção de e-mails por crianças da segunda série, do ensino fundamental I, no contexto do laboratório de informática. Para a produção desses e-mails, foram planejadas sequências didáticas que demandassem o uso desse gênero textual em situações reais de comunicação, como, por exemplo: solicitar livros para uma editora. Dos resultados obtidos, vimos que as crianças, em sua maioria, conseguiram fazer uso do e-mail com êxito e, além disso, a pesquisa pontuou aspectos para que a escola utilize mais o laboratório de informática para o desenvolvimento de atividades mais significativas, promovendo a inclusão digital.

O estudo de Botelho (2013) teve como objetivo descrever o processo de apropriação do letramento digital por crianças, antes, durante e depois do processo formal de alfabetização. Essa pesquisa se configurou no contexto do laboratório de informática de duas escolas: uma pública e outra particular. O autor concluiu que o domínio do sistema de representação da escrita colabora para que as crianças interajam melhor com o ambiente hipermídia e, conseqüentemente, para que elas realizem com mais

desenvoltura as atividades de letramento digital. Nesta mesma esteira de interesses, Glória e Frade (2015) tiveram como sujeitos as crianças matriculadas nos primeiros anos do ensino fundamental. Entretanto, as referidas autoras elegeram como objeto de estudo investigar as implicações do computador enquanto suporte de escrita na fase inicial da alfabetização. Tal estudo foi configurado no contexto do laboratório de informática de uma instituição pública, sendo este também o foco de estudo escolhido por Binoto e Sá (2014), os quais envolveram não apenas os professores alfabetizadores, mas também os professores do laboratório de informática. Além das semelhanças nos objetivos propostos pelas referidas autoras, o mesmo se deu com os resultados de suas investigações. Sobre eles, é possível discorrer que o uso do computador foi tido como muito benéfico para o processo de alfabetização, uma vez que tanto melhora o desenvolvimento da leitura e da escrita como propicia a aquisição de outros conhecimentos de caráter linguístico.

Sobre as dissertações encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, começamos pela pesquisa de Rocha (2016) que teve como propósito organizar e aplicar um Planejamento de Intervenção com um grupo de dez alunos no contexto no laboratório de informática. A intervenção foi baseada na utilização do *software Luz do Saber*, com o intuito de promover a aprendizagem da leitura e da escrita de alunos do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal da zona rural da cidade de Feira de Santana-BA, e que não aprenderam a ler e escrever na idade certa. Como resultados, foi constatado que a intervenção planejada e mediada por meio da utilização do *software Luz do Saber* trouxe avanços significativos no que se direciona à aprendizagem da leitura e da escrita pelos educandos, bem como que o uso dos computadores corroborou para a elaboração de práticas pedagógicas mais interessantes e que ampliaram as possibilidades educativas ao criar um ambiente interativo e colaborativo, despertando nos discentes novas reflexões e hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita. Nessa mesma linha de intervenção, Knaul (2015) realizou sua pesquisa tendo como objetivo problematizar e analisar a integração do *tablet* às práticas pedagógicas, com duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio Aplicação da UFSC, na perspectiva dos novos letramentos. No que se refere aos resultados elencados, vimos que novos letramentos foram desenvolvimentos pelas crianças e que os professores tiveram suas práticas pedagógicas ampliadas, pois adquiriram novos conhecimentos sobre a utilização do *tablet* como um recurso

pedagógico, além de terem a possibilidade de aprofundamento teórico a partir das vivências experienciadas ao longo da pesquisa.

No tocante às diferenças entre essas pesquisas e o nosso propósito de estudo, elas se instauram a partir do fato de que temos como foco as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor para o ensino da escrita, mas tomando como base as habilidades de letramento digital que já foram conquistadas pelas crianças independentemente da intervenção docente. Além disso, um aspecto ficou bem evidente, a partir desse breve levantamento de pesquisas: o número limitado de pesquisas sobre a temática do letramento digital nos anos iniciais do ensino fundamental relevância da proposição desse estudo, principalmente no caráter de tese. Isso se justifica porque, enquanto tese, podemos concretizar uma pesquisa de natureza inédita sobre a mencionada temática trazendo contribuições que podem desembocar no surgimento de outras teses, o que significa que esse assunto pode ser abordado dentro de uma perspectiva mais ampla no que se refere ao delineamento de uma discussão teórica que contemple as especificidades do letramento digital e outros assuntos pertinentes para o entendimento das práticas de ensino de leitura e de escrita mediadas pelo uso das TDIC.

Do conjunto das pesquisas citadas, é possível inferir que o uso do laboratório de informática pode impulsionar o processo de ensino- aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da leitura e da escrita. Isso se justifica porque muitas crianças, mesmo ainda não tendo êxito em usufruir desses conhecimentos autonomamente, já conseguem interagir por meio das ações de ler e escrever no contexto digital. Contudo, apesar dessa constatação acerca da importância do laboratório de informática no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita para as séries iniciais do ensino fundamental, a partir de nossa experiência, temos percebido uma realidade bem diferente no que se refere à cidade de Fortaleza - CE, haja visto o sucateamento e o desmonte dos laboratórios de informática que tem se dado cada vez mais nas escolas públicas. Tal conjectura tem sido consequência de uma gestão pública que não prioriza a manutenção desse espaço, bem como a não contratação de pessoal qualificado para trabalhar nos laboratórios.

Em outro viés, estabelecendo uma contradição com a realidade anteriormente descrita, uma escola pública da cidade de Fortaleza foi contemplada com um moderno laboratório de informática, denominado sala de inovação educacional em parceria com

Google for education. Essa parceria tem visado o atendimento de educandos a partir do sétimo ano do ensino fundamental, buscando criar novas estratégias didáticas a partir do uso da tecnologia e possibilitando aos educandos assumirem o protagonismo do seu processo de aprendizagem. Salientamos, ainda, que existe na rede pública de ensino investimentos para que, no futuro, outras escolas sejam contempladas com as salas de inovação educacional, na expectativa de que tragam resultados significativos para a aprendizagem dos alunos.

Todavia, embora seja uma proposta bastante relevante, o ideal seria que os educandos dos anos iniciais também tivessem acesso a todo esse maquinário para a ampliação do seu letramento digital e para responder, adequadamente, às demandas sociais de uso da leitura e da escrita mediadas pelas tecnologias. Afinal, todos precisam saber fazer uso da leitura e da escrita em um mundo cada vez mais tecnológico permeado pela presença desses equipamentos digitais. Mediante os fatos apontados, podemos sugerir que o que faltou para a preservação e manutenção dos laboratórios de informática nas escolas de Fortaleza pode ter sido o “padrão Google de qualidade”, posto que isso é o que se compreende como única justificativa plausível para o encerramento das atividades pedagógicas nesse espaço.

Apesar desse aparente descaso com os laboratórios de informática, algumas das escolas de Fortaleza também possuem laboratórios móveis de informática educativa (LIE), o que denota certa preocupação com o letramento digital das crianças, matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental. Seja como for, a nova conjuntura constituída pela substituição dos laboratórios fixos pelos LIE evidencia o estabelecimento de uma nova perspectiva e da necessidade de atuação docente no processo de aprendizagem dos discentes com tecnologias de maior mobilidade (*M-learning*), o que não seria possível por meio da utilização de computadores fixos, característicos dos laboratórios de informática tradicionais. A questão da aprendizagem com mobilidade ultrapassa a dimensão tradicional do conhecimento que só pode ser adquirido no tempo e no espaço e definidos pela ação docente; sendo assim, ela institui que o conhecimento é mutável, dinâmico, social e histórico e que não se fixa em um único lugar. Portanto, remete à compreensão de que é possível aprender para além das paredes da escola e que é possível, e necessário, aprender em todos os lugares.

Em relação à realidade citada, cabe uma reflexão: como, então, os professores irão desenvolver estratégias didáticas e pedagógicas aliadas a essa mobilidade possibilitada pelos LIE para ampliar o letramento digital já conquistado pelas crianças? Esse questionamento se insere diretamente dentro do nosso objeto de estudo, embora não seja exatamente esta a nossa questão de pesquisa. Assim, considerando a compreensão da leitura e da escrita como conhecimentos sociais e o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação; considerando a hipótese de que as crianças possuem conhecimentos prévios sobre o uso da leitura e da escrita nos aparatos tecnológicos e a necessidade de a escola fomentar nos estudantes uma análise crítica sobre o uso e o impacto da utilização das tecnologias; considerando os dados provenientes de estudos científicos que atestam a importância do uso das tecnologias para potencializar a aquisição da leitura e da escrita pelas crianças, assim como a realidade atual das escolas públicas de Fortaleza no que se refere ao uso dos laboratórios móveis de informática educativa, além de minhas experiências profissionais como professora e pesquisadora que reflete sobre a importância de propor o uso das TDIC na escola articulado a um planejamento de atividades significativas para as crianças, a questão norteadora desta pesquisa é: De que maneira os professores do segundo ano do ensino fundamental vem desenvolvendo suas práticas para o ensino da leitura e da escrita envolvendo o uso das tecnologias digitais?

Para a elucidação desta questão geral, foram estabelecidos alguns desdobramentos, que são: Como os professores têm planejado atividades de leitura e de escrita envolvendo o uso de tecnologias digitais? De que maneira os professores têm orientado as crianças na realização dessas atividades de leitura e de escrita? Como os professores têm promovido a avaliação dessas produções de leitura e de escrita? Em diálogo com o problema da investigação, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a prática de ensino da leitura e da escrita desenvolvida por professores do segundo ano do ensino fundamental, a partir do planejamento, da execução e avaliação dessas atividades envolvendo o uso de tecnologias digitais já manuseadas pelas crianças. De modo mais específico, queremos descrever o planejamento desses professores em relação às atividades de leitura e de escrita com o uso de tecnologias digitais, descrever a orientação dos professores quanto ao uso de tecnologias digitais pelas crianças em atividades de leitura e de escrita e, por fim, delinear a avaliação que os professores fazem acerca das produções de leitura e de escrita das crianças envolvendo o uso de tecnologias digitais.

Ao nosso ver, o estudo dessa problemática se faz relevante na medida em que pode dar visibilidade à valorização dos conhecimentos prévios das crianças para a promoção de aprendizagens significativas a partir de suas hipóteses de uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. Com isso, a pesquisa também pode corroborar para a valorização de práticas pedagógicas inovadoras em estreita relação com a aprendizagem móvel (*M-learnig*), configurando elementos que auxiliem na aquisição e na ampliação do letramento digital por parte das crianças. Ademais, também esperamos que ela possa fomentar a compreensão de que é necessário criar condições estruturais e humanas para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade e que abranja as novas demandas da sociedade em estreita relação com as particularidades de vida dos estudantes. Afinal, eles são sujeitos sociais que tendem a desenvolver um olhar crítico frente àquilo que estão vivenciando e apreendendo, tanto dentro como fora da escola, a partir das experiências construídas ao longo de suas histórias de vida.

Antes de explorarmos a organização retórica da nossa tese, é necessário um adendo para explicar em que condições essa tese foi gerada, o processo de construção dos dados foi afetado pela pandemia, consequente do vírus do SARS-CoV-2, a COVID, desse modo, para que houvesse a continuidade da pesquisa, tivemos que adaptar a nossa metodologia para os moldes do remoto, o que a princípio resultou em muitas adversidades, porém, com as adaptações necessárias, esse processo não trouxe prejuízos para a construção dos nossos dados, que serão apresentados mais adiante.

A presente tese é composta por cinco capítulos, além da identificação do objeto de estudo e a construção desse objeto, o que já foi desenvolvido e apresentado anteriormente. Desta forma, já foram contempladas a problematização da pesquisa, a sua justificativa, relevância social e os seus objetivos. No primeiro capítulo que foi nomeado de “Alfabetização, letramento e letramento digital: apontamentos e questões para o debate sobre as práticas de ensino” lançamos a discussão de vários conceitos que perpassam e contextualizam o nosso objeto de estudo, abordamos a Psicogênese da Língua Escrita, métodos de ensino de alfabetização, o advento do conceito de letramento sua relação com a alfabetização, ademais, focamos nas mudanças sociais trazidas pelas TDIC e sua repercussão no campo educacional por meio do conceito de letramento digital, do planejamento pedagógico, das práticas de ensino organizadas pelo professor e a avaliação, para tal, utilizamos como aporte teóricos os estudos desenvolvidos por Ferreira

e Teberosky (1999), Soares (1998;2011), Medonça e Mendonça (2011), Kleiman (1995, 2008), Tfouni (2006), Ribeiro e Coscarelli (2017), Xavier (2018), Libâneo (2013), Marcuschi (2002; 2012), Luckesi (2014) e vários outros.

No capítulo seguinte, que recebeu o título de “Aspectos metodológicos do trabalho” foi elaborado com o intento de apresentamos como se deu nosso processo de construção dos dados, desta maneira, nesse capítulo destacamos todas as suas nuances sobre o desenvolvimento da nossa pesquisa de campo, abordando a entrada no lócus, bem como, a exploração desse campo por meio de visitas as instituições, bem como, tratamos de apresentar e justificar a escolha dos nossos instrumentos metodológicos, observação participante e autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada.

Por fim, apresentamos os nossos capítulos de análise, respectivamente, o planejamento dos professores em relação às atividades de leitura e de escrita com o uso de tecnologias digitais, e a orientação das professoras quanto ao uso das tecnologias digitais pelas crianças em atividades de leitura e de escrita, e para finalizar a forma como as professoras conduziam o processo avaliativo em relação ao trabalho com a leitura e a escrita realizado no espaço do laboratório de informática.

2. Alfabetização, letramento e letramento digital: apontamentos e questões para o debate sobre as práticas de ensino

Na história da humanidade, o ser humano sempre buscou construir a compreensão sobre os fatos, sobre os fenômenos, sobre suas experiências, sobre a realidade que o rodeia, enfim, tudo aquilo que se apresenta de algum modo desconhecido, para tal, criou hipóteses, fez deduções, elaborou explicações, mormente, por meio de conceitos. O advento de um conceito evidencia que há algo novo que solicita ser compartilhado socialmente, implica o surgimento de uma nova ideia ou a releitura de um fenômeno já existente com o propósito de alagar discussões sobre o mesmo. Isso, portanto, requer uma interpretação mais coerente com fatos sociais situados dentro de um momento histórico determinado, como, por exemplo, com o processo de alfabetização.

Podemos dizer que a alfabetização é um bem social e cultural, dado a sua importância para o exercício da cidadania e sua influência sobre vários setores de nossas vidas, tais como o pessoal e o profissional. Além disso, alfabetizar alguém compreende oportunizar-lhe a aquisição de vários conhecimentos, justificando, assim, o porquê de a sociedade ter imbuído a escola da responsabilidade de alfabetizar as crianças. Entretanto, não tem sido uma tarefa fácil para ela, tornando-se uma preocupação de grandes proporções, pois reflete, inclusive, no progresso econômico do país.

Nessa direção, pesquisadores de uma diversidade de áreas de conhecimento, dentre as quais, a Psicologia, a Sociologia, a Linguística, a Educação e outras, debruçaram-se sobre este fenômeno, objetivando compreender suas características bem como apontar caminhos ou até mesmo eleger culpados. De modo mais específico, no campo educacional, a análise do fenômeno se limitou ao aspecto meramente metodológico, o que significou limitar a alfabetização a métodos de ensino, resultando em uma disputa entre métodos analíticos e métodos sintéticos, que ganhou bastante adesão durante os anos de 1960 e ficou conhecida como a querela dos métodos.

Os métodos analíticos têm como base teórica a psicologia da Gestalt³ em que a criança tende a captar a totalidade de um objeto em detrimento as suas especificidades, ou seja, somente depois de perceber o objeto em sua integralidade é que vai existir a centralização em suas partes. Sendo assim, o trabalho pedagógico era orientado a partir da análise de unidades maiores que constituem a nossa língua, tais como o conto, a oração, a frase e pequenos textos, objetivando chegar à apropriação dos elementos menores, como as letras, os fonemas e as sílabas. A proposta seria analisar tais unidades sem desvincular esse trabalho de análise do texto trabalhado e do seu significado.

Diferentemente dos métodos analíticos, os sintéticos tinham como princípio básico a unidade mínima da língua: a letra. Nele, o trabalho consistia em ensinar para as crianças a relação entre a letra trabalhada e o seu som para, depois, fazerem a junção das letras para formar sílabas e, em seguida, para a elaboração de palavras. A ênfase desse método recaí completamente sobre a memorização exaustiva das sílabas para a elaboração das palavras, que se apresentam sem sentido nenhum para os educandos, pois elas são apresentadas fora do seu contexto de significação social. Nesse sentido, houve um grande embate pela busca do melhor método, que se concretizou na disputa entre os métodos analíticos *versus* os métodos sintéticos, desencadeando o surgimento de vários métodos resultantes dessas duas abordagens: o método da silabação, o método da abelhinha e o casinha feliz entre os sintéticos e o método dos contos, o ideovisual e o método natural Freinet entre os analíticos (CARVALHO, 2006).

Apesar dos esforços significativos para compreender o “fracasso” institucional em alfabetizar as crianças, a busca pelo melhor método não elucidava o problema. Por esta razão, passou-se desesperadamente a tentar eleger um culpado, não importando se esse fosse: o professor, a família do educando, a carência de uma alimentação mais adequada, a exposição a um ambiente social pobre de estímulos, a utilização de material inadequado no contexto escolar ou os carentes aspectos estruturais da própria instituição. Não existia, portanto, um consenso sobre o grande responsável pela inabilidade da leitura e da escrita entre as crianças.

Na década de 1980, os esforços para melhorar os impactos sociais dos altos índices de analfabetismo ganharam um grande aliado de natureza teórica: os estudos

³ Abordagem psicológica, também conhecida como a psicologia da forma, criada pelo psicanalista Fritz Perls que defende que para compreender as partes, antes é necessário compreender o todo.

elaborados pelas psicolinguístas Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Esses estudos foram amplamente divulgados pelo mundo todo sob a denominação de Psicogenêse da Língua Escrita. De base conceitual construtivista, na perspectiva piagetiana, os estudos desenvolvidos pelas duas pesquisadoras tinham como intuito compreender o processo de aquisição da língua escrita pelas crianças. Nesse sentido, as autoras chegaram à conclusão de que as crianças se apropriam da escrita por meio de suas experiências com esse objeto de conhecimento em várias situações sociais que requerem o uso da escrita, bem como por meio da criação de suas hipóteses particulares para compreender o funcionamento da língua escrita em sociedade.

Em acréscimo, as pesquisadoras perceberam que as crianças entram na escola com um grande quantitativo de informações sobre a escrita, o que é justificado pelas experiências sociais de utilização desta prática social construídas por elas ao se depararem com a escrita em seu meio social. Enquanto objeto de conhecimento que se apresenta em diferentes locais, as crianças passam interagir com esse objeto desde muito cedo e a perceber a grande diversidade de objetivos em seu uso. Desta maneira, elas tentam se apropriar desse sistema de representação social da língua elaborando, para tal, uma série de hipóteses e deduções bem particulares.

Em outros termos, elas tentam assimilar para si esse conhecimento de forma ativa mediante seu ponto de vista particular de aprendiz. Desse modo, “no lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24). Nesse trajeto, as autoras perceberam que as crianças traçam um caminho muito bem delimitado para entender a natureza e as peculiaridades da linguagem escrita e que este se apresenta em quatro níveis psicogenéticos: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

De acordo com Medonça e Mendonça (2011, p. 36),

essa construção [...] segue uma linha regular, organizada em três grandes períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético.

Diante disso, a mencionada teoria trouxe para o centro do debate sobre os índices de analfabetismo uma nova perspectiva: o modo como a criança se relaciona com esse objeto de conhecimento, que é a escrita, bem como o seu percurso de aprendizagem sobre ele.

De agora em diante, o processo passa a se concentrar no educando, provocando, no Brasil, alguns equívocos que surgiram em razão da interpretação equivocada das contribuições dessa psicogênese da linguagem escrita. Tais equívocos ocorreram em função da rápida propagação dos estudos das citadas pesquisadoras, o que pode ser explicado pela preocupação dos gestores educacionais em alfabetizar as crianças do modo mais rápido e eficiente possível. Isso fez com que as Secretarias de Educação dessem início a um trabalho de elaboração de propostas pedagógicas e treinamento de formadores para levar até aos professores os principais pressupostos da psicogênese. No entanto, o que se percebeu na prática foi a divulgação de equívocos sobre essa teoria, confundindo-a, em alguns casos, com um novo e eficiente método de alfabetização.

As propostas de ensino foram elaboradas na ânsia de resolver o problema do analfabetismo e almejavam a transformação das contribuições da psicogênese nesse método de ensino. Acreditou-se, com isso, que seria possível elaborar um método de ensino inovador e moderno, que divergisse de propostas consideradas tradicionais, a exemplo do método das cartilhas, que trabalhavam exaustivamente a memorização de famílias silábicas e o uso de pequenos textos sem sentido, descontextualizados do seu contexto social de origem. Podemos afirmar, portanto, que um dos maiores equívocos desse processo foi a interpretação errônea da mencionada teoria, que a concebeu como uma proposta de ensino, contradizendo a sua base conceitual fundamentada nos estudos de Jean Piaget.

Assim como Piaget (1987) teve a finalidade de investigar a gênese, ou seja, a origem do processo de construção da inteligência, do mesmo modo, Emília Ferreiro e Ana Teberosky tinham interesse em conhecer a gênese do processo de aprendizagem da língua escrita pelas crianças. Desta maneira, nunca foi um intento de suas discussões a organização de propostas ou de métodos de ensino, haja vista o foco não ser a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, mas a compreensão das estratégias construídas pelas crianças ao se relacionarem com um objeto de conhecimento chamado escrita.

A necessidade de promover o acesso à diversidade de gêneros textuais nos mais variados suportes também foi uma proposta que emanou da psicogênese. Como justificativa para esse trabalho estava a ideia de valorizar os conhecimentos prévios das crianças e seus interesses particulares, desencadeados pelo contato inicial com a escrita a partir de panfletos, revistas, jornais e propagandas. Entretanto, o que ocorreu de fato foi a supervalorização da literatura infantil, que ganhou grande destaque dentro do cotidiano escolar, pois se defendia que seu uso era bastante pertinente para dar sentido ao trabalho pedagógico feito em sala. Era, nessa conjuntura, uma estratégia para contextualizar a utilização da leitura e da escrita, embora minimizando a compreensão das crianças sobre os diferentes objetivos de utilização desses conhecimentos: ler e escrever.

Ideias espontaneístas também foram associadas com a psicogênese da língua escrita. Foi bastante propagado no campo educacional que a postura do professor em sala de aula, ao escrever textos no quadro, seria o essencial para que as crianças aprendessem a fazer uso da escrita. Esse entendimento descaracteriza completamente o processo de aquisição da linguagem escrita ao reduzi-lo a um processo de cópia e colagem. Isso se justifica porque, segundo explica Mendonça e Mendonça (2011) o processo de aquisição da escrita é extremamente complexo por demandar do sujeito cognoscente uma série de habilidades que não podem ser adquiridas apenas pela observação e exposição a modelos de escrita previamente elaborados por outros sujeitos.

Dentre essas habilidades, podemos citar a de relacionar grafemas e fonemas, a de diferenciar a escrita de outros sistemas de representação e de compreender o modo em que a escrita se apresenta no papel (da esquerda para direita e de cima para baixo). Além dessas, podemos citar a habilidade de compreender a segmentação entre as palavras, a utilização da pontuação, a de saber identificar as unidades linguísticas de caráter fonológico, as sílabas e rimas, bem como de conhecer os diferentes registros de escrita, as diferentes fontes para escrever e de operar com letras cursivas e maiúsculas. Existem ainda outras habilidades como a de conhecer a organização do alfabeto, de saber que existem as vogais e as consoantes e, principalmente, de construir um sentido para a escrita, uma vez que ela deve ser utilizada dentro de uma proposta de significação social. Por todos esses aspectos necessários de serem desenvolvidos com as crianças, é completamente incoerente, portanto, defender que a simples exposição ou o contato com um escritor mais experiente vai tornar o educando um hábil escritor.

Em adendo ao viés do espontaneísmo, também passou-se a acreditar que o professor não deveria intervir sobre a aprendizagem da criança, pois ela aprenderia sozinha. Em sendo assim, não era importante promover o processo de ensino aliado a uma proposta de sistematização dos conteúdos, visto que bastava apresentar o material de leitura para as crianças e elas prontamente compreenderiam todo o funcionamento social e linguístico da escrita. Entretanto, como foi exposto anteriormente, o processo de aprendizagem desse objeto cultural é muito complexo e deve ser apresentado por meio de um ensino sistemático.

O trabalho com a escrita espontânea, concretizado pela máxima “escreva do seu jeito”, pregava a valorização das crianças como um ser pensante e que não necessitava de conhecer todas as convenções que regem a organização formal da escrita. Entretanto, elas deveriam manter um contato direto com a escrita, essencialmente para colocarem em prática sua forma particular de compreendê-la. Esse tipo de trabalho visava dar subsídios para a atuação docente não apenas para identificar qual o nível psicogenético em que as crianças se encontravam naquele momento, mas para provocar uma mudança de perspectiva sobre os erros cometidos por elas. De acordo com essa perspectiva, é possível inferir que seus erros são resultado de sua constante tentativa de apropriação da escrita.

Apesar da importância que se deu a tudo isso naquele momento, houve, na prática, uma dificuldade de incorporar o trabalho com a escrita espontânea ao trabalho docente. Isso se justifica porque os professores apresentavam certo descrédito no que se refere a analisar a produção individual de cada criança como textos. Assim, o grande empecilho era ajudar a criança a progredir de um nível mais elementar para um mais elevado, pois os professores não sabiam combinar sua prática com os preceitos teóricos da psicogênese.

É possível que a inabilidade dos professores alfabetizadores, com relação a utilizar a psicogênese no seu cotidiano, tenha se arraigado em outro equívoco fortemente disseminado com base na psicogênese da língua escrita: o de que o professor não poderia corrigir a criança no processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. Essa imprecisão de interpretação, sobre o modo como o professor deveria intervir nas atividades de escrita dos seus educandos, foi muito popularizado apesar de que o que se estava defendendo naquele momento era outra coisa. Ou seja, a proposta era incitar a criança a refletir sobre o seu erro, fazendo com que ela pudesse pensar sobre a sua

produção escrita. Para isso, o professor deveria criar estratégias, fazendo questionamentos sobre o porquê da escolha de determinadas letras, da forma como a escrita foi organizada, bem como sobre a ausência de letras ou uso excessivo delas. Assim, o que se pregava era uma intervenção não focalizada apenas nos erros, em apontar os excessos cometidos, mas, sim, em criar um processo de aprendizagem construtiva e ativa pelo educando, valorizando sempre suas hipóteses sobre o funcionamento da escrita.

Após a divulgação da Psicogênese da Língua Escrita, o trabalho pedagógico pautado no ensino das sílabas foi menosprezado e a ênfase recaiu sobre a exploração de textos. Entretanto, isso passou a ocorrer sem que os professores os abordassem no tocante às unidades mínimas que compõem as palavras, letras e sílabas, a fim de que houvesse a compreensão de como é estruturado o nosso sistema de representação da língua escrita. Em paralelo ao crescimento de leituras incoerentes sobre os estudos de Ferreiro e Teberosky, que eram amplamente disseminadas no campo educacional, surge um novo conceito: o de letramento. A partir de então, este conceito passou a influenciar fortemente os novos debates na área, sobretudo, pela relação que apresenta com a leitura e a escrita e por ter sido marcado no Brasil pela continuidade dos altos índices de analfabetismo.

2.1 O advento do conceito de Letramento e sua relação com a alfabetização

Data da década de 1980 que o conceito de letramento começou a circular no território nacional brasileiro. O advento do conceito do letramento engloba a relação existente entre a escrita como sistema de representação da língua, a cultura e a sociedade, a qual tem sido descrita como grafocêntrica devido ao fato de que nossas ações e relações humanas perpassam, cada vez mais, pelo domínio da escrita, uma vez que usamos a leitura e a escrita cotidianamente para satisfazer nossas necessidades e para atender a demandas sociais que solicitam a utilização desses conhecimentos. Foi justamente a importância da escrita em nossa sociedade que levou a busca por um conceito mais amplo que o da alfabetização e que pudesse compreender não apenas a escrita como um artefato de natureza escolar, mas como um bem cultural que possui um grande impacto sobre a sociedade ao influenciar transformações pessoais, econômicas e políticas.

Assim sendo, a ideia de letramento emergiu na literatura da educação e da linguística, como uma versão em português para o conceito de *literacy*, originário da língua inglesa e que pode ser descrito como

o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 1998, p. 17).

No Brasil, o conceito foi citado pela primeira vez em 1986, por Mary Kato, no seu livro *“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”*. Dois anos depois, Leda Verdiani Tfouni faz uma menção ao conceito dentro do seu livro *“Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”*. No ano de 1995, Ângela Kleiman cita o termo letramento no seu livro *“Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”*⁴. Essa breve cronologia nos leva a perceber, portanto, que o conceito de letramento é muito recente no cenário brasileiro.

Apesar de ser um conceito recente, Paulo Freire (2003) já defendia uma proposta de alfabetização que se aproximava bastante da perspectiva do letramento, pois acreditava não ser possível ensinar a leitura e a escrita sem fazer com que o indivíduo criasse uma análise crítica sobre a sua realidade, incluída na necessidade de aprender a ler e escrever. Nesta perspectiva, a língua é trabalhada dentro de uma proposta de significação social, instituída a partir de uma sociedade perpassada por valores, questões e fatos econômicos, relações de poder, desigualdade social, violência e várias outras mazelas sociais. Decorre, portanto, do conjunto desses aspectos, a afirmação de Kleiman (2005, p. 6) de que “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”.

Ainda sobre o conceito de letramento, Terra (2013) sugere que ele está fortemente influenciado por uma grande diversidade de controvérsias que se alinham em prerrogativas fundamentadas por estudos teóricos e que se referem ao mencionado conceito em vieses distintos: social, político e linguístico. Com base nessa declaração de Terra (2003), não podemos compreender o letramento como uma habilidade a ser ensinada e, por conseguinte, assimilada pelos sujeitos para fazer uso da leitura e da escrita dentro de um ambiente único. Além disso, que o letramento não se refere ao domínio de habilidades específicas que podem ser requeridas e utilizadas de maneira individualizada sem uma perspectiva social de uso, mas que se refere a uma competência a ser desenvolvida para pensar e analisar sobre a melhor forma de utilizar leitura e a escrita, a

⁴ Esse resgate cronológico do termo foi feito por Soares (1998).

fim de adequá-las a uma grande diversidade de contextos sociais que demandam o seu exercício.

A existência dessa multiplicidade de contextos sociais, em que esses conhecimentos podem ser utilizados, evidencia que não existe um único letramento, mas vários tipos de letramento. Sobre essa premissa é que se pautam os Novos Estudos do Letramento (*The New Literacy Studies - NLS*), originários da década de 1980 nos países de língua inglesa (STREET, 1984; 1985), defendendo que

existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. (STREET, 2006, p. 466).

Assim, os NSL emergem não apenas estudando em profundidade as questões ligadas à leitura e a escrita, mas se impondo a uma percepção tradicional dos estudos sobre a linguagem que a compreendia como um código escrito, desvinculado de sua função social.

Em acréscimo, eles trazem à tona a importância da oralidade, que sempre foi relegada em razão da superioridade da escrita. Por este motivo, a perspectiva dos NLS representa

uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. (STREET, 2003, p. 1 *apud* TERRA, 2013, p. 34).

Essa vertente dos múltiplos letramentos, encaminhada pelos NLS, é melhor elucidada a partir da discussão de outros conceitos essenciais, que fundamentam teoricamente essa corrente de estudo: letramento autônomo, letramento ideológico, eventos de letramento e práticas de letramento.

A ideia de um letramento autônomo é muito utilizada na escola, pois este é definido pelo uso mecânico da leitura e da escrita. Corresponde às práticas tradicionais de ensino e de uso desses conhecimentos em que o educando é tido como o centro do processo e, conseqüentemente, a efetivação do letramento é oportunizada quando o estudante, através do seu esforço individual, utiliza a oralidade como um suporte para a

aquisição e o domínio pleno da escrita. No modelo autônomo de construção do letramento, existe pouca preocupação, ou até mesmo reflexão, sobre a dimensão social desses conhecimentos, posto que eles são compreendidos fora do seu contexto de uso, existindo como finalidade única de existir.

Como foi descrito, esse modelo é muito comum no âmbito escolar em que todos os discentes são estimulados a fazer uso mecânico e descontextualizado da leitura e da escrita e, principalmente, não há uma valorização dos diferentes perfis de aprendizagem desses educandos. Geralmente ele está presente em práticas de ensino sem grande significação social, pautadas na homogeneidade desses aprendizes como se todos aprendessem e se relacionassem com a escrita da mesma maneira. Em suma, no modelo autônomo de letramento, acredita-se que os conhecimentos mais elementares acerca da leitura e da escrita são suficientes para fazer com que os estudantes automaticamente estejam aptos a fazer uso dessas duas atividades em todos os espaços e situações sociais.

Em contraposição a esse modelo, Street (2014) apresenta o modelo ideológico de letramento no qual se deve levar em consideração a diversidade das práticas envolvendo a escrita e em múltiplos contextos. Essas práticas se transformam conforme as alterações sofridas pela sociedade e seus artefatos culturais, a exemplo do que já discutimos, em parte, em relação às TDIC. Destarte, as práticas de escrita não são descontextualizadas, neutras ou desprovidas de uma perspectiva ideológica que perpassa relações de poder, questões políticas, econômicas e outras questões que moldam o sistema complexo de nossa sociedade. Nas muitas práticas sociais de uso da leitura e da escrita estão presentes os reflexos de ações vivenciadas nesse emaranhado de relações que vivenciamos cotidianamente ao fazer uso dessas duas atividades. Portanto, “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 1995, p. 39).

Como enunciamos, os conceitos eventos e práticas de letramento também incorporam a abordagem dos diversos letramentos (STREET, 2014). Eles são conceitos basilares e articulados pelos NLS para a aquisição da leitura e da escrita em relação com a linguagem enquanto um sistema de representação. Assim, os eventos de letramento são a dimensão visível do exercício da leitura e da escrita, são as situações cotidianas que solicitam que usemos as habilidades de ler e de escrever para responder a um objetivo

comunicativo. Esses objetivos são diversos e infinitos, pois eles se modificam mediante o ambiente e os sujeitos que fazem uso da leitura e da escrita, ou seja, esses conhecimentos se adéquam perfeitamente às especificidades dos eventos de letramento. Nesse sentido, podemos citar alguns exemplos de eventos de letramento por meio das rodinhas de leitura, dos saraus de poesias e/ou da leitura de um livro.

Diretamente vinculadas aos eventos de letramento, as práticas de letramento são os usos, as ações e as relações estabelecidas com a leitura e a escrita em sociedade. Desse modo, os eventos e as práticas de letramento são complementares e, sobretudo, essenciais para se compreender a articulação do letramento com a alfabetização, principalmente porque a instituição escolar tem a responsabilidade de alfabetizar e letrar as crianças simultaneamente. Portanto, para isso, devem ser criadas oportunidades de uso da escrita e da leitura enquanto práticas sociais em eventos de letramentos diversos, para além daqueles que se realizam única e tradicionalmente no âmbito dessa instituição.

Com base nessas explicações, o conceito de letramento torna evidente a complexidade existente no processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como no seu exercício. Desse modo, a alfabetização, enquanto mera apropriação do sistema alfabético de escrita, não daria conta da amplitude desse processo visto que, intrinsecamente a esse conceito, existe a prática do ato de ler e de escrever em todas as situações sociais que os requerem. Ademais, o sentido que o sujeito dá para esses conhecimentos, assim como o caráter sociohistórico atribuído a eles mediante os contextos em que são utilizados e as transformações sociais que os influenciam, conseqüentemente, corroboram para o surgimento de novas práticas envolvendo a leitura e a escrita.

Com efeito, a ideia de letramento, por tratar das práticas sociais da leitura e da escrita, foi rapidamente reclamada pela escola quase como uma propriedade particular dessa instituição. Tal fenômeno implicou em discussões sobre a relação entre o conceito de letramento e o conceito de alfabetização, cujo destaque vai para as muitas discussões que culminaram no enaltecimento de um dos processos em detrimento do outro, principalmente, uma valorização em demasia do letramento. Este, tal como ocorrido com a psicogênese da linguagem escrita, passou a ser visto erroneamente como um método de ensino (KLEIMAN, 2018).

Esse enquadramento do conceito supostamente se justifica pelo fato de que sempre existiu a ideia de que o problema do analfabetismo poderia ser solucionado por intermédio de um método de ensino que fosse verdadeiramente eficaz para esse desígnio (CARVALHO, 2006). Assim, para alguns profissionais da área educacional, o conceito de letramento foi interpretado como um novo método de ensino de viés analítico. Nessa perspectiva, ele foi representado como um método global de alfabetização, podendo ter como justificativa o fato de que suas proposições consideram a contextualização da utilização da língua escrita a partir de gêneros de textos, o que talvez tenha suscitado a intenção de, como método, dar maior sentido ao processo de aprendizagem. Portanto, como o conceito de letramento se insere nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita, era mais coerente incluí-lo dentro do conjunto de métodos analíticos e não como mais um método sintético pautado na memorização de letras e sílabas, profundamente desprovidas de sentido comunicativo.

Devido ao fato de que a ideia de ensino sempre nos remeteu à aquisição de um conhecimento ou de uma competência, assim, ao tratarmos o letramento como uma habilidade, explicitamente estamos defendendo que ele pode ser ensinado. No entanto, isso não é verdade, pois ele envolve uma grande multiplicidade de capacidades que não podem ser adquiridas em um contexto previamente estabelecido para tal. Sendo a escrita e a leitura atividades socialmente elaboradas, seus usos se modificam mediante o contexto e as necessidades de quem as demanda. Além disso, as experiências pessoais que cada um possui interferem também no modo como esses conhecimentos são utilizados.

Em outra perspectiva de análise, ao concebermos o letramento como habilidade estamos também considerando as práticas de leitura e escrita dentro de um modelo de homogeneidade. Por esta razão, se elas podem ser ensinadas é porque possuem um padrão que pode ser aprendido e perpetuado em todos os contextos possíveis. Entretanto, a diversidade das situações sociais e o surgimento, a todo instante, de outras que incitam saber interagir com a leitura e a escrita em uma grande diversidade de situações, em tempos e lugares diferentes, torna completamente inviável a proposta de ensinar o letramento. Em suma, o que se almeja no que se refere ao papel da escola, nesse processo, é ensinar as habilidades requeridas para o pleno envolvimento no exercício da leitura e da escrita em sociedade, o que vai requerer preponderantemente o

estabelecimento da compreensão sobre a indissociabilidade entre o processo de alfabetização e letramento (SOARES, 2011).

Para que exista maior clareza sobre a indissociabilidade entre os dois conceitos, primeiramente vamos esclarecer como compreendemos o conceito de alfabetização para, depois, retomarmos a questão do alfabetizar e letrar simultaneamente. Isso se justifica porque, no senso comum, ninguém teria problemas em responder ao seguinte questionamento: o que é alfabetização? É bem provável que nos deparássemos com alguma ausência de criatividade nas respostas, visto que, de certo modo, boa parte delas se centraria em afirmar que é ler e escrever ou aprender a ler e a escrever. Outras poderiam dizer que é saber usar a leitura e a escrita. Apesar da simplicidade das respostas, elas trazem em si uma compreensão sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita que dialoga com a concepção defendida por Magda Soares (1998).

Para esta autora, a compreensão sobre o conceito de alfabetização requer esclarecimento acerca do significado de alfabetizar, haja vista este segundo termo dizer respeito a “tornar o indivíduo capaz de ler e de escrever” enquanto o primeiro é “a ação de alfabetizar” (SOARES, 1998, p. 31). Em outra conceituação, alfabetização também pode ser interpretada como a aprendizagem de um sistema linguístico que relaciona oralidade com a representação gráfica da nossa língua materna. Nesse processo de representação existe uma conversão que modifica o aspecto estrutural dos elementos envolvidos nessa dinâmica e, assim, a língua, que se pauta na fala e na escuta, passa a ser concretizada por meio da escrita e da leitura. Em outra definição, Soares e Batista (2005, p. 24) ampliam a discussão sobre esse conceito, afirmando que o

termo **alfabetização** designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de **conhecimentos e procedimentos** relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às **capacidades motoras e cognitivas** para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. – (Grifo dos autores).

Por essa explicação, podemos inferir que a nossa escrita é tida como um sistema de escrita alfabética (SEA), que possui características bem definidas.

Entre essas características existe o fato de que: a) é necessário usar letras, b) estas possuam formatos fixos, c) a variação da posição das letras pode alterar completamente o sentido de uma palavra, d) é possível usar a mesma quantidade de letras

e letras repetidas para escrever palavras diferentes, e) é preciso saber unir as letras para a composição de sílabas para escrita de palavras, etc. Sobre as outras habilidades mencionadas por Soares e Batista (2005), o sujeito cognoscente também deve ser capaz de identificar e utilizar os aparatos necessários para a concretização da escrita, ou seja, ele deve saber fazer uso de instrumentos como o lápis, a folha de papel, canetas, borracha, bem como saber planejar como essa escrita deve ser organizada no papel, da esquerda para direita, de cima para baixo, dentre outras coisas.

O SEA é pautado na noção de representação social visto que a língua escrita existe enquanto um objeto de natureza social e cultural. Isso se justifica porque ele é utilizado mediante as nossas demandas comunicativas, indo de encontro à ideia de escrita como código. Desse modo, a escrita atua como representação de nossa linguagem e não como substituta de um código por outro.

Apesar dessa compreensão, alfabetização e letramento ainda são tratados no cotidiano escolar como duas caixinhas isoladas, as quais o professor tem acesso no momento que julgar mais oportuno. Ele não apenas tem acesso, mas também determina e permite o acesso das crianças quando acreditar que seja necessário. Sendo assim, os processos são incorporados à sala de aula de forma individualizada, gerando uma perspectiva que tende a ser extremamente prejudicial para a aprendizagem da leitura e da escrita. Dentro dessa abordagem, ignora-se a premissa básica de que tais conceitos são indissociáveis (SOARES, 2011), sendo reservado apenas ao letramento o papel de fazer com que as crianças logrem êxito no exercício da leitura e da escrita, fomentando equivocadamente ainda um sentimento de descrédito pela alfabetização.

2.2 O Letramento Digital

Desde os primórdios da pré-história, o homem busca criar mecanismos para se comunicar. Nesse período, as pinturas rupestres eram utilizadas para expressar suas ideias, apresentar os seus modos de viver, perpetuar sua cultura e, sobretudo, para que as novas gerações tivessem acesso aos moldes de configuração de sua “sociedade”. Foi por volta de 4.000 anos a.C., na antiga mesopotâmia, que a escrita foi criada com a denominação de cuneiforme, visto que era elaborada em cima de placas de barro. Os registros dessa escrita representavam ações do cotidiano, operações econômicas e políticas dessa civilização. Datando da mesma época dos sumérios, os egípcios antigos

também desenvolveram duas formas de escrita: uma de natureza mais complexa, a hieroglífica (formada por desenhos e símbolos), e outra de natureza mais simples, a demótica. Assim, as grandes pirâmides faraônicas tinham o seu interior repleto de textos que traziam informações sobre a vida dos faraós e outros assuntos relacionados à dinâmica da vida dos egípcios.

Embora as formas de comunicação por meio da escrita vislumbradas por essas civilizações não acompanhem a complexidade da linguagem da forma como a conhecemos na contemporaneidade, elas evidenciam a necessidade do ser humano em estabelecer canais de comunicação e interagir socialmente uns com os outros. Além disso, esse breve panorama do uso da escrita por algumas das civilizações da antiguidade esclarece, mesmo que de forma ainda rudimentar, que a língua escrita foi elaborada para o uso e possui como eixo norteador as interações linguísticas entre os sujeitos enquanto agentes sociais. Portanto, isso se valida por meio dos textos, sejam eles verbalizados oralmente ou escritos.

A materialização do mundo moderno é de grande responsabilidade do avanço tecnológico que o ser humano empreendeu no intuito de trazer benefícios para a sociedade. Isso ocorreu e continua ocorrendo em expansão para diversos setores, tais como a saúde, os âmbitos governamentais, profissionais e de educação. Nesse sentido, trataremos a tecnologia como

o conjunto de conhecimentos e princípios que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade [...]. Para construir qualquer equipamento – seja uma caneta esferográfica ou um computador –, os homens precisam pesquisar, planejar e criar tecnologias (KENSKI, 2003, p.18).

Assim sendo, as mudanças geradas pelo advento das tecnologias, em especial as digitais de informação e comunicação, têm modificado o modo como agimos sobre o mundo.

Atualmente, o nosso pensamento é estruturado de uma forma extremamente diferente do que já foi um dia, especialmente porque recebemos com bastante rapidez muitas informações. Conseqüentemente, o nosso pensamento passa a trabalhar de forma acelerada com o propósito de organizá-las e trabalhá-las de modo coerente com nossas necessidades. Dentre essas necessidades, é possível citar a aquisição de conhecimentos e o estabelecimento de comunicação com os nossos pares. É, pois, neste cenário,

desencadeado pela vida moderna e guiado pela diversidade de aparatos tecnológicos, que emergem novas práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Essas práticas, de agora em diante, configuram-se não apenas em suportes impressos, mas também e principalmente se materializam nos suportes digitais, tais como computadores de mesa, notebooks, leitores digitais e *smartphones*. Dessa forma, novas práticas sociais de uso da leitura e da escrita são requeridas para lidar de forma adequada com o todo o aparato tecnológico digital que tem perpassado nossas ações e a maneira de nos posicionarmos no mundo. Isso coloca a instituição escolar frente a um novo desafio: o de alfabetizar e letrar as crianças também em relação a esses novos modos de usar a leitura e a escrita, ou seja, de promover o letramento digital dos educandos. Na literatura sobre o tema existem algumas definições de letramento digital, entre as quais destacamos as de Soares (2002), Xavier (2005), Coscarelli e Corrêa (2018), Coscarelli e Ribeiro (2018), Buzato (2009a, 2009b), Eshet - Alkalai (2004), Warshauer (2006), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Ribeiro e Behar (2013), Dias e Novais (2009).

Antes de iniciarmos essa discussão teórica sobre esse conceito é importante esclarecer que estamos cientes de que essa é uma tarefa difícil e que ao longo da história muitos pesquisadores já tentaram se debruçar sobre essa questão, e que na intenção determinar uma definição abrangente o suficiente que abarcasse todas as especificidades do que seria um indivíduo letrado digitalmente, ele sofreu “[...] influência de vários termos, tais como letramento visual, letramento tecnológico, letramento computacional, letramento TIC e letramento informacional” (ARAÚJO ; PINHEIRO, 2014, p. 296).

Essa constatação atribui ao letramento digital um caráter multifacetado, desse modo, assim como defendem Gillen e Barton (2010, p.4 *apud* ARAÚJO; PINHEIRO, 2014, p. 297) acreditamos que,

Existem diversas abordagens valiosas para os letramentos digitais que se sobrepõem umas às outras. Ao invés de procurar distinções claras para demarcá-las, talvez seja mais útil procurar continuidades e semelhanças. As diferenças derivam de suas origens e dos propósitos para os quais foram concebidos ou são usados atualmente.

Desse modo, justificamos que as definições que serão apresentadas de agora em diante sobre esse conceito foram escolhidas, pois, se alinham e se complementam em um continuum que não as limita, mas, pelo contrário, elas se ampliam

e se materializam em uma perspectiva social de uso da linguagem, ou melhor, da multimodalidade.

Para Soares (2002) na diferenciação entre a cultura do impresso, ou cultura do papel, e a cultura da tela, a cibercultura, existem novas formas de interação e apropriação dos conhecimentos envolvidos nas habilidades de ler e escrever, o que demanda a urgência de compreender o que vem ser o conceito de letramento, dentro dessa nova abordagem que se insere no âmbito do digital, se cristalizando como letramento digital.

Desse modo, a autora compreende esse conceito da seguinte forma,

“[...] um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. (SOARES, 2002, p.151).

Essa conceituação da autora coloca em relevo que existe uma diferenciação nos modos de ler e de escrever e de se envolver nos eventos e práticas de letramento que se organizam no letramento do tipo impresso em comparação ao letramento do tipo digital. Sendo assim, outras habilidades são requeridas para que o indivíduo possa atuar como um leitor e um escritor fluente no universo digital onde esses conhecimentos serão solicitados mediante um novo suporte de escrita, a tela, além dessa escrita se situar em uma nova forma produção, reprodução e difusão como bem explicita a autora.

Pode-se concluir que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela. (SOARES, 2002, p.152).

Como descrito Soares elabora seu entendimento sobre o letramento digital levando em consideração o suporte em que a escrita se situa e os modos de produção, reprodução e difusão dessa escrita, o que denota a pluralidade do conceito enquanto um fenômeno multifacetado, pois, esses suportes e os modos de produção etc. são modificados ao longo das transformações sociais, desse modo, para cada período histórico, para cada cultura, para cada agência temos letramentos diferentes, enfim, há uma multiplicidade das práticas e dos eventos de letramento seja o do papel ou o da cibercultura, o que vai instaurar diferentes tipos de graus de letramento, alguns mais elementares e outros mais avançados, contudo, todos eles perpassarão por suportes e os

modos de produção, reprodução e difusão que irão determinar quais as habilidades necessárias para que um sujeito seja considerado letrado, ou não, tanto no âmbito do impresso, bem como no digital.

De acordo com Soares (2002, p.156),

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

A tela assim como as pedras, o papel, o barro, a argila e a madeira surge como um novo espaço para a escrita, desse modo, criando a necessidade de apropriação de novas formas de interagir socialmente com a linguagem escrita mediante a novos eventos e práticas de letramento subsidiadas por gêneros textuais agora denominados dentro dessa perspectiva de digitais, o que culminou também em uma mudança de relação entre o leitor e o autor, entre o leitor e o texto, diferentemente do impresso, leitor e autor são colaboradores entre si, o texto não possui apenas um único autor, ele é passa a ser multi-autoral, todos podem colaborar, e o leitor passar a construir uma leitura mais dinâmica, não linear, rompendo a ideia de construção de sentido dentro de uma sequência lógica determinada pela organização do texto, isso se dá em razão da natureza do texto do universo digital, o hipertexto, que é compreendido como “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”(LÉVY, 1999, p.56).

Em consonância ao conceito trazido por Soares (2002), Xavier (2005, p. 2) argumenta que o

letramento digital implica realizar práticas de leitura e de escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Apesar da semelhança com a definição de Soares (2002), Xavier (2005) traz um aspecto importante que não é evidenciado pela autora, a de que o letramento digital não se centraliza exclusivamente na escrita, embora seja uma menção tímida ao abordar que as mudanças no modo de ler e escrever também se referem aos códigos verbais e não verbais esse aspecto corrobora com a ideia de que o letramento digital é mais amplo do que saber operar com as habilidades de leitura e de escrita em tela, desse modo, para,

além disso, requer à compreensão que o letramento digital envolve diferentes linguagens, ou seja, saber identificar o ícone de um determinado aplicativo, conhecer composição organizacional de um determinado gênero textual\digital, a função de uma TDIC, reconhecer o som de um aplicativo específico, por exemplo, saber identificar através de um sinal sonoro que chegou uma notificação de e-mail via celular, e saber diferenciar essa notificação de outro aplicativo, tal como mensagem recebida em uma rede social, ou seja, o letramento digital também se insere no campo visual, auditivo e espacial.

“[...] Assim, compreende-se que o letramento digital é muito mais que aprender a digitar em um computador”. (COSCARELLI, CORRÊA, 2018, p. 385). É nesse sentido que Marcuschi (2005) crítica percepções reducionistas que atestam que ser letrado em uma perspectiva digital é fazer uso da linguagem escrita de forma tradicional, ou seja, o que envolveria a elaboração de textos da mesma forma que se organizam na modalidade do impresso, no papel, porém, agora em um novo recurso, nas telas dos computadores, sendo assim, “torna-se necessário pensar o que vem a ser denominado letramento tecnológico ou letramento digital para além da simples reprodução de textos”. (MARCUSCHI, 2005, p. 67).

Para esse autor, o letramento digital requer diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassem os limites das paredes da escola, assim ele elege alguns apontamentos para tal (XAVIER, 2005, p.3),

- Velocidade do próprio ato de apreender, gerenciar e compartilhar as informações;
- Verificação *on-line* pela Internet da autenticidade das informações apresentadas, com condição de comprovar ou corrigir os dados expostos virtualmente em um site da grande rede, quando, por exemplo, surgir uma dúvida sobre quem teria recebido o prêmio nobel de literatura em um certo ano, cuja dúvida será resolvida acessando as informações indexadas na rede mundial de computadores;
- Ampliação do dimensionamento da significação das palavras, imagens e sons por onde chegam as informações a serem processadas na mente do aprendiz;
- Crescimento da participação de outros interlocutores na “composição coletiva” e, às vezes, simultânea de textos na Internet como ocorre com os *chats* (conversas por escrito e auxiliadas por ícones de modo simultâneo e à distância entre várias pessoas de diversas partes do país ou do mundo), bem como acontece com as *hiperficcões colaborativas* (que consistem na escrita de um texto literário na rede com a colaboração real de várias pessoas no espaço virtual). A consequência mais visível

dessas construções coletivas é a divisão do trabalho de autoria, tornando os envolvidos co-autores, logo, co-responsáveis e mais comprometidos com o discurso ali elaborado por cada um dos participantes.

Ao abordar de forma prática como o letramento digital pode ser inserido as práticas pedagógicas no ambiente escolar, Xavier (2005), rompe com ideias simplistas que defendem que o simples contato com as TDIC, sem uma mediação adequada por parte dos professores, resultaria na promoção de aprendizagens significativas e na ampliação do letramento digital, para, além disso, os seus apontamentos requeem da escola o trabalho pedagógico com o letramento digital em uma perspectiva ampla, contemplando o social das práticas de leitura e de escrita no suporte digital que envolva a verificação, o compartilhamento e a produção de informações de forma crítica e colaborativa por meio do contato e da elaboração de gêneros textuais/ digitais diversificados.

Em paralelo a conceituação de Xavier (2005), Coscarelli e Corrêa (2018, p.386) ampliam o debate sobre esse conceito ao afirmarem que o

letramento digital envolve também a comunicação, a postagem de respostas e a produção de conteúdos. A maioria das comunicações em ambientes exige ou permite respostas, comentários ou apreciações. Por isso, os ambientes virtuais/digitais são espaços que demandam a produção por parte de dos usuários. Essa participação pode ser pequena e simples como um “curtir” ou “gostei” em alguma rede social, mas pode também se dar em forma de postagens mais elaboradas, como produção de um vídeo ou a manutenção de um site ou blog, por exemplo.

Em concordância ao que afirma os autores referenciados acima, Coscarelli e Ribeiro (2018) afirmam que letramento digital

diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. [Assim,] ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, sms, WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade. (<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>).

Nessas duas concepções há referência ao papel social do uso dessa linguagem em ambiente digital de forma interativa, colaborativa e compartilhada em que os indivíduos fazem uso dessa comunicação em contextos múltiplos, com objetivos discursivos diversificados para atender suas demandas pessoais ou até mesmo profissionais indo muito além de saber operacionalizar a utilização do maquinário, dessa

forma, é usar a TDIC, compreender sua função, escolher como fazer uso da linguagem escrita, saber para quem ela se destina, compreender o impacto da sua produção, por exemplo, se determinada postagem em uma rede social pode ofender alguém, explorar outros diferentes tipos de linguagem para que a mensagem que está sendo passada para os seus pares ganhe mais sentido, ter referência de outras linguagens para compreender uma determinada ideia que está sendo compartilhada em rede, tal como, saber interpretar um meme.

A multiplicidade de contextos em que esse letramento digital pode, e está presente seja nas diferentes redes sociais, seja em diferentes espaços, que se organizam por meio das agências de letramento, dentre as quais podemos mencionar a escola, a universidade, a comunidade e a igreja estabelece que estamos diante de letramentos, e não de um único letramento, pois, assim como o letramento do papel, o letramento digital se estabelece de forma multifacetada ao possibilitar aos indivíduos diferentes “efeitos cognitivos, culturais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo”(SOARES, 2002, p.156).

Por sua vez, Buzato (2009, p.22) traz a seguinte compreensão sobre os letramentos digitais, são “[...] redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC”. Essa concepção do autor busca dirimir qualquer equívoco conceitual que busque dicotomizar o letramento do papel com o letramento da tela, visto que os dois são complementares, e não divergentes, além disso, o autor também reforça a ideia de que os letramentos digitais são instáveis em razão da sua natureza situada, ou seja, assim como o letramento impresso, uma vez que as práticas sociais de uso da linguagem estão sempre sendo modificadas.

Em meio a essa ideia de pluralidade de letramentos trazida por Buzato (2009), também defendida por Soares (2002) evidenciamos a dimensão ideológica deste fenômeno, que do mesmo modo que o letramento tradicional traz em si, essa dimensão também é presente no letramento digital, pois diferentemente do letramento autônomo, ele não é neutro, é socialmente instituído e marcado por relações de poder, como bem atestam os estudos de Street (1984).

Ainda em discussão essa ideia pode ser mais bem compreendida quando trazemos para o debate outra definição de letramento digital, ou melhor, de letramentos digitais, de Buzato (2009, p.1), quando ele afirma o seguinte,

Os novos letramentos/ letramentos digitais são, portanto, ao mesmo tempo, produtores e resultados de apropriações culturais (mas também institucionais, sociais e pessoais) das tecnologias digitais. Essas apropriações põem em evidência processos e conflitos socioculturais que sempre existiram, e que não deixarão de existir, mas também abrem a possibilidade de transformações (inovações, aberturas de sentido, instabilidades estruturais, etc.) que ações e/ ou políticas educacionais e/ ou de inclusão social (digital) deveriam aproveitar, ou, ao menos, não ignorar. (BUZATO, 2009, p. 1).

Embora nessa conceituação não haja uma discussão sobre o letramento ideológico podemos tecer as razões do porquê esse letramento se solidifica em uma dimensão ideológica em detrimento a uma perspectiva de neutralidade alicerçada no modelo autônomo. Inicialmente, a ideia de que esses letramentos são produtores e resultados de cultura evidencia que eles não são estanques, pelo contrário, são flexíveis, modificáveis e acompanham as transformações da sociedade, dos indivíduos e das instituições, indo contra ao movimento de passividade de que o letramento, independente da sua ramificação seja do papel ou da tela, pode ser assimilado como uma habilidade individual sem considerar as relações de poder que se configuram no contexto social em que determinado modelo de letramento é difundido, desse modo, não podemos esquecer que “[...] todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38).

Ainda abordando as relações de poder, o autor menciona que esses letramentos colocam em relevo as disparidades geradas pelos conflitos socioculturais, que são elementos permanentes da nossa estrutura social, uma vez que nunca deixarão de se fazer presentes nas interações humanas, visto que, são frutos da desigualdade social, sendo assim, a oportunidade de acesso a esses letramentos não são ofertadas de forma igualitária, uma parcela da população parece ter mais condições em interagir com as TDIC e criar uma compreensão crítica sobre o que produz, e compartilhar na cibercultura, em outro viés, existe outra parcela da população que parecer poder ter acesso apenas a uma versão mais rudimentar desses letramentos, que muitas vezes não permite se apropriar de todas as potencialidades do usos das TDIC, então, a quem interessa essa ignorância digital da população, o que se ganha com indivíduos que não possuem

letramento digital suficiente para saber como checar a veracidade de uma informação distribuída por redes sociais em época de eleição, por exemplo?

Enfim, acreditamos que essa ignorância se perpetua como um elemento preponderante para resguardar os direitos, e privilégios, de uma minoria, enquanto legitima a desigualdade social em suas várias facetas, educação, saúde, moradia, transporte etc, para a maioria da população do nosso país.

Retomando a conceituação do letramento digital, ou melhor, dos letramentos digitais, traremos a seguir mais uma definição que se alinha com as discussões feitas até o momento, dessa vez, o entendimento sobre esse conceito parte de um estudo realizado por Eshet-Alkalai (2004 *apud* SOUZA, 2007), dentro do empreendimento científico elaborado por esse autor, ele elencou cinco tipos de letramentos em uma estrutura conceitual, que comporiam o seu entendimento sobre os letramentos digitais, são eles, letramento foto-visual, letramento em reprodução, letramento de encadeamento, letramento informacional e letramento sócioemocional. A seguir exploraremos cada um deles, levando em consideração as habilidades inerentes a cada um deles e como essas se definem.

Denominação do letramento	Que tipo de habilidade este letramento supõe?	Como se define esta habilidade?
Letramento foto-visual (photo-visual literacy)	A arte de ler representações visuais.	Memória visual e pensamento intuitivo associativo, o que facilita para decodificar e entender mensagens visuais facilmente e fluentemente no meio virtual.
Letramento de reprodução (reproduction literacy)	A arte de reciclar criativamente materiais existentes.	Habilidade de criar com ajuda de técnicas digitais um trabalho sensato, autêntico e criativo integrando informações independentes existentes no meio digital.
Letramento de encadeamento (branching literacy)	Pensamento hipermidiático e não-linear.	Habilidade em não se perder ao navegar pelos labirintos que caracterizam o hiperespaço; orientação espacial multi-dimensional.

literacy)

Letramento

A arte do ceticismo.

Habilidade de pensar criticamente e estar

informacional

sempre pronto para duvidar da qualidade das

(information

informações no ciberespaço.

literacy)

Letramento sócioemocional

Colaboração e interação.

Abertura para trocar informações e

(socio-emotional

compartilhar conhecimento com outros;

literacy)

capacidade de construir conhecimento colaborativamente.

QUADRO 1 - Letramentos digitais propostos por Eshet-Alkalai (2004)

Essa premissa de que o letramento digital reúne uma série de outros letramentos é convergente com o que defende Warschauer (2006), e foi com base no estudo deste autor que Ribeiro e Behar (2013) estabelecerem quatro categorias de competências para o desenvolvimento de um mapeamento preliminar de habilidades, conhecimentos e atitudes para o desenvolvimento do letramento digital. Essas são as quatro competências: competência computacional, competência comunicacional, competência multimídia e competência informacional, que serão descritas logo mais.

Competência Computacional

Descrição

Relacionada aos conhecimentos básicos para o uso do computador.

Conhecimentos

- Conhecer os softwares (programas e ferramentas) disponíveis.
- Saber instalar programas e reconhecer aqueles que são desnecessários e que deixam o computador lento.
- Conhecer atalhos, que facilitem a realização das tarefas, como, por exemplo, selecionar o texto, copiar e colar, etc.

Habilidades

- Conhecer os elementos básicos do computador e suas funções;
- Conhecer a terminologia básica do sistema operacional (arquivos, pastas, programas, etc.)
- Salvar e recuperar a informação no computador e em diferentes suportes (pendrives, disco rígido, pastas, etc.).
- Manusear recursos computacionais;
- Saber operar o básico de uma ferramenta;
- Saber operar recursos multimídia;
- Saber utilizar as ferramentas básicas do sistema operacional: explorar discos, copiar, executar programas, etc;
- Utilizar editor de textos para redigir documentos, armazená-los e imprimi-los;
- Utilizar editores gráficos para fazer desenhos, gráficos simples, armazenar e imprimir o trabalho;
- Utilizar ferramentas de apresentação para organizar e expor a informação.

Atitudes

- Saber administrar as informações que são apresentadas;
- Explorar o computador sem receio;
- Aceitar a ajuda oferecida por colegas sobre as ferramentas que serão usadas;
- Ter uma atitude aberta, responsável e crítica frente às contribuições das tecnologias;
- Valorizar as vantagens que a tecnologia oferece para a aprendizagem de todo tipo de conhecimento para a comunicação.

<u>Descrição</u>	Relacionada à expressão oral, gestual e escrita.
<u>Conhecimentos</u>	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a netiqueta e as diferentes formas de escrita nas várias ferramentas que estão disponíveis na internet, como bate papo, fórum, e-mail, etc.;• Conhecer as formas de escrita específicas de cada ferramenta, como bate papo, fórum, e-mail;• Conhecer as diferentes redes sociais;
<u>Habilidades</u>	<ul style="list-style-type: none">• Saber utilizar as redes para contatar outras pessoas, debater com elas e ajudá-las e pedir-lhes ajuda;• Digitar razoavelmente rápido;• Selecionar o conteúdo exposto nas redes sociais;• Fazer contribuições relevantes.
<u>Atitudes</u>	<ul style="list-style-type: none">• Ter atenção ao tema trabalhado;• Ter respeito às diferentes formas de interpretação e opinião que é pessoal;• Utilizar as redes sociais para trocar informações e conhecimentos e não só para falar besteiras;• Respeitar a opinião alheia;• Divulgar o conhecimento para que novas contribuições sejam provocadas;• Manter o mínimo da boa educação, independentemente da ferramenta a utilizar;• Saber qual o momento para utilizar cada um dos recursos, como e-mail, fórum, rede social, entre outros.

Competência multimídiaDescrição

Relacionada á utilização de diferentes tipos de mídia.

Conhecimentos

- Ter conhecimento para escolher o conteúdo dos jogos pedagógicos;

- Saber elaborar transparências e apresentações multimídia.
- Ter conhecimentos de design e elaboração de páginas web.
- Saber realizar a manutenção de um espaço web em um servidor.

Habilidades

- Combinar visualmente diferentes tipos de mídia;
- Criar materiais atrativos e de acordo com a faixa etária de cada um;
- Produzir materiais que sejam visualmente agradáveis;
- Testar as mídias e estar preparado para algum contratempo;
- Ter habilidades de leitura e compreensão em um ambiente de hipertexto dinâmico e não sequencial;

Atitudes

- Saber realizar tratamento de imagem e de som: editores gráficos, uso do escâner, gravação do som, vídeo digital, etc.
- Elaborar jogos pedagógicos;
- Determinar o tempo para cada apresentação;
- Usar e confeccionar materiais de acordo com a faixa etária;
- Saber o que priorizar dentro de determinado tempo.

Competência informacional

Descrição

Relacionada à busca, avaliação e utilização de informações.

Conhecimentos

- Conhecer diferentes sites de busca.
- Conhecer e aprender a utilizar sites de download para programas, livros, filmes;
- Ter claro o que é informação e o que é conhecimento;
- Fazer juízos de valor informados e fundamentados sobre a informação obtida por meio das tecnologias digitais.

Habilidades

- Avaliar as diferentes fontes;
- Relacionar o conteúdo trabalhado com informações adicionais coletados;
- Comparar e selecionar as informações relevantes;

Atitudes

- Desenvolver técnicas e instrumentos para a busca, exame seleção de informações na internet;
- Construir informações confiáveis a partir de diversas fontes.
- Ler textos em diversas fontes de informação;
- Analisar essas fontes de informação de forma reflexiva e construtiva;
- Utilizar as informações como apoio para a construção de novas ideias;
- Criar uma estratégia pessoal de busca e organização de informação;
- Ser precavido na formulação de julgamento sobre a validade e exaustividade da informação a qual se tem acesso pela internet e pelos hiperlinks.

QUADRO 2 - competências, habilidades e atitudes de letramento digital propostas por Ribeiro e Behar (2013)

Ainda nessa perspectiva de propor habilidades para o desenvolvimento e a ampliação do letramento digital, Dias e Novais (2009), propõem uma matriz de letramento digital organizada em quatro grandes categorias, são elas, 1- utilizar diferentes interfaces, 2- buscar e organizar informações em ambiente digital, 3- ler hipertexto digital e 4- produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais. A seguir expomos a referida matriz:

UTILIZAR DIFERENTES INTERFACES

GRUPO	CÓDIGO DESCRITOR	NOME DESCRITOR	DETALHAMENTO
Contato	1CT1	Reconhecer a área de trabalho do computador	Reconhecer a tela inicial a partir da barra de ferramentas, relógio, botão de Iniciar, ícones.
	1CT2	Reconhecer os programas básicos (editor de texto, cliente de e-mail, navegador da internet).	Reconhecer os programas a partir de seu nome, da imagem que o representa na interface, da forma da janela que o suporta.
	1CT3	Reconhecer o mouse, o teclado e outros elementos de interação entre usuário e computador.	Reconhecer os elementos de interação e perceber quais são os seus comandos principais como o movimento do mouse, acionamento de seus botões (direito ou esquerdo).
	1CT4	Identificar (a partir de ícones e da extensão) o programa gerador do arquivo.	Habilidade importante para localizar arquivos, diferenciar documentos e programas, reconhecer possíveis arquivos infectados anexados a e-mails.
	1CT5	Reconhecer a barra de status dos diferentes Programas.	Reconhecer os elementos que compõe a barra de status nos diferentes programas. Nos editores de texto, identificar numeração de página, função de sobrescrever etc. Nos navegadores web, reconhecer endereços de links ao se apontar o ponteiro do mouse sobre os mesmos.
Compreensão	1CO1	Inferir os botões e comandos padronizados pela interface.	Inferir sobre a função dos botões a partir de sua qualidade gráfica, da sua relação com o significado, e da sua padronização em relação a grupos de botões com funções semelhantes. Construir inferências também a partir da localização dos botões

			na tela e da proximidade com outros comandos.
	1CO2	Perceber os processos pontuais realizados pelo computador a partir de um comando dado.	Identificar quando o computador está processando um comando, quando está trabalhando em segundo plano e quando está travado, a partir de observação das alterações no formato do ponteiro do mouse e nas barras de progresso visíveis na tela.
	1CO3	Compreender processos "em lote" realizados pelo computador.	Identificar e diferenciar processos de instalação de programa, download de arquivo e descompactação de arquivos.
Análise	1AN1	Analisar a estrutura dos menus e localizar um comando.	Identificar e relacionar a organização dos menus e inferir a localização de um comando a partir dessa organização.
	1AN2	Contrastar diferentes interfaces identificando padronizações de comando semelhantes.	Construir generalizações e inferências a partir do conhecimento prévio sobre interfaces diferentes.
	1AN3	Analisar os processos realizados pelo computador a partir de um comando dado, observando alterações no formato do ponteiro do mouse, nas barras de progresso visíveis na tela e nas mensagens exibidas.	Diferenciar instalação de um programa de download de arquivo e de processos de descompactação de arquivos.
	1AN4	Executar processos "em lote."	Instalar programas, fazer download de arquivos e descompactar arquivos. Muitas vezes, essas ações são necessárias para ler um hipertexto digital a partir de um navegador, principalmente quando é necessária a instalação de um aplicativo auxiliar.

Aplicativos auxiliares são programas que auxiliam o seu browser em determinadas tarefas que ele não pode fazer, mas no entanto funcionam independentemente do browser.

Ou seja, o aplicativo auxiliar roda fora do browser como um programa independente (Real Media, Winamp, WinZip, etc.)

1AN5

Julgar se a ação foi realizada da maneira mais eficaz.

Julgar se a rotina de comandos realizada foi a mais rápida ou se existe uma outra forma menos longa para se realizar a ação.

Identificar rotinas repetitivas e buscar meios de agilizar uma ação.

BUSCAR E ORGANIZAR INFORMAÇÕES EM AMBIENTES DIGITAIS

Grupo	Código descritor	Nome descritor	Detalhamento
Contato	2CT1	Reconhecer os mecanismos de busca e busca avançada.	Reconhecer e diferenciar ferramentas (na internet ou no computador) de busca de informações e diferenciá-las das demais ferramentas.
	2CT2	Reconhecer a forma de organização dos arquivos no computador (unidades de disco – móveis e fixas –, pastas e subpastas).	Reconhecer uma linha de comando de localização de arquivo (exemplo: c:\Meus Documentos\Minhas Imagens\foto01.jpg)
	2CT3	Reconhecer a forma de nomeação de sites e páginas na internet. (www.nomedapagina.dominio.sigladopais/pastas/subpastas).	Reconhecer, na lista de resultados da busca ou em listas de links, os endereços de páginas na internet, a partir dos elementos que compõe este endereço.
Compreensão	2CO1	Selecionar palavras-chave adequadas.	Habilidade para sintetizar o assunto procurado com palavras-chave relevantes ou termos associados a uma informação (ex: uma imagem, um artigo, um vídeo) que o descreve e permite sua classificação.
	2CO2	Construir um comando de busca eficaz.	Reconhecer ferramentas de linguagem de programação (aspas, +, e, ou). Reconhecer e utilizar essas ferramentas para refinar a pesquisa em sites de busca. Exemplo: hipertexto e Coscarelli.
	2CO3	Construir nomes eficazes para arquivos e pastas.	Nomear os documentos criados no computador e suas pastas, de forma a facilitar sua localização póstuma e a organização dos arquivos no computador.
	2CO4	Selecionar/criar locais adequados para o armazenamento de arquivos.	Escolher pastas adequadas para documentos e diferenciá-las de outras pastas mais restritas no computador. Criar pastas e subpastas para organizar os documentos e facilitar o acesso a eles.

Análise	2AN3	Relacionar a localização do arquivo ou programa no sistema de pastas a seu conteúdo ou função.	Relacionar o local onde o arquivo foi encontrado a seu possível conteúdo (Exemplo: se o arquivo foi encontrado na pasta Windows ou em alguma subpasta, este é um arquivo de sistema. Se o arquivo foi encontrado na pasta Lixeira, esse arquivo foi apagado mas ainda pode ser recuperado.)
	2AN2	Avaliar se a informação é pertinente ao objetivo de pesquisa.	Relacionar resultado da busca ao objetivo de pesquisa, decidindo sobre a pertinência da informação encontrada.
	2AN1	Avaliar a confiabilidade da informação obtida.	Analisar, a partir da associação de diversos fatores (nome do link, tema/tipo de site, conteúdo do texto, comparação com conteúdo de outros sites, aparência - design - do site, conhecimento prévio, entre outros) a confiabilidade das informações contidas na busca.

Ler hipertexto digital

Grupo	Código descritor	Nome descritor	Detalhamento
Contato	3CT1	Reconhecer elementos (gráficos e lingüísticos) que sinalizam a presença de um link.	Identificar a presença de um hiperlink a partir dos elementos visuais que o sinalizam.
	3CT2	Reconhecer os diversos gêneros que se organizam em hipertexto digital.	Perceber que o hipertexto digital se apresenta de diversas formas de acordo com a situação comunicativa e o objetivo de seu produtor.
	3CT3	Reconhecer a barra de status do navegador.	Identificar a barra de status como portador de informações adicionais a respeito do hipertexto no qual navega.
	3CT4	Reconhecer recursos imagéticos da escrita hipertextual (emoticons, gifs, banners, etc).	Reconhecer recursos imagéticos como componentes do hipertexto.

	3CT5	Reconhecer que o hipertexto digital é composto de diversas mídias,	Reconhecer que o hipertexto digital não é composto somente por texto verbal, mas também por recursos visuais (ponteiro do mouse, animações, imagens, background, vídeos) e sonoros (músicas, míds, animações, vídeos).
Compreensão	3CO1	Localizar-se nas várias camadas que compõem um hipertexto.	Identificar as várias camadas que compõem a malha hipertextual e situar a localização do nó em que navega em relação ao todo do hipertexto.
	3CO4	Diferenciar texto autoral dos comentários relacionados a ele.	Diferenciar textos produzidos e disponibilizados na internet de comentários deixados por usuários do site.
	3CO5	Inferir o conteúdo do link a partir de seu nó.	Utilizar mais de uma estratégia – significado, relação contextual e sinais gráficos – para inferir o conteúdo de um link.
	3CO6	Descrever hierarquicamente a estrutura hipertextual.	Perceber a macroestrutura apresentada pelo texto, diferenciando as partes principais das secundárias.
	3CO7	Selecionar conteúdos pertinentes aos objetivos de leitura.	Identificar links e informações que se adequem a um objetivo pré-estabelecido de leitura.
	Análise	3AN1	Relacionar o link ao conteúdo ou endereço ao qual leva.
3AN1		Relacionar som, imagem, vídeo, animação e linguagem verbal e reconhecer os efeitos de sentido decorrentes de textos multimodais.	Compreender os efeitos de sentido produzidos em um texto a partir das relações entre as diversas mídias que o compõem.
3AN1		Avaliar a segurança do endereço ao qual leva o link.	Identificar se o link que deseja seguir não oferece riscos ao seu computador.

3AN1 Avaliar a confiabilidade do conteúdo do site.

Reconhecer o site como portador de informações confiáveis a respeito do assunto pesquisado.

Produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais

Grupo	Código descritor	Nome do descritor	Detalhamento
Contato	3CT1	Reconhecer programas específicos para produção de texto no meio digital (sejam eles multimodais ou não).	Identificar editores de texto, editores de apresentação, editor de planilhas, editor de websites, gravadores de áudio ou mesmo ferramentas disponíveis na internet.
	3CT2	Reconhecer elementos disponíveis por diferentes programas para produção de textos.	Reconhecer, no programa utilizado, quais os objetos disponíveis para composição do texto (texto, caixa de texto, imagem importada computador, banco de imagens, desenho em vetor, formas predefinidas, etc.).
Compreensão	3CO1	Compreender a forma como cada programa lida com objetos para composição da escrita	Cada programa lida de maneira diferente com textos, imagens, caixas de texto, textos artísticos, desenhos em vetor, etc. É preciso compreender esses diferentes tratamentos para que seja possível utilizar os programas de maneira satisfatória e produzir os textos desejados.
	3CO2	Organizar hierarquicamente uma estrutura hipertextual coerente ao contexto de produção.	Para criar hipertextos digitais utilizando links, é preciso criar uma estrutura organizada e de fácil apreensão pelos leitores. É preciso que a coerência proposta para a estrutura hipertextual possa ser recuperada pelos leitores.

	3CO3	Compreender a forma como cada programalida com objetos para composição da escrita.	Independente da forma material do link (verbal ou não-verbal), é preciso que ele sintetize de forma eficiente o conteúdo ao qual se relaciona.
Análise	3CO6	Organizar hierarquicamente uma estrutura hipertextual coerente ao contexto de produção	Ter conhecimento de tais normas auxilia a produção dos textos, a compreensão mais ampla das condições de produção e o aprimoramento dos conhecimentos sobre cultura digital de um modogeral.
	3AN1	Selecionar suporte e gênero adequados às condições de produção	Identificar o melhor programa para o texto que deseja produzir, com base nos objetivos da escrita, no perfil dos leitores, no conteúdo do texto e no contexto de produção do texto.
	3AN2	Escolher local adequado para armazenar e/ou publicar os textos produzidos.	Escolher, com base no conhecimento prévio e nas condições de produção, o melhor local para armazenar/publicar o texto produzido (pasta no computador, dispositivo flexível de memória, website, blog, etc.)
	3AN3	Organizar diferentes modalidades sígnicas para formar um texto ao mesmo tempo "usável" e legível	Organizar de maneira harmônica texto, imagem, som, vídeo, formas, tamanho, tipo e cor da fonte, diagramação, entre outros elementos gráficos de forma a construir um texto que atenda às mínimas exigências de usabilidade e de legibilidade
	3AN4	Avaliar a relevância do link criado, de acordo	Nem todo link criado para um texto tem a relevância adequada para aquele contexto de produção (conteúdo, leitor, suporte, objetivos,

3AN5

com as condições de produção do texto.

Avaliar se o conteúdo produzido não fere as normas para publicação, divulgação e reprodução de conteúdo on-line

etc.). É preciso que o link faça sentido e faça a diferença no texto em questão.

Produzir um texto que respeita tais normas confere maior legitimidade e confiabilidade ao texto produzido.

QUADRO 3 – Matriz de letramento digital por Diaz e Novais (2009)

Outra conceituação sobre letramentos digitais é a dos autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17), em que eles afirmam o seguinte, são “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”.

Esses autores defendem que o domínio dos letramentos digitais perpassa pela conquista de muitas habilidades diluídas em outros vários tipos de letramentos, assim como, Eshet-Alkalai (2004), sendo assim com base em Pegrum (2009 e 2011), eles elegem quatro pontos focais, linguagem, informação, conexões e (re) desenho em que esses letramentos estão agrupados, conforme exposto a seguir,

Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
Letramento impresso			
Letramento em SMS			
Letramento em hipertexto	Letramento classificatório.		
Letramento em multimídia	Letramento em pesquisa.	Letramento pessoal.	
	Letramento em informação.	Letramento em rede.	

	Letramento em filtragem.	Letramento participativo.	
Letramento em jogos		Letramento intercultural.	
Letramento móvel			
Letramento em codificação			Letramento remix.

Quadro 4 - Letramentos digitais propostos por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016)

Mediante a essa apresentação é necessário esclarecer que “a estrutura não pretende funcionar como uma *checklist* de letramentos distintos – muitos desses letramentos se entremesclam [...] e sim como um mapa das áreas-chaves de ênfase que precisamos levar em conta dentro do campo dos letramentos digitais”. (DUDENEY, HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.21). Na sequência vamos discorrer de forma sucinta sobre cada um desses letramentos. Nesse primeiro bloco abordaremos os letramentos que se organizam dentro do foco da comunicação, são eles, letramento impresso, letramento em SMS, letramento em hipertexto, letramento em multimídia, letramento em jogos, letramento móvel e o letramento em codificação.

O **letramento impresso** faz menção à necessidade de saber fazer uso da linguagem escrita em uma gama diversificada de textos, para adentrar de forma participativa no contexto digital, pois, antes de ser capaz de interagir adequadamente com todos os conhecimentos, comportamentos e valores desse universo, o sujeito deve ser capaz de compreender como se aplica e se organiza a linguagem escrita, tanto no que se refere à produção de textos, como também em saber fazer uso da leitura.

O **letramento em SMS** é a habilidade de o sujeito compreender que na cibercultura, a linguagem possui ramificações muito particulares, dito de outro modo, que nesse âmbito há variedades linguísticas, que denotam dos usuários usufruir de forma habilidosa do internetês, a linguagem da internet em que se usam abreviações de palavras, emoticons e até gírias desse espaço na intenção de produzir uma mensagem de forma mais rápida, para, além disso, também evitar compreensões equivocadas sobre o que está sendo dito.

Letramento em hipertexto “é a habilidade de processar hiperlinks apropriadamente e de usá-los para incrementar com eficiência um documento ou artefato”. Esse letramento permite ao indivíduo estabelecer o caminho em que a sua leitura acontece, bem como, permite ampliar e limitar a construção de um determinado entendimento sobre o que está sendo lido, pois, os links destacam os pontos mais relevantes de um hipertexto e conforme o interesse do leitor, ele dita até onde é possível ir para ter uma percepção mais ampla ou limitada sobre determinado assunto. (DUDENEY, HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.27).

No **letramento multimídia** é a habilidade de compreender que o sentido não se centraliza mais exclusivamente uma linguagem específica, na escrita, que a construção desse sentido se organiza na disposição de diferentes formas de apresentar uma mensagem sejam na forma de vídeo, de imagens, sons e outras modalidades semióticas, ou seja, esse letramento coloca em relevo a necessidade de saber observar a estética, o design da comunicação na tela, visualizar o texto para além das palavras, na multimodalidade da linguagem.

O **letramento em jogos** “trata-se de um macroletramento – em outras palavras, de um letramento inspirado em vários outros – envolve habilidades linguísticas, multimidiáticas, espaciais, cinestésicas e outras” (DUDENEY, HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.30). Os jogos se apresentam na atualidade como um espaço para além da dimensão do caráter lúdico, pois, a sua complexidade permite aos usuários atingir determinados objetivos, que mobilizam várias habilidades e conhecimentos, gerando aprendizagens, que podem ser transpostas para o mundo real, tornado esse letramento um grande aliado para a educação e o desenvolvimento pessoal dos jogadores.

O **letramento móvel** está diretamente relacionado com a mobilidade conduzida pela internet móvel, que se materializa mediante o uso dos dispositivos móveis, celulares, *smartphones*, *tablets* e notebooks. O uso frequente desses aparelhos requer dos indivíduos habilidades para manejar de forma crítica a comunicação, seja para produzi-la, ou para interpretá-la e, para, além disso, desenvolver a “habilidade de se orientar no espaço da internet das coisas (onde a informação dos objetos do mundo real está integrada á rede) e da realidade aumentada (onde a informação proveniente da internet se sobrepõe ao mundo real)” (DUDENEY, HOCKLY ; PEGRUM, 2016, p.31).

O **letramento em codificação** requer o desenvolvimento de habilidades para fazer uso da linguagem em código do computador para elaborar softwares, ou seja, fazer uso da programação. Esse letramento seria essencial para permitir aos indivíduos não ficarem dependentes exclusivamente de programas prontos, que são propriedades de empresas comerciais, que usam a programação para instituir nos seus softwares seus valores, sua linguagem, e sua ideologia, o que pode impulsionar percepções limitadas sobre a realidade, tais como ideias preconceituosas, ou influenciar politicamente uma parcela da população para favorecer um grupo específico em detrimento de outros.

No segundo foco, **informação**, temos os seguintes letramentos, letramento classificatório, letramento em pesquisa, letramento em informação e o letramento em filtragem.

O **letramento classificatório** traz em si a ideia de classificação, ou seja, reunir em classes, uma ordem, estabelecer critérios para saber que recursos são úteis em ambientes digitais por meio da criação de folksonomias (índices de recursos online gerados pelo usuário visualmente representados como nuvens ou *tags*). É a habilidade de organizar, indexar informações conforme o interesse do usuário, que podem ser usadas para aprimorar o letramento crítico de busca de informações na web.

O **letramento em pesquisa** é desenvolvimento de estratégias para saber utilizar os mecanismos de busca na rede de forma ampla, consciente, participativa e analítica com a intenção de pesquisar informações, dados, fontes e fatos no universo digital sem se deixar levar por reducionismos.

O **letramento em informação** envolve a capacidade de questionar aquilo que é recebido e acessado em rede. O indivíduo dotado deste letramento está sempre fazendo uso da leitura crítica para avaliar de forma responsável a credibilidade dos documentos, checando suas fontes, e as intenções que levaram esses artefatos serem elaborados de forma específica em detrimento de outras. Dessa forma os

[...] estudantes precisam aprender a fazer perguntas críticas a respeito da informação encontrada online; compará-la com o patamar de conhecimento existente, e, nos pontos em que seu patamar de conhecimento for inadequado, precisam comparar e contrastar, ou “triangular”, múltiplas fontes de informação. (DUDENEY, HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.40).

O **letramento em filtragem** é a habilidade de filtrar o excesso de informações recebidas a todo o momento via web, usando como mecanismos de busca estruturas

formados dentro desse meio, nesse caso, as redes sociais sejam elas de caráter pessoal ou profissional, dentre essas podemos citar, *o facebook, o twitter, linkedin, pinterest* etc.

No terceiro foco, **conexões**, temos os seguintes letramentos, letramento pessoal, letramento em rede, letramento participativo e letramento intercultural.

O **letramento pessoal** requer dos indivíduos habilidades para criar uma identidade virtual, online, por meio das ferramentas tecnológicas disponíveis, e que essa identidade seja capaz de mostrar para os demais sujeitos que interagem nesse ambiente, como esse eu individual transita nas redes, demonstrando seus gostos, suas escolhas, valores, ideias etc.

O **letramento em rede** é a capacidade de organizar as redes sociais que se usa, sejam as de natureza pessoal ou profissional, tanto no que se refere e saber usar essas redes com a intenção de usufruir de suas potencialidades, que podem ser para se conectar a outras pessoas, para acessar ou elaborar informações, e até mesmo como uma ferramenta de busca para extrair informações de forma mais seletiva.

O **letramento participativo** confere que não basta está no meio digital, nas redes sociais, é necessário contribuir, colaborar, compartilhar, ajudar no desenvolvimento da inteligência da coletividade, dos demais indivíduos que interagem entre si nas redes. Nesse contexto mais do que participar, o sujeito deve criar para ser relevante.

O **letramento intercultural** é fazer uso da linguagem para se comunicar e interagir com diferentes culturas no contexto digital, além disso, condiz em saber “interpretar documentos e artefatos provenientes de uma gama de contextos culturais, bem como comunicar mensagens eficientemente e interagir construtivamente com interlocutores pertencentes a diferentes contextos culturais” (DUDENEY, HOCKLY ; PEGRUM, 2016, p. 53).

No último foco, **o redesenho**, encontra-se o letramento remix.

O **letramento remix** é a “habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais”. É modificar e combinar diferentes linguagens para elaborar uma nova ideia com base em algo já preestabelecido. (DUDENEY, HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 55).

Apresentamos esses letramentos com a intenção de demonstrar a multiplicidade presente no conceito de letramento (s) digital (is), que muito mais que saber explorar habilidades técnicas requer muitas outras para o desenvolvimento de um letramento crítico em uma perspectiva digital, e que embora exista essa diversidade de macroletramentos nossa intenção não é que eles sejam explorados de forma individual na prática pedagógica dos professores, pois, muitos deles se complementam e ganham sentido entre si, o que esperamos com isso é superar percepções reducionistas sobre esse conceito, pois, somente assim poderemos criar condições eficazes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para promoção e ampliação desses letramentos.

A nossa concepção sobre letramento digital não discorda do que os mencionados autores compreendem sobre o referido conceito, entretanto, propomos elementos que convergem para tal à medida que elegemos seis princípios que enfatizam o caráter multifacetado desse fenômeno.

São eles: 1- o princípio do domínio das TDIC, 2 - o princípio da inter-relação entre o tempo e o espaço, 3 - o princípio da valorização da cultura escrita, 4 - o princípio da leitura crítico-reflexiva, 5 - o princípio do compartilhamento de saberes e 6 - o princípio do estabelecimento das relações dialógicas.

Quanto ao primeiro princípio, compreendemos que, para a efetivação do letramento digital, é muito importante e basilar que exista o conhecimento sobre as habilidades técnicas requeridas acerca de como operar com as TDIC. Entretanto, não apenas compreender como a ferramenta tecnológica funciona e sim dominar, nem que seja em um grau mínimo, o uso técnico da máquina. Existe uma grande quantidade de habilidades técnicas que podem variar dependendo da TDIC utilizada ou, até mesmo, dependendo do nível de letramento digital que o sujeito dispõe. Isso ocorre porque quanto mais possibilidades de interação com as TDIC, mais conhecimentos específicos sobre o funcionamento das mesmas o sujeito terá.

Para alguns exemplos de conhecimentos técnicos, podemos citar o ato de ligar e desligar o computador, de conhecer a disposição das letras e números no teclado, bem como memorizar os atalhos que levam a programas específicos. Além desses, saber usar os recursos de copiar, colar, desfazer e aproveitar os atalhos do teclado que permitem a utilização desses recursos citados. Um último conjunto de conhecimentos técnicos seria

selecionar partes do texto, inserir imagens, utilizar ferramentas de navegação e várias outras.

No segundo princípio, há uma relação mútua entre o tempo e o espaço, sendo o primeiro o período interpretado pela história enquanto o segundo é ecossistema físico que alicerça a construção dessa história. Dito de outro modo, no tempo se encontra a relação entre o ser humano e os fatos vivenciados que permitem que ele construa a ideia de presente, passado e futuro, ou seja, os fatos históricos e a construção de uma nova história a partir do que já foi experimentado. Sem espaço, ou seja, sem contexto e sem realidade social não existe a necessidade de compreender a si e aos outros, nem é possível propagar essa compreensão por meio das outras gerações. Do mesmo modo, não existem razões para modificar o seu contexto, estabelecer um novo espaço ou constituir uma nova realidade.

O tempo é modificável à medida que também altera o seu espaço e não há como construir uma história para o futuro sem modificar um espaço social. Assim também não há como conhecer o passado se, de algum modo, não nos debruçarmos minimamente sobre a compreensão do contexto vivenciado naquele período. Isto é uma máxima que se concretiza ao afirmarmos: “tudo depende do contexto”; e sim, depende. O contexto modifica percepções e compreensões assim como singulariza experiências, logo, ele tem o poder de determinar e de reduzir ou mudar, a todo o momento, nossas necessidades e demandas.

Contudo, o espaço e o tempo não existem por si só, eles não têm sua existência pautada única e tão somente no motivo de existir porque tem que existir. Sua existência é consentida pela natureza de sociabilidade dos sujeitos, pois o ser humano é essencialmente social e, como tal, precisa apreender para si o seu contexto social para modificá-lo. Ele precisa transformá-lo para satisfazer seus anseios e também para construir a sua própria história, a qual será repassada para outros sujeitos, dando continuidade à sua cultura. Nesse processo, a escrita é a forma de registro que se altera no tempo e espaço, denotando a sua transformação social para abarcar as necessidades sociais que urgem constantemente.

Por consequência, sendo a escrita um artefato cultural, consolidado e moldado pelo nosso contexto e pela nossa história, é aqui que se efetiva o princípio da inter-relação

entre o tempo e o espaço em virtude dessas transformações. Atualmente, os atos de escrever e de ler se configuram também a partir das tecnologias digitais, posto que interagir por meio delas se transformou em uma necessidade tão premente quanto a de interagir pelos meios impressos. Seja no impresso ou no digital, o fato é que a escrita tem se tornado a mais importante ferramenta de interação e de participação social na atualidade (BAZERMAN, 2007).

Com este fato surge o princípio da valorização da cultura escrita, a qual, de acordo com Mortatti (2004, p. 98),

é uma cultura cujos valores, atitudes e crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita, o que valoriza o ler e o escrever de modo mais efetivo do que o falar e o ouvir, diferentemente do que ocorre em sociedades iletradas ou ágrafas (a-letradas ou pré-letradas), que utilizam apenas a língua oral e não possuem sistema de escrita nem sofrem influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita.

Sendo a nossa uma sociedade grafocêntrica, as práticas de leitura e de escrita também são inseridas e trabalhadas no mundo digital em uma perspectiva de valorização dessa cultura da escrita. Por esta razão é que devemos ampliar a compreensão sobre os usos desses conhecimentos por meio das TDIC com o intento de produzir experiências significativas para as crianças com a lectoescrita.

Na esteira dessas experiências significativas, entramos na discussão do quarto princípio em relação aos letramentos digitais que é o desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva. Isso define que o letramento digital também envolve a plena consciência do impacto que nossas ações letradas em contexto digital podem causar, pois implica a constante reflexão sobre o que posso ou que devo escrever e de que maneira. A adequada condução dessa reflexão pode evitar de ofendermos alguém e/ou de compactuarmos com a divulgação de informações falsas. Muitas vezes, no mundo digital, não sabemos quem está do outro lado da tela e isso corrobora para que inverdades sejam ditas e divulgadas como verdadeiras.

Em outros casos, pessoas são ofendidas e se tornam até vítimas de crimes virtuais. Entretanto, devemos nos conscientizar de que a *Internet* não é terra sem lei e que, atualmente, está em vigor a Lei 12.737/2012 (BRASIL, 2012) que pune crimes dessa natureza. Em meio ao cuidado sobre o que escrevemos no contexto digital, também devemos desenvolver uma interpretação salutar sobre o grande quantitativo de

informações que chegam até nós. Isso implica uma leitura crítica e reflexiva sobre o bombardeio de fatos, imagens e vídeos que recebemos quase que por segundo. Assim, para a aquisição dessa leitura crítica e reflexiva, os sujeitos que fazem uso das TDIC precisam aprender estratégias para a identificação das notícias falsas (*fakes news*) e uma dessas estratégias é o hábito da leitura dos gêneros textuais mais comuns que circulam na internet. Dentre esses gêneros, podemos falar da própria notícia, cuja leitura vai dar subsídios para os estudantes desconfiarem quando se virem, por exemplo, diante de um texto mal escrito. Geralmente, as notícias apresentam dados que são provenientes de alguma instituição ou trazem a opinião de alguém cuja autoria aparece dentro do texto. Nesse sentido, na maioria das vezes aparecem não apenas o seu nome, mas também a função que ocupa e sua formação.

Aprender a pesquisar na Internet também pode ajudar muito, pois o discente poderá desenvolver a sua autonomia, confrontando informações e checando a veracidade dos dados. Aliás, poderá até compará-los com outros e, dependendo do tipo de notícia que leu, adquirir novos conhecimentos mediante essa busca pela veracidade dos fatos. Ao conhecer diferentes sites, blogs, páginas de jornais, acervos de livros *online* e várias outras possibilidades de leitura crítica e reflexiva, o estudante pode ir expandindo sempre seu letramento digital. Contudo, salientamos que essa leitura crítica e reflexiva não se centraliza apenas na realidade digital, pois está para além dela. Trata-se, destarte, de emitir um juízo de valor, de refletir sobre o que se lê e de dar uma opinião, pensando e dialogando com os autores dos textos a partir do que foi lido.

Com base nesse diálogo, entramos nos dois últimos princípios atribuídos por nós ao letramento digital, os quais versam, respectivamente sobre o compartilhamento de saberes e o estabelecimento das relações dialógicas. Eles podem ser tratados conjuntamente porque ser letrado significa, de modo geral, criar relações de diálogo por meio da leitura e da escrita. Tais relações podem ser imediatas ou não, mas, em se tratando especificamente do contexto digital, quase sempre o que se percebe é o caráter de imediatismo e é no interior dessas relações que o compartilhamento de saberes se efetua. Nesse movimento, outra questão muito importante e pertinente ao letramento digital é a sua relação com a multimodalidade, a qual passou a ser percebida e requerida em nossa sociedade pela propagação das TDIC que tornaram o mundo muito mais multicultural e

mais multisemiótico. Essa multiculturalidade é, portanto, resultado da facilidade de trocas culturais e o acesso que temos aos valores, tradições e bens materiais de outros povos.

A multimodalidade, por sua vez, é estabelecida nos ambientes de multimídia e é concretizada pela articulação de material escrito associado ao mesmo tempo a áudios, vídeos, imagens e gráficos. Sobre isso Rojo (2012, p. 12) afirma que o

conceito de multiletramentos é bom enfatizar aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

O letramento digital faz parte dos multiletramentos e, destarte, um currículo tradicional de ensino que não incorpore essas novas demandas sociais contribuirá menos do que poderia para a ascensão cognitiva dos seus educandos, bem como para a vida e para o exercício profissional.

O que falta mesmo talvez sejam recursos e formações que permitam que essas profissionais direcionem os seus saberes sobre as TDIC para a sua atuação em sala de aula. Em paralelo a elaboração e adoção das políticas públicas, Ribeiro (2016) estabelece que, para além dos aspectos estruturais, outros aspectos são imprescindíveis para o fazer docente mediado pelas TDIC. São seis elementos para pensar e agir em sala de aula, uma espécie de tutorial que coloca em relevo que mais do que dispor de modernos equipamentos para que o letramento digital aconteça, o professor deve dispor das seguintes competências: 1- vontade de aprender, 2- usar, 3- relacionar, 4- experimentar, 5- avaliar e 6- gestão do tempo e do trabalho.

A palavra vontade denota a uma série de significados, mas podemos citar alguns deles: querer agir, conquistar, ser, adquirir, curiosidade, desejo, sonhos, realização, liberdade. Todas essas palavras convergem para a ideia de que vontade tem relação em querer conquistar algo, se apropriar de alguma coisa, ou seja, uma ação que mobiliza o sujeito a buscar um meio para satisfazer um interesse específico. Isso pode ser adquirir algum conhecimento, aprender a dirigir, aprender a cozinhar, aprender a nadar, aprender a dançar, aprender a realizar uma pesquisa na internet, enfim, são infinitas as possibilidades. Sendo assim, a competência “vontade de aprender” é a disponibilidade do indivíduo; nesse caso, do professor em querer aprender a fazer uso dessa TDIC e incorporá-las a suas ações pedagógicas.

É o interesse em saber como conquistar esse conhecimento, o qual, uma vez adquirido, será usado didaticamente em práticas e eventos de letramento digital. Em consonância a isso, Ribeiro (2016, p.100) defende que

o interesse e a curiosidade para saber mais, para saber sempre, saber como funciona, como se usa... podem levar ao interesse por saber como se emprega, como se adapta e como se melhora. E para além disso, o movimento seguinte, que é o de autoria, o de criação, na adaptação de um uso para outro, de uma finalidade para outra. Do jogar para o ensinar um aspecto da Física; do simulador à possibilidade de ensinar Química; do chat à possibilidade de discutir aspectos da língua portuguesa, em sua inegável variação.

A “vontade de aprender”, para além de aprender a como usar a TDIC, é a ressignificação desse uso para o âmbito educacional, pois, se até então o professor dispunha de alguns conhecimentos sobre como utilizar o celular, o computador, tablet e etc., em outros contextos, agora ele tem a oportunidade de traspor essas habilidades para o processo de ensino e aprendizagem, identificando não apenas as potencialidades dessa prática, mas, também sabendo direcioná-la adequadamente para as situações que julgar necessárias. Assim, ele talvez não acabe correndo o risco de banalizar o uso da tecnologia digital em sala de aula, para que ela não vire apenas uma substituta do livro didático.

Como consequência dessa aprendizagem acontece o uso, ou melhor, a competência “usar”, como diz Ribeiro (2016), que é a segunda competência a ser aprendida pelo professor. A habilidade de “usar” é o exercício prático do conhecimento adquirido; é colocar o conhecimento em ação, é construir sentido para o saber assimilado, é incorporá-lo ao mundo concreto de forma experienciada. É condição imprescindível saber usar as TDIC para que exista um planejamento pedagógico adequado aos objetivos de aprendizagem, pois, somente assim o professor vai saber como organizardidaticamente o uso de um recurso digital para promover ações de aprendizagem em salade aula.

Sem isso, não é possível utilizar uma TDIC com caráter pedagógico. Cabe ao professor saber qual a sua finalidade, como manipulá-la, em quais situações ela deve ser inserida, quais conteúdos podem ser explorados, se ela pode ser empregada para qualquer turma, que conhecimentos específicos são necessários para que os estudantes façam uso dessa TDIC, se seu uso é mais proveito de forma individual ou coletiva. Todas essas questões são facilmente respondidas quando o professor conhece perfeitamente o recurso que ele está usando em sala de aula. Destarte,

o fato é que só é possível adaptar, reeditar, retextualizar uma aula quando se sabe como operar um software ou um aplicativo para a finalidade daquele conteúdo. Sendo usuário contumaz de redes sociais, por exemplo, um professor pode aproveitar-se de certas funcionalidades e da presença massiva dos alunos naquele ambiente para atividades remotas ou que promovam uma aprendizagem mais efetiva e memorável. No entanto, se o professor usa e não traduz isso em sua atividade profissional, o que concluir? (RIBEIRO, 2016, p.102).

Podemos concluir que embora os professores façam uso social das TDIC no seu cotidiano, ainda existe bastante dificuldade em transpor esse manejo para as situações de aprendizagem em sala de aula, ou seja, os professores não sabem como usar uma TDIC de forma pedagógica.

Isso pode ser resultado de uma formação inicial e continuada defasada, distante das competências que se espera de um indivíduo em uma sociedade totalmente tecnológica como a nossa, além da já evidenciada ausência de políticas públicas para compra e manutenção desses recursos. Ademais, pode ser também a falta de estímulo que passa pela construção de laboratórios de informática e pela contratação de professores especializados no uso das TDIC para ajudar os demais professores da instituição. Tudo isso pode explicar o porquê de a escola ainda estar distante da promoção do letramento digital, mesmo não sendo mais uma novidade a presença das tecnologias digitais na nossa realidade.

A competência “relacionar” trata da importância da relação entre conteúdo/currículo e objetivo de aprendizagem. Dito de outro modo, é o modo como o professor deve estar consciente sobre a articulação das disciplinas com os conhecimentos que serão construídos pelos discentes com a mediação das TDIC. A partir disso, ele poderá delinear como explorar dentro de uma mesma disciplina diferentes objetivos de aprendizagem, ou até mesmo como articular conteúdos, que são diferentes entre si, buscando o desenvolvimento de uma proposta que pode ter um caráter mais significativo, por fazer uso da TDIC, ao mesmo tempo que também é transdisciplinar.

Dando prosseguimento, a competência “experimental” pode ser comparada ao ato de preparar uma receita em que o cozinheiro ainda não possui muita habilidade com a tarefa gastronômica. Desse modo, somente a experiência em tentar realizar essa atividade vai permitir ao inexperiente cozinheiro se apropriar de todas as nuances envolvidas na preparação de um prato. Então, mediante as tentativas de conseguir realizar esse objetivo, o mestre-coza vai aprender como escolher e quais ingredientes usar, qual a

panela adequada, o tempo de cozimento, a manusear a temperatura do fogo em fogo alto, fogo baixo, fogo brando, quais os utensílios serão necessários para finalizar a receita.

Até chegar ao ponto perfeito da receita e a comida ficar saborosa, muitas tentativas serão feitas, pois é experimentando que se constrói o aperfeiçoamento. Na prática da educação não é muito diferente, pois o professor vai experimentar novas abordagens metodológicas, novas formas de interação com os discentes, novas formas de planejar e de avaliar. Em específico sobre o uso das TDIC, Ribeiro (2016, p.103) afirma que

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

São as constantes tentativas de promover aprendizagens mediante a experimentação de novos elementos em sala de aula que leva a prática docente ao êxito, ao saber identificar o que funciona e o que não funciona em uma turma específica. Só assim é possível saber o que deixa o professor confortável, ou não, para fazer em sala, pois, a confiança do professor em exercer a sua função perpassa em compreender suas potencialidades e dificuldades.

Avaliar é a competência da autoanálise, da autocrítica, da reflexão sobre a prática docente. É o movimento de autoavaliar-se em meio a inserção das TDIC nas ações pedagógicas. É a avaliação de sua própria aula, dos efeitos de sua proposta, especialmente na reedição com TiCs. É concluir: “isto me serviu bem” ou “pronto, é isto”. Se não for, não cabe desistir. É avaliar a experiência para ajustá-la, desistir ou avançar em outra proposta (RIBEIRO, 2016, p.104). A prática avaliativa, portanto, é um elemento inerente a qualquer ação educativa desenvolvida por um professor.

Desse modo, ela é essencial para o progresso da sua prática, mas, sobretudo, para o desempenho dos estudantes. É a avaliação que vai possibilitar ao professor saber como organizar sua prática, como planejar suas ações, como superar suas dificuldades e como desenvolver diferentes estratégias para abordar os conteúdos etc. No que se refere as TDIC, a avaliação incide sobre o entendimento da pertinência desse recurso para a prática educativa enquanto um elemento que vai trazer novas possibilidades de aprendizagem, de exploração dos conteúdos, de interação, de comunicação. Contudo, é necessário avaliar se a sua utilização faz sentido dentro de um contexto educativo para que não haja

apenas a substituição de uma velha prática por outra velha prática, que se diferencia da anterior apenas por fazer uso das TDIC.

Por fim, temos a “gestão do tempo de trabalho”. É sabido que, no exercício do magistério, o professor sofre bastante com o acúmulo de atividades e que, muitas vezes, o tempo de trabalho não está adequado para a realização de todas essas tarefas. Sendo assim, em alguns casos, os professores optam por usar o período destinado para esse fim para tentar concluir outras pendências. Além disso, não é incomum que os docentes levem trabalho para a casa, o que gera sobrecarga de trabalho e, por conseguinte, pode até comprometer o exercício da atuação docente. Dessa forma, busca-se com a gestão de tempo de trabalho ajudar o professor a desempenhar com qualidade o seu trabalho, fazendo com que ele fique sobrecarregado com o uso das TDIC.

Isso pode fazer com que o professor veja o uso desse recurso como um empecilho ao acreditar que demandará de mais tempo para organizar suas aulas, pesquisar softwares, criar apresentações, fazer seus planejamentos, preencher diário de classe e realizar a frequência. Gerenciar de forma adequada o seu tempo de trabalho permitirá aos professores compreenderem que o uso das TDIC é um elemento para agregar novos elementos ao processo de ensino e aprendizagem e não para tolher o desenvolvimento de ações didáticas significativas.

Tais aspectos jamais deveriam desestimular o docente a querer inserir as TDIC em sua prática, posto que, ao aprender a manejá-las adequadamente, elas serão uma grande aliada ao exercício do magistério, contribuindo inclusive para realizar atividades em menos tempo e com mais eficiência. Isso pode impactar até em um menor uso de recursos públicos como, por exemplo, ao substituir cadernos de planejamento e diários de classe de papel por um sistema que permita ao professor elaborar seus planos de aula e encaminhar diretamente os arquivos para a gestão da escola e, até mesmo, para a Secretária de Educação, gerando mais praticidade para todos.

De acordo com Dias e Novais (2009, p.3),

o conhecimento da técnica da escrita, tanto em meios digitais quanto nos escritos a mão, envolve não só a aprendizagem do código⁵ e das situações de uso, mas também o manuseio das tecnologias da escrita, sejam elas os

⁵ Nesta tese trabalhamos com a ideia de aquisição da linguagem enquanto um sistema de representação social.

tradicionais lápis, borracha e papel ou outras, típicas dos ambientes digitais, como mouse, teclado e interfaces gráficas.

Sendo assim, da mesma forma que o letramento impresso requer que os discentes aprendam a fazer uso da técnica, que inclui saber identificar e usar os instrumentos para compreender como se organiza e para que serve a escrita, o letramento digital também requer o domínio da técnica, pois, é essencial para aprender a fazer uso social das habilidades necessárias para interagir no mundo digital. O uso social da escrita, seja no contexto impresso ou digital, precede necessariamente da compreensão de como ela se estrutura em uma perspectiva técnica, por conseguinte, somente após o domínio dessa dimensão mais instrumental é que se poderá conquistar e ampliar os letramentos. Dentre esses conhecimentos, saber como fazer uso do mouse para clicar, arrastar, selecionar, clicar com o botão direito ou esquerdo, identificar as teclas do teclado e digitar são habilidades básicas.

2.3 Práticas de ensino de leitura e escrita em contexto digital

É “através da ação educativa que o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social”, entretanto, para que isso seja possível essa ação educativa deve ser desencadeada a partir de propósitos bem específicos e, muito bem determinados, ou seja, deve existir uma intencionalidade pedagógica para que essa ação educativa tenha sentido para os indivíduos, pois, somente assim haverá uma transformação do seu entorno social. (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

Esse sentido só será possível mediante o estabelecimento de práticas de ensino significativas, que levem em consideração todas as variáveis presentes no contexto da sala de aula, dentre elas, as práticas de ensino.

Definir o que vem a ser uma prática de ensino não é uma tarefa fácil, pois, inerente a sua essência existem inúmeras variáveis, contudo, podemos eleger como as principais o planejamento, a aplicação/ mediação e a avaliação (ZABALA, 2014). Escolhemos essas variáveis por compreendermos que a sua materialização considera todos os demais aspectos que podem fazer, e fazem parte da ação pedagógica, são eles, os conteúdos, a organização curricular, a formação docente, as estratégias metodológicas, os materiais usados em sala de aula, a forma como o espaço físico é organizado para favorecer as aprendizagens, a relação entre os estudantes e o professor, e várias outras.

Sendo assim, podemos construir a seguinte compreensão sobre as práticas de ensino, são ações pedagógicas com função social empreendidas em sala de aula para a construção do conhecimento em uma relação de troca dialógica entre alunos e alunos, e alunos e professores, em que são elaboradas atividades por meio de um planejamento onde se leva em consideração quais os conteúdos que serão abordados, como eles serão abordados e como eles serão avaliados em uma abordagem de reflexão sobre ação, ou seja, muito mais do que atribuir notas, diagnosticar dificuldades e acompanhar o desempenho individual do progresso das aprendizagens dos estudantes, a avaliação é empregada para permitir que ações e práticas pedagógicas sejam modificadas para

garantir a qualidade tanto na atuação docente, como também na assimilação dos conteúdos por parte dos discentes.

Em relação a essa tese em que citamos as práticas de ensino de leitura e de escrita em contexto digital, entendemos que são práticas para promoção ou ampliação do letramento digital, que devem explorar as habilidades necessárias para tornar os estudantes aptos para responder as demandas da nossa sociedade tecnológica de forma que possam utilizar esse conhecimento para refletir sobre questões da atualidade, buscando participar e incitar mudanças em sua realidade e em contextos mais amplos entre os seus pares de maneira colaborativa.

As práticas de ensino precisam visar um trabalho pedagógico que tenha como cerne o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita dentro de uma proposta que valorize a relação entre alfabetização e o letramento. Contudo, essa relação precisa ser vislumbrada e adaptada para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, visando contemplar o letramento digital. Dessa forma, as práticas de ensino necessitam contemplar, em sua essência, a formação de um leitor e de um escritor hábil para compreender todas as ramificações do uso da leitura e da escrita em nossa sociedade de modo que possa se adequar a uma grande diversidade de práticas comunicativas que requerem saber ler e escrever tanto na perspectiva do impresso como também do universo digital.

A complexidade das relações sociais nos remete a transformações nos usos da língua para a sua adequação aos diferentes contextos sociais em que é requerido o saber ler e escrever. Transformações essas que foram moldadas historicamente conforme transformações culturais que foram sendo consolidadas em nossa sociedade. É justamente a partir dessa complexidade da língua escrita que o ensino deve se pautar, haja vista as práticas de ensino precisarem de considerar a diversidade de contextos sociais que exigem funções, usos e estilos diferentes para o amplo exercício da escrita e da leitura. Desse modo, o trabalho pedagógico necessita ser planejado com o intento de fazer com que os educandos não apenas vivenciem múltiplas experiências com a leitura e a escrita em situações comunicativas, mas, sobretudo, fazer com que os educandos reflitam sobre como esses conhecimentos são utilizados em nossa sociedade para além do suporte impresso.

Sendo assim, a valorização dos usos sociais da leitura e da escrita inclui necessariamente a integração dos educandos ao que compreendemos como mundo letrado. Esse mundo não se restringe unicamente aos usos dos conhecimentos citados, ele reúne também os conhecimentos específicos sobre a sua aquisição, os instrumentos que operam para efetivá-los e os procedimentos que se fazem necessários para utilizá-los. Em outras palavras, temos novamente a necessidade de trabalhar pedagogicamente a alfabetização e o letramento como processos distintos, mas complementares (SOARES, 2011).

Partindo dessa compreensão sobre a importância do alfabetizar e letrar, é oportuno recordar que muitos discentes matriculados na rede pública de ensino possuem um acesso limitado a uma grande variedade de material de leitura, o que inviabiliza conhecer com totalidade os diferentes usos, funções e suportes onde se efetivam a escrita. Nesse sentido, o uso de uma grande diversidade de gêneros textuais nos seus mais variados suportes (jornal, livro, *notebook*, *tablet*, etc.) vai contribuir para a entrada no mundo letrado, bem como a valorização dos diferentes usos sociais da leitura e da escrita, dentre eles os usos referentes ao desenvolvimento do letramento digital. Ao adotarmos como princípio básico para a promoção da alfabetização e do letramento um trabalho pedagógico centrado nos gêneros textuais/digitais, estamos efetivando, para os educandos, experiências significativas com a leitura e a escrita, pois os gêneros são ações de linguagem utilizadas para responder a um objetivo discursivo em consonância com as demandas de comunicação entre os interlocutores desse processo de interação verbal (BAKHTIN, 2016), pois os gêneros “são instrumentos maleáveis e dinâmicos da ação comunicativa humana. Surgem à medida que as situações de comunicação necessitam de novos meios para se realizar, o que se justifica dada a natureza virtual e inesgotável da atividade humana” (BORGES, 2012, p.123).

Sendo assim, o contato e o acesso a um ambiente alfabetizador, que esteja organizado para atender adequadamente os interesses e as lacunas formativas dos educandos no que diz respeito a sua pouca familiaridade com gêneros textuais/digitais, vai contribuir não somente para perceber e conhecer como a escrita consegue se estruturar de diferentes formas em nossa sociedade, mas também, tomar conhecimento dos espaços sociais onde a escrita aparece, além de outros espaços que tem como função de sua existência preservar as formas de publicação dessa escrita. Nesse grupo, entram as

livrarias e as bibliotecas, além disso, os suportes, os instrumentos que são utilizados para escrever, o modo de acesso e divulgação dos textos. Em suma, tudo isso é favorecido pelo contato com os gêneros textuais/digitais (BATISTA *et al*, 2008).

Neste cenário de ricas possibilidades para o uso da leitura e da escrita em associação com TDIC, projeta-se uma nova cultura: a cultura da tela. Essa expressão, empregada por Soares (2002), ou a cibercultura, definida por Levy (1999, p.17), tem como definição “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”. Para Levy, o ciberespaço é “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”. Nesse contexto, é uma cultura específica que trata das particularidades do mundo digital, ou o ciberespaço, demonstrando como nossas ações nesse campo foram transformadas para se adaptar a essa nova conjectura. Sendo assim, a leitura e a escrita ganharam um novo espaço para a sua circulação, refletindo em outros modos de se produzir, divulgar e praticar esses conhecimentos.

A escrita produzida no suporte impresso, o papel, pode ser interpretada como um registro fixo daquele suporte, que segue uma linearidade e que se organiza em início, meio e fim, embora, isso nem sempre aconteça. Além disso, ela é estabelecida dentro de padrões previamente determinadas como, por exemplo, a escrita de um livro, em que o autor sabe que necessita adotar critérios de organização de suas ideias para materializá-las de forma mais acessível para o leitor. Sendo assim, ele opta pelo desenvolvimento da sua escrita em capítulos e, se for um escritor mais preocupado em favorecer uma leitura mais prazerosa e eficiente, seus capítulos estarão divididos em subseções.

No meio digital, o escritor conta com uma série de recursos, como, por exemplo, o uso do editor de texto que permite revisar o texto, reorganizar parágrafos, corrigir palavras, contar palavras, dar ênfase por meio do negrito, itálico e sublinhado, alterações que podem ser feitas instantaneamente o que difere da escrita realizada no papel. Ademais, o acesso à internet também fomenta o uso de outros mecanismos, tais como, imagens, vídeos, áudios, links para outros textos, o que pode favorecer que o desenvolvimento dessa escrita seja mais criativo, rápido e eficiente, dependendo da sua finalidade discursiva.

De acordo com Chartier (1998, p.12),

o fluxo sequencial do texto na tela, da continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior da sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler.

Com isso, podemos inferir que não apenas o modo de produção empregado para o desenvolvimento de textos em tela é modificado, como também que o texto é totalmente diferente daqueles que encontramos em livros, jornais, revistas. Ele é um texto moderno, dinâmico, flexível e interativo: um hipertexto.

Para Lévy (1993, p.33) o hipertexto é [...]

um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria deles, estende suas conexões em estrela, de modo reticular.

No hipertexto, o leitor constrói uma leitura que foge do padrão convencional, do que se compreende como a ação de ler textos impressos, pois a disposição do texto em tela permite que o sujeito ressignifique o modo como organiza o ato de ler. O texto não é linear e apresenta grande flexibilidade, já que os hipertextos são constituídos a partir de recursos multimídia diversificados, como imagens, gráficos, áudios, vídeos, gifs, animações e links. Esses recursos dão acesso a outros textos, o que cria uma rede de conexão entre si e permite ao sujeito escolher por qual delas ele quer ir para efetivar a sua leitura. Portanto, não há necessidade de seguir o texto de esquerda para direita, de cima para baixo, já que as TDIC oportunizam ao leitor saltar de um parágrafo para o outro conforme o seu próprio interesse.

Sobre esse aspecto Xavier (2013, p. 280) afirma que

As ferramentas icônicas e fotográficas implementam uma maior dinâmica na leitura, acrescentam grande agilidade no processamento da compreensão e proporcionam uma alta interatividade do hiperleitor com o objeto lido, já que alguns desses ícones são incrementados com movimentos, propriedade impossível ao formato do livro impresso. Os banners publicitários, por exemplo, ocupam a posição superior da tela. No Hipertexto on-line, pode-se perceber a movimentação dos caracteres e as animações nas logomarcas apresentadas na tela, impossível ao texto impresso tradicional.

Também existe nesse contexto um rompimento sobre a ideia da autoria, visto que agora a autoria do texto passa a ser partilhada entre o escritor e o leitor à medida que este opta por algumas informações em detrimentos de outras. Assim, ele acaba por construir uma interpretação muito particular. Nesse sentido, Marcuschi (2012, p. 96) afirma que,

ao se mover livremente, navegando por uma rede de textos, o leitor procede a um descentramento do autor, fazendo de seus interesses de navegador o fio organizador das escolhas e das ligações. Certamente, o leitor procede por associações de idéias que o conduzem a sucessivas escolhas, produzindo uma textualidade cuja coerência tem um toque pessoal.

Apesar disso, em termos práticos não há mudanças muito significativas entre a leitura e a escrita que são realizadas no papel e na tela dos dispositivos digitais. Em alusão a isso, Coscarelli (2005, p. 117) traz a seguinte reflexão sobre o comportamento do leitor frente a um hipertexto, “a carga cognitiva que demanda do leitor pode não ser uma exigência do formato, mas do objetivo de leitura, ou seja, de um conjunto de outros fatores que podem dificultar ou sobrecarregar o leitor”.

Tratando da escrita elaborada com o uso do teclado por crianças em processo de alfabetização, em uma pesquisa realizada por Ferreiro e Molinari (2013, p.83), as autoras constataram o seguinte,

o primeiro resultado contundente é que nenhuma criança mudou radicalmente seu modo de produção ao escrever com o teclado. Isto não quer dizer que as produções sejam sempre idênticas [...], mas as mudanças não correspondem a uma passagem ou troca de um nível de conceitualização a outro.

Desse modo, mesmo não existindo transformações na forma como a leitura e a escrita em contexto digital são executadas em comparação a forma como os indivíduos interagem com esses conhecimentos no contexto do impresso, saber lidar com os conhecimentos provenientes do letramento digital é uma demanda da sociedade atual, pois, eles estão imersos em todas as atividades do nosso cotidiano, então, não ser capaz de lidar com esse letramento de forma satisfatória é se colocar em um lugar de exclusão em nossa sociedade, dificultando até mesmo o exercício da cidadania.

Em meio aos inúmeros conhecimentos que precisam ser adquiridos pelos sujeitos para que eles possam interagir com letramento digital surgem novos gêneros textuais. Do mesmo modo que no universo do impresso temos inúmeros gêneros de texto, tais como a bula de remédio, o poema, a receita culinária, a notícia, a resenha, o edital de

concurso e tantos outros, na *cibercultura* também existem muitos gêneros, os gêneros digitais. “Entre eles, podemos citar o chat, o hipertexto, a multimídia, a hipermídia, os banners publicitários, a literatura digital em toda a sua diversidade e, provavelmente, alguns outros que ainda não somos capazes de mencionar” (COSCARELLI, 2006, p.65).

Contudo, ainda existe uma confusão conceitual quando se trata sobre determinar o que é um gênero textual, pois os gêneros textuais são confundidos com os tipos de texto. Para dirimir essa dificuldade em diferenciar um do outro, usaremos um quadro síntese elaborado por Marcuschi (2002, p. 4).

Tipos textuais	Gêneros textuais
1. Constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. Realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. Constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos;	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Quadro 5- Síntese das diferenças entre os tipos textuais e os gêneros textuais

Tomando como fundamento as distinções feita pelo autor, fica claro que os tipos textuais fazem alusão às características linguísticas que determinam os textos dentro de suas especificidades. Diante disso, podemos exemplificar com o texto do tipo dissertativo, cuja finalidade é dissertar ou construir uma análise sobre fatos. Essa análise deve ser formulada de forma impessoal, na qual o autor não acrescenta seu ponto de vista, pois não há valorização da subjetividade. A linguagem empregada nesse tipo de texto é

denotativa, de caráter informativo, seguindo os princípios do padrão formal da norma culta. Por isso, a estrutura do texto é permeada por períodos compostos por subordinação, pois relacionam ideias entre si. Sobre os verbos, estes geralmente são empregados no tempo do presente e futuro do indicativo, o que corrobora para dar maior credibilidade ao que está sendo dito, já que eles expressam ações reais⁶.

Em contrapartida, os gêneros textuais não possuem um rigor estrutural que delimite suas características. O que guia sua execução são ações de linguagem provenientes de situações enunciativas que compõem discursos interativos entre os sujeitos, geralmente dentro de propostas de utilização da linguagem em contextos sociais que reivindicam seus usos. Portanto, além de ser impossível delimitar uma quantidade finita para os gêneros textuais, também não dá para determinar um conjunto de características inerentes a cada um desses gêneros como sendo fixas e imutáveis.

Os gêneros, enquanto ações de linguagem são moldadas pelo sentido que essa linguagem vai assumir através da intencionalidade comunicativa do sujeito que faz uso dela. Esse fato se explica porque sua função é muito mais importante que sua forma, ou seja, sua estrutura composicional. Sendo assim, é possível transformar uma receita em uma poesia, o que vai depender do propósito enunciativo e social da linguagem.

Com o acesso à *Internet*, os discentes têm a oportunidade de conhecer uma quantidade quase infinita de gêneros textuais/digitais, não apenas os considerados tradicionais, que tem como suporte o meio impresso, mas os novos gêneros que se originaram no meio digital. Esses gêneros abrangem uma interação muito mais complexa entre autor e leitor, uma vez que seu espaço natural de circulação é o meio digital, ou seja, existe uma nova configuração para as relações dialógicas que passam a ser mais amplas. Isso se justifica porque esses gêneros são flexíveis e se transformam constantemente, acompanhando a velocidade da difusão de informações propagadas na rede, bem como incorporam a possibilidade de utilizar diferentes linguagens, vídeos, áudios, imagens e textos escritos. Desse modo, o acesso aos gêneros textuais/ digitais pelos educandos vai colaborar para aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades necessárias para o mundo letrado, tais como: identificar a função social de cada gênero, saber fazer uso da escrita mediante as especificidades do gênero que se quer elaborar, compreender

⁶ O que é um texto argumentativo dissertativo? Fonte: <http://www.redacao.org/o-que-e-um-texto-argumentativo-dissertativo/>

para qual público determinado gênero se adéqua melhor, assim como operar dentro de uma estrutura composicional que, de certo modo, caracterizam esses gêneros.

2.4 O planejamento pedagógico e o uso mediado das **TDIC**

O trabalho pedagógico do professor é uma ação deliberada e consciente com a responsabilidade sobre processo de aprendizagem dos educandos, que é o princípio básico que deve reger toda proposta de ensino. Para tal, esse ensino deve ser apresentado de forma organizada, sistemática e, sobretudo, com uma intencionalidade educativa explícita e bem definida. Assim, deve incorporar a amplitude do fazer pedagógico que não se circunscreve apenas ao espaço físico da sala de aula, pois sua complexidade sofre influência da multiplicidade de todos os aspectos que atravessam a organização da vida humana em sociedade.

A ação deliberada e consciente da prática educativa se corporifica por meio do planejamento, um documento que tem como desígnio orientar o ensino para além de formalidades meramente burocráticas, não se prendendo a um modelo previamente elaborado que deve ser preenchido pelo professor de modo mecânico. Ao contrário, sua construção exige constante reflexão, pois o planejamento não existe como finalidade única de existir, ele não é um documento constituído pela neutralidade. Sendo assim, deve refletir na escolha dos seus conteúdos, objetivos de ensino, metodologias e tipos de avaliação, visando sempre uma formação e preparação do indivíduo para o exercício de sua cidadania de forma crítica.

Sobre este assunto, Libâneo (2013, p.246) defende que

o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes.

Desse modo, o planejamento deve trazer dentro da proposição dos conteúdos assuntos e informações que despertem a criticidade. Para isso, esses conteúdos devem estar relacionados com as experiências pessoais que compõem a realidade dos estudantes e o modo como o professor expõe esses conteúdos também deve subsidiar a efetiva

participação dos discentes. Nessa proposta de planejamento, não deve existir a valorização do professor como único detentor do saber, pelo contrário, é preciso fomentar um diálogo construído coletivamente entre professor e educandos, uma troca constante de conhecimentos, experiências e questionamentos.

O diálogo constante entre todos os envolvidos no processo educativo reverberará na compreensão de que ocupamos um lugar dentro de uma sociedade e essa posição não é neutra, ou melhor, não pode ser vislumbrada desse modo. Assim, isso significa que não podemos ser omissos frente aos problemas sociais que nos afetam, posto que é fulcral o desenvolvimento do entendimento de que fazemos parte de um grupo, uma coletividade, que tem especificidades ao mesmo tempo em que se consolida pela heterogeneidade. Um exemplo disso são as minorias, os grupos de mulheres, negros, pessoas com deficiência e homossexuais, quase sempre relegados e marginalizados pelos processos históricos. Obviamente, quando são percebidos, pois quando não são, sequer fazem parte da história.

A noção da coletividade é o que permite que os sujeitos desenvolvam um olhar crítico e reflexivo sobre a conjuntura social em que estão imersos. Isso se justifica porque a sociedade só existe enquanto tal porque é organizada em coletivos que necessitam ter seus direitos mínimos assegurados, tais como, moradia, alimentação, saúde, educação, o que, muitas vezes, não acontece. Sendo assim, repensar os moldes da sociedade para romper com barreiras de exclusão e desigualdade social é um compromisso que deve ser assumido pela escola, por meio dos conteúdos, objetivos de ensino, metodologias e práticas avaliativas. Em outros termos, pelo planejamento que é adotado e construído pelo docente e deve ter como propósito muito mais do que abordar os conteúdos, mas, principalmente, formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres em sociedade.

Diante disso, um bom planejamento que se adéque ao desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo necessita ser organizado a partir da compreensão de que existe uma relação entre a escola, enquanto instituição, e o contexto social onde ela está alocada. Isso se faz necessário tanto em uma perspectiva micro, a comunidade, o bairro onde ela está inserida, como em um viés macro, a sociedade em si com todas as suas ramificações. Por conseguinte, as características desses contextos devem aparecer de alguma forma refletidas no planejamento, para que os discentes construam uma noção de familiaridade com os assuntos e conteúdos trabalhados.

Sobre esse aspecto Libâneo (2013, p.254) defende o seguinte,

Em relação aos alunos da escola pública, a verificação das condições potenciais de rendimento escolar depende de um razoável conhecimento dos condicionantes socioculturais e materiais: ambiente social em que vivem a linguagem usada nesse meio, as condições de vida e de trabalho. Esse conhecimento vai muito além da simples constatação da realidade; deve servir de ponto de apoio pedagógico para o trabalho docente. É preciso que o professor esteja disponível para aprender com a realidade, extrair dos alunos informações sobre sua vida cotidiana, levá-los a confrontar os seus próprios conhecimentos com a informação embutida nos conteúdos escolares. O fato é que os determinantes sociais e culturais de sua existência concreta influem diretamente na apreensão dos objetos de conhecimento trazidos pelo professor e, portanto, constituem ponto de partida para a assimilação dos conhecimentos sistematizados.

Outro ponto essencial, que resulta do anterior, é que identificar as particularidades desses contextos permite fazer com que o planejamento corresponda de alguma forma as suas demandas. Do mesmo modo, permite trazer para dentro da sala de aula experiências inerentes a comunidade que os educandos fazem parte. Isso torna o ensino mais interessante, pois mobiliza a participação dos discentes e amplia as possibilidades de construção de aprendizagens significativas. Assim, após conhecer o contexto social e histórico da escola e também dos discentes, é oportuno definir os conteúdos que serão ministrados, sempre pensando no que se espera que o educando aprenda em uma perspectiva de valorização da criticidade.

Esses conteúdos são os conceitos científicos e culturais historicamente validados, bem como outros que surjam mediante as demandas particulares dos discentes. Sendo a assimilação dos conteúdos uma condição essencial para o progresso cognitivo e futuramente profissional dos discentes, eles não podem ser apresentados descontextualizados de uma análise profundamente crítica para que haja uma apropriação consciente desses conteúdos, corroborando para a consolidação de aprendizagens. Por esta razão, no planejamento, após a escolha dos conteúdos a serem trabalhados, é imprescindível fazer escolhas sobre os métodos que devem ser empregados para apresentar os conteúdos em sala de aula.

No cotidiano da sala de aula existe uma grande diversidade de perfis de aprendizagens, o que materializa uma turma como heterogênea. Logo, para que essa diversidade de modos de aprender seja respeitada, o docente precisa ter como substrato de sua prática um amplo domínio teórico sobre várias metodologias para inseri-las em seus planejamentos e contemplar as especificidades dos discentes. Assim, é oportuno

trabalhar com aulas expositivas, debates, júris, seminários, peças teatrais, dinâmicas, contudo, sempre viabilizando a participação crítica dos discentes para que o ensino não continue extremamente mecânico e sem sentido. Deste modo, salientamos que o planejamento não pode ser percebido pelo professor como um modelo fixo, rígido, inalterável, que não pode ser modificado ou repensado, pois a flexibilidade deve ser um elemento preponderante para a sua execução.

É a flexibilidade que vai oportunizar um dos princípios basilares de um bom planejamento: a relação entre ação e reflexão. Explicando, a ação é, na verdade, a atuação docente, considerando todos os elementos que a integram (professor, aluno, conteúdo, método de ensino etc.). Já a reflexão é o pensar sobre a sua atuação pedagógica, sobre esse agir, em relação ao qual se deve perceber como a prática está sendo assimilada pelos discentes, bem como, quais elementos podem ser revistos e transformados para atender, da melhor forma possível, as necessidades dos educandos. O planejamento, portanto, deve ser flexível, ele deve ser modificável conforme surgem novos interesses dos discentes, da comunidade escolar ou, até mesmo, quando o próprio professor constata que sua prática não está se apresentando com eficácia no que se refere à apropriação de conteúdos e à consolidação de aprendizagens de sua turma (PILLETI, 1990; VIANNA, 1986)

No ambiente de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita mediado pelas TDIC, o planejamento também deve ser construído na intenção de trabalhar os aspectos que foram discutidos, bem como as especificidades de um trabalho pedagógico que vise a ampliar o letramento digital dos discentes. Desse modo, deve ser um planejamento que parta inicialmente da identificação das potencialidades dos espaços escolares em prover uma infraestrutura adequada e equipada com as TDIC em condições de uso para que haja condições de trabalho, com um bom proveito desses recursos durante as aulas. Somente depois dessa averiguação é que o professor vai conseguir estabelecer um panorama geral dos recursos que a escola dispõe para subsidiar o seu interesse em adequar suas aulas a essa demanda do mundo moderno, agir e interagir com a leitura e a escrita por intermédio das TDIC.

As condições de trabalho citadas podem ser descritas como a quantidade de maquinário em bom estado de conservação, o que permitirá aos professores e discentes explorarem atividades e conteúdos no mundo digital. Similarmente, algumas atividades

podem ser propostas sem necessariamente solicitarem o uso da internet, embora o acesso à *web* crie uma gama de diversidade de possibilidades e oportunidades em trabalhar a leitura e a escrita, bem como vários outros conteúdos. Outrossim, a quantidade de computadores, notebooks ou tablets deve corresponder ao número de educandos presentes em sala de aula, para que todos possam usufruir com autonomia destas tecnologias. Entretanto, isso não exclui o desenvolvimento de atividades colaborativas entre os mesmos.

O espaço físico é outro componente típico do que estamos delimitando como condições de trabalho, em razão do espaço influenciar positivamente ou negativamente nas relações de ensino e aprendizagem. Isto posto, um espaço pequeno e mal ventilado além de prejudicar a aquisição de conhecimentos também pode causar danos ao maquinário tecnológico da escola. Logo, é necessário pensar no modo como esse local será preparado em função do seu tamanho e do conforto que oferece, considerando ainda a disposição dos móveis e a qualidade desses móveis. Tudo isso influencia diretamente em como as TDIC serão utilizadas, dentro de uma proposta de ensino instigante e inovadora para os educandos, ou então vão servir apenas para dar um novo design as práticas tradicionais de ensino.

No tocante à escolha de conteúdos para fomentarem as práticas de letramento digital, o pressuposto basilar é o mesmo que rege o “modelo convencional de ensino”. Valorizar as iniciativas particulares dos educandos em tentar se apropriar da leitura e da escrita, suas hipóteses, suas experiências com esses conteúdos, suas dificuldades e interesses deve ser o ponto de partida para a seleção de outros conteúdos que contribuam para a promoção do letramento digital. Ao professor caberá escolher adequadamente esses conteúdos e sempre revisá-los conforme novos interesses e demandas dos educandos.

Para fazer escolhas coerentes, o docente deve conhecer sites, programas e softwares que possibilitem trabalhar a leitura e a escrita de forma significativa aos interesses dos aprendizes. Destacamos que esse conhecimento estará sempre em constante atualização para que possa seguir ou tentar acompanhar a velocidade dos avanços dos recursos educativos que surgem a todo o momento. Nesse sentido, o professor necessita ser também um usuário das TDIC porque só conseguirá ter conhecimento sobre um leque de recursos educativos se ele apresentar familiaridade em

usá-las. Isso significa que ele precisa saber manuseá-las com propriedade e destreza, buscando sempre conhecer novos recursos e inseri-los nos seus planejamentos.

É substancial frisar que, embora ainda exista certo discurso desanimador, que infle o descrédito no trabalho com as TDIC sob a justificativa de que os professores não possuem muito domínio sobre esses artefatos tecnológicos, na realidade, isso não se aplica em absoluto. O uso das tecnologias digitais, em especial, do celular é tão comum rotineiro que virou uma espécie de extensão do corpo humano (MCLUHAN, 1969), por resultado, a questão não é mais a ausência de habilidade e, sim, operacionalizar essa habilidade para fins pedagógicos. De posse da escolha de quais recursos podem ser utilizados, a abordagem de como serão trabalhados também precisa ser eleita, o que implica uma metodologia coerente com a proposta de ensino do docente e que vise a plena participação dos educandos.

Destacamos que, apesar das TDIC disporem aos aprendizes bastante autonomia no seu manuseio, é a proposta trazida pelo planejamento do professor que vai validar ou não o trabalho com a autonomia dos estudantes. Sendo assim, por mais que as TDIC contribuam para o desenvolvimento dessa liberdade de uso, a metodologia adotada pelo professor pode ser completamente centrada nele mesmo, sem nenhuma característica que priorize o discente como ser pensante, criativo e autônomo, com experiências significativas sobre a leitura e a escrita mediada pelas TDIC. Nesses casos, o que temos é que as tecnologias simplesmente assumem o papel dos tradicionais quadro negro e giz, tendo a escola mudando apenas o suporte no qual os conteúdos serão apresentados. Portanto, de posse de um planejamento coerente com as especificidades do letramento digital, faz-se necessário compreender como devem ser delineadas as práticas de ensino da leitura e da escrita nesse cenário.

2.5 A avaliação como um processo de mediação da aprendizagem

Em complemento a todo esse processo de composição de práticas envolvendo a leitura, a escrita e a oralidade, compreendermos que o compromisso com o processo de ensino e, sobretudo, de aprendizagem dos educandos não perpassa apenas o planejamento elaborado e as estratégias efetuadas em sala. Para fazer com que os discentes logrem êxito nessas situações de uso da linguagem, seja em contexto digital ou não, esse compromisso também se estende ao processo avaliativo. Apesar de a discussão sobre avaliação quase

sempre ser permeada por polêmicas e conflitos, compreendemos que tais polêmicas se justificam em função de sua natureza abrangente e complexa, que se concretiza ao emitirmos um juízo de valor, ao analisarmos, julgarmos, classificarmos e qualificarmos, de maneira positiva ou negativa, alguém ou até mesmo um objeto.

No campo educacional, os conflitos são mais evidentes e as polêmicas mais latentes, pois as notas conquistadas (ou pior, não conquistadas) são percebidas e assimiladas pela sociedade como um resultado de um ensino ineficaz. Nesse caso, os grandes responsáveis por esse insucesso são quase sempre os professores e, conseqüentemente, a avaliação atua como um atestado de uma excelente ou péssima qualidade de ensino. Essa situação também afeta a instituição escolar como um todo, gerando uma série de debates, os quais nem sempre existem com o intuito de rever práticas e modificar posturas, mas, sim, de crucificar os culpados e, até mesmo, efetuar medidas punitivas, como a demissão. Nesse sentido, o ato de avaliar mobiliza uma série de fatores que perpassam as relações e permeiam as nuances do processo educativo. Sendo assim, em razão dessa complexidade, é pertinente e necessário compreendermos os diferentes tipos de avaliação descritos por Bloom (1983).

O primeiro deles é a avaliação diagnóstica, que é centrada no início do período letivo de um curso, de um semestre ou quando se dará o trabalho pedagógico com uma unidade de ensino. Ela apresenta sugestões que se façam encaminhamentos sobre o perfil da turma com a qual o professor vai trabalhar ou já trabalhou, conhecendo o perfil de aprendizagem dos discentes que compõem essa turma para refletir se o plano de ensino elaborado corresponde de forma adequada as necessidades educativas e formativas desses discentes. Nessa perspectiva, é esse diagnóstico inicial ou final que vai oportunizar a compreensão de como estão os conhecimentos prévios da turma ou quais conhecimentos ainda não foram construídos.

De posse da identificação desses conhecimentos, o docente configura a realidade em que o processo de ensino aprendizagem vai se efetivar e, a partir daí, pode deliberar sobre decisões que influenciam diretamente o seu (re) planejamento de ensino. Dito de outro modo é o ponto de partida para analisar se o seu planejamento está de acordo com as especificidades de sua turma, o que pode trazer mudanças significativas sobre aquilo que ele tinha organizado para trabalhar em sala de aula. Assim, a avaliação diagnóstica não se limita apenas em abordar os pré-requisitos para a efetivação de aprendizagens dos

educandos, pelo contrário, ela se apresenta como um princípio para a reflexão sobre sua atuação docente, em um movimento constante que desemboca em ação, reflexão e ação. Esse movimento permite ao professor analisar sua prática por meio dos resultados das avaliações diagnósticas e perceber o que tem trazido resultados positivos, o que se apresenta de modo eficaz ou o que não tem logrado êxito. Portanto, ela revela o que necessita ser transformado para contribuir com o processo de construção de conhecimentos dos estudantes.

O segundo tipo é a avaliação formativa, que se caracteriza pelo seu percurso progressivo de acompanhamento das aprendizagens ao longo de um ano letivo. Dessa maneira, é possível inferir, por esse modelo de avaliação, se os objetivos de ensino elencados para o ano letivo foram contemplados em totalidade. Obviamente que o fato de ser contemplado não se refere apenas a assinalar se todo o conteúdo planejado foi dado para um determinado grupo de estudantes, ela se insere muito mais com o intuito de saber se ao final do ano os estudantes conseguiram finalizar o processo com aptidão necessária para prosseguir com sua vida acadêmica, passando para a turma seguinte. Além disso, esse modelo avaliativo tem como objetivo a regulação das aprendizagens e, desse modo, o seu objeto de análise não são exames, as notas resultantes desses exames, muito menos a classificação dos discentes em melhores ou piores estudantes da classe.

Seu princípio norteador não é estabelecer uma hierarquia em que os dotados dos melhores resultados estão no topo, enquanto os demais estão na base da pirâmide, pelo contrário, a avaliação formativa busca construir um entendimento sobre as estratégias e procedimentos elaborados pelos estudantes na realização das atividades escolares, ou seja, seu intento é se apropriar do percurso de elaboração de aprendizagens dos estudantes para guiar o ensino de forma significativa. Sobre a contribuição dessa avaliação para a aprendizagem, Steban (2004, p. 19) afirma que

avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.

Dentro dessa vertente avaliativa, a pedagogia assume uma postura de flexibilidade à medida que procura adequar o ensino às diferentes características dos

educandos. Existe a compreensão de que cada estudante é único e possui uma maneira particular de aprender, elaborando hipóteses e se apropriando das informações que estão ao seu redor. Sendo assim, o ensino deve ser proposto para atender de forma diferenciada os modos de conhecer e elaborar conhecimentos dos discentes.

A regulação do ensino é um processo que se destina a refletir sobre as práticas de ensino e o processo de aprendizagem. Nessas práticas, o docente, diante da constante reflexão sobre o seu fazer, ao perceber um problema que está tolhendo a aprendizagem dos estudantes, passa a refletir sobre suas ações no intento de identificar que fator está corroborando para a existência dessa dificuldade. Por fim, esse fator pode se concentrar na metodologia de ensino adotada pelo educador ou se referir a um problema curricular, tal como, por exemplo, a ausência de um conteúdo muito relevante para o processo de desenvolvimento cognitivo dos discentes que, em razão de sua importância, interfere na assimilação de outros conteúdos. Por conseguinte, sua ausência gera graves danos para a consolidação de outros conhecimentos.

No tocante ao processo de aprendizagem, a avaliação formativa atua como reguladora de aprendizagens quando os próprios discentes atestam, por meio de suas dificuldades, ou podemos dizer, erros de aprendizagem, quais são suas limitações e empecilhos. Não importa se esses empecilhos são de natureza cognitiva ou não, eles atuam como um instrumento para sua autoavaliação com o propósito de identificar quais são esses impedimentos frente ao conteúdo que está sendo assimilado naquele momento. É possível inferir, nesse processo, o forte viés metacognitivo na avaliação, pois, ao criar condições para que os próprios estudantes reflitam sobre sua tomada de decisões em relação a um novo objeto de conhecimento, é evocada a compreensão sobre as escolhas de determinadas estratégias. Estas são utilizadas para a assimilação do conteúdo em detrimento de outras, o que vai contribuir para que ele perceba que existem diferentes modos de aprender. Isso o leva, portanto, a colocar em prática a diversidade de estratégias e hipóteses construídas para poder ampliar seu repertório cognitivo.

O terceiro tipo de avaliação é a somativa, a qual centra seu mecanismo de atuação no final do processo educativo, intencionando classificar os estudantes conforme o desenvolvimento de suas aprendizagens. Assim, não há espaço para a valorização de singularidades, muito menos para se compreender como se configurou os progressos e as dificuldades enfrentadas pelos discentes na jornada escolar. O importante é fixar quem

está apto ou não para dar continuidade aos seus estudos indo para a turma seguinte. Desse modo, a avaliação somativa possui, de modo previamente estabelecido, parâmetros que asseveram o que é considerado bem sucedido e normas que delineiam o que é ter sucesso dentro da educação institucionalizada. Obviamente, essas normas tentam anular os traços característicos dos discentes, pois o que se busca é padronizar resultados.

Por conseguinte, o educando é percebido aqui como desprovido de sua história de vida, de suas expectativas e seus anseios. No seu lugar entra uma concepção de discente neutro, passivo, que deve se enquadrar dentro de notas e classificações para que seja aceito pelo sistema, o qual entende sucesso educacional como sinônimo de boas notas. Sendo assim, a avaliação somativa, ao supervalorizar as notas em detrimento do percurso de aprendizagem, desconsidera completamente os avanços construídos pelos estudantes bem como o seu protagonismo no processo de aprendizagem. Logo, seus conhecimentos prévios e experiências sociais precisam ser incorporados à dinâmica educativa, porque são pré-requisitos para consolidação e fixação de conhecimentos de modo significativo.

Ademais, a reflexão sobre o processo de construção de aprendizagens dos estudantes é mais indicativo sobre o seu avanço cognitivo e de suas conquistas educacionais do que a aferição de notas resultantes de um exame que assume uma perspectiva de tudo ou nada. Este último tende a ocasionar uma série de sentimentos e sensações, como medo, angústia e estresse, que acabam por influenciar no resultado final. Diante do exposto, concluímos que cada tipo de avaliação possui uma função específica quando usada no processo educativo, mediante a intencionalidade pedagógica do projeto de ensino organizado pelo docente.

Seja qual for a perspectiva adotada, o fato é que o processo avaliativo tem ganhado cada vez mais destaque na prática educativa, trazendo à tona o que Luckesi (2014) denominou como a pedagogia do exame. O surgimento dessa perspectiva é o que levou a avaliação a ser o eixo norteador dos processos de ensino e aprendizagem e não mais apenas uma de suas etapas. Um forte exemplo disso é que, atualmente no estado do Ceará, no segundo ano do ensino fundamental, as crianças passam por um processo

avaliativo instrumentalizado pelo exame chamado Spaece⁷-Alfa. Este exame, que é externo à escola, intenta averiguar uma vez ao ano as habilidades referentes à leitura e, em função deste, as escolas passam por uma legítima operação de guerra a fim de instrumentalizar as crianças para atender aos requisitos desta avaliação de resultados com finalidades semelhantes às da avaliação do tipo diagnóstica.

Outro exemplo dessa pedagogia do exame pode ser dado em relação aos anos finais do ensino médio em que os discentes se preparam para participar do exame nacional do ensino médio (ENEM). Diferentemente do Spaece, o ENEM não aborda apenas habilidades de leitura, ele cobra uma diversidade de conteúdos bem mais amplos, como língua portuguesa, arte, literatura, física, química e matemática, sendo tudo isso para avaliar se o estudante está apto a entrar na Universidade. Esses dois extremos tão distintos apresentam uma similaridade que passa a orientar todas as ações educativas empregadas nas salas de aula das mencionadas turmas. Essa similaridade está na preparação para os exames citados, tendo os docentes que fazerem de tudo em sala para os estudantes obterem sucesso nesses exames. Não importando o como, o importante é fazê-los passar e conquistar as melhores notas, não existindo, ao nosso ver, muita preocupação com a assimilação dos conteúdos, mas com as regras, a estrutura das questões e suas fórmulas.

No segundo ano do ensino fundamental, a lógica é mais cruel ainda, pois estamos falando sobre crianças que estão começando a se apropriar do sistema de escrita alfabética e de sua ortografia, bem como dando sentido às suas experiências iniciais com a leitura e a escrita. Essas crianças são submetidas constantemente a um treino exaustivo de preparação para o Spaece-Alfa, em que rotineiramente participam de simulados para memorizar os estilos das questões que são cobradas.

Ainda nesse contexto de treino para aprovação no Spaece-Alfa, os demais conteúdos, como matemática, história, geografia, ciências e artes quase não são abordados, pois ficam relegados ao segundo plano. Os professores são pressionados para trabalhar os conteúdos inerentes ao exame e, destarte, o objetivo de ensino passa a ser fazer com que a escola se saia bem e consiga os melhores resultados. No final, além do

⁷ Sistema permanente de avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) foi implementado em 1992 pela Secretaria da Educação (SEDUC), com o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado. Fonte: <http://www.spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/>

prestígio social, que será estampado nas folhas de jornais, as escolas com as melhores notas recebem uma premiação em dinheiro no valor de dez mil reais. Além do prêmio, os professores recebem um certificado e o grupo gestor da escola uma placa de homenagem, o que foi constatado na pesquisa de Costa (2018). Nessa vertente pedagógica, há, portanto, uma descaracterização do papel do professor que, ao invés de buscar a criação de condições para a construção de aprendizagens, basicamente aplica provas que são elaboradas exclusivamente para classificar os estudantes em melhores ou piores.

Ademais, também existe a prática de utilizá-las de forma intencional para punir os estudantes. Nesse modelo, a atuação docente em sala de aula é recheada de ameaças que se delineiam mediante as condutas consideradas inadequadas dos discentes. Sobre o uso da avaliação como instrumento punitivo, Luckesi (2014, p. 23) afirma que

nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem.

Esse modelo de avaliação como punição, como classificação e instrumento de imposição do medo, infelizmente ainda é muito praticado pelo corpo docente em nossas escolas, sejam elas públicas ou particulares. Em contrapartida, o que se defende e espera é que a avaliação seja aplicada em uma concepção de superação de equívocos conceituais e atitudinais, os quais se materializam por meio de uma concepção errônea sobre o que é avaliar e que é definida como atribuir notas. A superação desse modelo avaliativo requer, portanto, a defesa de uma avaliação como mediação da aprendizagem que, no caso desta pesquisa, refere-se à leitura e, principalmente, à escrita com o suporte das TDIC.

Ao elegermos a avaliação como uma possibilidade de mediação, estamos evidenciando a sua natureza processual, com início, meio e fim. Para isso, descaracterizamos qualquer menção à existência do ato avaliativo como um fim em si mesmo. Isso implica dizer que seu propósito é o de se debruçar não apenas sobre um momento único do processo de aprendizagem dos educandos, que se instaura quase sempre no final do ano, mas principalmente de acompanhamento acerca de como os discentes estão se relacionando com os conteúdos e elaborando suas aprendizagens ao longo do ano letivo. As premissas arroladas podem gerar certa inquietação por parte dos próprios docentes ao refletirem sobre a sua execução na prática, dado que pode parecer

que o que se defende é o uso desenfreado de exames em vários momentos do ano letivo. Contudo, não é sobre isso que se pauta a concepção de avaliação como mediação.

A ideia de acompanhamento do processo de construção de aprendizagens é verificar, de forma contínua, como tem se dado a relação dos estudantes com os conteúdos ministrados e como anda seu desempenho no que se refere à apropriação desses conteúdos. Isso não significa aplicar provas cotidianamente, mas observar, registrar os avanços e as dificuldades e, a partir daí, agir, de forma deliberada, buscando ajudar os discentes no seu processo construtivo de assimilação de conhecimentos. Nesse processo, o professor assume uma postura de investigador na qual, obviamente, não atua sozinho, mas sim em parceria com os educandos que ofertam subsídios para que o docente tenha dados para analisar e agir sobre eles.

Esses dados são provenientes da diversidade de atividades pedagógicas que o professor pode propor em sala de aula e, por meio delas, descrever a reação dos estudantes que podem ser expostas por meio do diálogo. Isso pode ocorrer ao fazerem questionamentos mediante aquilo que é solicitado, ao evocarem suas experiências anteriores sobre o conteúdo ministrado, assim como também pelas respostas dadas ou ausência delas nos trabalhos em sala de aula. A parceria entre professor e discente não se insere apenas nessa troca de diálogos e respostas sobre atividades ministradas, ela também se estabelece, e deve ser fortemente estabelecida, ao fim do processo avaliativo como mediação. Portanto, o que compreendemos como fim desse processo é o momento em que o professor vai dar para os discentes um retorno sobre os resultados das avaliações.

Ressaltamos que, embora tenhamos feito o apontamento da etapa que finaliza o processo, a avaliação, na perspectiva mediadora, é um ciclo contínuo. Ao finalizar uma etapa específica previamente definida pelo docente, em razão dos seus objetivos de ensino e, portanto, de aprendizagens, ela tem início novamente para dar conta de outros objetivos de ensino e outras aprendizagens. De acordo com Hoffmann (1993, p. 76),

podemos pensar na avaliação mediadora como um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber.

Ademais, a avaliação como mediação da aprendizagem não fica restrita as paredes da sala de uma turma específica, mas envolve toda a comunidade escolar. Além

de oferecer elementos que permitam ao professor refletir sobre sua prática, também reflete a organização da dinâmica escolar ao contribuir qualitativamente para o ensino que é ofertado naquela instituição. De acordo com Carminatti e Borges (2012, p. 174), em uma proposta de avaliação mediadora,

é possível desenvolver uma proximidade e intimidade maior com o processo ensino aprendizagem, transformando a ação avaliativa em um momento de ação da aprendizagem e ainda em um momento de ação-reflexão-ação que apoiará futuras intervenções no que diz respeito ao currículo e seus desdobramentos no projeto político pedagógico de um curso.

Esse processo é resultado de uma mudança de concepção sobre a aprendizagem que deixa de ser excludente e passa a ser inclusiva. O modelo de exclusão tende a não considerar os estudantes que não conseguem ter notas dentro do padrão considerado ideal e, diferentemente desse modelo, a concepção inclusiva defende um modelo de avaliação continua que abre espaço para a valorização da heterogeneidade. Nesse sentido, ela inclui porque considera os diferentes perfis de aprendizagem, resultando em outro importante apontamento sobre a avaliação como mediação: ela não pode ser empregada desvinculada de um contexto social.

Destarte, essa proposta de avaliação só existe porque tem como objetivo agir sobre uma determinada realidade almejando resolver problemas e conflitos que empatam o processo de aquisição de aprendizagens pelos educandos. Além disso, ela visa a melhoria das práticas de ensino dos professores. Sendo assim, é um grande equívoco adotar a avaliação como uma atividade meramente burocrática que não leva os envolvidos no processo educativo a refletirem sobre suas ações, buscando transformá-las constantemente. A proposição desse modelo avaliativo reitera, portanto, que singularidades devem ser percebidas e diferenças devem ser respeitadas, objetivando acabar com qualquer forma de classificação entre os estudantes, sendo estes ditos melhores e/ou piores.

Nesta direção, existe um grande apelo para a compreensão de que os educandos possuem conhecimentos prévios resultantes de seus contextos sociais e que necessitam ser trabalhados em sala de aula para que a presença desses educandos na escola tenha sentido para eles. Como toda avaliação da aprendizagem é explicitamente vinculada às práticas de ensino, ela precisa ser formulada levando em consideração as demandas da realidade dos educandos, criando mecanismos para o desenvolvimento de um olhar crítico

sobre o seu contexto histórico, político e econômico. Com base nesses aspectos, defendemos a avaliação mediadora como aquela que pode fornecer subsídios para a modificação positiva das práticas pedagógicas.

Por meio dela, o professor é capaz de identificar as dificuldades enfrentadas pelos discentes, bem como suas potencialidades e conhecimentos prévios. A partir destes elementos, o professor pode fomentar avanços na aprendizagem dos estudantes. É importante frisarmos que a avaliação mediadora não possui apenas uma função que a distingue completamente do modelo de avaliação como classificação, ela traz em si outra concepção de educação e uma visão completamente diferenciada do mundo. Isto implica que sua existência não é organizada única e exclusivamente para si, ou seja, essa avaliação não existe simplesmente por existir, para satisfazer uma atribuição burocrática da escola em dar notas e conceitos para os discentes. Ela existe para modificar e fomentar a participação dos estudantes no mundo do conhecimento, debatendo e tentando compreender politicamente sua realidade.

A concepção de educação que faz jus a uma avaliação mediadora é de uma educação democrática, que existe para todos como uma oportunidade de enfrentar e questionar desigualdades sociais e de construir um posicionamento crítico frente aos desafios que são postos cotidianamente em nossa sociedade. Além disso, visa desenvolver uma leitura sobre a realidade, não uma leitura neutra, mas embasada no que foi aprendido na escola e, principalmente, para além dela. Isso certamente é possibilitado quando o trabalho pedagógico oportuniza a percepção de que o conhecimento não é algo acabado em si mesmo, mas que ele se modifica constantemente.

Diante de tudo que foi exposto, acreditamos que avaliação como mediadora coaduna com as especificidades de uma prática de ensino que objetive o trabalho com a leitura e a escrita em relação com o letramento digital. Isso se justifica porque, em nossa proposta de pesquisa, adotamos como princípio basilar que as crianças já chegam à escola com um aparato significativo de experiências e relações com a leitura e a escrita no contexto digital. No entanto, não sabemos com qual prática de avaliação trabalham os professores que irão participar desta pesquisa. Sendo assim, como existe nesse modelo avaliativo o intento de valorizar singularidades e incluir as diferenças provenientes das histórias de vida dos educandos, acreditamos que ele se adequaria perfeitamente à prática de ensino que é objeto de nosso estudo.

Em paralelo a isso, vale salientar que o letramento digital também implica em uma mudança de perspectiva que se relaciona com o rompimento de um modelo de educação mecanicista. Nesse sentido, o uso das TDIC pode contribuir para o acompanhamento contínuo do processo de elaboração das aprendizagens dos discentes ao trazer para a prática pedagógica uma série de possibilidades de atividades que podem mobilizar vários objetivos de ensino que configuram o planejamento pedagógico do professor, para a construção de conhecimentos dos educandos. Seu caráter fortemente interativo pode fomentar uma maior participação dos estudantes, dando ao docente um leque diversificado de informações para serem registradas e utilizadas como princípio para a reflexão e ação sobre sua prática. Ademais, o uso das TDIC oferta para o professor a possibilidade de registrar os avanços e as dificuldades dos discentes em se apropriar de determinado conteúdo. Esse registro, portanto, pode ser efetuado também pelos próprios estudantes ao realizarem atividades em programas específicos que permitam salvar o percurso empreendido pelo usuário, facilitando bastante a vida do docente que não demandará mais tempo para elaborar esses registros.

Neste capítulo teórico, discutimos os principais conceitos que subsidiaram a nossa investigação científica, desse modo, revisitamos conceitos como alfabetização e letramento, contribuições da psicogênese para aquisição da leitura e da escrita e o letramento digital em uma perspectiva de valorização de diferentes linguagens a partir das ideias de vários teóricos, dentre os quais podemos mencionar, Soares (2002), Xavier (2005), Coscarelli e Corrêa (2018), Coscarelli e Ribeiro (2018), Buzato (2009a, 2009b), Eshet - Alkalai (2004), Warshauer (2006), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Ribeiro e Behar (2013), Dias e Novais (2009). Em outro momento, abordamos o planejamento como um elemento fundamental da prática pedagógica, trazendo para o debate reflexões dos seguintes autores Libâneo (2013), Pilletti (1990) e Vianna (1986). Na avaliação, enfatizamos a importância desse elemento para uma educação de qualidade, que respeite as especificidades do coletivo discente, para tal, expomos os diferentes tipos de avaliação, a diagnóstica, a somativa e a formativa Bloom (1983).

No capítulo seguinte, vamos tratar do desenho metodológico da construção dos dados da nossa pesquisa.

3. Aspectos metodológicos do trabalho

Neste capítulo, descrevemos a metodologia que será empregada no processo de elaboração dos dados da nossa pesquisa. Para isso, discutiremos inicialmente a produção de conhecimento científico no campo educacional. Em seguida, falaremos sobre a abordagem de pesquisa escolhida para organizar o processo de construção dos dados, bem como sobre a pesquisa de campo, a exploração do lócus, a escolha desse lócus e os sujeitos da pesquisa. Por fim, trataremos dos instrumentos e procedimentos metodológicos a serem adotados, dos cuidados éticos da pesquisa e do cronograma da pesquisa.

3.1 Tipologia da pesquisa

As pesquisas na área da educação precisam, como em qualquer área, ser desenvolvidas seguindo todo o rigor metodológico que a construção dos dados científicos exige. Há, nesse campo de estudo, um grande interesse pela abordagem qualitativa de pesquisa, embora persistem entendimentos errôneos sobre essa abordagem, bem como acerca dos termos pesquisas naturalísticas, etnografia, estudo de caso e outros, os quais são, muitas vezes, empregados como equivalentes, como bem pontuam Lüdke e André (2017). Desta forma, para sanar qualquer equívoco de interpretação, definiremos o que compreendemos como pesquisa qualitativa na acepção de Bogdan e Biklen (1992).

Estes autores elencaram cinco fatores para conceituá-la. São eles: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Assim, a pesquisa qualitativa tem como razão de sua existência o universo das subjetividades humanas, pois ela se preocupa em abarcar as especificidades que compõem as nossas relações, o modo como nós interagimos com os ambientes sociais que fomentam nossas experiências e nos modificam à medida que construímos novas formas de ser e agir a partir da constituição de diferenças culturais.

Nesse sentido, é uma abordagem que trabalha com concepções, com histórias de vida e com compreensões particulares, não tendo como base quantificar as relações

humanas que são únicas. Logo, estas não podem ser mensuradas e muito menos medidas e classificadas de acordo com princípios de natureza numérica. Dos princípios trazidos por Bogdan e Biklen (1992), enfocaremos o papel do pesquisador com a ressalva de que esse destaque não menospreza os demais princípios, mas seu destaque se justifica porque considerarmos a atuação do pesquisador como um elemento determinante e exequível para a existência e efetivação dos outros pontos mencionados pelos autores.

O pesquisador é quem vai entrar no lócus da pesquisa com a responsabilidade de transformar em dados o que foi vivido e observado ali. Obviamente que essa transformação não se dá ao acaso, pelo contrário, os objetivos do estudo e as teorias que foram utilizadas para fundamentação teórica e a própria experiência do pesquisador são os aspectos que irão compor uma base de informações que serão tratadas com o intento de elucidar o problema da investigação científica. Tendo essas premissas como cerne para a reflexão sobre o nosso objeto de estudo, escolhemos a pesquisa qualitativa por compreendermos e defendermos a sua relevância para o entendimento de como se delineiam as práticas de ensino de leitura e escrita e suas implicações para a ampliação do letramento em contexto digital em turmas do segundo ano do Ensino Fundamental na rede pública de ensino de Fortaleza.

Desse modo, quando falamos sobre as práticas de ensino de leitura e de escrita estamos nos referindo as concepções de ensino, as conceituações de leitura e de escrita enquanto conhecimentos de natureza social. Além disso, estaremos refletindo sobre as relações entre professor e educando e outras questões relevantes que, de algum modo, fazem parte da atuação docente e, em consequência disso, todos esses elementos refletem particularidades que envolvem as subjetividades dos sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem. Portanto, isso requer um olhar atento, respeitoso e capaz de deliberar sobre o que, de fato, é importante ou não para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao nosso ver, isso não seria possível mediante a escolha de outra abordagem como a quantitativa, por exemplo, pois ela se insere no mundo das quantificações, enquanto a “abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados” e das experiências pessoais. Ela foca no porquê de as subjetividades serem da forma como são, nos elementos que a constituem daquela maneira e, enfim, nos sentidos dados pelas experiências individuais e que corroboram para a organização dessas subjetividades (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2017, p. 21).

3.1.2 Um estudo de caso com características etnográficas

A natureza das nossas questões de investigação só poderiam ser elucidadas pela apropriação do fenômeno estudado em profundidade, por meio de um olhar descritivo e minucioso de suas particularidades, o que envolveria não apenas identificar as características do contexto da pesquisa, mas também, as motivações inerentes a efetivação de determinadas ações conduzidas pelos nossos sujeitos em detrimento de outras.

Sendo assim, traçamos como objeto de estudo questões implicadas com a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita em contexto digital, dito de outro modo, o letramento digital, e de que existem nesse conceito uma variedade de usos, hábitos, ações, relações que configuram o letramento em todas as suas ramificações, como um fenômeno humano, social, dinâmico, histórico e atemporal.

Assumindo como baluarte essas considerações em relação ao nosso objeto de estudo, que se insere sobre o letramento digital, que pode ser interpretado como um produto das relações sóciodiscursivas que acompanham as práticas culturais de uma sociedade, bem como, que essas práticas são transformadas hodiernamente a partir dos interesses e necessidade de um povo, e que esta tese é situada nos princípios de uma abordagem qualitativa, optamos por desenvolver esta pesquisa em um viés etnográfico, mais precisamente, um estudo de caso etnográfico.

Outra premissa que se alinha a nossa escolha metodológica é o conhecimento da existência das inúmeras variáveis que compõem a realidade da prática docente dos professores alfabetizadores, por conseguinte, cada turma e cada professor desenvolvem mecanismos particulares para promoção e aquisição das aprendizagens e superação das dificuldades, o que configura este espaço e relações empreendidas pelos seus agentes sociais como uma cultura que compõe uma realidade específica que se propaga para dentro de estrutura social mais ampla, que pode ser o sistema institucional da rede de ensino ou a sociedade propriamente dita.

Antes da definição do que vem a ser um estudo de caso etnográfico, teceremos alguns pressupostos que compõem a natureza da pesquisa etnográfica, e sua relação com o campo educacional, uma vez que ainda existe um certo descrédito no que concerne no uso dessa abordagem em pesquisas da nossa área.

São os séculos XIX e XX que acompanham o surgimento da etnografia, que tem sua origem e fundamentos alicerçados na Sociologia e Antropologia (ANDRÉ; LUDKE, 2017). As bases antropológicas e sociológicas dessa corrente metodológica reprovaram durante muito tempo que a etnografia fosse também usada pelo campo educacional, gerando inclusive muitas ressalvas e incredulidade sobre como promover pesquisas no âmbito das questões relacionadas com o ensino e aprendizagem por meio da etnografia.

Apesar disso,

Devemos ter em vista que a Educação se renova por meio de um intenso diálogo com as diversas ciências, de modo que a ciência antropológica traz novo olhar para a realidade educacional até então ausente, ou pelo menos pouco visível; afinal, uma das características da Antropologia é se dedicar a temas que aparentemente seriam sem importância para outros pesquisadores, relacionando-os a outras questões, muitas vezes encaradas como de extrema importância por esses mesmos pesquisadores (OLIVEIRA, 2013, p.168).

Ainda em alusão sobre a colaboração dessas duas áreas entre si, compartilhamos do entendimento de Larchert (2017, p.123) que afirma que

As interfaces entre a antropologia e a educação têm possibilitado estudos qualitativos sobre o cotidiano escolar, entendendo-o como espaço de múltiplas expressões do ser humano, de modos de vida e concepções de mundo, histórias e símbolos culturais necessários à sobrevivência de determinadas culturas.

Sobre o que vem a ser a etnografia André (2009, p.27,) a define como

[...] um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Complementado a conceituação dada por André (2009), Mattos (2011, p.51), afirma que

A etnografia estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis das percepções e comportamento manifestos em sua rotina diária dos sujeitos estudados. Estuda ainda os fatos e eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos.

Sendo assim, a etnografia se centraliza na assimilação das particularidades envolvidas na heterogeneidade dos processos sociais, que podem se estabelecer dentro de um ou mais contextos singulares. Sua premissa fundamental é construir uma análise holística sobre fatos, percepções, ações, sentimentos e atividades que perpassam as

relações humanas para além de um viés superficial, pois, busca-se a compreensão integral do que desencadeia o surgido dos fenômenos sociais e a posterior propagação de cultura.

Como foi destacado em um momento anterior, a etnografia tem muito a contribuir com pesquisas na área da Educação, contudo, a sua execução coloca em relevo algumas dificuldades que podem tolher o processo de construção dos dados, uma delas é que diferentemente de outras abordagens metodológicas que definem a priori o tempo de permanência no campo e quais recursos serão empregados para a responder aos objetivos do estudo, a etnografia acompanha em detalhes o desenvolvimento do percurso do fenômeno investigado, consolidando a necessidade de um olhar sensível, apurado e flexível do investigador.

A flexibilidade referida não significa ausência de planejamento, pelo contrário, ela se refere a percepção de que as particularidades envolvidas no fenômeno investigado poderiam solicitar adequações e mudanças para melhor apreender o objeto de análise para fazer jus a sua totalidade, evidenciando e respeitando todas as suas ramificações de um objeto social que é culturalmente constituído.

Em decorrência disso, outro obstáculo que pode surgir em pesquisas como a nossa que se materializam no campo da Educação de viés etnográfico, é a dificuldade dos professores em participar de um estudo em que todas as etapas metodológicas são constantemente revistas e modificadas e o longo período de permanência de um pesquisador, que é uma pessoa estranha, alheia aquela realidade, que se dispõe a acompanhar a rotina dos professores são fatores que podem trazer dificuldades no processo de construção dos dados.

Não obstante a presença de um estranho pode fomentar desconforto para os professores e para os demais profissionais que fazem parte da comunidade escolar, pois, sabemos que há socialmente um grande desprestígio direcionado ao exercício do magistério, corroborando com essa desvalorização há julgamentos frequentes e inadequados sobre a prática pedagógica dos docentes, que muitas vezes são impulsionados por um pesquisas de cunho acadêmico que se fundamentam exclusivamente em tecer críticas ao trabalho dos professores, sem, contudo, buscar compreender todas as nuances que interferem nessa conjuntura.

Nesse sentido o pesquisador deve “[...] participar com a intenção de compreender, não para julgar. Esta inserção é insuficiente, se ficar apenas no olhar e não houver participação ou se ficar apenas na procura de resultados, sem se perguntar sobre o processo”. (OLIVEIRA, WALDENEZ *et al.* 2009, p.11)

Ante ao exposto, vislumbramos metodologicamente criar condições para superar esse olhar de incômodo, para tal, era necessário construir uma relação de confiança e de colaboração entre o pesquisador e os sujeitos investigados, o que implicaria em um longo período de permanência do pesquisador no lócus da investigação.

De acordo com Oliveira, Waldenez *et al.* (2009, p.11)

Esse processo exige paciência e tempo, pois não é uma visita, mas uma busca de convívio, seja circunscrito ao trabalho particular que está sendo desenvolvido seja em outros espaços e ocasiões, como por exemplo, atividades/eventos na comunidade, na instituição. Conviver não é apenas um desejo ou uma opção pessoal do pesquisador, que corre paralelamente à pesquisa, mas, sim, o cerne do “fazer” da pesquisa, explicitado na metodologia, experimentado, avaliado. O convívio não é, tampouco, oportunista; por vezes colocado inicialmente na pesquisa para gerar um clima de confiança e empatia necessário à coleta de dados.

Essas características da etnografia têm relação direta com o estudo de caso, por que “o método de pesquisa que traz em si a natureza etnográfica é o estudo de caso, por possibilitar condições de aprofundamento de uma realidade” (LARCHERT, 2017, p.126).

Conforme Lüdke e André (2017, p.17),

um estudo de caso é o estudo de **um** caso, que é sempre bem delimitado, ou seja, quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. Um caso é único, particular, distinto de outros, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Alicerçando-se na afirmação das autoras reiteramos a nossa opção pelo estudo de caso etnográfico à medida que o fenômeno investigado se apresentava como original, essa originalidade não estava exclusivamente centralizada apenas em uma questão quantificável, de valor numérico, podendo ser descrita como **um caso**, pelo contrário, se materializa pela excepcionalidade do fenômeno, tanto pelas questões a serem investigadas, como também, por se tratar de uma realidade muito específica, um laboratório de informática ativo na rede municipal de ensino, que não logrou êxito na

manutenção desses espaços, principalmente, nos destinados a contemplar crianças em processo de alfabetização.

Um adendo pertinente sobre este fato, é que a escola, que assumiu o desenho do lócus deste estudo, possuía um laboratório por ter no seu corpo de funcionários um professor de matemática readaptado, que cuidava do local e preservava os recursos tecnológicos existentes ali por conta própria, o qual denominaremos ao longo deste texto como professor de informática.

Então, elegemos o estudo de caso com características etnográficas tendo como fundamento para nossa justificativa os três fatos descritos até aqui, a natureza das questões investigadas, a necessidade de um longo período de permanência junto aos sujeitos e a excepcionalidade do lócus.

Sobre o tempo de permanência na instituição, ele teve início, presencialmente, em meados do mês abril de 2019 até março de 2020, desconsiderando o mês de janeiro de 2020, visto que as férias das professoras foram estendidas, o que inviabilizou o retorno da pesquisadora nesse período. É oportuno mencionar que em razão da pandemia, o desenvolvimento de uma parte da construção dos dados foi realizado de forma remota, via *Google Meet*, o que abarcou quase a totalidade do ano de 2020, dado que o ensino remoto trouxe mais desafios para a prática docente, o que demandou mais tempo para a realização de atividades que antes eram feitas de modo presencial, então, encontrar tempo na agenda das professoras frente a essa nova realidade foi um obstáculo, que demandou muito tempo para ser solucionado.

Dentro desse novo cenário, do ensino remoto, motivado pela pandemia da covid-19, uma série de dificuldades tiveram que ser vencidas para que essa pesquisa fosse viável, tais como, adaptar a metodologia para a essa nova realidade, resolver questões estruturais que demandavam acesso à internet, comprar recursos tecnológicos, driblar a instabilidade da internet pela grande demanda de acesso, dentre outras questões.

3.1.3 Observação participante

A abordagem de pesquisa qualitativa se insere em um movimento de profunda reflexão sobre as especificidades que compõem a natureza individual de cada sujeito. Isso explica que sua grande preocupação é o universo das subjetividades humanas e, nesse

sentido, é requerida uma relação de proximidade entre o pesquisador e os sujeitos investigados para que haja uma compreensão ampla sobre esse universo a partir da forma como ele se instaura e se organiza para os sujeitos. Por conseguinte, justificamos o porquê de nossa intenção quanto ao uso da observação participante como técnica fulcral para esta pesquisa.

Podemos definir a observação participante como um

processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com os seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa (MINAYO; DESLANDES; GOMES; 2017, p. 64).

A observação participante, além de aproximar diretamente o pesquisador dos sujeitos dentro do seu contexto natural, contribui para evitar pré-julgamentos e análises incoerentes sobre os dados. Isso se justifica porque, uma vez que o investigador tem a oportunidade de vivenciar o ambiente natural de onde emergem as informações que serão transformadas em dados, ele possui mais condições de compreender o porquê de determinadas situações e a existência de certas atitudes e condutas. Isso não seria possível a partir de um olhar externo, que estivesse comprometido em captar as nuances que interferem diretamente na forma como os sujeitos agem e suas implicações para o desenvolvimento da pesquisa.

Nesta perspectiva, a observação participante traz a possibilidade de o pesquisador não ficar dependente de um roteiro de aspectos que precisam ser observados. Isto, muitas vezes, apresenta-se de maneira rígida e inflexível e impede que outros fatores relevantes, que podem vir a acontecer no contexto, sejam incorporados ao estudo, pois o pesquisador está seguindo à risca os pontos previamente definidos no roteiro de observação. Como mencionado, a observação participante permite um comportamento mais flexível pelo pesquisador que, ao se deparar com uma grande diversidade de fatos e relações, vai perceber que nem tudo é coerente e merece ser contemplado no desenvolvimento da pesquisa, mesmo que isso, a priori, estivesse determinado em um roteiro de observação.

Isso não significa que um roteiro de observação não é útil e, por isso, deva ser descartado. Ao contrário, ele é bastante relevante ao dar um norte e organizar o trabalho

do pesquisador em campo. Contudo, sua utilização requer constante reflexão para que seja possível modificá-lo quando houver necessidade.

Para nossa pesquisa, a observação participante será empregada para elucidar dois dos nossos três objetivos específicos. O primeiro deles já foi apresentado anteriormente, contudo iremos nos deter sobre ele mais uma vez: analisar o planejamento de atividades de leitura e de escrita com o uso de tecnologias digitais já manuseadas pelas crianças, para que seja possível perceber como acontece esse planejamento, bem como abordar suas características e conhecê-las. Assim, teremos que acompanhar o seu processo de elaboração, observando como se dá esse momento em parceria com os professores.

Para tal elencamos alguns pontos que julgamos essenciais para serem contemplados durante as observações. Dito de outro modo, são pontos que guiarão o nosso diário de campo, que será a nossa forma de registro adotada para essa técnica. Os pontos eleitos para essa observação são os seguintes:

- Estrutura do planejamento: objetivo, conteúdos, metodologia e avaliação.
- Material de apoio utilizado pelo docente para a elaboração do planejamento.
- Forma de registro do planejamento (caderno de planejamento, instrumental adotado pela escola ou sugerido pela rede de ensino).
- Apoio da coordenação da escola e outros profissionais para a construção do planejamento.

Os registros dessas observações foram todos feitos por meio do diário de campo. No decorrer das análises apresentamos trechos das observações para ilustrar alguns desses pontos, utilizando o referencial teórico que permeia a pesquisa como um todo.

Das observações realizadas, elas foram centralizadas durante as terças e quintas, das 7:30 até as 11:00, pois, eram os dias que as professoras participantes da pesquisa tinham em comum para planejar, essas observações perduraram de agosto até novembro, explicamos que embora a entrada da pesquisadora tenha se dado em abril na instituição, os meses iniciais foram utilizados para se aproximar dos sujeitos da pesquisa, conhecer a realidade da escola, além disso, houve um processo de troca de professoras das turmas participantes da pesquisa, o que não tornou possível o início das observações até o mês

de agosto, desse modo, totalizando vinte cinco sessões de observação, em que a primeira delas foi datada em seis de agosto, e a última no dia vinte e cinco de novembro, véspera da aplicação da avaliação do Spaece-Alfa, após, essa data as professoras não elaboraram mais o planejamento.

3.1.4 Autoconfrontação simples e cruzada

De início, acreditamos que a observação participante e as entrevistas semiestruturadas dariam conta de responder aos objetivos dessa tese, então, em um primeiro momento, nossa metodologia foi construída nessa perspectiva, contudo, a complexidade do fenômeno observado nos motivou a buscar uma estratégia que fosse mais coerente com todas as ramificações que pudessem surgir ao longo do processo de construção dos dados, tal iniciativa foi fomentada, visto que, nas minhas primeiras observações das aulas no espaço do laboratório de informática, a velocidade das ações, falas e comportamentos tanto das professoras, como dos estudantes tornaram a ideia de captar e registrar mediante o uso do diário de campo inviável.

Desse modo, resolvemos fazer uso da autoconfrontação, em específico, a autoconfrontação simples, procedimento metodológico criado por Faïta (1997) com o propósito de acompanhar o trabalho desenvolvido por condutores de trem, tendo sua gênese teórica alicerçada nas Ciências do Trabalho, no que se insere dentro da Clínica da Atividade, respaldada pela Psicologia Histórico Cultural de Vygotski (Perez; Messias, 2015).

Destacamos que,

o foco na investigação dos modos de utilização da autoconfrontação é devido ao fato de esse dispositivo ter sido elaborado para se caracterizar como um instrumento de coanálise, ressignificação e possível transformação do trabalho e, simultaneamente, para ser uma ferramenta acadêmica de recolha de dados sobre uma atividade ocupacional. Neste sentido, o dispositivo extrapola a mera coleta de informações de campo, observada comumente nos instrumentos de pesquisa. A autoconfrontação se singulariza por ser um procedimento metodológico-científico e de intervenção em processos laborais desenvolvido para fazer emergir os múltiplos discursos e perspectivas em torno de um ofício, integrando o pesquisador e um trabalhador ou coletivo de trabalhadores (PEREZ; MESSIAS, P.74, 2015).

Diante do exposto, o uso dessa abordagem muito mais do que nos oportunizar ter acesso aos dados, se materializa como uma estratégia de reflexão e, também, formação

para os sujeitos envolvidos por oportunizar a esses profissionais se perceberem de forma concreta no exercício de sua prática, captando, suas percepções, motivações, dificuldades e discursos, buscando ofertar um olhar atento e minucioso sobre as atividades laborais, o que pode dar aos sujeitos condições para modificar o seu fazer docente.

Em síntese, a autoconfrontação permite que indivíduos possam refletir sobre a sua atuação profissional mediante o exercício da observação da própria prática, diante disso, optamos por fazer uso dessa estratégia com algumas adaptações em razão do cenário onde ela foi constituída, sobretudo, no que se refere ao tempo de sua aplicação, dado que é recomendado o período de um ano e seis meses, contudo, questões fora do nosso controle inviabilizaram esse tempo de permanência no lócus de forma presencial, o que se justifica pela pandemia da covid-19, outro fator dificultante foi à mudança de professoras ao longo do percurso para construção dos dados. A saber, organizamos a nossa construção de dados em três momentos,

Primeiro momento – Entrada no lócus e aproximação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Nessa etapa, observei algumas aulas sem realizar as filmagens, apenas fazendo breves anotações com a intenção de conhecer a realidade da dinâmica da escola.

Segundo momento – Registro das aulas mediante filmagens. Nessa etapa, foram registradas vinte e uma aulas no espaço do laboratório de informática, dez aulas da professora Lidiana e onze aulas da professora Mariana. As aulas registradas tinham em média cinquenta minutos.

Terceiro momento – Seleção de cenas pela pesquisadora para análise e discussão junto com as professoras, de forma individual.

Quarto momento – discussão e análise das cenas junto com as professoras, de forma individual.

Quinto momento – autoconfrontação cruzada, as professoras dialogam entre si sobre a prática uma da outra após assistirem uma aula conduzida por cada uma.

Sobre o desenvolvimento dessa estratégia metodológica, o uso da autoconfrontação simples estava planejado para ser realizado após o registro das aulas no

decorrer do período em que a pesquisadora estava na instituição, mais precisamente, em meados de novembro e início de dezembro, contudo, as demandas de trabalho das professoras tornaram isso inviável, e o tempo destinado para tal, era o do planejamento, entretanto, após o Spaece-Alfa, as professoras tinham que concluir os relatórios de cada estudante, e encaminhá-los para a coordenação, sendo assim, retomamos a nossa construção dos dados em fevereiro, pois, as férias das professoras foram estendidas até esse mês, embora o combinado da gestão era de que elas retornariam em janeiro, de 2020.

O retorno no mês de fevereiro, de 2020, foi permeado por algumas dificuldades, uma delas, foi resultante de ameaças à escola realizada por uma facção criminosa, que dominava a comunidade onde a escola estava inserida, salientamos que essa situação também aconteceu em outros momentos ao longo da pesquisa, o que culminou no fechamento da escola por alguns dias. Outro fator foi que o horário de planejamento das professoras ainda não havia sido formalizado, então, uma delas ainda não tinha disponibilidade para participar da continuidade da pesquisa, e a professora que possuía a disponibilidade tinha que gerenciar a sua agenda, pois, a coordenadora solicitava reuniões para abordar questões relacionadas ao Spaece-Alfa, que aconteciam nos dias de planejamento.

Em meio a essas dificuldades teve início à pandemia, o que demandou adaptações, e o surgimento de novas dificuldades, sobre o desenvolvimento do processo de construção dos dados.

Diante da impossibilidade de encontrar as professoras de forma presencial, embora isso tenha sido cogitado, contudo, uma delas contraiu covid-19, então, essa possibilidade foi descartada. Tivemos que usar essa técnica de forma remota.

No primeiro momento, tivemos que rever as aulas para fazer uma nova seleção de imagens, pois, era inviável encaminhar para as professoras cenas muito extensas, via *Google Drive*, pois, era um processo muito demorado, o que se repetia até com cenas bem pequenas, o que podia demandar muito tempo, além disso, a instabilidade da internet, e limitações do meu notebook, tornavam esse processo muito difícil, enfim, como estratégia, usamos um aplicativo para envio de vídeo por meio do celular, visto que esse aplicativo diminuía o tamanho dos vídeos, desse modo, encaminhava as cenas para o meu

Google Drive, e compartilhava o link com as professoras, o que também era um processo bastante dispendioso em razão das configurações de armazenamento do meu celular.

Organizamos os vídeos em três blocos, um pertencente ao planejamento, o outro pertencente ao trabalho com a leitura, que envolvia os gêneros textuais/digitais e, por fim, um referente à avaliação. A dinâmica funcionou da seguinte forma, selecionamos algumas cenas para cada bloco, geralmente, cenas que abarcavam diferentes gêneros textuais, e que possuísem correlação com os novos objetivos.

As professoras eram instruídas a escolherem cenas que tivessem elementos que chamassem a sua atenção, tanto de forma positiva, como também de forma negativa, ou poderiam comentar as cenas dentro de uma perspectiva geral, ou seja, abordar algo comum em todas as cenas. Esclarecemos que algumas dessas cenas estão transcritas no capítulo de análise sobre a mediação nas atividades de leitura e de escrita.

A partir disso, eu me reunia com cada professora via *Google Meet*, para que esse momento fosse possível contei com a ajuda de dois colegas, que possuíam uma conta do *Gmail* ilimitada, o que permitia que as reuniões online fossem gravadas e armazenadas diretamente no drive do e-mail, pois, a minha conta de e-mail não possuía essa funcionalidade. Nossos encontros tiveram em média de quarenta e cinco minutos até uma hora e meia de duração.

Em virtude das dificuldades encontradas ao longo desse contexto, materializado pela pandemia, sobretudo, pela dificuldade das professoras em conseguir tempo disponível para os encontros, decidimos usar o momento da autoconfrontação simples para fazer perguntas, divergindo da proposta inicial da tese, que em um momento anterior do projeto, estariam alocadas dentro da técnica de entrevista semiestruturada, então, adaptamos essas questões para que elas fossem direcionadas as cenas que orientavam as sessões de autoconfrontação simples, esclarecemos, que algumas perguntas feitas foram direcionadas de forma específica a prática de cada profissional. As perguntas feitas foram as seguintes,

1. Qual o conceito de letramento?
2. Qual o conceito de letramento digital?

3. Qual a intenção da leitura coletiva que você propunha para as crianças no espaço do laboratório de informática?
4. Quais conhecimentos você acredita que as crianças elas adquiriam com essa proposta de leitura coletiva?
5. Como o desenvolvimento dessa leitura coletiva se relacionava com o desenvolvimento ou a ampliação do letramento digital pelas crianças? Você consegue perceber de algum modo se existia essa relação?
6. O que você compreende por desenvolver a leitura crítica pelos alunos?
7. Em algum momento, você já buscou alguma coisa na internet pra trabalhar o desenvolvimento da criticidade pelos alunos, por exemplo, para saber se as informações apresentadas em um texto são verdadeiras ou se é uma notícia falsa, uma *Fake News*, por exemplo, se no caso da biografia do Chaves aquelas informações seriam verdadeiras ou não?
8. Você consegue perceber alguma relação entre o desenvolvimento do letramento digital com a propagação das *Fake News*?
9. Após a leitura do texto, eu notei que você sempre perguntava para as crianças sobre qual gênero textual/digital trabalhado, por que isso acontecia?
10. Sobre as atividades de escrita do Luz do Saber, o que você achava desse tipo de atividade?
11. Você acredita que essas atividades, elas ampliam ou promovem o letramento digital das crianças? Como?
12. Em algum momento, você já chegou a pensar a propor para as crianças a elaboração de textos por meio do uso do computador, por exemplo, utilizando o editor de texto? Trabalhar até mesmo a questão dos gêneros do mundo digital, como por exemplo, o e – mail que você até tinha trabalhado em uma aula?
13. O que você compreende por gênero digital?
14. Em algum momento, você já trabalhou ou pensou em trabalhar com as crianças a leitura de imagens, tais como, os memes retirados da internet, ou até mesmo das redes sociais, tais como *facebook*, *o whatsapp*?
15. O que você compreende por gênero textual?
16. O que você acha que deve ser avaliado quando se trata do letramento digital das crianças mediado pelo uso das tecnologias digitais?
17. Como você acompanhava e avaliava o processo de aprendizagem das crianças nas atividades de leitura de escrita que envolviam o uso dos computadores?

18. Como você costumava utilizar os resultados dessa avaliação do processo de aprendizagem das crianças no contexto do laboratório de informática?
19. Você realizava algum tipo de avaliação para identificar os saberes prévios das crianças sobre o uso das tecnologias em especial, o uso do computador? Em caso afirmativo como era realizada essa avaliação?
20. Como você utilizava os resultados dessa avaliação diagnóstica?
21. Como você percebia se os conhecimentos das crianças relativos à leitura é a escrita a partir do uso dos computadores estava sendo ampliado?
22. Como você fazia para saber se mais do que aprender a ler e escrever as crianças estão sabendo fazer uso crítico dessa leitura e dessa escrita, especialmente, no contexto do laboratório de informática?

Após o findar das sessões de autoconfrontação simples, encaminhamos para cada professora, quatro aulas que foram ministradas pela sua respectiva colega, contudo, dessa vez, as professoras analisariam juntas a aula uma da outra via *Google Meet*. Cada professora recebeu quatro aulas, as aulas selecionadas eram aulas que cada uma delas já tinha ministrado no espaço do laboratório, ou seja, aulas comuns às duas. De posse das aulas, cada professora era instigada a analisar a aula da colega e trazer aspectos que mereciam destaque para a sessão de autoconfrontação cruzada, desse modo, realizamos duas sessões com duração média de quarenta minutos até uma hora. Aclaramos que optamos por não utilizar esses dados, visto que, os dados construídos nas sessões de autoconfrontação simples responderam as nossas questões de investigação, além disso, notamos um caráter repetitivo nas respostas das docentes, contemplando aspectos que já tinham sido mencionados nas sessões de autoconfrontação simples.

3.2 Aspectos éticos da pesquisa

Sobre os aspectos éticos que conduziram o desenvolvimento do nosso trabalho de investigação científica, dado que os sujeitos foram seres humanos, logo, foi necessário garantir que sua participação não envolvesse nenhum tipo de risco que pudessem interferir no seu bem-estar, sejam estes de natureza física ou até mesmo de viés psicológico.

Isso também se reporta à preservação da identidade desses participantes, respeitando e assegurando a sua privacidade, dando-lhes total liberdade para, inclusive,

desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, independentemente do motivo apresentado por eles. Desta maneira, apresentaremos para os sujeitos um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que se configura como um documento que teve como propósito os objetivos da pesquisa, o modo de participação dos sujeitos, que instrumentos metodológicos serão empregados, bem como os cuidados éticos efetivados para resguardar o anonimato dos participantes, além de outros esclarecimentos pertinentes sobre o processo de construção dos dados.

O TCLE atesta a aceitação dos sujeitos em participarem da pesquisa mediante a sua assinatura e a garantia ao seu anonimato por meio da não divulgação dos seus dados, como, por exemplo, os seus nomes. Estes serão substituídos por nomes fictícios, os quais serão escolhidos mediante a indicação dos próprios sujeitos. Vale lembrar que esse documento também será assinado pelo pesquisador em duas vias, uma delas ficará sob a responsabilidade de cada sujeito.

Esclarecemos que os nomes das crianças que aparecerão ao longo das análises também são fictícios.

Posto isso, após o processo de qualificação, o referido projeto de pesquisa foi encaminhado à apreciação do Comitê de Ética⁸ em pesquisa da Universidade Federal do Ceará, o qual forneceu um parecer favorável para a realização da pesquisa. É importante frisar que a submissão do projeto ao comitê será feita por meio da Plataforma Brasil, um sistema eletrônico que foi instituído pelo Governo Federal para receber e organizar projetos de pesquisas de todo o território nacional que tenham como foco estudos com seres humanos.

Outro ponto relevante que perpassa os aspectos éticos da pesquisa, porém em uma perspectiva micro, é que o nosso projeto também foi encaminhado para o setor de protocolo da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – CE. Isso será providenciado para que este órgão também tivesse conhecimento sobre a pesquisa que desenvolvida, bem como autorizasse a nossa entrada no lócus de investigação: as instituições escolares da rede pública de ensino.

⁸ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 24290719.4.0000.5054, número do parecer 3.744.846

3.3 Caracterização do lócus

O lócus desta pesquisa foi uma instituição da rede pública de ensino da cidade de Fortaleza. A instituição está localizada na secretaria executiva regional IV (SER VI), que é composta por vinte e nove bairros, são eles, Aerolândia, Alto da Balança, Ancuri, Barroso, Boa Vista, Cajazeiras, Cambeba, Cidade dos Funcionários, Coaçu, Curió, Dias Macêdo, Edson Queiroz, Guajerú, Jangurussu, Jardim das Oliveiras, José de Alencar (Alagadiço Novo), Lagoa Redonda, Lagoa Sapiranga (Coité), Messejana, Palmeiras, Parque Dois Irmãos, Parque Iracema, Parque Manibura, Parque Santa Maria, Passaré, Paupina, Pedras, Sabiaguaba e São Bento.

A regional VI tem “uma população estimada em 510.381 mil habitantes”, dentro desses quantitativo 50.940 mil moradores residem nas proximidades da escola onde nossos dados foram construídos, o que materializa este distrito como o mais populoso da nossa cidade.

A extensão demográfica não é a única característica que se sobressalta dentro desse contexto, outro aspecto relevante é a renda média da população que é estimada em R\$ 715,40, o que se apresenta como um dado preocupante que reflete diretamente no índice de desenvolvimento humano por bairro (IDH-B) em todas as suas vertentes, Educação (0,9383), longevidade (0,1087), renda (0,1112) e no próprio IDH (0,2247) da comunidade que está estabelecida neste bairro.

A despeito dos índices do IDH-B citados anteriormente, no ranking geral que dos cento e dezenove bairros da cidade de Fortaleza, o bairro onde realizamos nosso estudo ocupa a posição 96º em um quantitativo que engloba 119 bairros.

Desse modo, a preocupação se evidencia, pois, o IDH-B assim como o IDH (índice desenvolvimento humano) é um parâmetro importante para aferir a qualidade de vida dos indivíduos, visando a implementação de políticas públicas para superação da desigualdade socioeconômica e promoção dos direitos básicos, tais como, moradia, saúde, lazer e educação.

Esclarecemos que o IDH-B acompanha os mesmos critérios de cálculo do IDH, dessa forma, quanto mais próximo do um, mais desenvolvido é o bairro, em contrapartida, os mais próximos do zero recebem a alcunha pouco desenvolvido.

A densidade populacional que torna a regional VI a mais populosa da nossa cidade, também é acompanhada de outras características que evidenciam as dificuldades e mazelas sociais que o público atendido pela mencionada instituição é exposto, dentre

elas, podemos citar a crescente violência que faz parte do cotidiano da comunidade, que lamentavelmente é palco de conflitos entre facções rivais.

No ano de 2013, uma reportagem do jornal, o Globo/Ceará, afirmava que o maior número de homicídios dolosos se concentrava nas regionais, I, V e VI. Por sua vez, em outra matéria do jornal Diário do Nordeste, no ano de 2018, que traz dados da Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS), que atestavam que um dos bairros onde houve o maior registro de Crimes Violentos Letais Intencionais (CVLIs) foi justamente o local que se materializou como cenário desta pesquisa.

Lamentavelmente, essa tendência foi percebida ao longo do percurso metodológico, tanto por relatos dos profissionais do estabelecimento, como também, em decorrência de atritos entre grupos do crime organizado, que afetaram, por alguns momentos, o funcionamento da escola, que chegou a ter que fechar as portas para resguardar a segurança e a integridade física dos discentes e profissionais.

Em específico sobre a área da Educação, a regional VI conta com 86 escolas municipais, considerando nesse quantitativo, os centros de Educação Infantil, os CEI, e as escolas de Ensino Fundamental.

Dentro desse coletivo de instituições, uma delas como já foi anunciado no início desta seção foi o lócus da nossa pesquisa, em alusão aos princípios éticos que devem reger toda produção científica e em respeito a todos os colaboradores que contribuíram com a construção desta tese, por conseguinte, tentando preservar as suas identidades, utilizaremos um nome fictício para identificar a instituição, que será identificada como escola do aprender.

De agora em diante, descreveremos as características da escola do aprender, para tanto, abordaremos a organização do seu funcionamento, a estrutura física e o perfil profissional do corpo docente que integrava o quadro de funcionários.

3.3 Funcionamento e organização escolar: estrutura física e corpo docente

A dinâmica de funcionamento da instituição era organizada em três períodos matutino, vespertino e noturno. Nos dois primeiros turnos, a oferta de ensino contemplava as etapas da Educação Infantil, de modo mais específico, turmas de pré-escola, o Infantil IV e V, as demais classes atendidas eram as séries iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo turmas do primeiro ao sexto ano. Além disso, a escola dispunha á noite, de classes da EJA I, II, III e IV, ou seja, primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental.

Destarte, somatizando o público matriculado nessas turmas, a escola detinha 1271 alunos, distribuídos em quarenta e sete turmas.

<i>QUANTIDADE DE TURMAS POR ANO</i>	
Infantil IV	3 turmas
Infantil V	3 turmas
Primeiro ano	7 turmas
Segundo ano	6 turmas
Terceiro ano	6 turmas
Quarto ano	6 turmas
Quinto ano	7 turmas
Sexto ano	2 turmas
EJA I	1 turma
EJA II	1 turma
EJA III	2 turmas
EJA IV	2 turmas

Quadro 6 – Quantidade de turmas por ano

3.3.2 Funcionários

Durante o desenvolvimento da pesquisa, a escola possuía um corpo de 75 funcionários, distribuídos em diferentes áreas e executando as mais diversas funções na gestão, nos serviços de limpeza e cozinha, apoio escolar e no magistério.

Na gestão, três coordenadores, dois com graduação em Pedagogia e especialização em Gestão escolar e um deles com formação em Letras e também com especialização em Gestão escolar. O diretor, com formação em Educação Física e Gestão Escolar. Ainda sobre a administração escolar, uma secretária e uma auxiliar de secretaria com formação em secretariado escolar complementam a equipe gestora.

Outros cinco funcionários com ensino médio eram responsáveis pela limpeza das instalações físicas da instituição. No refeitório, quatro manipuladores também com ensino médio completo cozinhavam para os discentes.

Para dar apoio aos alunos com deficiência, a escola possui o auxílio de mais três profissionais também terceirados e com ensino médio assim como os da cozinha e os dos serviços gerais.

Na sala de Atendimento de Educacional Especializado (AEE), uma professora pedagoga com especialização em AEE atendia discentes com deficiência da escola.

No espaço da biblioteca, uma professora com formação em Filosofia e gestão escolar organiza os livros e os agendamentos do uso da sala de leitura para alunos e professores.

Por fim, a escola continha um amplo quadro de professores, totalizando cinquenta e quatro educadores, sendo alguns efetivos e outros substitutos, entre esses trinta e nove pedagogos, dos quais vinte e seis apresentavam especialização em áreas distintas, tais como, psicopedagogia, gestão escolar, Educação Infantil e Novas Tecnologias para aprendizagem. Mais quinze professores apresentavam formação em áreas específicas, Física, Letras, História, Matemática, Química e Educação Física, desse grupo oitotambém eram especialistas em gestão e supervisão escolar, psicopedagogia, ensino de história e geografia.

3.3.3 Estrutura física

A estrutura física da instituição se enquadrava nos moldes do padrão MEC (Ministério da Educação), dessa forma, era dividida em duas grandes áreas. Na primeira delas, que ficava no andar de cima se encontravam as “turmas maiores” do terceiro ao sexto ano, contudo, uma das turmas do primeiro ano também ocupada este espaço, já na parte do térreo, ficavam as salas restantes, da pré-escola, passando pelo primeiro ano até o segundo ano. A somatória dessas classes resultava em doze salas de aula, que em sua maioria eram bastante amplas, bem iluminadas em razão da iluminação natural que adentrava via conbogós nas paredes e pelas luminárias dispostas pelo teto, além disso, as salas dispunham de ventilação artificial, oportunizada por dois grandes ventiladores.

Ademais, também existia uma sala para secretaria, uma para a coordenação, uma para o diretor, um almoxarifado, uma sala de atendimento educacional especializado, uma biblioteca, um laboratório de informática uma sala exclusiva para o planejamento dos professores, e outra destinada ao horário do intervalo onde era feito o lanche desses funcionários. E os lanches dos discentes eram preparados pela cozinha que ficava dentro

do refeitório que atendida todo o coletivo escolar. Ainda existia seis banheiros dos quais dois eram para funcionários e os outros quatro para os discentes.

A extensão do estabelecimento é notada também nos espaços livres, na quadra de esportes, em um pátio a céu aberto, rodeado por árvores, e em outro pátio coberto que divide sua ampla área com um palco onde acontecem as culminâncias dos projetos desenvolvidos na instituição e reuniões com as famílias da comunidade escolar. Há ainda uma sala de espera para os responsáveis resolverem pendências com a secretaria e um estacionamento que dá acesso para este espaço.

3.3.4 Laboratório de informática

O espaço do laboratório de informática era uma sala ampla, bem iluminada e organizada, o ambiente era cuidado e mantido em razão do esforço do professor Paulo, que já atuava na instituição há quase dezenove anos, um docente formado em matemática e pedagogia, pela Universidade do Vale do Acaraú e pela Universidade Estadual do Ceará, respectivamente. O docente estava na condição de readaptado, por questões de saúde, desempenhando a função de apoio das tecnologias, por essa razão sua atuação estava vinculada ao espaço do laboratório.

O professor Paulo além de cuidar do espaço, também buscava desenvolver projetos que envolviam programação, robótica, articulando essa área com os conteúdos escolares, é importante salientar que esses projetos aconteciam, muitas vezes, por insistência do professor sem apoio do núcleo gestor da instituição, embora existisse pressão da direção para que o laboratório atendesse todas as turmas da escola, o que era inviável por questões de ordem técnica e estruturais. A seguir apresentamos imagens do laboratório de informática.



Figura 1 – Laboratório de informática

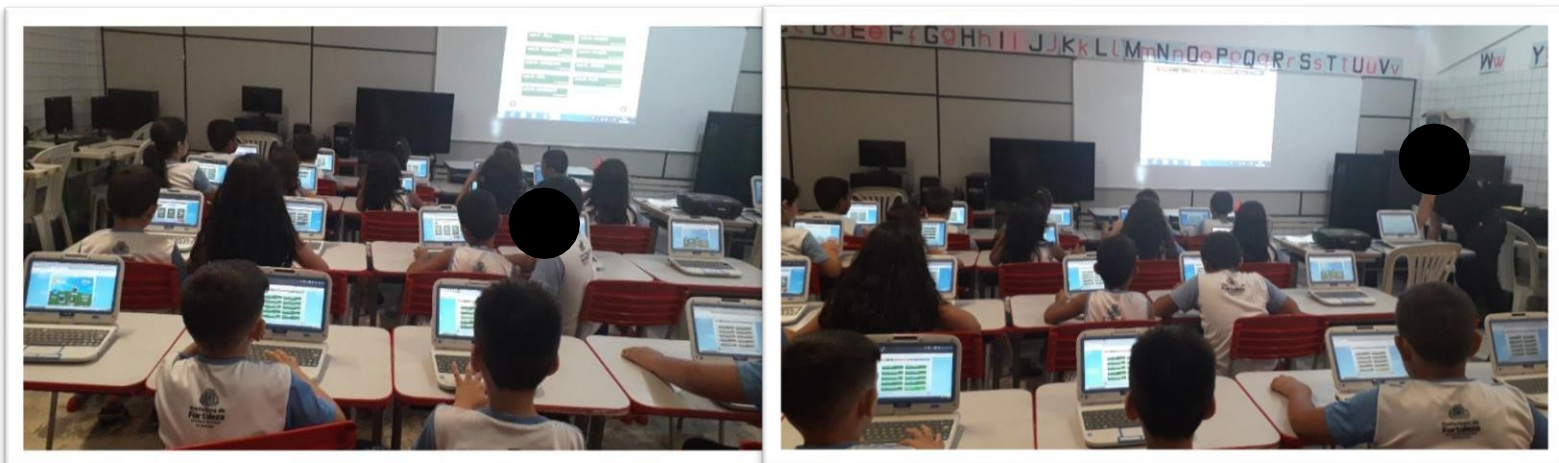


Figura 2 – Crianças no Laboratório de Informática

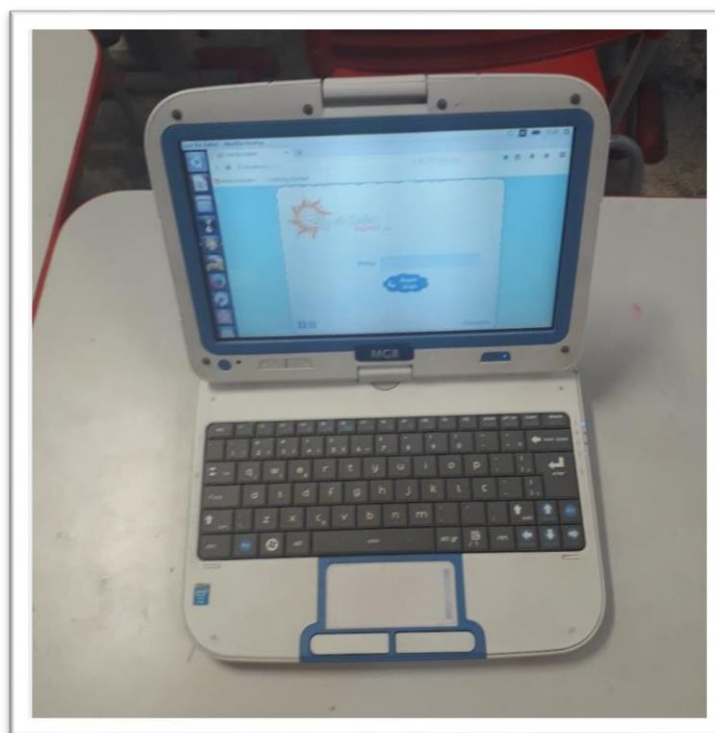


Figura 3 – Notebook utilizados pelas crianças durante as aulas

Das tecnologias presentes no espaço, o laboratório contava com vinte e oito notebooks, desses cinco estavam sem condição de uso por já estarem bastante defasados. Além disso, também existia uma lousa digital no espaço, dois data shows, uma televisão de tela plana, e sete computadores de mesa, porém, não eram todos que se encontravam em boas condições de uso, apesar disso, ainda era possível usá-los para acessar e usar a internet.



Figura 4 – Professor Paulo dando aula de robótica para as crianças



Figura 5 – Robozinhos usados nas aulas de robótica



Figura 6 – Crianças trabalhando com os kits de robótica

3.4 O primeiro contato com a escola e a entrada no lócus

Inicialmente, a proposta da pesquisa era a de que o processo de construção dos dados fosse constituído em alguma instituição de ensino do Distrito de Educação I (DE-I), pois, o fato da pesquisadora residir nessa localidade facilitaria as constantes visitas ao local, bem como, a relação de amizade estabelecida com técnicos de Educação deste distrito, outro aspecto é de que esse fato permitiria a identificação de escolas que se enquadrassem nos critérios elegidos para a escolha do lócus e posteriormente, o desenvolvimento da pesquisa no que cerne a aplicação dos instrumentos metodológicos, contudo, isso não foi possível por uma série de dificuldades que se apresentaram ao longo deste percurso, o que será detalhado adiante.

No campo das pesquisas que se debruçam sobre compreender como se dá a relação entre o uso das tecnologias e a Educação em várias de suas facetas, seja o ensino, o processo de aprendizagem, formação de professores, avaliação e tantas outras, é comum o discurso de que existem muitas barreiras que incidem sobre a execução destes empreendimentos científicos, dentre as quais, podemos citar uma que sempre é recorrente, que é quase unanime, a dificuldade de encontrar as tecnologias digitais no ambiente escolar.

Desse modo, acompanhando essa tendência recorrente nas outras pesquisas, esse princípio não se apresentou de modo diferente em nosso estudo, o que implicou em adaptações necessárias para a viabilidade dessa pesquisa. A primeira delas foi modificar o objetivo do estudo, pois, lamentavelmente não foi possível encontrar uma escola com turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental, que fizesse uso do laboratório de informática. Essa dificuldade foi percebida durante a pesquisa exploratória em que por meio do contato com as instituições foi relatado que muitas delas já não faziam mais uso dos computadores por terem se tornado obsoletos, ou por não funcionarem mais adequadamente, e em alguns casos, a própria escola optou por se desfazer do material, devolvendo-o de volta para a rede.

Diante desse contexto, que se repetiu nas conversas tidas com profissionais de outras escolas, não apenas dentro do Distrito de Educação I, foi necessário como já citado rever os objetivos da pesquisa e adequá-los para outro público, professores de Língua Portuguesa de turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Essa adequação foi fomentada

pelo conhecimento da existência de um laboratório de informática, em uma instituição pública, localizada no DE-I, que desenvolvia um trabalho em parceria com uma empresa multinacional do ramo de serviços online.

No meu primeiro contato com a escola, fui recebida pela secretária da instituição, conversei com ela de forma muito rápida sobre a pesquisa, e pedi para conhecer o espaço do laboratório, o que foi prontamente atendido. A composição do espaço me deixou encantada, tanto visualmente, como pela disponibilidade dos recursos tecnológicos, notebooks, Datashow e até mesmo, uma impressora 3D.

Em outro momento, voltei a escola, desta vez, para falar sobre a pesquisa com a coordenadora, que me recebeu muito bem, contudo, ela me explicou que o laboratório era mais utilizado pelos professores de inglês, que era um movimento incomum ver outros professores fazerem utilização do espaço na mediação de suas aulas, incluindo neste grupo, os professores de português, e que existia um cronograma de uso do laboratório, que destinava a esses professores a possibilidade de utilizar o espaço uma vez por mês, se assim desejassem.

Apesar disso, a coordenadora se comprometeu em dialogar com os professores de Português sobre a possibilidade de participarem da pesquisa. Ao retornar para a escola com a intenção de saber a resposta dessa conversa, fui informada de que os docentes não teriam disponibilidade, e interesse, em contribuir com o estudo, pois, não se sentiriam confortáveis em ter suas aulas observadas, ademais, gostariam de uma colaboração direta da minha parte, tal como, o planejamento das atividades que seriam concretizadas a partir do uso dos computadores, o que era inviável por fugir da intenção da tese.

Ante essa nova recusa, que já se somava a outras várias tentativas frustradas de se conseguir um lócus, em uma conversa com uma colega da Pós-Graduação, que na época atuava como professora alfabetizadora, ela me contou que na instituição em que lecionava existia um laboratório de informática que era usado pelas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, as turmas de 1º e 2º ano.

Depois de tentar contato com outras instituições e ouvir sempre a mesma resposta, de que não existia laboratório de informática, muito menos, os computadores, eu resolvi visitar a escola sugerida pela minha colega. Inicialmente, fiquei um pouco relutante, porque era muito distante, do outro lado da cidade, no distrito de Educação VI

(DE-VI), literalmente, em um bairro completamente desconhecido para mim, contudo, mediante a dificuldade de encontrar um lócus adequado ao propósito da pesquisa, tive que superar esse receio e me lançar ao desconhecido.

Por intermédio da minha colega, consegui marcar uma reunião com a coordenadora do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, que ficou agendada para uma sexta-feira, cinco de abril, de 2019. Ao chegar na escola por volta das 9:00 da manhã, horário do recreio, tive que aguardar um pouco para ser recebida em razão da agitação do recreio e por demandas das crianças e outros profissionais que a gestora teve que resolver naquele momento.

Ao findar do recreio, conversei com a coordenadora sobre a pesquisa, seus objetivos e outras questões de natureza mais prática, por exemplo, o que faria na escola para o processo de construção dos dados, também solicitei alguns esclarecimentos sobre o uso do laboratório na escola. A conversa foi breve, mas, a coordenadora não se opôs a minha presença na escola, muito menos ao desenvolvimento da pesquisa no local, contudo, ela frisou que apesar do seu aceite, as professoras é que decidiriam se participariam ou não do estudo, desse modo, após me fornecer um cronograma com os horários de uso do laboratório pelas docentes das turmas do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, a coordenadora recomendou que eu retornasse à escola no dia do planejamento das docentes com a intenção de obter a autorização delas para a construção dos dados.

No regresso à escola, no dia nove de abril, uma terça-feira, por volta das 9:30 da manhã, tive meu primeiro contato com as professoras. Na sala de planejamento, fui muito bem recebida por elas, que ouviram atentamente os objetivos da pesquisa e forma como eu gostaria de realizá-la acompanhando suas turmas, contudo, fui informada por uma delas, que era o seu último dia da escola, pois, daria início a sua aposentadoria, a outra professora me contou que não levava a sua turma para o laboratório, que esse encargo era responsabilidade da professora auxiliar, ou professora regente B, que a substituíria no dia do seu planejamento, mesmo assim, ela disse que não percebia a existência de nenhum impedimento para que a outra professora participasse conjuntamente com a sua turma.

A escola contava com três turmas de segundo ano, a outra professora que não estava presente na sala do planejamento era a minha colega da Pós-Graduação, que eu chamarei de Helena, que já tinha concordado em participar da pesquisa.

Após esse momento, fui em busca da professora, que daria aula no laboratório naquele dia. Ao entrar no espaço, a aula ainda não havia iniciado, estando presente apenas o professor de informática, responsável por cuidar e organizar os equipamentos para as atividades que eram realizadas ali, do mesmo modo, que dispunha dos recursos tecnológicos para empréstimo caso os docentes solicitassem para uso em outros ambientes.

Sendo assim, conversei com o professor sobre a minha pesquisa e o que pretendia fazer na escola, ele foi muito solícito e bastante prestativo ao me explicar um pouco sobre a dinâmica de uso do laboratório de informática pelos professores e falar sobre os projetos que realizava, e já tinha feito na escola aliando robótica e matemática. Além disso, se mostrou super disposto a me ajudar passando informações e esclarecendo minhas dúvidas sobre as questões envolvidas no uso das tecnologias pelos professores e como isso interferia no trabalho da escola.

As 10:00 horas, a professora chega com a turma, rapidamente conversamos e ela concorda em participar da pesquisa e autoriza que eu fique para observar a aula do dia. Embora não fosse minha intenção iniciar o processo de geração dos dados naquele momento, compreendi que fazê-lo seria oportuno para estabelecer contato com a turma e me familiarizar com o trabalho pedagógico da docente, uma vez que senti que a professora não ficaria desconfortável com a situação, e de fato, isso não aconteceu.

No total, eu realizei apenas duas observações, sem uso das filmagens, com essa professora em virtude de suas sucessivas faltas, ela tinha uma carga horária de trabalho reduzida na escola, estando presente apenas uma única vez na semana, o que dificultava estabelecer qualquer contato, tanto presencialmente, como por meio do telefone celular, já que a professora não respondia as minhas mensagens.

Deste modo, após ir para a escola algumas vezes em vão, recebi a notícia de que a professora não retornaria mais. Neste ínterim de idas e vindas, uma outra profissional foi alocada como regente na turma de segundo ano que estava sem professora fixa pela saída da docente que se aposentou.

Ao saber disso, entrei em contato com a “nova professora”, a professora Mariana, e expliquei sobre a pesquisa e pedi sua contribuição enquanto sujeito para

participar do processo de construção de dados, ela rapidamente aceitou e na mesma semana eu já estava acompanhado a sua turma no laboratório de informática.

Sobre a professora Helena, eu tinha grandes expectativas em acompanhar o trabalho desenvolvido por ela, fazendo uso dos computadores, uma vez que já conhecia através dos seus relatos e registros um pouco da sua prática e suas experiências didáticas que fugiam do tradicionalismo perpetuado pelo ensino de caráter exclusivamente livresco.

Durante as minhas observações, que totalizaram seis aulas com esta turma, esse aspecto da prática inovadora da professora Catarina foi muito notório, ela sempre buscava dinamizar o uso dos computadores pelas crianças trazendo atividades diferenciadas para além da mesmice, porém, a continuidade da pesquisa foi interrompida em consequência da saída da docente da escola para assumir um novo cargo na secretaria municipal de Educação (SME).

Em agosto, ao retornamos das férias escolares, conheci a professora Lidiana que assumiria a turma da Helena. Ela se mostrou uma pessoa muito legal, gentil e solícita, nós conversamos sobre a pesquisa, confesso que senti certo receio da parte dela, pois, ela me disse que ainda estava se familiarizando com a turma, e com o programa que era usado no laboratório de informática, o Luz do Saber, mesmo diante disso, ela se dispôs a participar e disse que daria tudo certo.

Por fim, após inúmeros obstáculos e muitas incertezas, duas professoras permaneceram como sujeitos da pesquisa. Seguidamente, apresentaremos com mais detalhes o perfil de cada uma delas.

3.5 Sujeitos

Com base no relato descrito até então, especificamente no contato inicial com o lócus, o leitor já deve ter inferido, que os sujeitos que colaboraram com o processo de geração dos dados foram duas professoras lotadas nas turmas do segundo ano do Ensino Fundamental.

Como critérios que justificam a escolha desse público no papel de sujeitos, esclarecemos que estas profissionais são as responsáveis pelo provimento das práticas

pedagógicas dentro da escola e, além disso, possuem a responsabilidade instituída de dotar os educandos de condições para a participação na sociedade por meio da leitura e da escrita, inclusive o exercício desses conhecimentos no contexto digital. Diferentemente, da nossa ideia inicial de escolher professores do terceiro ano do Ensino Fundamental, pois, acreditávamos que o uso dos Laboratórios de Informática Educativa, se dava inicialmente nas turmas do primeiro ano, contudo, em contato com o lócus e conhecendo a rotina da escola, podemos constatar que o trabalho de alfabetização e letramento em ambiente digital se dava a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, e que as turmas do terceiro ano não frequentavam o laboratório de informática.

Com o intento de apresentar nossas colaboradoras, montamos um pequeno perfil sobre cada uma delas que será exposto a seguir.

Nome fictício	Mariana	Liliana
Faixa etária	Entre 40 e 50 anos	Entre 20 e 30 anos
Estatuto	Substituta	Substituta
Formação	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura Pedagogia e Letras, com especialização em psicologias e relações humanas.
Anos de docência	Entre 15 e 16 anos	10 anos
Turmas e modalidades educativas com as quais já trabalhou	Educação de Jovens e adultos (EJA), Educação Infantil (Infantil V), series iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º).	Educação Infantil (Infantil II, III, IV e V), series iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º), series finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º)
Disciplinas que já ministrou	Português, Matemática, História, Geografia, Ciência, Ensino Religioso, Artes e Educação Física.	Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes, Religião, Educação Física.

Tempo que atua como substituto na rede de ensino de Fortaleza	5 anos	1 ano e seis meses.
Tempo de atuação na escola onde a pesquisa foi desenvolvida	3 anos	1 anos e quatro meses.

Quadro 7 – perfil das professoras

No capítulo seguinte, vamos apresentar a análise dos nossos dados.

4 O PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Em meio às observações realizadas e a aplicação dos outros instrumentos metodológicos ao longo do desenvolvimento do processo de construção dos dados foi possível delinear algumas categorias que evidenciaram como o planejamento era realizado no contexto da investigação. São elas: 1- o planejamento e a burocracia institucional; 2- o planejamento e autonomia docente; 3- o planejamento e o imprevisto da prática docente; 4- o planejamento e os conhecimentos prévios das crianças sobre uso das TDIC; 5- Novas proposições sobre o planejamento. Tais categorias nos permitiram traçar importantes reflexões para responder o nosso objetivo de analisar o planejamento dos professores em relação às atividades de leitura e de escrita com uso das tecnologias digitais.

Seguidamente, iremos expor a análise dessas informações que ilustram e exemplificam as categorias citadas. Outro esclarecimento pertinente é que priorizamos nesta análise as falas das professoras que atenderam ao nosso objeto de investigação e, sendo assim, nem todas as suas falas foram consideradas. Além disso, embora em alguns momentos o discurso das docentes sobre o planejamento tenha emergido por meio de uma mesma questão específica, explicitamos que a categorização foi norteada pela natureza dessas respostas em relação a este tópico específico. Desse modo, para respostas dadas, às vezes, a partir de uma mesma pergunta, iremos apresentá-las em categorias distintas.

4.1 O planejamento e a burocracia institucional

A promoção de práticas pedagógicas de qualidade perpassa pela elaboração de um planejamento de ensino coerente com os objetivos que se pretende alcançar no que se refere à consolidação das aprendizagens por parte dos estudantes, o que requer dos docentes constante estudo, reflexão e ação sobre o seu exercício profissional. Desse modo, espera-se um planejamento organizado com conteúdos bem definidos, práticas de ensino coordenadas aos objetivos de aprendizagem, atividades instigantes e estratégias avaliativas para aferir adequadamente a participação dos estudantes, e analisar a necessidade de mudanças que devem ser implementadas (ou não) no trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Apesar da importância do planejamento e da sua necessidade

para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, lamentavelmente a realidade do cotidiano escolar, muitas vezes, impõe uma série de obstáculos que impedem que esse recurso seja elaborado e aplicado adequadamente, o que ficou evidente nas falas das professoras participantes da pesquisa.

[...] a gente não tem tempo pra isso (pra planejar), você veja, hoje eu cheguei aqui, eu terminei agora uma reunião com a coordenadora, eu não fiz um planejamento ainda, não botei nada no papel, tem mil e uma coisas pra eu fazer, tenho diário pra atualizar que chegou ontem, pra passar tudo pro diário, tem o plano de aula da semana pra fazer, tem as atividades pra escolher, né, e tem N coisas burocráticas que ela quer que a gente bote no papel, isso que prejudica mais a mente da gente “*Olhe, Mariana, eu quero aquele negócio o quê, para quê, num sei o quê, num sei o quê*” a burocracia. (**Professora Mariana–Auconfrontação Simples**)

Com base no discurso da professora Mariana, é perceptível que o excesso de demandas burocráticas inviabiliza a elaboração do planejamento enquanto um plano de ação para organizar a prática pedagógica e para gerir o processo de aprendizagem dos discentes. Isso acaba tolhendo o aperfeiçoamento da ação educativa, que não pode ser conquistado sem condições necessárias para reflexão sobre aquilo que já foi feito e será proposto em sala de aula. A ausência de tempo para planejar, somada à urgência em ter que dar conta de outras atividades no período destinado para o planejamento, parece corroborar para que esse momento não seja pautado por um exercício de reflexão sobre como dispor para os discentes momentos significativos para a ampliação dos conhecimentos.

Ao contrário disso, o relato da professora Mariana deixa latente que o plano de ensino parece ser concebido de forma mecânica, superficial e engessada de modo que o foco recai sobre o preenchimento do caderno de planejamento para evitar reclamações do corpo gestor da escola. Isso ocorre à medida que a professora é pressionada pela coordenadora para dar conta de todas essas demandas. Como resultado desse processo de uma série de exigências burocráticas, a professora expõe a pressão psicológica a qual é submetida ao pontuar que tudo isso prejudica a sua mente.

É sabido que o exercício do magistério requer do professor muito controle emocional para lidar com as constantes dificuldades inerentes ao seu cotidiano, tais como o quantitativo elevado de alunos em uma mesma sala de aula, a ausência de materiais didáticos e a relação distante com as famílias dos estudantes. Além desses, existem a violência da comunidade que compõe o entorno escolar, os conflitos internos com o

núcleo gestor e outros colegas professores, a infraestrutura inadequada do ambiente escolar, bem como a desvalorização social e financeira da profissão, entre muitas outras. Para além desse cenário, a situação descrita e observada na pesquisa evidencia que essa realidade de exigências burocráticas tem se constituído como mais um elemento que impacta significativamente na vida do professor, tanto em uma dimensão pessoal como também no aspecto profissional, podendo trazer inclusive consequências para a sua saúde.

Sobre isso, Lipp (2016, p. 359) expressa uma opinião de que o

nível alto de stress detectado em professores não pode ser ignorado, pois não há dúvida de que ele afeta a qualidade de vida e a saúde física e mental desses profissionais. Não só o stress pode levar a doenças mentais e físicas, mas também pode agravar a situação na sala de aula.

Em sendo uma instituição cultural, que reflete as transformações experienciadas na sociedade, a escola se torna um microuniverso social que reproduz igualmente suas tensões e conflitos. Para acompanhar essas mudanças e encarar os conflitos, o professor tem por incumbência a responsabilidade de assimilá-los como partes da prática docente. Ao mesmo tempo, é necessário que se faça uma transposição didática dessa realidade também vivenciada pelos estudantes para que haja a apropriação de novos conhecimentos, novos valores e novas atitudes como frutos de um conteúdo de ensino planejado a partir da vida real.

Contudo, isso denota em mais responsabilidades para o professor, pois, o seu papel não se restringe “apenas” ao ato de ensinar. Sendo assim, embora a prática docente se fortaleça nas constantes mudanças mediante a reinvenção cotidiana, o acúmulo de muitas funções e a necessidade quase que diária de adaptação a novas demandas podem desencadear em cansaço, fadiga, ansiedade, angústia, irritabilidade, esgotamento mental, preocupação e principalmente dificuldade em executar suas funções de forma satisfatória. Para exemplificar essa realidade, tomamos como exemplo a situação descrita pela professora Mariana.

O excesso de cobrança para que essas inúmeras atividades burocráticas sejam realizadas interfere na qualidade da ação pedagógica da professora em sala de aula, gerando insegurança e insatisfação com a sua própria atuação. Em termos práticos, isso se materializa também sobre atividade de planejamento. Assim sendo, o planejamento tende a assumir um viés meramente formal, sem sentido, descontextualizado das necessidades de aprender, do sentir, do criar e transformar a realidade dos estudantes,

principalmente, sem o intento de propor soluções para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem e melhorar a qualidade de educação ofertada por aquela unidade escolar.

Apesar da relevância da parte técnica do planejamento, não podemos esquecer que o planejamento de ensino, como preconiza Luckesi (1992), é um ato político fundamentado dentro de um período histórico e alicerçado em um modelo social vigente. Em outros termos, isso significa que a intencionalidade do planejamento deve vislumbrar uma transformação social, buscando mudanças significativas para se “modelar” um sujeito crítico, pensante, participativo e capaz de exercer sua cidadania ao produzir novos conhecimentos. Com efeito, um indivíduo capaz de modificar a própria cultura e o próprio contexto social. Por conseguinte, podemos compreender, ainda amparados em Luckesi (1992, p. 118), que supervalorizar a dimensão técnica do planejamento em detrimento de sua função política significa que “a atividade de planejar, sem que se esteja atento aos seus significados ideológicos é um modo - dentre muitíssimos outros - de resguardar o ‘modelo de sociedade’ ao qual serve esse planejamento. Ou seja, é uma forma de escamotear a realidade, por não a questionar”.

Nesse sentido, desconsiderar que a escola é um importante componente da nossa realidade social e que, portanto, sofre inúmeras influências das problemáticas e dos elementos que a constituem, é tratar a Educação de forma neutra. Desse modo, é deslegitimada a sua principal atribuição que consiste em “contextualizar os processos de apropriação e produção de conhecimentos e, ainda, sublinhar a importância dos mesmos para a melhoria da vida dos sujeitos aprendizes” (LEITE, 2013, p. 4).

Dando continuidade ao aspecto que está sendo discutido, invocamos as palavras de Russo (2016, p.195) sobre a burocratização do planejamento. Para este autor, quando

o planejamento é encarado como instrumento de controle burocrático, como em geral acontece, sua avaliação recai sobre o produto, isto é, no plano como documento. A riqueza do processo de planejamento está exatamente na oportunidade que ele cria para se proceder a uma revisão de todos os pressupostos e práticas até então adotadas.

Como exposto anteriormente, a preocupação excessiva em responder às necessidades burocráticas da instituição afeta diretamente o fazer docente em sala de aula, pois a didática empregada passa a ser direcionada pela fragilidade desse planejamento. Desse modo, é retirado dos professores o direito de analisar e agir criticamente sobre a sua ação cotidiana em sala de aula. Diante disso, não é muito incomum que esses

profissionais não se sintam motivados a fazer seu próprio planejamento à medida que compreendem a ação de planejar como registro das atividades que serão propostas em sala de aula.

Contudo, isso não significa “diminuir a importância e necessidade da adequada formulação do plano, [pois] há que se dar-lhe um valor relativo, que não comprometa a qualidade da participação política dos elaboradores” (RUSSO, 2016, p.195). Com base no contexto relatado nesta pesquisa, não existiam condições para tal, ou seja, para que as professoras pudessem pensar criticamente em um planejamento capaz de incorporar temas e abordagens sobre questões de natureza social a política com o intento de motivar uma formação para além do aspecto conteudista, mas, sobretudo, crítica. A quase “inexistência do planejamento” em detrimento aos aspectos burocráticos também causa danos em uma perspectiva macroestrutural, que ultrapassa as paredes da escola.

Isso se justifica porque incide sobre o desperdício dos recursos públicos que seriam, em tese, empregados no campo educacional para fortalecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas. O desperdício se materializa quando a formação continuada, o material didático e outros recursos (materiais ou de outra natureza), que poderiam ser usados para finalidades pedagógicas, não são aproveitados e inseridos no planejamento justamente por ele não ser elaborado da forma que se espera. Assim sendo, o planejamento passa ao largo de uma ação reflexiva e consciente com objetivos de ensino bem delineados que favoreçam a conquista de novos conhecimentos dos estudantes em sala de aula em uma perspectiva crítica e política.

Em um dado momento da pesquisa, a professora Mariana comenta sobre outro aspecto que inviabiliza o desenvolvimento desse planejamento: as atividades de correção dos testes simulados que as crianças realizam ao longo do ano letivo com o objetivo de se preparar para a prova do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE). Por estarmos discutindo os anos iniciais do ensino fundamental, esses testes são mais especificamente para o Spaece-Alfa, que visa a avaliação das habilidades de leitura das turmas de segundo ano do ensino fundamental das escolas da rede pública.

[...] a gente fica meio sem tempo pra fazer os planejamentos, porque a gente tem que dá tipo um simulado atrás do outro, tem que corrigir todos aqueles simulados e passar para aquela tabela pra aquele graficozinho pra, pra avaliar, né? Então a gente perdia assim tipo um dia de planejamento sei lá, de tá fazendo aqueles simulados porque tinha, às vezes, tinha dois simulados para corrigir,

porque tem o simulado da **SEDUC** da **SME** e tem o do **PAIC**, e tem o nosso entendeu? Aí mistura tudo e dá um nó danado na nossa cabeça [...]. Tinha que fazer. A gente quem fazia, viu? Tudo isso. – (*Professora Mariana–Auconfrontação Simples*)

Mais uma vez, o relato da professora evidencia que o planejamento docente não é percebido pela instituição como uma atividade essencial na relação ensino e aprendizagem.

As interferências da gestão por meio das exigências burocráticas, as cobranças resultantes da pressão por um desempenho excelente na prova do Spaece-Alfa, reuniões para discutir estratégias para atingir a meta estipulada como resultado da avaliação, o tempo gasto para resolver essas atribuições, as correções dos vários simulados e o preenchimento de tabelas com dados referentes aos acertos e erros dos discentes comprovam a negligência com atividade de planejar. Além disso, existia o medo por parte das professoras de não conseguirem atender às expectativas da gestão, e por conseguinte, serem realocadas em outras instituições. Portanto, por esses motivos, o processo de planejamento parece ser preterido em razão de outras atividades consideradas relevantes, dentre as quais estando a correção dos simulados das avaliações externas e a prática do reforço escolar, o que foi descrito pelas professoras do seguinte modo.

Eu tinha que fazer reforço também, você sabe disso que eu fazia nessa hora do meu planejamento [...] A gente, gente é convidado a fazer isso né? A gente é convidado, mas é isso, a gente é convidada até por nós mesmo, porque a gente se vê obrigada a isso, porque ou vai, se não no segundo ano “você não fez nada”, né? Entendeu? “Ah, você também, você também num fez nada, né? Por isso que o resultado não foi bom, né? Cê não fez nada”. (*Aucoconfrontação Simples – Professora Mariana*).

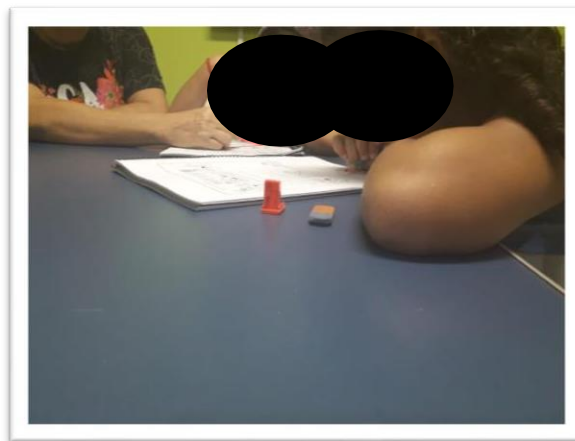
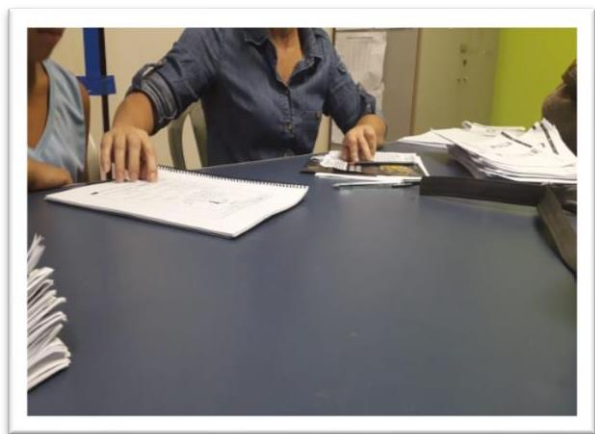


Figura 7 – Professora Mariana dando reforço durante o horário de planejamento

Ainda sobre o reforço escolar, essa prática não era proposta apenas durante o planejamento. Também foi sugerido pela gestão da escola (coordenadora e diretor da unidade de ensino) que as professoras usassem seu horário de almoço para ajudar os alunos que ainda não tinham consolidado os descritores, os quais seriam cobrados na prova do Spaece-Alfa.

Foi a gestão que pediu (sobre a prática do reforço), foi a gestão que pediu, e a gente também dava reforço, é, os alunos da manhã eu dava no horário do almoço, eles já ficavam comigo, eu te falei isso, não foi?! O reforço escolar era sobre os descritores, que eles não tinham consolidado. Exatamente. Exatamente, aí aqueles, aquele descritor que ele não consolidou a gente ia intensificar. A gente detectava qual era, para poder no plano, a gente, é, focar, intensificar naquele, pra que no dia da prova, aquele descritor não ficasse, não ficasse em defasagem. *(Autoconfrontação Simples - Professora Lidiana)*

Pronto, a gente ficava, e ficava até 11:40, até 11:40, e mais, eu só não me disponibilizei a ficar a noite e a tarde, porque eu disse que eu não tinha transporte, eu tinha que vir a pé, pegar o ônibus pra cá, mas ninguém lá se disponibilizou a vir me deixar, que é aqui há 5 minutos de casa, entendeu? *(Autoconfrontação Simples - Professora Mariana)*

As falas das professoras são condizentes com situações que foram observadas no contexto da pesquisa nas quais foi possível perceber que toda a instituição era moldada em razão da avaliação do Spaece-Alfa. Esse movimento era materializado pelos espaços da instituição e foi registrado em nosso diário de campo:

Hoje ao chegar na escola, como de costume, entrei pela porta da sala reservada ao lanche dos professores, e no espaço estava uma senhorinha, que detinha a função de mediadora escolar, porém, com carga horária reduzida. A profissional estava acompanhada por algumas crianças, que reconheci por serem das turmas de segundo ano, participantes da pesquisa. As quatro crianças estavam sentadas ao redor da mesa brincando com um joguinho para identificar letras e formar palavras [...]. Ao conversar com o professor do laboratório de informática, ele me confidenciou que a gestão da escola destina alguns profissionais readaptados ou que são destinados para assumirem funções específicas em projetos como o Mais Educação, para atuarem em atividades de reforço juntamente com essas crianças. *(Diário de campo)*

No corredor das salas das turmas do primeiro e segundo anos foram organizadas algumas mesinhas e cadeiras onde se encontravam alunos do contraturno das turmas do sexto ano, dando reforço para as crianças que farão a prova do Spaece-Alfa. *(Diário de campo)*

Não há consenso sobre a prática do reforço escolar trazer contribuições para a construção de aprendizagens, pois, sua prática, muitas vezes é apresentada de forma descontextualizada, portanto, é equivocado dizer que se trata de uma oportunidade para resolver defasagens na assimilação dos conteúdos e ajudar os discentes a superar dificuldades. Desse modo, acreditamos que cabe aos professores elaborar estratégias

individualizadas para ajuda a ressignificar a relação de ensino e aprendizagem por meio de uma atenção mais particular para cada aluno. No contexto da pesquisa, o foco dessa ação era pautado exclusivamente em dar condições para que as crianças corrigissem, antes da prova do Spaece-Alfa, suas fragilidades em relação às habilidades de leitura. Em outros termos, visava-se consolidar os descritores como foi pontuado pela professora Lidiana.

Os descritores compõem a matriz de referência de Língua Portuguesa, ou seja, são os conhecimentos que serão cobrados na prova do Spaece-Alfa. Em relação a eles, existem dois grandes eixos: o de apropriação do sistema de escrita e o eixo de leitura, os quais agrupam vários descritores, dentre eles,

identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos, reconhecer as letras do alfabeto, identificar as direções da escrita, identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita, reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra, identificar rimas, identificar o número de sílabas de uma palavra, identificar sílabas canônicas (consoante / vogal) em uma palavra, identificar sílabas não canônicas (vogal, consoante / vogal / consoante, consoante / consoante / vogal etc.) em uma palavra, ler palavras no padrão canônico (consoante / vogal), ler palavras nos padrões não canônicos (vogal, consoante / vogal / consoante, consoante / consoante / vogal etc.), ler frases, localizar informação explícita em textos, inferir informação em texto verbal, interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais, reconhecer o tema ou assunto de um texto ouvido, reconhecer o tema ou assunto de um texto lido, reconhecer o gênero discursivo e identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros. (FONTE: <https://spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/07/CE-SPAECE-2016-MATRIZ-LP-2EF.pdf>).

Sobre isso, podemos perceber que, apesar da importância do reforço, o seu foco recaia exclusivamente em consolidar os descritores de Língua Portuguesa para a avaliação. Isso sem dúvidas atesta que aparentemente não haja o mesmo compromisso em prover meios para que as crianças atendam a outras necessidades de aprendizagem como as que envolvem outros conteúdos, como, a Matemática, por exemplo.

Sabemos que o papel da escola é ofertar uma educação de qualidade coerente com as demandas sociais requeridas para cada momento histórico, visando criar mecanismos para a construção de estratégias para a transformação social. Para tal, os conhecimentos constituídos em diferentes áreas, como artes, ciências, geografia, matemática e tantas outras permitem o desenvolvimento de um pensamento plural e diversificado que pode vir a promover uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Contudo, a negação do acesso a esses conteúdos pode dificultar essa ação.

Assim, salientamos que podem estar havendo inúmeros prejuízos nessa prática do reforço priorizando apenas habilidades relacionadas à leitura, pois, a mesma ênfase não é dada para dificuldades de escrita. Isso pode acarretar muitas defasagens de aprendizagem para as crianças. Posto isso, podemos mencionar como resultados a permanência de algumas dificuldades de aprendizagem, insegurança, frustração, problemas de autoestima e o não desenvolvimento de uma visão crítica sobre a própria realidade, além de não disporem da possibilidade de vivenciarem atividades pautadas na interdisciplinaridade. Além disso, tais práticas podem fazer com que os discentes acreditem que devem aprender apenas para ter uma boa nota na avaliação.

Em outra perspectiva de análise, essas situações demonstram a assimilação de uma série de funções pelas professoras, o que redundava em uma sobrecarga de trabalho. Todas essas atribuições eram orientadas pela gestão com a finalidade de preparar as crianças para um bom resultado na avaliação do Spaece-Alfa. Além disso, colocam em relevo a pressão que existia sobre o trabalho realizado por essas profissionais, que poderiam ser responsabilizadas pelo “fracasso” do resultado da avaliação caso a meta estipulada pela instituição não fosse alcançada. Como bem disse a professora Mariana, em caso de recusa a essas responsabilidades, elas poderiam ser acusadas de não terem feito nada pela sua turma: “[...] você não fez nada”, né? Entendeu? “Ah, você também, você também num fez nada, né? Por isso que o resultado não foi bom, né? Cê não fez nada”. (*Professora Mariana*).

Diante desta realidade, é possível questionar a razão pela qual a gestão escolar vem negligenciando essa etapa tão importante e necessária para o desenvolvimento do trabalho das professoras. Isso se justifica porque é de se esperar com o planejamento algum tipo de ação que possa implicar também na aprendizagem das crianças, uma vez que “a ação consciente, competente e crítica do educador é que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento” (FUSARI, 1990, p. 46). Acreditamos que uma dessas razões está condicionada a uma percepção equivocada sobre a ação de planejar, como se o registro escrito nos cadernos de planejamento pudesse dar conta da complexidade desse processo. Na instituição observada, a ênfase desse momento recaía sobre o preenchimento desse suporte basicamente com as atividades que seriam propostas em um determinado período, uma vez que a inexistência desse registro poderia culminar em prejuízos para a instituição por não atender a demandas burocráticas estabelecidas por

outras instâncias superiores, tais como o Distrito de Educação daquela localidade e a própria Secretaria Municipal de Educação (SME).

Dando prosseguimento à análise e discussão dos dados, trazemos um trecho de fala da professora Mariana no qual ela expressa novamente o excesso de funções que impedem que o planejamento fosse realizado.

Eu chego lá pro meu planejamento aí dizem “vai ter uma reunião daqui a pouco”, né? Aí esse daqui a pouco eu não sei que horas vai ser [...]. Aí eu fico sempre aguardando, não faço o que eu tenho que fazer, porque eu to aguardando ser chamada pra reunião, aí quando eu vou pra reunião, percebo que não dá mais tempo eu fazer nada, não me concentro mais pra tanto, aí já perdi a minha manhã toda né? Aí tem uma série de coisas também, daquelas coisas de corrigir num sei o quê, de corrigir isso, de ter que mostrar, é aqueles números todos, aqueles, é: corrigir os simulados disso, corrigir o simulado.
(*Professora Mariana – Auconfrontação Simples*)

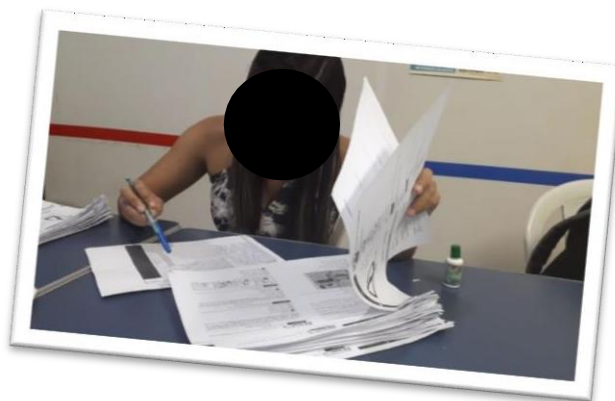


Figura 8 - Profa. Lidiana corrige os simulados durante o horário de planejamento

Em consonância a isso, está a importância exacerbada que é dada ao Spaece-Alfa de tal forma que todo o “tempo livre”, “ocioso” que as professoras detêm, tais como, o do planejamento, o do horário do almoço e o do fim do expediente, deve ser usado em prol desta avaliação. Com efeito, não se trata apenas de uma prova de conhecimentos, mas parece ser a representação do sucesso ou do fracasso da escola que se corporifica em um *ranking* geral, que elenca as melhores e as piores pontuações conquistadas pelas instituições públicas. Nesse sentido, o Spaece-Alfa parece servir para atestar se o trabalho realizado por uma comunidade escolar é de excelência ou para cravar a suspeita de uma falta de compromisso e de responsabilidade com o exercício profissional de uma professora, que tinha a missão de garantir um bom desempenho da sua turma da referida avaliação. Isso, portanto, explica e justifica o fato de as professoras cumprirem

rigorosamente o que é proposto pela gestão, tanta pela pressão a qual são submetidas, como em razão do medo de perderem o seu emprego.

Trazemos, a seguir, enxertos do diário de campo que colocam isso em evidência:

O professor Freire me contou que a maioria dos professores da instituição não são efetivos, pelo contrário, são professores substitutos, e que essa prática acaba sendo uma forma do núcleo gestor ter controle sobre o trabalho realizado por esses profissionais. Ele citou em específico os professores das turmas avaliativas, que podem ser “punidos”, sendo convidados a se retirarem da escola caso suas turmas não apresentem um excelente resultado nas avaliações. *(Diário de Campo)*

A fala do professor Freire pode estar em consonância com algumas situações que observei na sala de planejamento dos professores que registrei no diário de campo,

Hoje na presença das professoras das turmas do primeiro ano do ensino fundamental, que são efetivas, notei que elas conversavam sobre o seu desinteresse e recusa em assumir as turmas avaliativas, turmas das crianças do segundo ano, pois, elas relatavam o desconforto a qual seriam submetidas pela pressão e estresse em busca dos resultados do SPAECE. *(Diário de Campo)*

Em uma das falas da Professora Lidiana e em um dos registros do diário de campo, a seguir, podemos perceber como se dava o acompanhamento da coordenadora ao trabalho realizado por ela e sua colega também docente da turma do segundo ano:

[...] quando a gente chegou, toda terça-feira tinha reunião sabe, então, “tá aqui gente, foi duzentos e vinte e cinco, a nossa meta pra esse ano, no mínimo, ninguém pode descer, no mínimo, duzentos e trinta, duzentos e trinta e cinco”, a projeção né, que tem a projeção da SME e tem a projeção da escola [...] *(Professora Lidiana- Autoconfrontação Simples)*.

A professora Mariana me contou que as reuniões tinham como foco o resultado do Spaece-Alfa, sendo assim, eram discutidas as metas que deveriam ser atingidas naquele mês, as sugestões de agrupamento para a organização das crianças em grupos ou duplas com o “mesmo nível” de aprendizagem de leitura e de escrita, os descritores avaliativos que deveriam ser intensificados durante as aulas e uma lista com atividades para serem propostas aos discentes de acordo com as necessidades de cada agrupamento de crianças. *(Diário De Campo)*

Neste cenário, é salutar tecermos reflexões sobre o papel do coordenador pedagógico no planejamento dos professores, já que o dia a dia de uma escola é repleto de acontecimentos e demandas que surgem a todo momento e que requerem do coordenador habilidades para gerir soluções para minimizar e resolver esses problemas. Esses problemas podem envolver o corpo docente, os alunos, as famílias dos discentes e

outros profissionais da instituição, além das formalidades burocráticas da Secretaria de Educação e outras instâncias formais. Em alguns casos, envolvem até questões que não são desencadeadas dentro do ambiente escolar, contudo, que interferem em sua dinâmica de funcionamento.

Essas situações emergenciais, sobretudo envolvendo as ações dos professores em sala de aula, oportunizam ao coordenador pedagógico uma variedade de inúmeros saberes docentes que “englobam os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, tudo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2012, p. 212). Apesar desses saberes docentes, embora eles sejam citados em alusão ao trabalho dos professores, podemos estabelecer um paralelo com a mediação exercida pelo coordenador pedagógico junto a outros docentes. Sendo assim, não se pode esquecer de que ele também é um professor que atua constantemente em interação com outros docentes, servindo muitas vezes como referencial a ser seguido, justamente por ter um amplo leque de saberes docentes constituídos ao longo de suas experiências de supervisão escolar e, possivelmente, de atuação em sala de aula.

Apesar do quantitativo de funções que o coordenador pedagógico tem que desenvolver dentro da escola, é consenso que o acompanhamento ao corpo docente é uma das suas atribuições mais importantes e essenciais para a excelência das ações pedagógicas propostas pelos educadores. Dentro dessa supervisão está o momento do planejamento, contudo, na prática essa relação profissional de proximidade não é sempre possível. Em um extrato do meu diário de campo, relato, pois, um pouco sobre o distanciamento dessa relação durante o planejamento das professoras:

Hoje pela primeira, e única vez, a coordenadora entrou na sala de planejamento para falar com a professora Mariana, ela entregou para a professora uma xerocópia de um texto sobre o trabalho com gêneros textuais, logo depois de entregar o texto nas mãos da professora, a coordenadora se retirou da sala. A professora Mariana me contou que uma das incumbências da coordenadora é realizar uma avaliação de leitura individual com cada criança das turmas do segundo ano. A coordenadora também fica responsável por montar os simulados que as crianças realizam como treino para o SPAECE. (*Diário De Campo*)

Para que haja uma relação de troca de experiências entre coordenador e professores deve existir não apenas o diálogo, mas, sobretudo, deve existir o compromisso em fortalecer o papel da escola como um ambiente de transformação social.

Para tal, o coordenador pedagógico deve permanecer atento às problemáticas vivenciadas pelas turmas que acompanha para criar colaborativamente com o corpo docente estratégias para superar esses obstáculos. O diálogo deve ser a premissa básica da relação entre coordenador pedagógico e professores para que possa existir de forma colaborativa o compromisso em fortalecer o papel da escola como um ambiente de transformação social. Isso implica, pois, estar atento às problemáticas experienciadas pelo coletivo que compõe a unidade escolar, já que é somente por meio de um olhar e escuta sensível a essas questões que o coordenador poderá criar estratégias para superar dificuldades e fortalecer as potencialidades da sua equipe discente.

Isso pode ser fomentado não apenas durante as reuniões administrativas, mas em outros momentos já que o período do planejamento é oportuno para imbuir os professores de condições para superar adversidades e primar por práticas pedagógicas de qualidade. Dito isso, é imprescindível que o lócus onde realizamos a pesquisa possa superar uma visão fragmentada do planejamento enquanto suporte para registro escrito de atividades para atender apenas a burocratização do espaço escolar. Isso reverbera não apenas sobre a atuação dos professores, mas também acaba interferindo na atuação do coordenador, que perde um pouco da sua especificidade na condição de educador ao se perder nas inúmeras atribuições demandadas pela busca de um resultado satisfatório da prova Spaae-Alpha. Desse modo, aventamos que é preciso recuperar o real sentido do planejamento como um ato político, acrescido de sua dimensão técnica, e podendo influenciar na sociedade que queremos transformar e na realidade que queremos construir, incidindo ainda sobre a democratização da educação por meio do estudo, da reflexão, da ação e da avaliação da relação entre quem ensina e quem aprende.

4.2 O planejamento e autonomia docente

A escola como instância máxima reconhecida socialmente como responsável pela educação dos indivíduos deve organizar-se de modo que contemple em sua essência o respeito pelas diferenças culturais, a pluralidade de ideias, o diálogo e a diversidade. No entanto, o desenvolvimento de práticas e ações que contemplem esses aspectos perpassam pelo exercício da autonomia no fazer docente. Dito de outro modo, essa autonomia implica a liberdade para ensinar, da qual, lamentavelmente em muitas das

vezes, os professores não dispõem devido às condições para praticar o livre-arbítrio em sala de aula.

De acordo com Machado (2010, p. 53),

Para Paulo Freire, autonomia é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. É um “ensinar a pensar certo” com quem fala com a força do testemunho”. É um “ato comunicante, co-participado”. Todo processo de autonomia e de construção de consciência nos sujeitos exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser alinhado à sua aplicação.

Destarte, exercer a autonomia é a própria vivência da liberdade para se perceber no mundo enquanto um sujeito ativo, crítico e reflexivo em detrimento da imposição da passividade para o tolhimento da capacidade de pensar e agir sobre a realidade. Busca-se com isso compreender as idiosincrasias que sustentam a conjuntura social de cada período histórico, visando pensar um modo de romper modelos sociais que se fundamentam em realidades abusivas organizadas na segregação, na violência, preconceito, discriminação e na desigualdade. A lógica predominante disso tudo é o ter e não o ser, enfim, é o pensar certo sobre uma sociedade humana, igualitária, democrática em que se estabelece no diálogo e para o diálogo com a coletividade em articulação com a prática. Em outras palavras, não é apenas o discurso, é articulação entre o que é dito e o que é feito, é ação, reflexão e ação.

Apesar de sua importância para a prática da liberdade, o exercício da autonomia não é um processo natural e homogêneo para todos os indivíduos. Isso se justifica porque não é sempre que há consciência da sua existência em si. Logo, deve ser construída colaborativamente para ser vivenciada e propagada de forma coletiva. O próprio Freire (2011, p. 105) afirma que, “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. E complementa:

A autonomia, como amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade.

Tomando isto por princípio, o desenvolvimento e o exercício prático da autonomia perpassa necessariamente pela disposição de experiências desafiadoras que demandem dos indivíduos, entre outras coisas, poder de escolha e tomada de decisão.

Desse modo, podemos compreender que a ausência de elementos que atuem como desencadeadores da necessidade da ação e da reflexão sobre aspectos que incidem sobre a relação entre ensino e aprendizagem prejudica o uso da autonomia em sala de aula. Sobre o contexto desta pesquisa, isso se materializou bastante na ausência de um planejamento realizado para atender os objetivos de ensino das turmas, uma vez que a prática predominante era utilizar o mesmo planejamento para todas as turmas sem considerar as especificidades do público atendido e a prática específica de cada docente.

Na direção contrária a essa prática observada, podemos pensar o planejamento como uma ação conjunta que buscasse integralizar os conteúdos em uma perspectiva de transformação social, de interesses individuais de cada turma e de autonomia de cada professor em poder escolher o que julgasse como o melhor para a realidade do seu trabalho. Sobre essa questão, Padilha (2017, p. 30) explica que o

planejamento dialógico é alternativa porque, com a ampliação da comunicação pelo diálogo coletivo e interativo desde a formulação das questões relacionadas, por exemplo, às questões orçamentárias, pedagógicas ou administrativas das escolas e das políticas públicas educacionais, vai acontecendo um processo de participação, de envolvimento, de troca de ideias, de resgate da cultura e de troca de experiências, de ações e de propostas concretas ou concretizáveis, que estimulam o enfrentamento dos problemas e dos desafios apresentados pelo cotidiano, o que está muito distante dos técnicos ou especializados em planejamento. É essa a grande vantagem do planejamento dialógico, organizado, democraticamente sistematizado e voltado para o respeito à autonomia dos sujeitos partícipes do processo.

Em alusão à relação entre a autonomia e a prática docente, Therrien e Loiolla (2003, p. 5) afirmam que a

autonomia relativa do professor manifesta-se no seu modo próprio de recorrer tanto aos saberes individuais (e subjetivos), construídos na sua experiência de vida profissional e social, como aos saberes construídos e reconhecidos nos processos científicos. É neste repertório que a racionalidade docente, marcada por traços objetivos e subjetivos, encontra os elementos necessários para enfrentar os problemas, as dificuldades e as necessidades que emergem nos espaços situados e específicos onde atua, assegurando a continuidade de suas intervenções responsáveis e intencionais.

É essa multiplicidade de conhecimentos e saberes que vai organizar a atuação do professor em sala de aula, porém, não apenas isso, vai oportunizar ao docente saber lidar com as intempéries que surgem mediante as dificuldades presentes no chão da escola. Isso se justifica porque a dinâmica da complexa relação entre quem ensina e quem aprende é materializada por dificuldades que surgem cotidianamente. Elas não estão descritas nas páginas dos livros tão presentes nas universidades e, desse modo, as soluções

para essas problemáticas são construídas pela liberdade de escolha, pela autonomia que o professor deve ter para criar estratégias para esse intento. Portanto, em sua prática, o professor deveria agir por meio da autonomia que dispõe para ensinar e para aprender com os discentes, bem como com os demais colegas da comunidade escolar.

A dificuldade de se conceber práticas pedagógicas pautadas na autonomia em sala de aula se dá em razão das muitas interferências, pois, ainda temos uma educação brasileira enraizada no autoritarismo. É importante frisarmos que esse autoritarismo se sustenta em múltiplas vertentes: nas políticas públicas, na Universidade, nas células que atuam com formação de professores presentes nas secretarias de educação dos municípios, no núcleo gestor do cenário escolar e, até mesmo, nas famílias dos estudantes. O cerne do autoritarismo é o poder centralizado nas mãos de um pequeno círculo de indivíduos que possuem a possibilidade de tomar decisões para impactar um coletivo.

No ramo educacional, esse autoritarismo se manifesta com a imposição de ideias, atitudes, ações e comportamentos para o trabalho pedagógico, sem que isso considere os interesses, a reflexão crítica, o contexto social, a história de vida, a formação e a prática dos professores, os verdadeiros profissionais da educação. Busca-se, com isso, oportunizar uma educação desprovida de senso crítico, responsabilidade social, sem fomento ao questionamento e tampouco elaboração de ideias para mudar o mundo. Enfim, é um projeto para tentar consolidar uma educação para a subordinação.

Pudemos vislumbrar de forma latente um pouco desse autoritarismo que se manifestou na ausência da autonomia na ação das professoras partícipes desta pesquisa. Esse autoritarismo também pode ser definido como controle institucional sobre a prática docente, no desenvolvimento dos planejamentos realizados pelas docentes, em específico o destinado para as atividades de leitura e de escrita no espaço do laboratório de informática. Com base nas nossas observações, concretizadas nos dias dos planejamentos das professoras, foi perceptível que este horário era usado para abarcar outras demandas, assim como já descrevemos e analisamos em tópicos anteriores. Contudo, um fato que despertou nossa atenção é que o laboratório de informática não aparecia nos planos das aulas, ou seja, não existia uma organização prévia sobre o que seria trabalhado: os conteúdos, os objetivos de ensino e muito menos como isso seria feito, ou seja, quais estratégias metodológicas seriam colocadas em exercício.

A professora Lidiana explica as reais motivações que justificam a razão dessa prática.

Não aparecia nos planos é porque a Lúcia (coordenadora) ela olhava os nossos planejamentos, tá entendendo?! E aí como a líder, a líder não ia, quem era a líder dos planejamentos era a Soraia, ela não entrava, não sei se você observou, ela não entrava (no laboratório de informática), então, não precisava entrar nos planejamentos entendeu?! (*Professora Lidiana- Autoconfrontação Simples*)

Sobre isso, notamos ainda que os planejamentos das professoras eram transcritos do caderno de planejamento de outra profissional, também lotada em uma turma do segundo ano do ensino fundamental: a professora Soraia, que não participou desta pesquisa. Ilustramos esse fato com fotografias dos cadernos de planejamento das professoras em que é possível perceber que os planejamentos são iguais, além disso, não há menção a qualquer tipo de atividade a ser realizada no espaço do laboratório de informática.

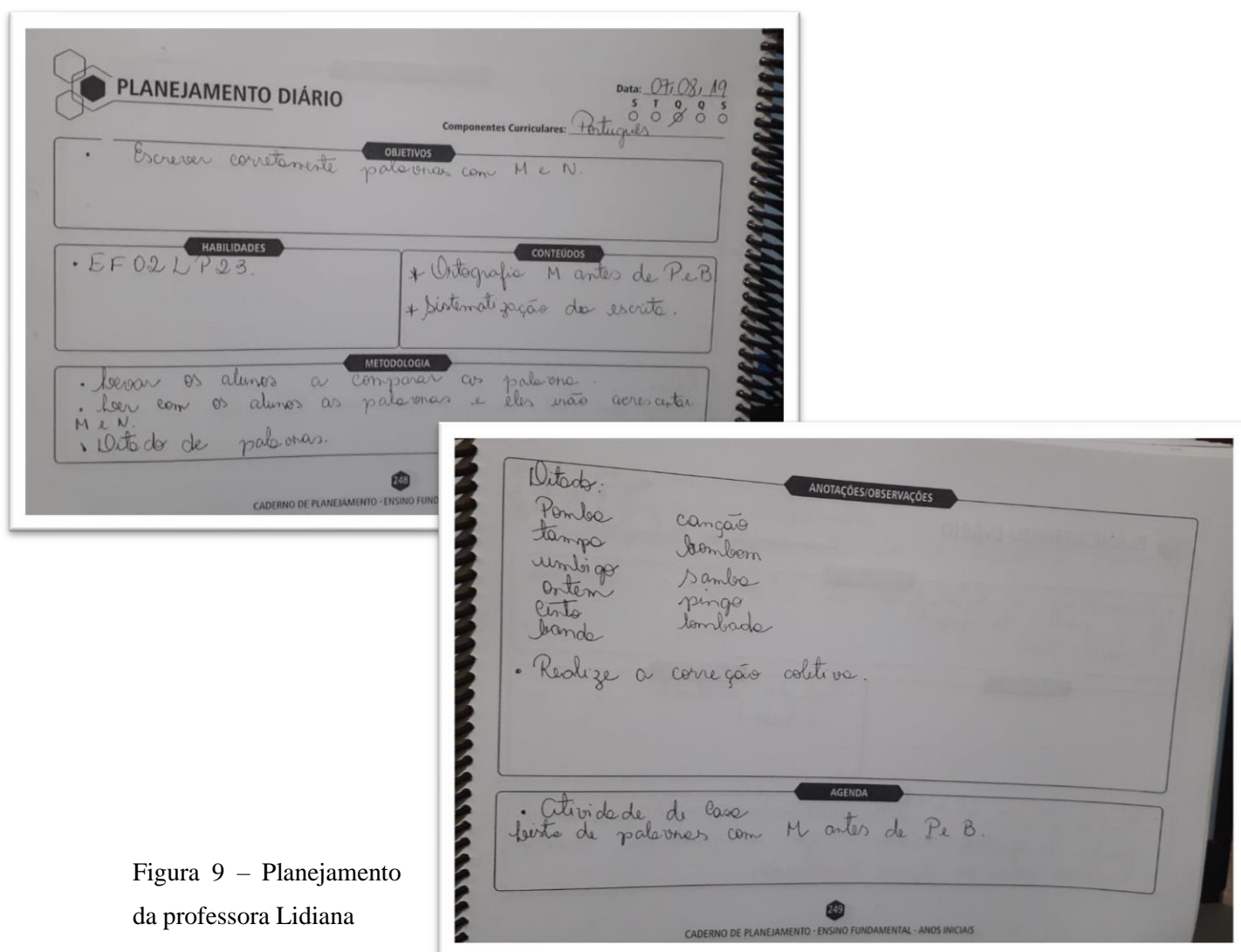


Figura 9 – Planejamento da professora Lidiana

PLANEJAMENTO DIÁRIO

Data: 04/08/2019
S T Q Q S
○ ○ ● ○ ○

Componentes Curriculares: Português

OBJETIVOS

- * Escrever corretamente palavras com M e N antes de P e B.

HABILIDADES

- * EF02LP33.

CONTEÚDOS

- * Ortografia M e N antes de P e B.
- * Sistematização da escrita.

METODOLOGIA

- * Levar os alunos a comparar as palavras entre si.
- * Ler com os alunos as palavras do texto e da atividade.
- * Ditado de palavras.

ANOTAÇÕES/OBSERVAÇÕES

Ditado: pomba canção
tempo bombom
umbigo samba
entem pingo
cinte lombada.
banda

AGENDA

- * Atividade para casa.
- (1º) - Lista de palavras com M e N antes de P e B.

Figura 10 – Planejamento da professora Mariana

A seguir, a professora Lidiana retrata com mais detalhes essa situação:

É, mas é bem complicado assim, sabe, e assim, mulher, como eu te disse, mulher, quando eu cheguei era muito, muito assim, é, sem autonomia, porque eu ainda tava conhecendo lá, como é que eles davam o processo, como era a questão da, porque cada lugar, incrível como cada instituição que nós vamos tem uma didática, uma forma de como eles trabalham, tem uma linha que eles seguem né?! E aí eu vi que o que eu usava aqui no colégio, pronto, morreu, não dava aí, não dava, era outra segmentação, e tinha uma pessoa que ela ia direcionar a gente, pronto. Vocês sigam essa professora aqui que vai dar certo, pronto (Fala da coordenadora dita para a professora). Foi o que a gente recebeu, né. Aí a Mariana, mulher, já fazia mesmo, então pronto, tem uma pessoa que poderia ter me ajudado quando eu entrei poderia ter sido ela né, não, Lidiana você pode fazer assim e tal, tal, tal, mas como ela já seguia essa linha também, eu não tinha o que fazer, tinha só que aceitar e aprender como era, aí depois que eu fui pegando uma autonomia, entendeu?! Eu acho que foi isso que talvez tenha ocasionado à situação (Conflitos com a professora Soraia). (**Professora Lidiana - Autoconfrontação Simples**)

Em um primeiro momento, tendo como eixo norteador os dados que foram apresentados até então, poderíamos compreender que o ato de copiar o planejamento de outra docente seria resultante da falta de tempo para se dedicar a isso pelo excesso de atividades que as professoras precisavam realizar no cotidiano. Contudo, essa situação era proveniente da busca constante por resultados exitosos na avaliação do Spaece-Alfa. A professora Soraia, embora fosse substituta, assim como Mariana e Lidiana, possuía um espaço de prestígio na instituição, visto que era considerada uma excelente professora alfabetizadora. Portanto, suas práticas pedagógicas deveriam ser consideradas como um referencial a ser seguido pelas demais.

Segundo a professora Lidiana, isso foi atestado pela própria coordenadora, que disse: “*Lidiana você tá chegando agora, mas a Soraia aqui sabe tudo como é, então você, você cole nela aí, que é sucesso!*”. (**Professora Lidiana**). Não podemos negar a importância da parceria e do trabalho colaborativo entre professores, principalmente se essa troca busca ajudar um colega docente que está iniciando sua prática em uma turma que necessita de um trabalho diferenciado. Isso se justifica porque o objetivo central dessa prática deve ser alfabetizar e letrar, dotar as crianças de condições para interagir com a linguagem escrita em uma perspectiva social. Como resultado, espera-se que isso possa contribuir para a continuidade da sua vida escolar, como se isso já não fosse uma grande responsabilidade, é também uma turma avaliativa para a rede pública de ensino.

Não obstante, os dados da pesquisa demonstram que essa prática de copiar o trabalho de outra profissional não era executada para esse desígnio, muito menos que

existia uma prática colaborativa entre as professoras responsáveis pelas turmas do segundo ano. Desse modo, por mais que a atitude da coordenadora fosse “bem-intencionada”, ao pedir para a Lidiana “colar” na professora Soraia, muito provavelmente poderia não ter o mesmo êxito. Mas, a lógica por trás dessa atitude está na ideia de que se serve para turma dela, vai servir para as demais, logo, se existe êxito na prática dela, similarmente isso vai acontecer com as outras. Possivelmente, contudo, isso na realidade poderia gerar mais prejuízos do que benefícios.

O contexto aludido torna-se problemático por algumas razões e a primeira delas é de que a prática pedagógica não é algo estático, que pode ser previsto milimetricamente como o resultado de um cálculo numérico em que suas variáveis são conhecidas e controladas independentemente do contexto. Sendo assim, elas poderiam ser sempre reproduzidas chegando ao mesmo resultado, o que sabemos que não acontece. Discordamos desse pressuposto ao afirmamos que cada professor guia a sua prática de uma forma diferenciada, pois essa prática é desenvolvida com base na identidade de cada profissional. Cada docente abarca a aquisição de conhecimentos teóricos, experiências práticas e a constituição da sua história de vida pessoal (TARDIF, 2012), o que significa que querer encaixar a identidade de um professor dentro de um modelo pré-estabelecido, por mais que seja considerado bem-sucedido, é um desrespeito ao saber fazer desse professor, bem como um impedimento para que haja a ressignificação da sua atuação.

Ao considerar tal situação, outro aspecto que merece destaque é de como essa imposição da coordenadora não percebia a heterogeneidade da turma como um componente que faz parte da prática pedagógica das professoras em sala de aula. Desconsiderar a existência desse fator por meio de um planejamento que serve para todos os discentes é prejudicial à medida que trata cada aluno como uma “folha em branco”. Afinal, é como se fossem inexistentes as individualidades, as histórias de vida, as motivações, os conhecimentos prévios e as necessidades específicas de aprendizagem. Sendo assim, esse planejamento único obsta o processo de aprendizagem dos discentes, posto que não considera a existência de formas diversificadas de se relacionar com o conhecimento.

A imposição da coordenadora Lúcia impede que o professor formule um planejamento específico para atender as dificuldades da sua turma, bem como limita o exercício profissional das docentes. Com isso, a prática do professor se torna estagnada

e, desse modo, não é permitido que professor busque aprimorar a sua prática ao ser desafiado constantemente em desenvolver diferentes formas de ensinar os conteúdos, criando estratégias e atividades para contemplar as necessidades de cada aluno. Ainda cabe considerar, a respeito disso, que essa situação dotava a professora Soraia de grandes poderes, legitimados pelo núcleo gestor da escola, o que implicava em certa rivalidade dessa docente para com as outras.

Ilustramos essa situação com o seguinte relato da professora Lidiana,

O planejamento era a professora que fazia né?! E aí...É, porque sempre era só imposto né, sempre era imposto, “tá aqui o plano eu já fiz”, as vezes a gente chegava lá (na sala do planejamento) muitas vezes, “não, já fiz plano dessa semana, é só pra copiar, entendeu?!” E a gente só copiava. [...] como eu te disse, eu não sabia, então, tá entendendo, porque tudo que eu fazia era errado, “não, não é assim não, a Lúcia não quer assim”, ela dizia logo assim, o nome da Lúcia (coordenadora). Então, a gente só copiava o que ela dizia, “eu já fiz, eu já fiz”, quando eu não comecei a fazer isso, que eu queria autonomia, mulher ela disse pra pessoa que assumiu a turma dela, “coitada de você! Essas duas aí não fazem nada, não sabem de nada,” foi o que ela disse, “eu quero ver como é que essas turmas vão sobreviver sem mim”, sobrevive mulher, sobrevive, a gente num instante aprende, entendeu?! (*Professora Lidiana-Autoconfronção Simples*).

Podemos perceber que a professora Soraia, ciente do seu papel enquanto uma professora alfabetizadora de referência, fazia uso disso para inibir a possibilidade das outras professoras buscarem usar outras atividades e desenvolverem uma prática diferente daquilo que era imposto por ela. Contudo, não apenas isso, a frase “*é só pra copiar, entendeu!?*” também indica que não existia oportunidade para o diálogo sobre possíveis alterações acerca daquilo que a professora Soraia tinha estabelecido como o ideal para três diferentes turmas. A elaboração de um planejamento feito de forma colaborativa, que respeitasse as singularidades de cada turma, certamente resultaria em aprendizagens que poderiam ser mais significativas, bem como fortaleceria a prática pedagógica de cada professora por meio das trocas de conhecimentos e experiências, além de criar elos para vínculos afetivos entre elas. Contudo, isso não era possível nessas circunstâncias.

Posto isso, concordamos com Ott (1984, p. 37) quando defende que

participar é atuar com, é recriar-se na relação com os outros e constituir a unidade. É por meio da participação grupal que nos religamos uns aos outros e ao mundo. É por meio deste processo que alcançamos a liberdade e a responsabilidade sociais, fundamentos do fenômeno da comunhão.

Dando continuidade à narrativa da professora Lidiana, há um relato sobre a sua insegurança diante dessa conjuntura, bem como do mecanismo usado pela professora Soraia para resguardar a sua influência naquele contexto. Isso era feito normalmente ao evocar o nome da coordenadora para tolher qualquer iniciativa que visasse minimamente desviar do foco do planejamento conduzido por ela. Em contrapartida, a professora Lidiana, ao tentar fazer uso da sua autonomia na elaboração do planejamento, sofreu uma espécie de represália da professora Soraia, que disse para uma professora, que acabara de entrar na escola, que as professoras Mariana e Lidiana não sabiam realizar suas funções sem o seu auxílio. Assim sendo, o que poderia acontecer com sua saída da escola é que todas as turmas de alfabetização seriam prejudicadas, pois, não sobreviveriam sem o seu trabalho.

Para além das ameaças que subsidiavam essas relações coercitivas, tal como exposto no trecho final do relato de Lidiane: *“eu quero ver como é que essas turmas vão sobreviver sem mim”*, *sobrevive mulher, sobrevive, a gente num instante aprende, entendeu?!*, havia a predisposição das professoras para aprender, quando elas assumem que podem usar de autonomia para isso. Essa predisposição para aprender permitia que as professoras rompessem com esse ciclo ao fazerem uso de sua autonomia para organizar suas próprias ações em sala de aula. Desse modo, elas tinham um pouco mais de liberdade para ressignificar suas ações, indo contra o que foi estabelecido e que não considerava suas expectativas nem as necessidades da sua turma.

Em acréscimo, essa atitude de resistência possibilitava às professoras fazer uso de sua criticidade para refletir sobre quais as reais intenções desse planejamento homogeneizador. Elas demonstram compreender que as escolhas de conteúdo, de metodologias e até das formas de avaliação podem corresponder tanto a um modelo de formação social, que pode ter como intuito uma educação para a subordinação, como também pode ser usado para uma educação libertária, na qual o estudante tem a chance de pensar criticamente sobre o mundo e sobre o seu papel nesse mundo. É nesse sentido que Libâneo (2013, p.18) afirma que *“a prática educativa, e especialmente os objetivos e conteúdos de ensino e o trabalho docente, estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas”*. Portanto, o planejamento é um instrumento importante para estabelecer essa relação entre sociedade e educação e seu caráter social não pode ser inviabilizado, seja qual for o motivo.

Nessa vertente de planejamento defendida pela coordenadora, e legitimada a todo custo pela professora Soraia, temos uma concepção de educação que Freire (1987, p.37) definiu como bancária. Ou seja, uma perspectiva na qual a “educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. Indo mais a fundo nessa explicação, Freire afirma:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 37).

Contrariando essa perspectiva, acreditamos que ao assumir o controle sobre o seu planejamento, o professor pode exercer sua prática em um viés de educação para mudança, para o desenvolvimento de um pensamento crítico e fortalecido pelo diálogo. Esse diálogo se dá a partir da troca de conhecimentos e saberes entre quem ensina e quem aprende em detrimento da ideia de que o docente é o detentor de todo o conhecimento. Logo, os interesses dos discentes são considerados para a elaboração desse planejamento indo, conseqüentemente, contra essa ideia de um planejamento único para todos conforme vimos discutindo na prática das professoras que participaram da pesquisa.

Os relatos supracitados expõem a relação problemática e tensa existente entre essas professoras. Sobre isso, podemos inferir que essa questão pode ter sido alimentada pela busca da conquista do melhor resultado na avaliação do Spaece-Alfa. Essa situação pode ser melhor compreendida a partir de outro diálogo com a professora Lidiana, no qual ela afirma que, embora os planejamentos fossem iguais e houvesse uma imposição para que não eles não fossem modificados, a professora Soraia possuía livre arbítrio para realizar alterações. Esse fato merece uma pouco mais de atenção porque, em alguns momentos, essas mudanças provinham de ideias das outras professoras, Mariana e Lidiana, porém, essas ideias eram descartadas pela professora Soraia durante o planejamento.

Assim expõe a professora Lidiana:

[...]aí ela fazia as coisas (Atividades em sala), ela fazia umas coisas, tipo assim, eu dava umas ideias e tal, ela não planejava, depois ela executava, “não, mulher eu fiz em cima da hora”. Olha, mulher, não tá seguindo o plano, não? Tá entendendo?! Aí era só tudo pra turma dela, só pra que a turma dela crescesse, o restante das turmas nada, eu até percebi isso, é, ela fazia isso comigo e a

Mariana, era coisa diferente (propunha atividades diferentes), e aí chamava a Lúcia pra ir mostrar, pra Lúcia ver, e a gente nada, entendeu. E aí, ela dizia que não era nada e depois: “não mulher, foi só ali que eu fiz”. Eu digo, ah, tá! E trazia prêmio e tudo né, como é que a pessoa faz em cima da hora e já trazia prêmio (chocolates para as crianças) e tudo?! Aí, tudo bem, mulher, e aí eu comecei a jogar o jogo, comecei a jogar o jogo, me adaptei, aí eu peguei e comecei também a fazer algumas coisas na sala, e dizia pra Mariana: Mariana, vamos fazer, “menina não vamos fazer isso não, menina, menina não se estresse não”. Eu dizia, não, Mariana, mas, eu vou fazer, porque os meninos tão assim (dentro de um nível específico de aprendizagem), aí eu quero que eles aprendam isso, sempre dizia, aí comecei a fazer na minha sala, e incomodou viu? Ela foi lá no Maurício (Diretor), mulher, esse ano o Maurício teve uma conversa comigo, o Maurício esse ano, têm várias coisas nos bastidores sabe, várias coisas, e aí ela foi falar pro Maurício, “olha a Lidiana não trabalha com parceria.” (*Professora Lidiana – Auconfrontação Simples*⁹)

A partir da exposição desses fatos é possível perceber a indução das crianças por meio de recompensas para a aprendizagem, que na verdade não passa de um estímulo ao treinamento para a prova de forma superficial. Nesse percurso, o planejamento passa ao largo de ser uma ação que leve à criança ao aprendizado de fato. Temos, então, assimilação dos conteúdos com um fim em si mesmo, distanciando-se da função social da educação, que é usar os conhecimentos para compreender a sua realidade e atuar de forma crítica para transformá-la.

Sobre o desenvolvimento de aprendizagens significativas, elas acontecem quando [...]

estão se estabelecendo relações não-arbitrárias entre o que já fazia parte da estrutura cognitiva do aluno e o que lhe foi ensinado. Na medida em que podem se estabelecer estas relações, quer dizer, quando a distância entre o que se sabe e o que se tem que aprender é adequada, quando o novo conteúdo tem uma estrutura que o permite, e quando o aluno tem certa disposição para chegar ao fundo, para relacionar e tirar conclusões (AUSUBEL, NOVAK ; HANESIAN, 1983 *apud* ZABALA, 2014, p.49).

Além disso, essa dinâmica de estímulo resposta é prejudicial é medida que condiciona as crianças a decorarem o que é solicitado pela professora, contudo, não oportuniza o desenvolvimento de aprendizagens verdadeiramente significativas em que as crianças podem relacionar o que já sabem com o que está sendo trabalhado em sala de

⁹ As salas das professoras ficavam uma do lado da outra, o que permitia que elas acompanhassem o que cada uma estava fazendo.

aula, oportunizando o exercício da reflexão sobre o que está sendo aprendido, e transpor esses conhecimentos para fora das paredes da escola.

A professora continua relatando a tensão da relação com a professora Soraia que culminou em problemas com o diretor da escola, o Sr. Maurício.

Aí ela disse para o Maurício, “olha a Lidiana tá querendo derrubar o meu trabalho”, aí disse que eu era invejosa, falou um monte de coisa, sabe?! É tanto [...] que ano passado, eu fiquei tão triste, eu pensei até em desistir de trabalhar na escola esse ano, porque eu estava planejando, eu estava planejando! Eu planejava as minhas aulas, as fichas de leitura, as fichas dos nomes, tudo direitinho, eu fui tirar uma xerox lá na sala da coordenação, não fui tirar lá na secretaria porque a máquina de xerox estava ocupada, [...] o Maurício foi altamente grosso comigo, “vá trabalhar!” “Vocês estão no horário de trabalho”, mas isso é porque alguém tinha envenenado ele contra mim, e assim, as meninas (as outras professoras) estavam fazendo qualquer outra besteira, não estavam fazendo o plano de aula, o planejamento, mas quando o Maurício chega, elas pegam (os cadernos de planejamento), elas fingem que tão fazendo (o planejamento) [...] Pois é, e eu fiquei muito magoada porque nesse dia a única pessoa que estava fazendo era eu, a Soraia estava passando por uns problemas lá de relacionamento pessoal e tudo, não estava conseguindo focar [...] então a única pessoa que realmente estava trabalhando era eu! Mas eu fui a única pessoa que ele chamou a atenção, só que ele me chamou pra conversar e tudo, falou várias coisas que não vale a pena comentar, e é isso entendeu?! Aí ela disse várias coisas e tal, e ela muito assim, eu acho que ela se sentiu ameaçada, não sei [...] porque tipo assim, o que eu acreditava que era certo eu ia lá e impunha, fazia, e colocava a minha opinião, eu digo, não, eu vou fazer isso e tal e comecei a fazer, eu acho que ela se sentiu ameaçada, não sei... (*Professora Lidiana – Auconfrontação Simples*)

Infelizmente, é nessa cultura da competitividade que se baseiam muitas ações para atingirem os objetivos do Spaece-Alfa. Tão presente nas atividades esportivas, nas organizações corporativas e no mundo empresarial, ela também passa a acerrar o contexto educativo. Vale ressaltar, no entanto, que essa competitividade não é tão difundida e muito menos estimulada na instituição observada, pois, acreditamos que essa conduta se deve ao intuito da escola em formar indivíduos pensantes e críticos, ou seja, sua existência independe de metas a serem atingidas. Porém, o advento do Spaece-Alfa parece ter trazido uma nova tônica para as escolas: conseguir excelentes resultados na avaliação, o que pode culminar em conflitos entre os professores e o núcleo gestor.

Esses conflitos podem ser derivados da pressão pelo resultado satisfatório, bem como um fomento silencioso à competitividade entre as docentes. Podemos perceber

ainda mais, pelos relatos da professora Lidiana, uma excessiva competitividade por parte da professora Soraia que acreditava ser a única professora que teria condições de obter um excelente resultado no Spaece-Alfa. O trecho a seguir coloca isso em evidência:

[...] é por isso que esse ano[...] ela (Soraia) disse que esse ano ela não queria trabalhar comigo. “Eu sou a melhor do segundo ano, então, se você quer...”, ela disse, ela disse isso pra Lúcia, “se você quiser que eu fique aqui (na escola) você vai ter que tirar a Lidiana ano que vem”, ela disse isso pra todo mundo na escola, mulher, fiquei sabendo isso aqui, eu fiquei tão chateada, mulher, eu fiquei chateada que eu chorava assim, sabe [...] (*Professora Lidiana-Entrevista*).

As ações da professora Soraia ultrapassam o limite do que poderia ser considerado uma competitividade saudável, pois, muito mais do que buscar aprimorar sua prática, melhorar o seu fazer docente em sala, aprender com os outros profissionais da escola, suas atitudes visavam prejudicar uma colega, denotando, assim, aspectos negativos da competitividade, bem como a falta de ética, a agressividade e até mesmo a desonestidade. Em paralelo a isso, a ideia de que “eu sou a melhor alfabetizadora da escola”, “*eu sou a melhor do segundo ano*”, pode significar que a professora Soraia acredita que sua prática é perfeita, ideal para fazer com que qualquer criança possa aprender a ler a escrever e atingir os resultados satisfatórios na prova do Spaece-Alfa.

Contudo, como já discutimos, isso desconsidera que a prática pedagógica é uma atividade social e que se modifica constantemente para se (re)organizar em meio às novas exigências sociais. Em adendo, o cerne do trabalho docente é formar cidadãos críticos e participativos e, por isso, não é possível acreditar que uma única forma de dar aula vai conseguir dar conta dessas atividades, ainda mais se não perceber que a prática pedagógica é também um exercício de colaboração mútua. Portanto, é imprescindível saber ouvir e aprender com os outros colegas de profissão.

Ao pontuar os princípios que regem um planejamento participativo, Ott (1984, p.36) afirma o seguinte:

Os princípios de fundo que orientam a ação são basicamente de reflexão-ação-reflexão. Isso significa que uma teoria vai se reconstruindo à medida em que as pessoas discutem, agem e refletem. Não existe, portanto, nenhuma verdade tida como inquestionável, nem *feedback* previsto, nem avaliações tendo qualquer referência externa na organização de diagnósticos por parte do professor. É o grupo que lê a realidade, interpreta o seu mundo, pensa, decide o que deve ser transformado, age.

De forma análoga, podemos usar essas características para refletir sobre a prática da professora Soraia no que concerne à imposição dos seus planejamentos. A primeira delas é referente à importância da ação de um grupo como elemento preponderante para modificar qualquer prática/situação a partir do diálogo e, por conseguinte, a reflexão sobre uma dada realidade. Nessa perspectiva, a atuação conjunta e colaborativa do gruporompe qualquer paradigma que perpetue a existência de verdades absolutas no campo educacional, até porque elas não existem. Tudo é construção de um grupo que acessa suas percepções sobre o mundo e suas experiências, e ao mesmo tempo em que os membros desse grupo constroem algo novo, eles também se constroem, mudam a si mesmos e o seu entorno em um constante processo de ação-reflexão-ação. Logo, não existe uma prática absoluta que abarque todas as problemáticas da educação e suas consequentes soluções.

Tratando-se especificamente da sala de aula, muitas vezes, o professor enfrenta questões que o impedem de prosseguir com o seu trabalho da forma como tinha planejado, o que acaba por repercutir na aprendizagem dos discentes. Contudo, a disposição para o diálogo com outros colegas de profissão, também professores, pode favorecer o estabelecimento de estratégias para compreender as nuances que perpetuam o problema. Com esse comportamento é possível até mesmo resolver a situação mediante o conhecimento dos métodos e sugestão de estratégias que os seus colegas utilizam, sempre estabelecendo modificações nessas estratégias para que elas façam sentido para atender às demandas particulares da turma.

Ademais, o processo de aquisição de conhecimentos é envolto por inúmeras variantes. Algumas delas são: a disponibilidade e motivação dos discentes para aprender, a formação inicial e continuada do professor, a concepção que o docente tem sobre seus alunos e sobre a função do seu trabalho, a qualidade do material didático ofertado, a infraestrutura da escola, a oferta de uma alimentação que atenda às necessidades dos estudantes, assim como o contexto social em que esses estudantes estão inseridos.

Com base em tudo isso, podemos sugerir que a compreensão da professora Soraia, de que apenas o trabalho realizado por ela é suficiente para promover aprendizagens e, sobretudo, lograr êxito na avaliação do Spaece-Alfa, é completamente equivocada e errônea por rejeitar os fatores humanos, históricos e culturais presentes na atividade educativa de ensinar. Do mesmo modo, é possível ser considerado um deslize

a atitude de prejudicar as colegas, solicitando a demissão de uma delas por esta tentar fazer uso de sua autonomia. Isso se justifica porque consideramos que essa atitude não traria nenhum impacto negativo sobre sua prática, ao contrário, o incômodo sentido pela professora infelizmente só demonstra como ela pode ser uma profissional extremamente insegura e “incapaz” de perceber as possibilidades de um bom trabalho em equipe.

Como resultado da análise das falas das professoras, podemos perceber que o processo de construção do planejamento era conduzido sem muita liberdade para ensinar, pensar, criar e refletir, configurando, assim, uma atividade sem autonomia, permeada por insegurança, e imposição da própria coordenadora. O retrato dessa realidade incide sobre um aspecto fulcral para a realização de qualquer exercício profissional que prime pela qualidade, a autonomia. Sendo assim, destacamos que essa prática de copiar o planejamento da professora Soraia era, por um lado, algo imposto e fiscalizado pela própria coordenadora, trazendo como resultado disso a ausência de autonomia para a ação de planejar e o fazer pedagógico como um todo; por outro lado, essas ações encontravam solo fértil para se propagarem na insegurança da professora Lidiana, que estava em uma escola com uma “didática diferente”, que se diferencia de outra rede de ensino onde a professora já tinha trabalhado. Por conseguinte, essas novas características precisavam ser assimiladas pela docente para que o seu trabalho atendesse às expectativas daquela unidade escolar.

Diante disso, é flagrável a tentativa de retirar desses profissionais o direito de exercer sua prática com base naquilo que aprenderam e no que continuam aprendendo nessa troca de conhecimentos e saberes entre discentes, professores e outros professores. Por conseguinte, isso pode se materializar em uma prática pedagógica destituída da ação reflexiva e não apenas isso, haja visto o ensino passar a ser engessado, mecânico, homogeneizador, desconsiderando a função social da educação. Isso se justifica porque

o ensino é um processo social, integrante de múltiplos processos sociais, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, pedagógicas, frente às quais se formulam objetivos, conteúdos e métodos conforme opções assumidas pelo educador, cuja realização está na dependência de condições, seja aquelas que o educador já encontra seja as que ele precisa transformar ou criar (LIBÂNEO, 1994, p. 56).

Não podemos ainda esquecer que o ensino não é uma atividade neutra, a qual se faz por fazer, de qualquer jeito, sem propósito. O ensino é a atividade máxima por excelência da educação, posto que é o ensino que apresenta aos estudantes conhecimentos

culturalmente construídos pela humanidade, assim como valores socialmente estabelecidos e os demais elementos fundamentais para o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo sobre o contexto social do qual fazem parte. Por isso, sugerimos que o tolhimento do desenvolvimento da autonomia dos professores, como aqui parece se demonstrar, pode trazer grandes impactos para o seu exercício profissional à medida que dificulta que o docente construa sua prática a partir daquilo que é significativo dentro da sua vivência.

Ademais, isso também pode repercutir na aquisição de conhecimentos por parte dos estudantes em virtude de uma prática pedagógica organizada para suprir as metas de conquista de resultados satisfatórios no Spaece-Alfa. Sendo assim, acreditamos que um planejamento participativo, que se configura no e pelo diálogo, pode instaurar na prática dessas professoras uma verdadeira pedagogia da autonomia. Dito de outro modo, o planejamento dialógico pode gerar uma prática pedagógica fundamentada na rigorosidade metódica, na pesquisa, no respeito aos saberes dos educandos, na criticidade, na estética e na ética. Além disso, ele pode traduzir-se na corporificação das palavras pelo exemplo e, ainda: no risco, na aceitação do novo e na rejeição de qualquer forma de discriminação, na reflexão crítica sobre a prática e no reconhecimento e a assunção da identidade cultural de todos os envolvidos (FREIRE, 2011).

4.3 O planejamento e o imprevisto da prática docente

Sabemos que diariamente o professor lida com muitos desafios no seu exercício profissional e que o imprevisto é uma estratégia recorrente para superá-los por meio das experiências adquiridas a partir da própria prática docente. Essa estratégia permite ao professor construir diferentes e criativas formas de flexibilizar e dinamizar o processo de ensino, visando momentos significativos de aprendizagem. Contudo, a improvisação também pode apresentar uma conotação negativa quando se instaura como um elemento que evidencia a ausência de planejamento e o despreparo do professor em organizar sua atuação pedagógica em sala de aula, o que pode ser notado na fala da professora Mariana.

Essa parte aí, por exemplo, eu vejo exatamente essa questão que eu tava falando pra ti de você chegar, eu percebo claramente que eu não tava sabendo o quê que ia passar, o quê que vinha, entendeu? Então assim, eu escolhi aleatório, “Ah, eu acho que eu não passei essa ainda, deixa eu ver aqui”, né, aí chego “Ó, vamos passar essa” não sei nem que pergunta que vem, nem

porque é o sítio, tal, tal, tal [...] Eu chego na Luz do Saber sem saber o que é que eu vou dar. Inclusive, aqui eu já sabia até pelo menos achar o negócio aqui. E nas primeiras aulas que eu nunca tinha visto na vida? Aí é isso aí, você mesmo via, eu chegava dentro de sala “*Pera aí, deixa eu ver, não, esse eu não dei, qual foi a lição?*” né. Não sabia nem qual era lição anterior, porque a gente não tem tempo pra isso [...] (*Professora Mariana – Autoconfrontação Simples*)

Os dados presentes nesta pesquisa mostram claramente que o improvisado se configurou em uma perspectiva de ausência de planejamento e de fragilidade na prática docente e não como um saber oriundo da experiência, o qual poderia ter sido evocado para sanar um empecilho do cotidiano em relação ao fazer docente. A fala da professora Mariana atesta que ela não sabia qual atividade seria realizada, pois não existia um planejamento que orientasse a sua prática no espaço do laboratório. Dessa forma, as atividades eram escolhidas *ad hoc*, no início ou no transcorrer das aulas e, como pode ser inferido, sem nenhuma conexão intencional com o desenvolvimento do letramento digital das crianças, o que ficou ainda bastante perceptível durante as observações, demonstramos isso a seguir conforme o trecho da aula da professora Mariana, que após escolher a atividade no software, Luz do saber, justifica a sua escolha para a turma,

Ó, calma que eu vou... procurar aqui qual é a atividade que a gente vai fazer.[...] Eu não mandei fazer nada ainda mandei? Eu não pedi pra fazer nada ainda...eu já disse pra vocês, presta atenção aos comandos gente. [...] Olhe pessoal, a gente vai fazer o seguinte, a gente vai...ó, clica na portinha (na aba começar), clica na portinha. Nós vamos lá para ler (aba com as atividades) ó... tem aqui em cima ó, ler! Vamos clicar em ler ó, aí nós vamos lá pra pato (atividade)! ó, pato, todo mundo tá em pato, aí? (*Diário De Campo*).

Pessoal, olha é o seguinte, a gente, a gente tá, ó, essa música que eu coloquei aí, é do sítio do pica pau, pra gente ver que no sítio do pica pau amarelo, tem, tem alguns personagens, que, que a gente durante essa semana toda, a gente vai trabalhar que é sobre o folclore. Então são personagens que faz parte do folclore, por exemplo, o saci, né?! O saci ele faz parte do folclore? [...] A gente trabalha com as lendas, com os mitos, então durante essa semana, a gente vai trabalhar mitos, a gente vai ver as lendas. (*Diário De Campo*).

Com base nesses dados, é possível afirmar que a conotação negativa do improvisado decorre de um despreparo, de uma falta de organização, assim como da inexistência do delineamento de uma proposta de mediação pedagógica institucionalmente estabelecida. Essas ausências são claramente flagráveis no discurso da professora Mariana e, desse modo, é perceptível a fragilidade de sua prática como docente no espaço do laboratório de informática. Essa situação é preocupante porque a intencionalidade pedagógica, presente na atuação do professor, deve denotar que ele possui consciência acerca do seu papel em sala de aula, especialmente como um mediador

do processo de ensino e aprendizagem. E não apenas isso, mas também que ele deve saber que suas ações, que o seu discurso e que suas escolhas têm uma motivação clara para existir, a qual pode impactar tanto positivamente como negativamente na aquisição de conhecimentos.

Em outra perspectiva de análise, acreditamos que “o improviso, tanto por parte do professor na hora de ensinar quanto como uma ferramenta acessível para os alunos, teria espaço na sala de aula justamente por favorecer a escolha em contraparte às práticas impositivas do ensino tradicional”, desse modo, não podemos reduzi-lo a um viés puramente negativo, desconsiderando as suas potencialidades e benefícios para a aprendizagem, contudo, saber improvisar em sala de aula requer muito estudo, experiência e criatividade por parte do professor para que o improviso possa ser usado como uma estratégia de aprendizagem, visto que até o improviso necessita de uma razão, motivação, intencionalidade pedagógica para acontecer, pois, sem isso, ele será reduzido a um artifício para legitimar desorganização e despreparo no exercício docente (ESCOBAR ; SANCHES, 2016, p.11).

O improviso em sala de aula não deve se sobrepor a intencionalidade pedagógica, ele deve ser desenvolvido em estreita relação com os objetivos de aprendizagem, por mais que esses objetivos não estejam sendo contemplados no plano de aula de uma data específica, não podemos esquecer que embora o docente tenha liberdade sobre como trabalhar, sobre quais estratégias metodológicas utilizar e como avaliar seus alunos, existe uma base curricular que deve ser seguida para orientar essas ações em sala de aula, não podemos esquecer que “[...] ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades” (ZABALZA, 2004, p.111).

Por isso, o professor, além de conhecer os conteúdos de ensino, precisa ser capaz de analisar e resolver problemas; saber transformar o conhecimento científico em conhecimento ensinável; selecionar estratégias metodológicas adequadas, que facilitem a aprendizagem; organizar os saberes que possibilitem o acompanhamento dos estudantes; regular os processos de aprendizagem por meio da avaliação, entre outros saberes. São exigências intelectuais que ultrapassam o mero domínio de conteúdos conceituais ou o saber científico específico (FÁVERO; TAUCHEN, 2013, p. 237).

Dando prosseguimento a essa análise, quando não existe essa intencionalidade, a prática docente perde seu sentido, assumindo uma perspectiva de fragilidade e, desse modo, torna-se descontextualizada da realidade daquela sala de aula. Como

consequência, o professor acaba por não saber o que esperar da sua turma e como ajudá-la na ampliação dos conhecimentos. Nesse sentido, o improviso em sala de aula passa a ser sinônimo de falta de planejamento, de uma organização da prática de ensino que resulta na ausência de conhecimento sobre “o que fazer” e “o como fazer”.

Compreendemos o improviso em sala de aula como um produto resultante do saber da experiência, que se soma aos demais saberes que fundamentam e alicerçam o desenvolvimento da atividade docente, que na concepção de Tardif (2010) são os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e o saberes experienciais onde se encaixa o já citado improviso.

De acordo com Tardif (2012, p.49),

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Podemos observar como a atuação docente necessita da prática como um elemento essencial para o fazer pedagógico, pois, por mais que o professor detenha muitos conhecimentos sobre os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares e os saberes curriculares é no contexto real de sua atuação, na sala de aula, na prática cotidiana que ao interagir com os discentes e seus pares, o docente vai conseguir dar sentido a tudo que aprendeu, além ampliar esse conhecimentos e desenvolver outros. Desse modo, é na experiência do cotidiano no seu fazer docente que o professor vai criar mecanismos para criar o improviso em sala de aula sem desconsiderar o seu papel enquanto educador e as necessidades de aprendizagens dos seus alunos, sem, contudo, desprezar os conteúdos escolares.

Diante do exposto até então, precisamos advertir que por mais que esse professor possua um arcabouço repleto de experiências anteriores, que possam subsidiar o momento do improviso, devemos lembrar que a complexidade do processo de ensino em sala de aula implica saber reconhecer que não há fórmulas prontas. Por isso, não há como ensinar sem considerar o contexto da realidade escolar, sem um planejamento coerente dentro de

uma proposta de ensino com intencionalidade pedagógica. Torna-se, assim, impossível criar condições para que haja o aprendizado e, destarte, a improvisação perde seu sentido como uma importante dimensão do trabalho pedagógico do professor.

Vale salientar, contudo, que a improvisação é inevitável, pois está sempre presente na relação ensino e aprendizagem, quando, por exemplo, surge um contratempo que demanda modificações na prática previamente estabelecida no planejamento a fim de contemplar as necessidades da turma. Há sempre espaço para a flexibilização e para o imprevisto no planejamento desde que isso não seja quase uma regra, mas quando surgem dificuldades em uma atividade ou até mesmo na forma de abordar um conteúdo por não despertar o interesse dos alunos. Não é este o caso que presenciemos, pois a professora Mariana estava ciente de como essa improvisação é prejudicial para o seu trabalho.

Devido à autoconfrontação realizada, a professora começa a perceber a necessidade de uma mudança. Sobre isso, ela falou:

Aí vai numa situação dessas, você chega na sala sem saber o que fazer, eu tô querendo mudar essa forma esse ano, por quê? [...] colocar essas novas tecnologias dentro disso pra dar uma aula melhor aqui porque eu sei que isso incentiva muito eles, aí então pra melhorar essa aula daqui, porque eu acho que é muito assim, vai só para o laboratório de informática, só para o menino pra passar aquele tempinho, você tem o, aproveita, claro que aproveita, o material bom, né, aproveita muito, eles gostam, eles se sentem motivados com isso aqui, eles amam, mas é uma aula que a gente não, não é direcionada, a gente não tem essa coisa do botar no plano, fazer o plano, eu chegar aqui já saber o quê que eu vou dar, olha aqui, tal, fazer uma introdução, porque isso aí, isso aí daria uma aula maravilhosa, ainda faria introdução “*Olha, a gente vai dar aula, tal, tal, tal*”, já falar tudo isso não, a gente tem, eu desse jeito assim “*Olhe, minha gente*” procurei, achei, “*Vamos ler esse mesmo, né*”, apesar disso tudo ainda sai, ainda sai algo, né, mas é essa situação de, né, essa visão aí, eu bem assim, procurei aqui, é eu acho que vou dar isso mesmo, tu via que eu sempre fazia isso. (*Professora Mariana – Autoconfrontação Simples*)

Dois aspectos merecem destaque nessa fala da professora. O primeiro deles é sobre a consciência da profissional em saber que o seu trabalho não estava sendo realizado como deveria ser, o que nos remete à importância da prática reflexiva como um elemento transformador da prática docente (PERRENOUD, 2001). O segundo aspecto, por sua vez, trata da valorização do espaço do laboratório como ambiente motivador para a assimilação de aprendizagens por parte das crianças, visto que, “[...] o suporte digital pode aguçar a percepção, pelas crianças, dos recursos semióticos a ele relacionados,

acentuados pela diversidade de linguagens presente numa multimodalidade típica do digital” (FRADE, ARAÚJO ; GLÓRIA, 2018, p.10).

Em relação ao professor reflexivo, Perrenoud (2001, p.44) afirma o seguinte,

Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não pode evitar, pois, a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são revestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes.

Sobre o exercício da prática reflexiva, o professor precisa ser capaz de repensar sobre a sua própria prática, buscando ressignificá-la para romper com o paradigma tradicional de ensino, ancorado no ensino conteudista. Como finalidade, é relevante que o professor possa reelaborar, dentro de sua atuação cotidiana, novas concepções de aprendizagem, estratégias de ensino e abordagens teóricas adquiridas desde sua formação inicial, assim como ao longo de sua trajetória enquanto educador. Faz-se necessário, portanto, que o professor esquematize (projete) diferentes formas de mediar a aprendizagem dos discentes, criando sentidos para a sua atividade como docente.

É como defende Schmitt (2011, p. 65) ao afirmar que o

professor (prático-reflexivo) não se conforma na e com a sua prática, percebe o ser-fazer como um constante processo de aprimoramento pessoal e profissional. Procura compreender e construir, a partir da auto-análise e da sua relação com os pares, novas possibilidades para atender as dinâmicas impostas por todas as demandas inerentes aos espaços educativos em que está inserido, principalmente no que diz respeito à sala de aula e seus sujeitos.

Assim sendo, a educação não deve ser interpretada como reprodução de concepções prontas e tampouco como assimilação de conteúdos acabados.

A educação é um elemento de transformação social, política, humana e cultural e, desse modo, solidifica-se dentro de um momento histórico específico, o que requer da prática do professor a elaboração de situações de aprendizagem condizentes com a realidade vivenciada. Para isso, ele precisa conhecer muito bem a própria turma, saber quais as dificuldades e potencialidades dos seus estudantes, como abordar os conteúdos para ajudar os discentes a superar obstáculos ao processo de aprendizagem e criar

estratégias avaliativas, que se adequem aos diferentes estilos de aprendizagens dos discentes, valorizando a heterogeneidade da turma. Desse modo, a ação reflexiva do professor sobre sua prática deve ser uma atitude permanente para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Uma dessas melhorias é de o professor ser capaz de identificar elementos que atuam como motivadores para amplificar e gerar formas de interação entre os estudantes e o conhecimento em sala de aula, como, por exemplo, com o trabalho pedagógico mediado com auxílio do uso do computador nas turmas de alfabetização. Como visto anteriormente, a fala da professora Mariana, embora denuncie a ausência do planejamento para orientar suas ações no âmbito do laboratório de informática, também fortalece a potencialidade do espaço para motivar as crianças a interagirem com os conhecimentos da leitura e da escrita. Para isso, “precisamos demandar das políticas públicas acesso à informação, direito de todos. Um computador com internet é direito básico [negar isso aos (às) alunos (as) hoje é negar escola, é negar caderno, lápis e livro didático]”. (COSCARELLI, 2020, p.107)

O outro aspecto a ser observado na fala da professora tem a ver com o fato de que, em algumas escolas, há um certo descrédito por parte dos professores em fazer uso do laboratório de informática com fins pedagógicos. Isso se justifica em razão dos docentes não se sentirem aptos a utilizarem os recursos tecnológicos, no caso específico, os computadores, como aparatos para favorecer a assimilação de conhecimentos. A suposta falta de aptidão não se fundamenta na ausência de familiaridade ou de saber manusear as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), pois os professores compreendem a sua aplicabilidade e fazem uso delas diariamente. O que eles parecem não conseguir ainda é viabilizar seu uso em sala de aula, pois não há formação adequada para perceberem os computadores, celulares e *tablets* para além das pesquisas em sites e acesso às redes sociais.

É preciso considerar ainda que muitas escolas não possuem laboratórios de informática ou que tiveram esses espaços fechados, denotando um certo descrédito das redes de ensino em implementar políticas públicas que auxiliem os professores a fomentarem o desenvolvimento do letramento digital, não apenas dos estudantes como deles próprios também. Em paralelo a esse contexto de ausência de formação, além de pouca frequência no uso dos laboratórios e da manutenção inapropriada, existia, no

contexto estudado, pouco apoio da gestão escolar para a continuidade das aulas no local. Contudo, a professora Mariana conseguia perceber o maior engajamento dos alunos nas aulas que eram ali propostas e, por isso, mesmo diante das dificuldades e pressão da gestão escolar no que se refere aos resultados da avaliação externa, o Spaece-Alfa, ela buscou sempre fazer com que as crianças vivenciassem o contato com essa outra realidade, a possibilidade de interagir com o computador.

Durante as observações e filmagens realizadas no trajeto do processo de construção dos dados, as crianças sempre se mostravam bastante animadas e dispostas em irem para o laboratório de informática. A empolgação da turma era muito perceptível, apesar de as atividades propostas serem sempre da mesma natureza. Todavia, para as crianças, isso não se apresentava como uma problemática ou um empecilho que tornaria aquele momento desagradável ou até mesmo sem sentido. Isso se justifica porque, possivelmente, as crianças compreendem o uso do laboratório como uma oportunidade ímpar de manuseio desses artefatos tecnológicos que são os computadores, pois, apesar de fazerem parte do nosso cotidiano, eles ainda não são uma realidade frequente para algumas crianças. Logo, isso implica no reforço do inegável papel institucional da escola como promotora do acesso a esses bens tecnológicos.

Sendo assim, o manuseio das TDIC, por parte das crianças, é uma forma de elas se perceberem no mundo e de se apropriarem de novas formas de interação e comunicação que regem nossas relações na atualidade. Além disso, por meio dessas ferramentas, os professores dispõem de condições para favorecer o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor das crianças à medida que a sua utilização, seja em âmbito educativo ou não, pode estimular a seleção e a pesquisa de informações, a elaboração de ideias, operando sobre o concreto e o abstrato. Em acréscimo, as crianças podem formular hipóteses, trabalharem com o raciocínio lógico, explorarem a sua criatividade, bem como interagirem socialmente.

Durante as filmagens das aulas, ficou explícito que a prática da professora Lidiana destoava bastante da atuação docente da professora Mariana no espaço do laboratório. Isso se justifica porque Lidiana não escolhia as atividades no momento da aula. A referida professora, quando o tempo permitia, dirigia-se ao laboratório para oportunamente ver qual atividade se encaixaria melhor ao que a turma precisava aprender naquele momento. Assim diz a professora: “Eu ia no laboratório pra organizar, é organizar

(a aula), é, é, poder, é, levar pra alguma aula né, a gente olhava lá, eu, quando podia, entrava lá pra olhar a aula que eu ia dar, essas coisas...” (*Professora Lidiana - Autoconfrontamento Simples*). Mediante tais explicações da professora, fica cada vez mais nítido que não existia um planejamento direcionado para a aula que seria conduzida no espaço do laboratório de informática.

Entretanto, é preciso entendermos o critério que era usado pelas professoras para a escolha de determinadas atividades em detrimento de outras, quando se tratava do uso do laboratório de informática como espaço de aula. Assim elas se expressam sobre essa questão:

Na escolha das atividades, quando eu escolho aqueles textos eu vou para o que eu tô dando no momento, por exemplo, eu dei biografia na sala, tô dando biografia, tô dando história em quadrinhos e porque tem uma coisa e outra aí eu vou lá e procuro, meu pensamento é esse, aí será que tem alguma coisa relacionada a esses textos, têm algum tipo desses textos aqui pra reforçar o que eles viram na sala? O que tiver relacionado àquilo eu já faço, né, ou se tiver alguma data, né, comemorativa que dê certo com aquilo também já faço, foi o caso daquele que eu vi que dava certo. (*Professora Mariana – Autoconfrontação Simples*)

Eu tentava, sempre, não sei se tu observava, quando a gente, eu acho que tu observou isso nos meus vídeos, eu perguntava, eu tentava muito aproximar o texto que eu ia trabalhar lá, o que eu tava trabalhando em sala de aula, entendeu?! Se eu trabalhei a questão de brincadeiras, aí eu pegava o texto relacionado às brincadeiras, pra poder ir na mesma temática?! Entendeu?! Então eu pegava a temática da semana, e em cima disso eu pegava um, um texto pra trabalhar, de lá, seguindo a mesma lógica, se fosse um poema, seria um poema, pra exatamente reforçar a ideia do que foi trabalhado em sala. (*Professora Lidiana- Autoconfrontação Simples*)

Conforme explicitado, o mote para a prática pedagógica, mediante o uso dos computadores, era a articulação com as ações e atividades desencadeadas, a priori, no âmbito da sala de aula regular. Esse fato atesta o direcionamento desse trabalho para a escolha adequada dos gêneros textuais que precisavam corresponder aos objetivos de aprendizagem daquele momento, bem como atender ao que seria solicitado na prova do Spaece-Alfa. Em certo modo, isso implica uma supervalorização do êxito das crianças no resultado da avaliação externa do que um momento de aprendizagem consistente.

Outro ângulo de análise recai sobre a desvalorização das TDIC enquanto promotoras de aprendizagem. Elas são apresentadas como importantes pelas professoras, todavia não são concretamente uma prioridade nessa conjuntura. Importante é ressaltar

que, mesmo com a inexistência de um planejamento que contemple a mediação pedagógica através da utilização das TDIC (mais especificamente o computador do laboratório), a fala das professoras destaca que existia uma certa organicidade nessas ações, a qual era pautada no que acontecia em sala de aula. De certo modo, essa decisão assume uma conotação positiva em virtude da intencionalidade pedagógica, pois podemos perceber que existia, ainda que latente, um “planejamento” a ser seguido, um caminho para onde ir e com propósitos a serem conquistados. Nessa perspectiva, podemos notar que o laboratório era percebido como uma possível extensão da sala de aula regular, isso se justifica pelo fato de que todas as decisões pedagógicas eram tomadas pensando no resultado das avaliações, então, o objetivo era contemplar os descritores que serão cobrados na prova.

Desse modo, a ênfase excessiva nos resultados da avaliação impediu que as professoras enxergassem o potencial educativo do espaço, ou até mesmo pela falta de formação adequada, e na ausência da compreensão sobre o que vem a ser o letramento digital, equivocadamente as professoras podem ter pensado que o contato das crianças com os computadores já é algo suficiente para letrá-las digitalmente.

Segundo Kenski (2007, p. 44), “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino”. No entanto, a simples presença do computador em sala de aula não garante uma transformação na prática do professor, já que a máquina por si só (seja um computador, um tablet ou um celular), dotada de softwares de última geração ou de algoritmos de grande alcance, não possuem mecanismos para identificar as necessidades de uma turma. Em adendo, ela não pode gerir estratégias de ensino contextualizadas com a realidade dos educandos, levando em consideração suas histórias de vida. Portanto, a mediação docente é imprescindível nesse cenário de ferramentas culturais (VYGOTSKY, 1998), pois é o professor quem vai fazer essa inserção das TDIC ao cotidiano da sua turma, estabelecendo a relação entre o desejo de aprender do discente e o uso pedagógico dessa tecnologia.

Quando um professor sabe qual TDIC deve usar, como usar, quando e onde usar, ele já compreendeu a importância da mediação no processo de aprendizagem. Ele possivelmente já percebeu que o recurso tecnológico não possui um fim em si mesmo e que essa constatação passa também pela necessidade de que esse uso adequado, com fins pedagógicos, deve ser orientado a partir de um planejamento de ensino. Caso contrário,

o que se materializa é o improviso, desconexo e sem sentido, sem fundamentação didática ou teórica. Infelizmente, o que vimos até aqui é que a utilização das TDIC no campo educacional parece ter ficado restrita a uma mera extensão da sala de aula, não provocando mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. Sobressai-se, portanto, o fato de que o ensino tradicional, centrado no material didático e na oratória do professor não tem se modificado; ele é simplesmente migrado para o laboratório de informática, continuando como “um pouco mais do mesmo” caracterizado com ares de modernidade.

4.4 O planejamento e os conhecimentos prévios das crianças sobre o uso das TDIC

A sociedade tecnológica, na qual estamos inseridos, tem influenciado fortemente a nossa forma de se perceber e interagir e até mesmo de sobreviver no mundo, o que reverbera também na infância das crianças. Estas são envolvidas com mais imediatismo e convidadas a lidar com as TDIC precocemente. Dessa forma, a escola tem sido imbuída com mais essa atribuição, cuja intenção é a de minimizar a desigualdade de acesso a esses recursos e a sua aplicação consciente permeada pelo exercício da leitura e da escrita em uma perspectiva de prática social de interação digital, ou seja, criar condições para a ampliação do letramento digital das crianças.

Cientes de que embora as TDIC estejam em todos os lugares o seu acesso não acontece de forma igualitária, principalmente nas camadas populares onde a desigualdade social é mais latente, questionamos às professoras, participantes desta pesquisa, se elas notavam que os meninos da turma de segundo ano já traziam alguns conhecimentos prévios sobre as tecnologias. Mariana assim respondeu:

Muito, eles trazem muito (Conhecimentos prévios sobre o uso das TDIC). Inclusive, o quê que eu percebia, que crianças que não sabiam, não tem habilidade pra ler na sala, que leem lento, que é danado e tal, o menino como aqueles com problema, eles na sala pra questão de leitura tinha que forçar, eu tenho que, o Joaquim, o Artur, o Miguel mesmo né é, o Henrique, e eles aqui chega a Catarina, meu Deus do céu, eu tentava jogar isso na cabeça dela, colocava ela na frente e ela não entendia o quê que eu tava falando e ela chegava aqui, minha filha, ó, já mexia em tudo, eu percebi que eles já sabiam, porque eles já conhecem o teclado, é como se eles, eles já tivessem esse, “*Isso aqui é um computador, só que maior que meu celular*”, né? “*Isso aqui é só maior que meu celular*”, pera aí, rapidamente eles aprendem a digitar [...] A gente às vezes precisa ensinar pouca coisa sobre como mexer, porque eles chegam já sabendo mexer quase. (*Professora Mariana – Autoconfrontação Simples*)

Inicialmente, o que nos chama atenção nesse relato é de que a professora evidencia a mudança de comportamento de algumas crianças durante as atividades de leitura diante do computador, que diferem completamente do comportamento que essas crianças apresentam nessas atividades quando estão na sala de aula regular. Sabemos que

O uso do computador como suporte de leitura e escrita digital, na aprendizagem inicial da escrita, pode conduzir a criança a determinadas percepções do sistema de escrita alfabética que passam, principalmente, pelo gesto de escrever, pelos modos de inscrição dos textos em novo suporte, pelas observações de configurações gráficas e visuais das letras e de outros signos que as acompanham e de determinados usos da escrita. (FRADE, ARAÚJO; GLÓRIA, 2018, p.62).

Desse modo, acreditamos que de algum modo o contato com o computador deu mais sentido para o processo de aprendizagem das crianças, por colocarem elas em contato com a linguagem escrita em um novo suporte, a tela do computador, e que para, além disso, essa escrita se apresenta a partir de diferentes linguagens, se materializando em diferentes recursos semióticos, que podem assumir um viés de maior interatividade, solicitando das crianças mais autonomia e mais participação, o que pode não acontecer em um ensino centrado exclusivamente nos livros didáticos, como o que acontece geralmente em muitas salas de aula. Sendo assim, podemos inferir que para as crianças o uso do computador é uma nova abordagem metodológica, mais interessante e significativa, que demanda das crianças maior envolvimento, pois, elas abandonam essa perspectiva de passividade para assumir protagonismo no seu processo de aprendizagem.

Outro aspecto que merece análise é a menção da professora sobre os alunos que leem de forma lenta, que isso é visto como um problema, quase que como uma dificuldade de aprendizagem, contudo, o processo de aquisição da habilidade da leitura, assim como a aprendizagem dos demais conhecimentos, é individual, sendo assim, cada criança possui seu próprio ritmo para compreender, interagir e se apropriar de um determinado conhecimento, ou seja, cabe ao professor respeitar a individualidade e o processo de aprendizagem de cada aluno, entretanto, compreendemos que isso pode ser reflexo da dinâmica imposta pelas avaliações externas onde o foco são os resultados da avaliação, e não o processo que as crianças percorrem para aprender a ler e a escrever.

Ainda sobre esse fato que expõe a preocupação excessiva com o resultado da avaliação e sobre os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, ao longo da nossa estadia na escola mediante o trabalho de campo, era comum ouvir as professoras se

referirem as crianças usando as nomenclaturas que caracterizavam o seu desempenho nas avaliações diagnósticas, de modo que a identidade das crianças estava diretamente relacionada a isso, então, junto com o nome das crianças era comum ouvir das professoras que “Sofia é leitora de textos”, “Arthur era leitor fluente”, “Miguel leitor de sílabas” etc. A princípio pode parecer algo sutil, contudo, é um fato que pode ser determinante para o desempenho e autoestima das crianças no universo escolar, pois, durante as aulas no laboratório de informática uma das professoras escolhia sempre as crianças que eram leitoras fluentes, e eram sempre as mesmas crianças que faziam a leitura para a sala toda ouvir, como um modelo que deveria ser seguido pelos demais.

Além do exposto, as crianças tinham muita compreensão sobre esse fato, de tal forma que era algo bastante natural, que elas mencionavam sem nenhum tipo de constrangimento, conforme o trecho do diário de campo,

Na semana seguinte a prova do Spaece- Alfa, eu estou no laboratório de informática com algumas crianças, conversamos sobre a prova, elas respondem entusiasmadas que gostaram da avaliação, uma delas cita que o desempenho da prova só não foi melhor para a sua turma em razão do resultado da prova de um colega em específico, que não era leitor fluente, e que o resultado da turma caiu em razão disso. (*Diário De Campo*)

A maioria das crianças está tão imersa nesse ambiente de busca de bons resultados nas avaliações, que elas se adequam e se moldam perfeitamente ao contexto sem nenhum tipo de estranhamento, ou questionamento, e aquelas que demonstram certa resistência em se encaixar aos moldes são percebidas como problemáticas, como difíceis, sendo em alguns casos, relegadas, não recebendo atenção necessária do corpo docente para superar suas dificuldades.

Nesse contexto não podemos esquecer sobre a importância do planejamento como uma estratégia para incluir esses alunos, uma vez que

o planejamento tem que ser suficientemente diversificado para incluir atividades e momentos de observação do processo que os alunos seguem. É preciso propor aos alunos exercícios e atividades que ofereçam o maior número de produções e condutas para que sejam processadas, a fim de que oportunizem todo tipo de dados sobre as ações a empreender. Mover-se nos parâmetros de referências metodológicas extremamente abertas à participação do aluno para conhecer o processo que cada um segue. Procurar fórmulas organizativas que permitam a atenção individualizada, o que implica o planejamento estruturado de atividades em pequenos grupos ou individualmente, para que exista a possibilidade de atender a alguns alunos enquanto os demais estão ocupados em suas tarefas. Tudo isso deve permitir a individualização do tipo de ajuda, já que nem todos aprendem da mesma forma nem no mesmo ritmo e, portanto, tampouco o fazem com as mesmas atividades. (ZABALA, 2014, p.122)

Destarte, é papel do corpo docente criar estratégias pedagógicas para incluir todos os alunos, contemplando suas singularidades, histórias de vida, pois, somente assim será possível valorizar os diferentes ritmos de aprendizagem para criar condições efetivas de permanência desses estudantes no contexto escolar, além de prepará-los para o pleno exercício da cidadania.

Dentre outras coisas, o entusiasmo das crianças ao interagirem com o computador, enquanto um recurso pedagógico, pode ser interpretado como uma oportunidade de apropriação e de aproximação de um bem cultural presente cotidianamente nas ações de interação humana. Ademais,

por ser então muito presente, o computador torna-se um forte atrativo para esses sujeitos que acabam utilizando-o como um brinquedo, quando interagem sobre ele como um jogo prazeroso. Desse modo, os chamados ambientes de expressões orais, gráficas e lúdicas no computador permitem que a criança faça uso do jogo simbólico, ou seja, a criança utiliza o computador como um brinquedo carregado de valores culturais, entrando no mundo imaginativo e de faz-de-conta (FRANCISCO; SILVA, 2015, p.278)

Somando-se a essa premissa de artefato cultural simbólico, acreditamos que o encantamento pelo computador também se insere na perspectiva da interação com algo inovador, diferente, moderno, “mágico”, que se distancia daquilo que é feito em sala de aula, mesmo que essa mudança esteja apenas no âmbito estrutural, como já pontuamos anteriormente. Dito de outro modo, ainda que a mudança estivesse ligada ao suporte, pois se antes era o papel, materializado pelas páginas de cadernos e livros didáticos, agora era a tela do computador o material a ser manipulado, o interesse também pode ser resultado dos conhecimentos prévios das crianças sobre as possibilidades do uso das TDIC, em razão de suas experiências sociais para além da escola, e porquê de certo modo cada criança ao interagir com o computador tem o seu ritmo de aprendizagem respeitado, pois, são elas que guiam o seu processo de interação com a máquina para fazer as atividades do Luz do Saber.

Retomando a fala da professora Mariana, ela estabelece uma importante comparação que se insere nessa ideia de que as crianças já estão familiarizadas com o uso, e convívio com as TDIC, quando ela afirma que as crianças trazem a seguinte compreensão “*Isso aqui é um computador, só que maior que meu celular*”. Isso está de acordo com dados trazidos pelo resumo executivo Tic Kids Online Brasil 2020 – edição Covid -20,

Em 2019, no período anterior à pandemia, quase a totalidade da população de 9 a 17 anos vivia em domicílios com telefone celular (98%) e com televisão (97%). No entanto, diferenças geográficas e socioeconômicas foram identificadas quanto à disponibilidade de dispositivos TIC nos domicílios em que residiam crianças e adolescentes. De modo geral, as proporções foram mais elevadas para indivíduos que viviam em domicílios na área urbana se comparados aos que viviam nas áreas rurais e para aqueles que pertenciam a classes socioeconômicas mais elevadas (GLOBAL KIDS ONLINE BRASIL, 2020, p.3).

No ano seguinte foi constatado o seguinte,

“Em 2020, 92% das crianças e adolescentes de 10 a 17 anos viviam em domicílios com acesso à internet. A proporção foi menor para indivíduos das classes DE (82%)” (GLOBAL KIDS ONLINE BRASIL, 2020, p.3).

Esses dados atestam que vivemos em um mundo completamente instituído em meio ao uso dos artefatos tecnológicos, de modo que podemos afirmar que as TDIC são o centro do desenvolvimento humano em todas as suas ramificações, e que apesar das diferenças financeiras entre as classes sociais, as crianças desde que nascem já lidam com esses artefatos, o que explica a sua familiaridade e facilidade de manusear essas tecnologias.

Nessa perspectiva, trazemos à discussão a proposição do termo “nativos digitais”, a qual foi criada por Mark Prensky (2001) com a intenção de definir uma geração de sujeitos que já nascem em uma sociedade altamente tecnológica. Segundo o autor, eles atuam nesse meio tecnocêntrico com bastante destreza e naturalidade, sem enfrentar grandes dificuldades e sem precisar fazer muito esforço para se apropriar das formas de agir, das habilidades e da linguagem inerente às TDIC. Embora exista essa facilidade, o acesso a todo esse aparato tecnológico não é compartilhado de maneira homogênea na sociedade, fazendo com que o termo possa ser questionável uma vez que, para ser nativo digital, é preciso nascer com uma certa condição social favorável.

Na mesma direção, a conceituação de “infâncias midiáticas”, realizada por David Buckingham, também foi instituída para abordar essa relação cada vez mais precoce entre as crianças e as TDIC na sociedade contemporânea. De acordo com Buckingham (2007, p.1),

para aqueles de nós que estamos próximos de crianças na vida diária – pais, mães, familiares, professores ou outros profissionais – é difícil ignorar a importância cada vez maior das mídias eletrônicas. Em todas as sociedades industrializadas – e também em muitos países em desenvolvimento – as

crianças hoje passam mais tempo em companhia dos meios de comunicação do que com seus familiares, professores e amigos. As crianças parecem cada vez mais viver ‘infâncias midiáticas’: suas experiências diárias são repletas das narrativas, imagens e mercadorias produzidas pelas grandes corporações globalizadas de mídia. Poderíamos mesmo dizer que hoje o próprio significado da infância nas sociedades contemporâneas está sendo criado e definido por meio das interações das crianças com as mídias eletrônicas.

Esses dois conceitos juntamente com os dados do Global Kids online Brasil atestam, que a proximidade entre as crianças e as TDIC em nossa sociedade é uma realidade, o que reforça nossa sugestão de que a presença de conhecimentos prévios no cotidiano desses sujeitos também é uma realidade que adentra as escolas. Esses conhecimentos podem ser de ordem mais técnica, como, por exemplo, operar o maquinário tecnológico no laboratório de informática, ou podem corresponder apenas ao saber identificar a função de uma TDIC em específico. Seja como for, a partir dessa conjuntura, estamos diante de uma revolução, de uma transformação social, pois essas crianças estão expostas a uma nova forma de pensar e compreender a realidade. Conseqüentemente, ela trará novas proposições de como atuar no mundo e como solucionar questões de natureza econômica, política, social e ambiental.

O modelo de aprendizagem escolar vigente ainda enfrenta dificuldades em saber como lidar com essa nova geração de discentes, uma vez que “nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado” (PRENSKY, 2001, p.1). Mediante essa realidade, acreditamos que uma das maneiras que podem aproximar a escola desses discentes é tornar a tarefa de ensinar mais atrativa e prazerosa mediante o uso das TDIC, buscando valorizar os conhecimentos prévios das crianças sobre esses recursos digitais. Isso se justifica porque as crianças assimilam inúmeras informações e conhecimentos em diversos contextos sociais e não apenas na escola, mas que irão influenciar significativamente a prática escolar.

Esses saberes ditos do “senso comum”, ou conceitos espontâneos como os denominou Vygotsky (2006), precisam ser levados em conta pelos professores. É papel da escola usar essas experiências prévias e não sistematizadas das crianças para que elas logrem êxito na assimilação dos conhecimentos científicos que fazem parte do currículo escolar. Com essa atitude, a tendência é que os discentes se tornem capazes de ampliar sua visão sobre o mundo e compreender a realidade em diferentes nuances. Em específico

sobre as TDIC, a identificação desses conhecimentos prévios das crianças permite repensar a função da escola na atualidade, sobretudo, o papel desempenhado pelo professor.

Trata-se da possibilidade de romper a dualidade entre os nativos digitais e os imigrantes digitais, “porque o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova” (PRENSKY, 2001, p. 2). Assim sendo, não podemos mais vislumbrar um modelo educacional organizado somente em aulas expositivas em que o professor é o elemento central do processo de ensino e aprendizagem, pois é necessário que o exercício da prática docente esteja sempre se transformando. Em outros termos, é fulcral uma parceria entre quem ensina e quem aprende, uma verdadeira “pedagogia da parceria” (PRENSKY, 2012).

De acordo com Giraffa (2013, p. 111),

nesta parceria, os alunos fazem o seu melhor: usam de tecnologias para encontrar informações, resolver problemas, se comunicarem e demonstram seu estado de conhecimento sobre alguma coisa. Os professores também fazem o melhor: orientam seus alunos, fazem perguntas certas, os auxiliam a colocar a informação em contexto adequado, e buscam garantir a qualidade e rigor ao longo do processo.

É a partir deste cenário que podemos falar sobre aprendizagens verdadeiramente significativas, onde o professor busca identificar os conhecimentos prévios dos seus estudantes para organizar um planejamento condizente com o que os discentes já sabem sobre um conteúdo específico, direcionando-os para a aquisição de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, rompe-se com um ciclo de aprendizagens mecânicas que visam unicamente memorizar uma série de informações, e muitas vezes sem sentido, para responder a testes avaliativos.

Assim, ao trabalharmos a partir dos conhecimentos prévios das crianças sobre essas TDIC, criamos uma forma de ajudá-las a assimilar e compreender que as TDIC possuem “linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas” (KENSKI, 2007, p. 38). Ou seja, não se trata apenas de um maquinário para modernizar práticas pedagógicas, é muito mais complexo, pois é imprescindível a mediação do professor neste

cenário. Adentrando mais ainda a essa discussão, a professora Lidiana trouxe aspectos igualmente importantes para o debate ao falar sobre os conhecimentos prévios de seus alunos em relação às TDIC.

Alguns sim, na questão de, de celulares e tudo [...], alguns têm contato, outros não, outros nem [...] com a mãe tem contato, entendeu?! Então assim, a gente ainda percebe que é uma questão ainda, apesar de ser, hoje em dia, é, uma coisa mais fácil, a gente ainda ver essa, esse distanciamento ainda da questão da tecnologia, né, ir até ao aluno, entendeu?! Essa realidade da gente mesmo de escola pública né?! Outra, outra, agora outro fator assim também bem, bem, é, bem nítido que nós podemos observar também hoje em dia, é a questão dessas aulas remotas, né, a gente ver isso aí bem gritante. Porque uma coisa era o aluno, é, é só se ele quisesse, fosse opcional né, a tecnologia hoje não, ela é mais do que necessária, porque sem ela não vai ter como né?! Ter esse, esse retorno. Então a gente vê essa questão desse distanciamento, dessa desigualdade. (*Professora Lidiana – Autoconfrontação simples*)

O discurso da professora Lidiana expõe que, apesar de a presença das TDIC em nosso cotidiano ser uma realidade cada vez mais frequente, principalmente pelo uso dos aparelhos de telefonia celular, esse fato não se desenhava de forma unânime para todos. Na escola era notória a familiaridade de algumas crianças com os recursos em razão da mediação familiar, contudo, para muitos deles, ainda é salutar que se possa superar a desigualdade social, escancarada, sobretudo com o advento do ensino remoto, por ocasião da pandemia de Covid-19 que afetou o cenário educacional brasileiro.

Mediante tal cenário, concordamos com Sahb e Almeida (2016, p. 71) quando afirmam que

fazer que essas tecnologias, quaisquer que sejam, estejam plenamente acessíveis a todas as pessoas seria como efetivar os objetivos de muitas políticas públicas, mas isso não pode ser visto sem deixar de considerar uma série de fatores políticos e econômicos subjacentes aos interesses diversos de nossa época. Concretizar essas ações, tornar efetivas essas políticas e ações de acesso e democratização das ferramentas tecnológicas seria o equivalente a dar instrumentos, ferramentas, para a realização de leitura, de decodificação de mundo a um grande número de pessoas.

Indubitavelmente, a desigualdade social que assola o nosso país faz com que as crianças enfrentem dificuldades para ter acesso a alguns bens de consumo materiais, dentre esses as TDIC. Isso coloca em relevo não apenas a disparidade social entre os ricos e as classes mais populares, como também o fato de a escola, enquanto agência social de letramento e promotora da assimilação dos conhecimentos sistematizados ao longo da história, ter sido forçada a assumir mais uma atribuição: a de democratização do acesso às TDIC.

Desse modo, a escola, além de promover o domínio da tecnologia no seu aspecto instrumental, foi desafiada, em caráter de emergência, a fazer com que os docentes e discentes compreendessem todas as potencialidades do uso desses artefatos. A não ser pelo caráter compensatório, pela impossibilidade das aulas presenciais, tal fato implicou em uma oportunidade para aprender a usá-los 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).

Outro ponto de destaque da fala da professora Lidiana é o de que a escola parece pertencer a uma realidade paralela, que não dialoga com o mundo real, já materializado e permeado por inúmeras TDIC. Sendo assim, vamos exemplificar essa situação em análise tomando como fundamento o surgimento dos computadores que datam da década de 1940. É óbvio que, naquela época, esse maquinário era bastante rudimentar, bem diferente dos avançados computadores de que dispomos hoje em nossas casas e, até mesmo, nos nossos bolsos, em se tratando dos telefones celulares. Do nascimento dessas máquinas extremamente rudimentares aos dias de hoje, vivenciamos inúmeras transformações sociais promovidas pelo surgimento dessas tecnologias, dentre as quais podemos mencionar: a internet, na década de 1960, os celulares na década de 1970 e, nos anos 1990, as primeiras redes sociais.

Como consequência, nossas ações, comportamentos e atitudes também foram transformadas, pois passamos a ser completamente “dependentes” desses recursos e de suas ramificações. Isso tudo reverberou também na sociedade de modo geral, contudo, a escola, enquanto espaço social, parece ter ficado à margem dessas mudanças, de tal modo que a instituição parece pertencer a outra realidade. Seria impossível contabilizar e listar as inúmeras e infinitas modificações que o surgimento das TDIC nos dispuseram e continuam nos ofertando, mas é claro que não foram apenas aspectos positivos, pois existe também um universo de problemas oriundos do uso desses recursos tecnológicos.

Apesar dos investimentos de muitas das políticas educacionais, a escola parece ainda não ter conseguido usufruir satisfatoriamente dos benefícios das TDIC no que se refere ao seu uso para ajudar na promoção de aprendizagens e dotar os alunos de condições para lidarem adequadamente com esses artefatos para além das paredes da instituição. Ao contrário disso, o espaço ocupado pelas TDIC na escola se resume às

mesas das salas dos profissionais que compõem o núcleo gestor, salvo raras exceções em que há computadores compondo a decoração de outros ambientes, tais como a sala dos professores e a biblioteca. Não obstante, em muitas dessas situações, a aplicabilidade dessas máquinas se resume muito comumente a uma função meramente estética. Esse contexto se materializa, portanto, no descompasso existente entre as exigências da sociedade moderna, que prega a urgência em saber usar essas tecnologias, e o papel da escola, que seria criar condições para ajudar a minimizar a desigualdade de acesso a esses artefatos.

Mas, mais importante do que isso seria a escola fazer com que as crianças, ao receberem uma enxurrada de informações por meio dessas ferramentas tecnológicas, pudessem pensar sobre elas, analisando-as e selecionando-as de forma crítica para que pudessem, assim, ser ressignificadas e transformadas em conhecimento útil e produtivo. Sendo assim, como bem explicitou a professora Lidiana, a pandemia deu contornos urgentes para uma necessidade antiga. Com um tom de ação imediata, nada do que discutimos aqui foi, e nem é mais possível pensar nisso, algo opcional, ou seja, algo que pudesse ser procrastinado e deixado para depois. Embora a menção feita pela professora sobre esse aspecto seja breve, podemos vislumbrar, por meio do relato, uma série de dificuldades enfrentadas não apenas pelas docentes, mas por todos em razão da ausência de uma estrutura em termos de políticas públicas e formativas que pudesse subsidiar melhor as ações pedagógicas e o retorno dados pelas crianças no contexto do ensino remoto.

A nova reconfiguração do ensino e da aprendizagem imposta pela pandemia trouxe à tona uma série de dificuldades dos professores, especialmente em saber lidar com as TDIC. Essas dificuldades ficaram evidentes a partir da inabilidade no manuseio desses recursos e da carência da aptidão para orquestrar uma forma bastante diferente de dar aula, corporificada também em âmbito digital e não mais restrita às páginas dos livros didáticos. Como consequência, isso requereu dos professores metodologias inovadoras e formas de interação mais adequadas para o contexto, em razão da impossibilidade do contato presencial. Mais do que nunca ficou claro que a escola precisa superar práticas tradicionais de ensino, fundamentadas exclusivamente no impresso.

Isso se justifica porque a sociedade atual coloca como imprescindível fazer com que os discentes possam construir novas aprendizagens além do impresso, já que eles

precisam de consolidar práticas de uso da escrita e da leitura em uma perspectiva do letramento digital. Nesse sentido, faz-se relevante salientar que a dimensão social do letramento não se limita a único espaço e tempo, delimitados dentro de um período histórico específico. As constantes transformações sociais requerem novas formas de saber lidar com a leitura e a escrita em diferentes ambientes, dentre esses o ambiente digital. Sendo assim, frente ao modelo social vigente na atualidade, não se pode mais dizer que alguém é letrado sem que possua condições de desfrutar das inúmeras possibilidades de ler e escrever, tanto no manuscrito impresso como no digital e em vários contextos de interações sociodiscursivas.

Isso se torna ainda mais evidente nas palavras de Lemke (2010, p. 456) para quem

os letramentos são, em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas. Eles também produzem uma chave entre o eu e a sociedade: o meio através do qual agimos, participamos e nos tornamos moldados por sistemas e redes 'ecossociais' mais amplos. Os letramentos são transformados na dinâmica desses sistemas de auto-organização mais amplos e nós – nossas percepções humanas, identidades e possibilidades – somos transformados juntamente com eles.

Nessa perspectiva, é preciso ainda considerar a multiplicidade das linguagens que compõem os textos e que fazem parte de uma grande diversidade de eventos e práticas de letramento que circulam em nossa sociedade, consolidando o que chamamos de multiletramentos. Para isso,

são necessárias novas ferramentas - além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipográfica, imprensa) - de áudio, de vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: a) de produção, nessas e outras, cada vez mais novas, ferramentas; b) de análise crítica como receptor. São necessários novos multiletramentos (ROJO, 2020, p. 21).

Cabe, então, à escola criar estratégias para fazer com que os discentes compreendam as "modernas" formas de organização e de circulação da escrita, visando a apropriação e ampliação desses letramentos, em específico o digital. Esse tipo de letramento implica também em novas formas de produção de linguagem em um viés social, interativo e colaborativo, o que se distancia bastante do modo tradicional como a escola tem concebido e faz uso da escrita.

Ao pontuarmos sobre esse caráter social, interativo e colaborativo do letramento digital não estamos determinando que exista uma superioridade desse letramento em relação aos letramentos do tipo impresso. Pelo contrário, compreendemos que as características descritas também se materializam nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita que são elaboradas sem o auxílio das TDIC. Contudo, diferentes letramentos exigem diferentes habilidades para a compreensão de sua função social e o uso apropriado de suas particularidades. Isso é o que também afirma Lemke (2010, p. 457) ao pontuar que

um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. Podemos ser letrados em um gênero de relato de pesquisa científica ou em um gênero de apresentação de negócios. Em cada caso as habilidades de letramento específicas e as comunidades de comunicação relevantes são muito diferentes.

Sendo assim, podemos inferir que existem diferentes graus de letramento e que esses graus serão ressignificados e ampliados mediante as experiências da cultura escrita que serão oportunizadas aos indivíduos.

Esses usos da leitura e da escrita deverão, por essa razão, ser propostos com diferentes “níveis de dificuldade” e para atender a diferentes objetivos comunicativos materializados pelos gêneros textuais. Isso se justifica porque o uso recorrente das mesmas habilidades de leitura e de escrita limita o letramento do indivíduo, sendo imprescindível que ele saiba interagir com os multiletramentos. Apesar de estarem cientes de que os seus alunos possuíam conhecimentos prévios e experiências com as TDIC, construídas no seu cotidiano a partir do contato com esses recursos, as professoras alegavam que não houve intenção em elaborar um planejamento de atividades que contemplassem esses saberes.

Não, nem penso nisso. Nem vou, [...] nem imaginei isso, né, essa parte aí, ah, eu acho que eles... nada disso eu pensei, é tanto que você tá me perguntando agora eu tô pensando como isso pode ocorrer mesmo, né, mas isso não me veio em mente hora nenhuma. (*Professora Mariana- Autoconfrontação Simples*)

Não, porque já acontecia de certa forma o [...] eram aulas direcionadas, ne? Que era usando já essa metodologia, essa ferramenta, que naquele momento era o que eles tinham lá. (*Professora Lidiana – Autoconfrontação Simples*)

Os relatos das professoras confirmam que não foi cogitado fazer uso desses conhecimentos prévios das crianças para a proposição de atividades por meio do uso dos

computadores. E elas justificam essa decisão em duas perspectivas diferentes. A primeira delas é de que isso nunca foi pensado, imaginado, denotando uma aparente falta de intencionalidade pedagógica em relação a essa dimensão da formação escolar. Obviamente é necessário destacar que isso não implica em uma falta de compromisso ou responsabilidade das professoras, mas demonstra claramente uma ausência de direcionamento por parte da equipe de coordenação pedagógica, tanto da escola como da própria secretaria de educação responsável administrativamente pela escola. Afinal, as professoras se configuram apenas como uma parte frágil dentro desse processo, no qual elas precisam seguir determinações prévias e hierarquicamente definidas.

Em outro polo, é explicado que as aulas eram direcionadas para o uso do software “Luz do Saber”, o qual parece não iluminar questões que são tão relevantes como, por exemplo, o desenvolvimento e a ampliação do letramento digital das crianças. Essa situação remonta a já discutida burocratização em relação à qual as professoras já estavam submetidas, bem como o interesse excessivo da escola pela busca dos resultados exitosos do Spaece-Alfa. Felizmente, apesar disso, a professora Mariana atesta sua resistência ao mostrar que está ciente da importância de fazer uso desses recursos para a aprendizagem. Assim se expressa a professora:

Pois é, exatamente, eu acho, eu acho bem interessante essa, utilizar isso aí pra eles aprenderem, porque eles têm um interesse muito grande nas tecnologias, eles se interessam demais, então eu acho que se a gente utilizasse mais isso aqui e tivesse uma forma da gente utilizar, incluir na aula, né, incluir na aula ou a aula incluir isso aí, sei lá, uma coisa ou outra, isso seria muito bom, porque eles, a aprendizagem, eu acho que ia vir né ia vir a aprendizagem que você nem percebia, essa Luz do saber mesmo [...] (*Professora Mariana – Autoconfrontação Simples*)

Sobre essa mesma questão, Rodrigues (2018, p. 359) tem afirmado que,

para além do reconhecimento da utilidade dos computadores pelos professores e da expectativa positiva que possam ter do impacto da sua utilização e incorporação nos resultados escolares dos alunos, é também essencial o conhecimento do que pode ser feito com as tecnologias disponíveis para as poder articular com os objetivos curriculares. Ou seja, a motivação para o uso e o reconhecimento da importância das tecnologias digitais têm que estar a par de algum conhecimento tecnológico e confiança na sua utilização.

Estabelecendo um paralelo entre a fala da professora e o que defende Rodrigues (2018), percebemos que não basta apenas compreender que o computador pode ser usado em sala de aula para promover aprendizagens ou que ele é um artefato motivacional para despertar o desejo de aprender nos discentes. Só isso não é o suficiente, pois o seu uso

tem que buscar responder a objetivos de aprendizagens que estejam relacionados aos conteúdos curriculares; caso isso não aconteça, não tem sentido inserir tecnologias digitais em sala de aula, pois elas ocuparão tão somente a mesma função do livro didático e do quadro branco, como é o que parece estar ocorrendo com o software Luz do Saber.

Ainda analisando essa questão, podemos inferir que talvez a professora Mariana não tenha pensado em propor atividades para aproveitar os conhecimentos prévios das crianças por não se sentir motivada para isso. Ela comentou várias vezes que não possui muita familiaridade em usar esse recurso de forma pedagógica, o que, por conseguinte, pode gerar insegurança em tentar transpor essa barreira. Para além dessas questões, um dos grandes desafios que os professores enfrentam ao fazer uso das TDIC é mudar a concepção de aprendizagem, tão enraizada no ensino tradicional em que a lógica predominante é memorizar informações. Logo, o espírito crítico atrelado ao uso pedagógico das TDIC tende a acabar se chocando com as características que envolvem a prática de treinamento das crianças para a prova de avaliação do Spaece-Alfa.

Destarte, não é muito difícil compreender a razão pela qual a professora Mariana diz nunca ter pensado em usar o que as crianças já sabiam sobre as TDIC em sala de aula. Embora fossem aparentes esses conhecimentos, as reais necessidades do sistema de ensino, ao qual a escola se encontra submetida, impediam que isso fosse usado para promover aprendizagens e até mesmo direcionar o planejamento pedagógico para algo com uma intencionalidade educativa que abarcasse habilidades do letramento digital. Como resultado, o manuseio das máquinas do laboratório de informática parecia se destinar tão somente a um momento mais lúdico para o que já se fazia na sala de aula.

É lamentável constatar que apenas o simples contato com esses recursos não é capaz de trazer mudanças significativas para a prática docente, muito menos de habilitar os discentes para operarem com conhecimentos necessários a uma interação de forma crítica na cultura digital. Assim sendo, acompanhamos as ideias daqueles que pensam que

propor a exploração das tecnologias digitais no espaço da relação pedagógica entre professor e aluno implica percebê-las como espaço de diálogo: lugar em que as palavras adquirem novos sentidos graças à experimentação de novas formas de pensar. Implica subverter os padrões do processo de aprendizagem tradicional e admitir a possibilidade de um novo modelo de construção de conhecimento, fundamentado na troca mútua entre docente e discente, no trabalho colaborativo para a resolução de problemas, na aplicação de capacidades cognitivas a situações e desafios conhecidos e desconhecidos. (BANNELL *et.al* 2017, p. 121)

Essa não nos parece ser a realidade do contexto investigado, pois, trazendo outra argumentação para o debate, a professora Lidiana é categórica ao dizer que o objetivo era trabalhar com os direcionamentos do software Luz do Saber. Todas as aulas no laboratório eram direcionadas por esse caminho, seguindo sempre um roteiro/planejamento previamente estabelecido, mas sem a participação das professoras. Assim como foi exemplificado com o caso da professora Mariana, não houve nenhum outro tipo de movimento para organizar ações pedagógicas que contemplassem os saberes prévios das crianças em relação aos usos desses artefatos de interação digital.

4.5 Novas proposições para o planejamento

Conforme já discutimos anteriormente, a importância do planejamento se dá em razão da possibilidade de direcionar o ensino enquanto uma atividade sistemática que precisa ser efetivada mediante o delineamento de uma série de objetivos a serem atingidos através da exposição de conteúdos em sala de aula. Ressaltamos que o planejamento é um guia de ideias e, por conseguinte, não é um instrumento moldado com uma natureza fixa, imutável. Sua essência deve acompanhar a ideia de que a educação é sempre um processo e que, por isso, está sempre em transformação. Logo, o planejamento, nas palavras de Libâneo (2013, p. 223), “não pode ser um documento rígido e absoluto, pois, uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais”.

Ainda segundo esse autor, uma das funções do planejamento escolar é

atualizar o conteúdo do plano sempre que é revisto, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo de conhecimentos, adequando-os às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana. (LIBÂNEO, 2013, p. 223).

Posto isso, o ato de planejar e replanejar devem ser tratados como uma ação constante da prática educativa em que os interesses dos estudantes são o que deve conduzir esse processo. Em acréscimo, o professor deve estar atento ao que se apresenta como aquilo que deve ser priorizado dentro desses interesses e o que pode vir a assumir um caráter mais secundário, visando direcionar esse planejamento para aquilo que é essencial dentro do currículo daquela turma. Ademais, isso também perpassa pela base sólida de conhecimentos que o professor dispõe para poder elaborar um planejamento

coerente e para compreender como pode incorporar as necessidades dos discentes no plano de aula.

Destoando um pouco disso, vimos em tópicos anteriores deste capítulo que o planejamento não era concebido como um processo, mas sim como determinação de um modelo único, isto é, uma fórmula pronta, imposta e indiferente às reais necessidades de cada turma e ao estilo de trabalho de cada docente. Nesse sentido, apresentamos a seguir os discursos das professoras sobre se existia algum interesse em mudar a forma como o trabalho era desenvolvido ali no espaço do laboratório de informática, ou seja, em desenvolver outras atividades que não se limitassem apenas ao Luz do Saber.

Eis o que diz a professora Mariana sobre o assunto:

Sim! É isso que a gente tá pensando, eu e o Paulo (professor de informática) aí, no outro ano eu pensei assim em fazer, eu comecei fazendo no terceiro ano, né, eu e o Paulo, mas aí quando eu saí do terceiro não deu certo. Aí no ano passado não deu pra pensar nisso por conta dessa logística toda (ausência de tempo para planejar, simulados do SPAECE, atividades de ordem burocrática) que eu fiquei muito agoniada com aquilo tudo, né? Mas sempre pensando em tá formulando uma coisa diferente pra trabalhar com eles que não fosse esse, só esse Luz do saber, me concentrar nisso, até porque se eu apresentar pra Lúcia mesmo, que é a coordenadora, porque a gente não faz muita coisa sem a autorização dela, né, claro, que a gente pergunta “*Olha, eu posso tá fazendo isso?*” Claro que ela deixa a gente muito livre pra fazer, mas a gente conversa, né, não vou fazer uma coisa aleatória meio que sem comunicar. Aí mas, ela, eu acho que ela ia achar legal, ela vai achar legal, porque eu já, eu vou comunicar a ela, dizer que eu tô fazendo, mas eu pensei, o ano passado eu pensei assim, meu Deus, o quê que eu posso encaixar pra fazer lá, pra fazer no laboratório de informática que não seja só essa Luz do Saber, essa mesmice, porque a gente pode tá intercalando, um dia faz o luz do Saber, uma semana fazer outra coisa e já fazer uma outra coisa diferente, entendeu? Num mês fazer uma coisa, no outro mês fazer a Luz do Saber mesmo, e fazer dessa forma, por quê? Porque só a Luz do Saber ele chega aqui e vai pra esse computador e fica aquela mesmice, né? (*Professora Mariana - Autoconfrontação Simples*)

O discurso da professora Mariana traz alguns apontamentos bem interessantes que merecem ser destacados. O primeiro deles é que a docente já tinha conseguido concretizar em outra turma um projeto com apoio no professor Paulo no espaço do laboratório de informática, uma vez que o projeto era alicerçado no conteúdo de Ciências para abordar a questão da energia eólica. Contudo, era o professor Paulo que ficava responsável pelas atividades feitas mediante o uso dos computadores que também envolviam programação para criação de simulações de usinas eólicas. Embora a responsabilidade do trabalho com as TDIC ficasse no encargo do professor, isso demonstra que a professora tinha consciência das potencialidades de outros usos para

esses recursos e não apenas para a promoção de aprendizagens referente à aquisição da leitura e da escrita.

O uso desses equipamentos também se estende a outras disciplinas, como as Ciências, ou seja, pode contribuir para práticas de interdisciplinaridade. Aliás, é importante ressaltar que isso só foi possível porque não estava envolvida a disciplina de Língua Portuguesa, na qual são trabalhadas mais diretamente a leitura e a escrita como conteúdo de ensino. Isso se justifica porque, novamente, a avaliação do Spaece-Alfa aparece como um elemento preponderante e que determina não apenas os fins, mas, sobretudo, os meios pelos quais o professor deve conduzir o processo educativo naquela escola.

Dessa vez, a sua interferência é diretamente sobre a preposição das atividades conduzidas no espaço do laboratório, o que fica explícito quando a professora Mariana afirma que já pensou em não trabalhar apenas com a mesmice do software Luz do Saber. Porém, para viabilizar essa ação, ela teria que conversar com a coordenadora, pois sem a sua autorização não seria feito muita coisa diferente do que estava acostumada em sala de aula. O respaldo e o direcionamento de suas ações, validados pela coordenadora, eram necessários para que o que fosse proposto para além do Luz do Saber não fosse considerado aleatório ou supérfluo. Portanto, isso nos leva ainda a supor que o letramento digital das crianças sequer deva passar pela pauta das orientações às professoras.

Com base no relato a seguir, compreendemos que essa aleatoriedade mencionada se refere justamente ao fato de não sair do propósito de obter êxito no Spaece-Alfa.

Esse ano eu já vou fazer diferente, eu já conheço e tal eu vou já vou direcionar pra aquela história, porque o primeiro ano que eu trabalhei o Luz do Saber foi muito vago, né, tipo assim, eu vinha pra cá e botava qualquer coisa, aí esse ano eu já vou incluir nas minhas, nos meus planos de aula é tipo assim, aí eu vou trabalhar algo que tenha lá, algum texto, eu já vou trabalhar naquela semana aquele tipo de texto, aí já melhora, só que pro nível deles é bem facinho, viu? O Luz do Saber, já tá fácil, aí vou ver se trabalho também outra coisa, eu vi aí o Paulo postou é a questão de né, Paulo? Tu tem um programa aí que a gente já introduz é a programação, né, já faz a programação com eles, já pode, que tu diz que pode, o professor pode colocar as questões no programa. [...] porque eu quero, eu quero uma coisa assim relacionada à interpretação, aflorar essa coisa da interpretação de textos. (*Professora Lidiana– Auconfrontação Simples*)

Ao refletir sobre isso, fica bastante perceptível que a proposição de algo novo vai partir daquilo que já é feito, no caso, a professora iria eleger um texto trabalhado em uma das atividades do software Luz do Saber. Esses textos correspondem exatamente aos gêneros que são cobrados na avaliação do Spaece-Alfa e, desse modo, as novas atividades seriam centralizadas provavelmente na caracterização e identificação dos seguintes gêneros textuais: receita, poesia, conto, fábula, biografia, convite, texto instrucional e canção. Ou seja, o objetivo final continuaria, sem mais novidades, sendo abordar os descritores e as habilidades de leitura e de escrita que compõem essa avaliação.

A problemática constante que envolve essa realidade de supervalorização da avaliação, e que traz implicações negativas para a escola, é a de que o objetivo original do software Luz do Saber foi perdido. Dito de outro modo, a intenção de aferir os níveis de conhecimento dos discentes em um momento específico do aprendizado foi substituído por um movimento de controle e de classificação das práticas e ações pedagógicas em satisfatórias e não satisfatórias. Assim sendo, o que é considerado satisfatório pelo sistema de ensino é digno de receber uma premiação, já que a meta foi alcançada. Nesse sentido, instaura-se uma certeza de que ali houve um êxito, ainda que isso não leve em consideração o processo de aprendizagem dos estudantes, mas apenas o resultado dos indicadores.

Essa situação reflete diretamente sobre a organização escolar como um todo, mas de forma mais específica no modo como o professor orienta sua atuação em sala de aula. Quando a professora Mariana afirma que quer fazer algo diferente do que já é feito, ela pode até querer, mas, infelizmente, não pode deixar de contemplar os descritores da avaliação externa, pois é imprescindível conquistar a meta estipulada pela escola. Para os discentes resta se adequarem à lógica dominante do sistema no qual já não há mais espaço para a reformulação dessas práticas para que se obtenha como objetivo final do processo educativo uma educação para a totalidade do ser humano. O resultado, ao que nos parece, está deixando de lado um desenvolvimento integral, holístico e que visasse o aspecto social, afetivo, motor e cognitivo para o exercício pleno da cidadania.

Por mais que exista por parte da professora Mariana uma boa intenção em mudar as atividades propostas, hipoteticamente é provável que essa alteração não traga ganhos significativos para o processo de aprendizagem dos discentes. Tanto por não se atentar que o trabalho realizado em sala deve arrolar as experiências de vida desses discentes,

como também por não compreender que essa lógica do atendimento ao Spaece-Alfa dificulta que haja uma apropriação desses conhecimentos. Os conteúdos que são abordados estão apenas com foco na avaliação e, por isso, refletir sobre esses conteúdos parece não ser uma prioridade, muito menos fazer com que os discentes usufruam da leitura e da escrita enquanto conhecimentos sociais em detrimento de habilidades que serão cobradas para a obtenção de uma nota.

Por fim, há uma limitação nessas aprendizagens, posto que o aluno não aprende o que se espera que ele aprenda dentro de uma fase específica de sua escolaridade. Ele está absorvendo mecanicamente o que é imposto como adequado para responder ao sistema de classificação por meio de uma nota que não vai contemplar tudo que foi aprendido, além de funcionar como um mecanismo de exclusão de quem não supriu essas expectativas. Em alusão a isso, a mudança de atividades vai assumir apenas novos contornos, uma nova roupagem, porém, superficiais. Eles não terão muito sentido para os discentes, visto que essa lógica predominante não oportuniza que as professoras modifiquem muito de sua prática e expandam os horizontes das suas turmas para além daquilo que é imposto e fiscalizado em razão da avaliação.

A professora Mariana tem a compreensão de que esse processo é maçante e repetitivo, visto que ela deixa isso claro ao dizer que o trabalho com o Luz do Saber é uma mesmice. Além disso, ela sabe que o software possui um nível abaixo do perfil de aprendizagens dos discentes, porém, é uma indicação da gestão da escola para suprir as defasagens de aprendizagens dos discentes que são percebidas em razão da aplicação dos simulados das provas do Spaece-Alfa ao longo do ano.

Em outro relato a professora Mariana aborda como a formação continuada trata a questão das TDIC na educação.

Lá mesmo na formação “O que é que vocês estão fazendo em relação a novas tecnologias?” ninguém pergunta porque eles querem ficar ali, não, não vai falar nisso não pra não mexer nisso aí. Ninguém vai mexer com isso aí, né, pra não vir pro lado deles. E tem computador? E tem isso? E tem aquilo? Porque a gente mesmo vai falar, bora lá o quê que a gente pode fazer com relação a isso? Eles nem falam, não tocam no assunto e isso não existe. Entendeu? (Professora Mariana - Autoconfrontação Simples).

Essa constatação expõe que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as TDIC façam parte da realidade escolar, bem como a necessidade de que haja uma

formação continuada que capacite as professoras para desenvolver uma prática pedagógica utilizando esses recursos. Afinal, como estamos vendo, as demandas das professoras não são consideradas, sequer são ouvidas. Nitidamente, não há uma preocupação nas iniciativas de formações em serviço, por exemplo, que dotem os professores desses conhecimentos para operar com as tecnologias, muitos menos em criar condições para realizar um mapeamento da disponibilidade e existência das TDIC nas escolas. Se isso fosse feito, supomos que seria mais fácil mobilizar a Secretaria Municipal de Educação para solicitar a implementação de políticas públicas para as instâncias competentes com a intenção de tentar conseguir uma infraestrutura adequada para o desenvolvimento desse trabalho.

O que se espera de uma formação continuada e em serviço é desenvolver ações tendo como objeto de análise e de reflexão a própria prática pedagógica dos professores. É importante que se leve em consideração o contexto em que estão imersos, sua realidade, seus sentimentos, suas motivações, suas dificuldades, suas necessidades e interesses. Tudo isso deve estar em articulação aos saberes da docência, à experiência e aos conhecimentos pedagógicos já construídos. Entretanto, o que se percebe na prática é a adoção de modismos pedagógicos, quase sempre emprestados de outras realidades, até de outros países, que se apresentam de forma completamente desarticulada em relação ao contexto social das nossas escolas e dos aspectos que materializam a fragilidade do nosso sistema de ensino.

Sobre esse tipo de formação, Pimenta (1996, p.84) advoga que

pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que o professor vai constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Na ausência de um suporte por parte das políticas públicas, e de forma específica referindo-nos ao contexto desta pesquisa como referencial para outros contextos, vimos que o professor de informática, citada pelas professoras Lidiana e Mariana, tende a atuar como um interlocutor entre o trabalho pedagógico com as TDIC e a prática pedagógica das professoras. Esse ator escolar tem agido estreitando a distância entre a demanda de fazer com que as crianças usufruam das potencialidades das TDIC e os conhecimentos

pedagógicos necessários para viabilizar essa necessidade de forma coerente com os objetivos de aprendizagem dos discentes. Em adendo a isso, o professor de informática parece trabalhar de forma colaborativa com as professoras, ampliando a sua função para além de organizar e cuidar do maquinário do laboratório.

Como visto, ele pode trazer seu conhecimento teórico e prático para o planejamento das professoras, ajudando no desenvolvimento de uma avaliação diagnóstica que auxilie a verificar os conhecimentos prévios que as crianças já dispõem sobre as TDIC. Ele pode ainda indicar atividades em softwares livres e plataformas gratuitas que funcionam de forma *offline*, articulando os conhecimentos linguísticos das crianças com os conhecimentos de outros conteúdos para a composição de práticas interdisciplinares, além de facilitar a interação das professoras e dos discentes com as próprias TDIC.

Não muito diferente do que pensa a professora Mariana, a professora Lidiana também expôs sua opinião sobre as mudanças no planejamento que envolvem mudanças nas atividades do espaço do laboratório.

Mulher, a gente até pensou (em fazer coisas diferentes para além do uso do Luz do Saber). O Paulo tinha me apresentado à questão de um programa (*Scratch*), de programação de joguinhos pra eles?! Mas aí, como era só uma vez (o uso do laboratório por semana) e tinha essa questão, a gente não teve tempo, a gente não consolidou isso aí, a gente não executou, ficou só mesmo no projeto, na ideia, mas o Paulo tinha falado comigo e tudo, pra gente fazer, mas a gente não, não conseguiu concluir. A questão é o sistema (das avaliações) em si não te permite muita coisa, é muito limitado. [...] É, e como era o foco total era avaliações, você não poderia nem entrar muito pra outros caminhos, tinha que seguir aquela linha lá, porque, como você sabe né, a questão do laboratório já tinha a questão dos dias, e aí quando era sexta – feira a gente fazia outra proposta, mas também com base naquilo, entendeu?! Com base no que a gente queria né, que era a questão dos descritores, mas era outra questão assim, de competição entendeu?! Fazia os grupos, eles gostam muito de competição né, você sabe os alunos eles adoram competição. A gente fazia, a gente lia lá os comandos e aí eles tinham que, levantar a plaquinha e dizer qual seria o item correto, mas de uma forma assim de, de, de competição né. Mas, era na mesma temática. Na mesma linha né, que era a questão dos descritores. (**Professora Lidiana - Autoconfrontação Simples**).

A professora Lidiana relata sobre outra prática realizada no laboratório, que consistia em uma atividade de apresentar, por meio do *Datashow*, um simulado do Spaece-Alfa para as crianças. Nessa atividade, para cada pergunta existiam quatro itens, entre eles, um era o item correto. A dinâmica da atividade funcionava do seguinte modo: a professora realizava a leitura da pergunta para a turma e pedia para que as crianças

levantassem a mão para indicar qual o item possuía a resposta correta. Desse modo, não existia nenhum tipo de interação com as TDIC, pois as crianças permaneciam o tempo todo sentadas em suas carteiras, enquanto a professora direcionava toda a ação mediante o uso de um único computador conectado ao *Datashow* que projetava as imagens no quadro branco.

Esse enxerto do discurso da professora Lidiana se apresenta como uma ideia complementar à fala da professora Mariana de que, por mais que elas pensassem em modificar suas ações no âmbito do laboratório de informática, em termos práticos, a imposição do sistema das avaliações não oportunizaria que elas fizessem algo muito diferente do que já era proposto. Como já visto em outros comentários, existia uma limitação muito explícita sobre o que não poderia ser feito e, desse modo, nada que fugisse do propósito principal preparar as crianças para a avaliação do Spaece-Alfa seria considerado. Por conseguinte, essas atividades teriam que ser orientadas pelos descritores que seriam cobrados na prova.

Para além de todas as questões que já foram explanadas até aqui, incluindo em outros tópicos, a consciência das professoras sobre essa realidade coloca em relevo a importância da reflexão na prática docente. Insistimos em aludir que, por mais que o sistema das avaliações insista em retirar dos professores a sua autonomia engessando suas ações em sala de aula e mecanizando o seu saber docente, isso demonstra que eles compreendem que sua prática em sala de aula não corresponde ao que se espera no que se relaciona a oportunizar aprendizagens e experiências enriquecedoras para as crianças. Pelo contrário, o que elas concebem nessas circunstâncias é uma aprendizagem direcionada para fazer com que as crianças memorizem as características de meia dúzia de gêneros textuais, sem que haja, em muitos momentos, uma análise crítica sobre esses textos. Ademais, os textos apresentados pelo Luz do Saber são superficiais e, até mesmo, sem muito sentido para a realidade das crianças, alguns deles não possuem autoria, como no exemplo abaixo, texto Chaves. Elas acabam internalizando, portanto, que fazer uso desses conhecimentos de leitura e de escrita é apenas para responder a uma prova.

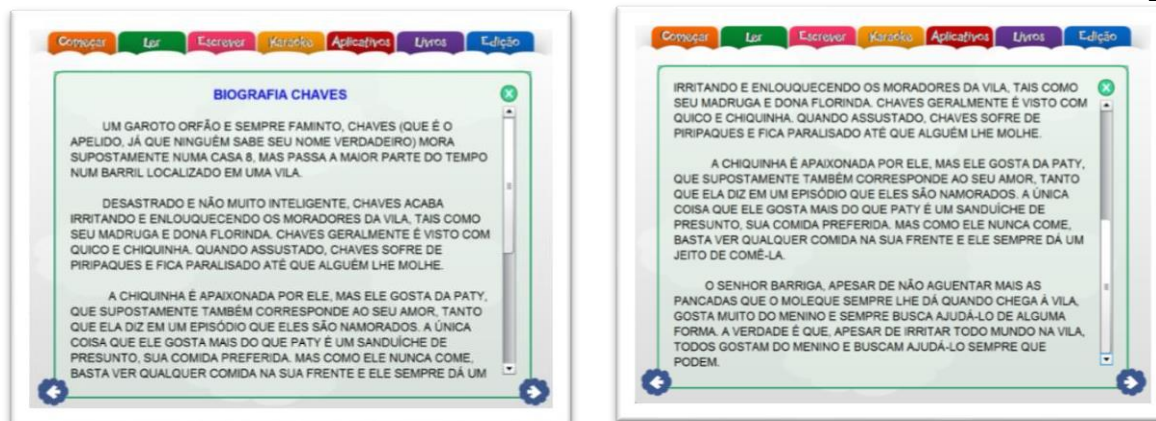


Figura 11 – Texto Chaves

Voltando a falar sobre a noção do professor reflexivo, vale salientar que ela se orienta pela

consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (ALARCÃO, 2010, p. 44).

Com base nessa perspectiva, é possível afirmar que na realidade aqui em análise existe a consciência sobre o que pode ser modificado na prática ainda que as condições objetivas não favoreçam essas mudanças. Isso se justifica porque sendo a escola mais uma engrenagem nesse sistema das avaliações, de caça aos melhores resultados, ela se adéqua a uma conjuntura ainda maior, sem muito poder para mudar essa realidade em uma perspectiva ampla. Desse modo, é quase inviável para o coletivo que compõe uma unidade de ensino se indispor com esse processo, que defende como proposta avaliar o processo educacional dos estudantes, apresentando para a sociedade resultados que atestem o sucesso da educação pública, ainda que superficiais do ponto de vista da aprendizagem concreta.

Infelizmente essa situação fortalece o sistema e se agrava com a questão da premiação, da atribuição de recompensas. Na ausência de políticas públicas mais eficazes, uma premiação é empregada na escola para resolver problemas de reformas estruturais, para comprar e consertar algum maquinário, chegando ao corpo docente como uma espécie de valorização profissional. Tudo isso é mostrado publicamente com a bandeira

de que executar o magistério em uma escola que é referência em alfabetizar as crianças implica em se sair com bons resultados no Spaece-Alfa.

Trouxemos essas questões para o debate, pois, é preciso ter em mente como esse sistema direciona todo o trabalho do coletivo escolar. Não há como desconsiderá-lo, pois afeta profundamente a realidade da escola que, poderia até moldar e transformar suas ações de outro modo, mas que ainda não é o que podemos perceber. A prática pedagógica dos professores poderia ser pautada na oferta para os discentes de conhecimentos necessários para usufruir da leitura e da escrita como uma prática social, mas o que ocorre é que a escola ainda tem sucumbido às pressões e às relações de poder que a dirigem.

Em síntese, discutimos nessa análise que o planejamento das professoras não era realizado como deveria ser feito em razão do excesso de demandas burocráticas, que resultavam em uma autonomia limitada para as professoras no que se refere a propor atividades para além do que era imposto pela gestão escolar, pois, existia uma grande pressão para treinar os alunos para a resolução do Spaece-Alfa, desse modo, esse contexto oferecia condições mínimas para o desenvolvimento e a ampliação do letramento digital, logo, o trabalho pedagógico realizado no espaço do laboratório de informática nem mesmo era citado no planejamento, ou seja, não existia uma organização prévia do que seria feito nesse espaço por meio do uso dos computadores, então, as professoras usavam como critério para a escolha das atividades o gênero textual que estava sendo ensinado na sala de aula regular, por conseguinte, o laboratório acabava sendo uma espécie reforçadora os descritores do Spaece-Alfa.

No próximo capítulo, vamos analisar como se deu o desenvolvimento das práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita no laboratório de informática.

5 .A ORIENTAÇÃO DAS PROFESSORAS QUANTO AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PELAS CRIANÇAS EM ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA

O propósito deste capítulo é apresentar e discutir os dados construídos para responder ao objetivo de descrever a orientação dos professores quanto ao uso de tecnologias digitais pelas crianças em atividades de leitura e de escrita. Os dados foram organizados a partir da categoria de análise, instruções quanto ao domínio da máquina e do software “Luz do Saber”.

5.1 O Software Luz do Saber

À priori, para compreender o contexto em que esses dados foram construídos, é oportuno esclarecer o que é o software Luz do Saber. Para tal, vamos explorar a organização desse recurso, o que vai oportunizar uma interpretação clara e o entendimento sobre os dados aqui apresentados e analisados.

O Luz do Saber é um software educacional, que foi criado no ano de 2007, na condição de projeto, com o objetivo de atender às necessidades de aprendizagem relacionadas com a leitura e escrita do público da educação de jovens e adultos (EJA). Em 2009, ele foi implementado oficialmente pelo estado do Ceará para a alfabetização de jovens e adultos, tendo como fundamento teórico norteador os estudos de Paulo Freire. Posteriormente, em 2011, foi elaborado o “Luz do Saber Infantil”, uma versão para a promoção das aprendizagens relacionadas às habilidades de leitura e de escrita para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º e 2º anos, sob a supervisão pedagógica de Márcia de Oliveira C. Campo, Marcos Dionísio R. do Nascimento e Thiago Chagas Oliveira.

Essa última é a variante do “Luz do Saber” que foi utilizado no contexto desta pesquisa, correspondendo à versão 3.8. Atualmente, já existe uma versão mais recente do software que foi disponibilizada durante a pandemia, no ano de 2019, substituindo, assim, o modelo anterior. A Versão 3.8 do referido software está estruturada em sete módulos,

sendo eles: **1- começar, 2- ler, 3- escrever, 4- karaokê, 5- aplicativos, 6- livros e 7- edição**, além da tela inicial para entrar no software e a tela que leva os estudantes aos já



Figura 12 – Tela inicial de acesso ao Luz do Saber



Figura 13 – Tela inicial de acesso aos módulos

mencionados módulos, conforme apresentamos nas figuras abaixo:

O **módulo começar** é composto por três abas: **1- o que é um computador, 2- aprendendo a usar o computador e 3- o nome da gente.**



Figura 14 – Módulo começar

A primeira aba, **o que é um computador**, traz um pequeno vídeo animado onde um mouse se transforma em um rato, que se dirige aos estudantes para explicar o que é um computador, quais são suas quatro partes constituintes principais (Monitor, teclado, CPU e mouse) e como essas partes funcionam.



Figura 15 - O que é um computador?

Na aba seguinte, **aprendendo a usar o computador**, a intenção é a familiarização das crianças com o uso do mouse de forma significativa. Isso ocorre mediante a resolução de vinte e uma atividades, que partem do nome da criança, a saber: crachá, riscar nomes, correspondência (1, 2, e 3), encaixe, bingo, quebra-cabeça, jogo da memória, dominó de nomes, complete seu nome, quantidade de letras, escreva seu nome, marque a última letra do seu nome, desembaralhe seu nome, marque as consoantes, marque as vogais e monte seu nome. Seguidamente ilustramos algumas dessas atividades com questões presentes na aba supracitada.



Figura 16 – Atividade crachá

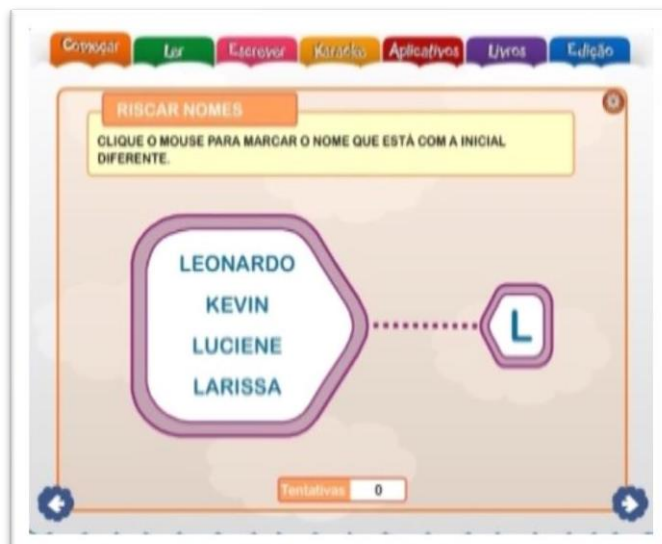


Figura 17 – Atividade riscar nomes

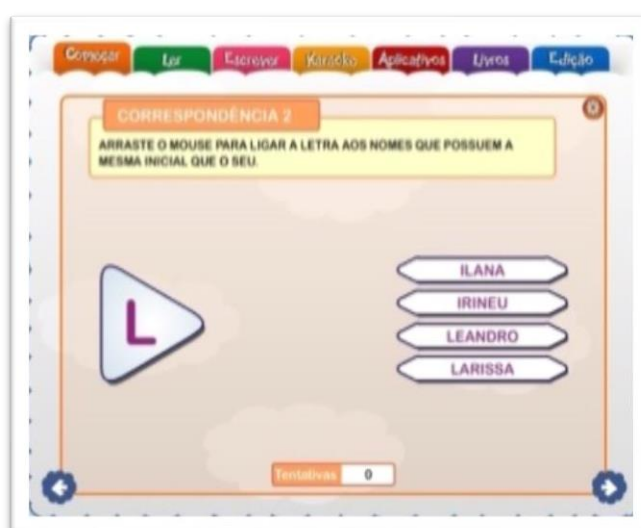


Figura 18 – Atividade correspondência 2

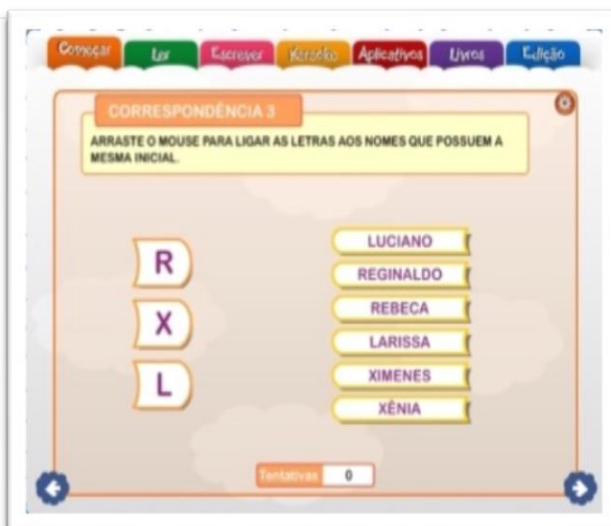


Figura 19 – Atividade de correspondência 3



Figura 20 – Atividade encaixe



Figura 21 – Atividade bingo

Não é nosso objetivo neste trabalho analisar o mencionado software Luz do Saber, contudo, é pertinente tecer alguns apontamentos sobre o seu uso, e suas possibilidades, principalmente aquelas que se referem ao desenvolvimento e ampliação do letramento digital. Tratando em específico sobre a **aba aprendendo a usar o computador**, podemos analisar que a proposta das atividades se limita ao manuseio do mouse, desse modo, as questões passam direcionamentos para as crianças do tipo “use o mouse”, “arraste o mouse”, “clique o mouse”, para, além disso, o objetivo das atividades é o domínio de conhecimentos do sistema de escrita alfabética, tais como, identificar letras do alfabeto, identificar letra inicial e conhecer o próprio nome, desse modo, embora se parta do nome próprio dos discentes, denotando uma abordagem mais significativa, e contextualizada, podemos inferir que o foco dessas atividades é o processo de alfabetização, aquisição da leitura e da escrita em uma perspectiva descontextualizada, sem muita relação com o conceito de letramento, enquanto prática social de uso da leitura e da escrita (SOARES, 1998).

Sobre o letramento digital em si, percebemos que o seu desenvolvimento ficou restrito a habilidades bem rudimentares de uso do mouse, desse modo, esse recurso assumiu a função de um lápis, pois, é como se as questões estivessem sendo propostas dentro de um livro didático impresso, e que fosse solicitado dos alunos que marcassem a letra inicial do nome próprio, ligassem uma letra a determinada palavra e circulassem letras em uma cartela de bingo, desse modo, parece existir uma transposição do material impresso para a tela do computador, onde o que se modifica é apenas o suporte, que antes era o papel e agora passa a ser a tela do computador.

Ante ao exposto concordamos com Coscarelli (2017, p.34), quando a autora defende que,

[...] as crianças precisam desenvolver o controle do mouse, e, para isso, sites que não tenham “conteúdo didático” podem ser usados para ajudar os usuários iniciantes a dominar o ratinho. [...] E além de exercitarem o domínio do mouse, aprendem a noção de link e os recursos que sinalizam esse mecanismo, como a transformação do cursor em mãozinha ou outro ícone, o escrito azul sublinhado ou apenas uma palavra sublinhada. Aprendem também os ícones que marcam que a página está sendo carregada e que, portanto, o usuário deve esperar um pouco, como, por exemplo, a ampulheta, barras que vão sendo preenchidas com uma cor, entre outros sinais. As crianças se familiarizarão também com ícones básico, reconhecendo-os e sabendo usá-los, em vários programas.

Compreendemos que é muito importante que as crianças se apropriem da habilidade de usar o mouse, contudo, dentro da proposta exposta isso não foi feito em

uma perspectiva discursiva de uso da linguagem, com a proposição de uma atividade instigante, que mobilizem as crianças a fazerem uso de conhecimentos mais diversificados e complexos, do que aqueles que elas estão habituadas a usar ao elaborarem respostas para as questões apresentadas no livro didático, ou seja, o recurso foi mudado, contudo, não interferiu de forma significativa na aprendizagem das crianças no que se refere à apropriação de outros conhecimentos inerentes ao domínio do letramento digital, mesmo que esses conhecimentos sejam de natureza mais técnica, mais instrumental, tais como, “abrir um novo documento, abrir um documento já existente, salvar, imprimir, visualizar a impressão, minimizar o arquivo, maximizar o arquivo e fechar o arquivo, respectivamente, cortar (control X), copiar (control C), colar (control V) etc”. (COSCARELLI, 2017, p. 35).

Sabemos que o letramento digital envolve saber interagir com textos digitais que são materializados em meio a diferentes linguagens, assumindo um caráter multimodal, sendo assim, acreditamos que seria mais oportuno que essas habilidades de natureza mais técnica fossem trabalhadas em meio à leitura dos hipertextos para que as crianças se habituassem não apenas com o domínio do mouse, mas que pudessem explorar as diferentes linguagens em contexto digital, visando perceber a natureza complexa e social desse conhecimento, que está para além dos livros da escola (COSCARELLI ; CORRÊA, 2018).

Na terceira aba, **o nome da gente**, há o agrupamento de nove aulas para as crianças, cujos temas são: **Nome, Chaves, Maria, Sobrenome, Férias, E-mail, Bailarina, Vento e Sítio**. O propósito dessas temáticas era abordar aspectos relacionados ao universo da criança, tais como, nome próprio e personagens de desenhos, favorecendo, assim, o manuseio do mouse e a aquisição de conhecimentos linguísticos de caráter mais inicial, a partir da ideia de se trabalhar elementos que seriam significativos para o contexto das crianças.



Figura 22 – Atividades da aba “nome da gente”

No **módulo ler** existe a disposição de vinte aulas com ênfase no desenvolvimento das habilidades de leitura. As questões pertencentes a essas atividades já possuem uma natureza de complexidade um pouco maior do que as atividades que compõem o módulo começar, na aba o nome da gente.



Figura 23 - Atividades da aba



Figura 24 - Atividades da aba

No **módulo escrever** são disponibilizados quatro tipos de atividades: **Cartão Postal, Jornal, Texto e Gibi**. Elas foram pensadas para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita por meio da elaboração de pequenos textos e da exploração de diferentes gêneros textuais, além da identificação e uso de ferramentas do universo digital. O software apresenta as seguintes ferramentas e funções: alinhar a esquerda, alinhar ao centro, alinhar a direita, recortar, copiar, colar, selecionar tudo, limpar

formatação, parágrafo, espaçamento, caracteres especiais, fonte, tamanho da fonte, negrito, itálico, sublinhado, cor da fonte, aumenta e diminuir o tamanho da letra, nove arquivo, inserir imagens, impressão e salvar.



Figura 25 - Módulo escrever



Figura 26 – Atividade cartão postal da aba



Figura 27 – Atividade jornal da aba escrever



Figura 28 – Atividade texto da aba escrever



Figura 29 – Atividade Gibi da aba escrever



Figura 30 – Atividade Gibi da aba escrever

No módulo **Karaoke**, as crianças podem trabalhar o desenvolvimento e ampliação da consciência fonológica de forma lúdica por meio de seis canções. São elas: chove chuva (Biquini Cavadao), índios (Legião Urbana), joga fora (Sandra de Sá), Partida de Futebol (Skank), Vai dar namoro (Bruno e Marrone) e Vida de gado (Zé Ramalho).

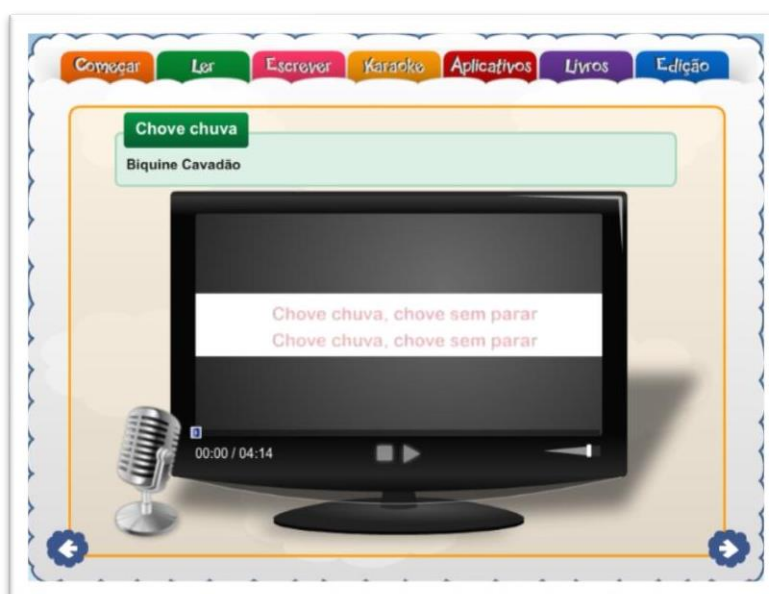


Figura 31 – Módulo Karaoke

O módulo **Aplicativos** não apresenta nenhum recurso, pois, consta que está em desenvolvimento.



Figura 32 – Módulo Aplicativos

O Módulo **Livros** é uma biblioteca digital com trinta e seis livros da coleção do PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa).



Figura 33 – Módulo Livros



Figura 34 – Páginas do livro

Por fim, o módulo **edição** permite que o professor faça alterações nas atividades do módulo. Essas alterações objetivam aumentar ou diminuir o nível de dificuldades das habilidades trabalhadas nessas atividades.



Figura 35 – Módulo edição

Sobre as atividades presentes no Luz do Saber, elas possuem entre 34 á 48 questões, organizadas a partir de gêneros textuais, seguem quase sempre a mesma sequência de organização, e trabalham as seguintes habilidades, que compõem os descritores do Spaece-Alfa, ler palavras com sílabas no padrão canônico, lerpalavras com sílabas no padrão não canônico, ler frases, localizar informação explícita, inferir informação em texto verbal, inferir sentido de palavra ou expressão, interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais, identificar o tema ou assunto de um texto, reconhecer o gênero discursivo, inferiro sentido de palavra ou expressão, reconhecer as letras do alfabeto, identificar as direçõesda escrita, identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita, identificar rimas, identificar o número de sílabas de uma palavra, identificar número de sílabas não canônicas em uma palavra, reconhecer as diferentes formas de grafar a mesma letra ou palavra etc. Expomos um trecho de uma dessas atividades logo abaixo:

Começar Ler Escrever Karaoke Aplicativos Livros Edição

E-MAIL

E



E

e

e

Em 08 de julho de 2014m 14:40, Manuela escreveu:

Camila,
Minhas férias foram ótimas! Terça-feira fui para a casa da Raiane e da Joana, e acabei dormindo lá. No dia seguinte, quarta,

Começar Ler Escrever Karaoke Aplicativos Livros Edição

QUESTÃO 01



QUEM ENVIOU O E-MAIL?

- MANUEL
- MANUELA
- CAMILA
- CARLOS

Começar Ler Escrever Karaoke Aplicativos Livros Edição

QUESTÃO 02



PARA QUEM MANUELA ENVIOU O E-MAIL?

- CARLOS
- MANUELA
- MANUEL
- CAMILA

Começar Ler Escrever Karaoke Aplicativos Livros Edição

QUESTÃO 03



SEGUNDO O TEXTO, MANUELA ESCREVEU O E-MAIL PARA CONTAR A CAMILA SOBRE:

- SUAS FÉRIAS.
- SEUS SONHOS.
- SUA VOLTA ÀS AULAS.
- O BRINQUEDO QUE GANHOU.

Começar Ler Escrever Karaoke Aplicativos Livros Edição

QUESTÃO 04

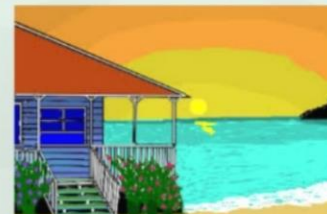


MANUELA DORMIU NA CASA DE DUAS AMIGAS:

- RAIANE E JOANA.
- RITA E JOANA.
- RAIANE E JOAQUINA.
- RAQUEL E JOANA.

Começar Ler Escrever Karaoke Aplicativos Livros Edição

QUESTÃO 05



A TIA DE MANUELA MORA NA PRAIA

- DO FUTURO.
- DE COPACABANA.
- DE BÚZIOS.
- DE IRACEMA.



Figura 36 – questões da atividade e-mail

Após esses esclarecimentos iniciais, debruçaremos-nos, a diante, sobre o uso que as professoras fizeram de parte dessas ferramentas oferecidas pelo software, desse modo, apresentaremos a seguir análises dos dados construídos.

5.2 Instruções quanto ao domínio da máquina e do software “Luz do Saber”: o computador como um livro a ser explorado

Não faz muito tempo que o slogan “*temos aulas de informática e salas climatizadas*” foi amplamente difundido dentro e fora das escolas particulares com a intenção de divulgar para a sociedade que estavam se adequando às novas exigências sociais. A ideia era dar a impressão de que suas ações pedagógicas preparariam melhor os estudantes para interagir, e sobreviver, em um mundo cada vez mais tecnológico. Contudo, na prática, esse discurso permaneceu muito restrito às paredes das instituições de ensino particulares, concretizando, assim, de forma muito latente a disparidade de acesso às TDIC que se instaurou como mais um elemento para a desigualdade social entre os que possuíam melhores condições financeiras e os demais provenientes de classes populares.

O futuro chegou com a presença dos computadores, porém, o que isso significou na prática no contexto educacional? Para as instituições particulares, isso parece ter

representado um aceno significativo para a sociedade contemporânea, super tecnológica, que resultou no preparo dos seus estudantes para lograrem êxito nas diversas esferas sociais que se constituíssem com, e pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. Nesse sentido, visam o sucesso profissional e pessoal dos estudantes ao serem dotados de condições para socializar, comunicar, criar, explorar e difundir suas ideias a partir das TDIC.

Entretanto, não podemos esquecer de que o meio social desses estudantes também foi e continua sendo decisivo para o contato com esses recursos tecnológicos, ou seja, eles não dependem exclusivamente da escola para esse intento. Já no polo antagônico estão as escolas públicas, historicamente alicerçadas na desvalorização e descrédito social que acompanham suas práticas, seus profissionais e seus estudantes. Muitas vezes, são percebidas como sinônimo de descrédito, de péssima qualidade e de marginalização. Dentro deste cenário, impera a sobrevivência com os poucos recursos e as dificuldades que assolam essa comunidade escolar, onde, muitas vezes, nem mesmo o básico é garantido.

Tratando de forma específica sobre o acesso as TDIC, lamentavelmente, isso também não foi oportunizado para os estudantes com os quais interagimos na pesquisa da forma como se esperava que fosse feito, ou seja, mais um descaso estabelecido pelo desinteresse em criar e manter os meios para inclusão digital. No âmago da realidade geográfica onde se inseriu esta pesquisa, houve um período em que as escolas públicas detinham laboratórios de informática, porém, o constante descaso com a manutenção desses ambientes ocasionou o declínio de qualquer iniciativa pedagógica que buscasse desenvolver e ampliar o letramento digital dos estudantes, até porque, posteriormente, esses ambientes foram extintos. Desse modo, a inserção de computadores na escola pública não significou muita coisa, pelo contrário, apenas alargou o abismo já existente entre quem pode pagar muito dinheiro por um ensino dito como excelente e os que dependem do ensino público para ter acesso a determinados bens culturais, tais como as TDIC, e, para, além disso, apropriar-se das habilidades necessárias para sobreviver no mundo digital.

Apesar de um cenário extremamente desestimulante e desigual para a educação básica pública, no que se refere a ter e manter esses meios tecnológicos, a escola que foi o palco da constituição desses dados conseguiu resistir ao sucateamento dos laboratórios

de informática. Sendo assim, o espaço foi usado para o desenvolvimento de práticas educativas para fomentar o processo de aprendizagem dos discentes. Isso coloca em evidência a natureza das práticas pedagógicas propostas mediante o uso dessas TDIC para o desenvolvimento e a ampliação do letramento digital, posto que as turmas que participaram desta pesquisa estavam em processo de aquisição da alfabetização/letramento. Desse modo, no capítulo anterior, nos dedicamos a explicar sobre a forma como o planejamento era instituído no contexto desta pesquisa, no que concerne as atividades de leitura e de escrita realizadas no espaço do laboratório de informática.

Diante dos resultados obtidos, constatamos que o planejamento não contemplava aspectos referentes ao letramento digital, visto que sua intenção era preparar os discentes para um bom desempenho na avaliação externa do Spaece-Alfa. Sendo assim, diante do exposto, vamos detalhar os efeitos disso diretamente na prática das professoras e, em específico, nas orientações direcionadas ao manuseio das TDIC para resolução de atividades de leitura e de escrita. Para contextualizar nossa análise, apresentaremos trechos de anotações das aulas observadas, totalizando sete fragmentos dessas aulas: quatro pertencentes às ações didáticas da professora Mariana e três referentes à professora Lidiana.

O critério para a escolha desses dados foram a qualidade dessas mediações no sentido de contemplarem, mesmo que minimamente, o objetivo deste capítulo. Ademais, essas cenas também foram selecionadas por terem o desenvolvimento das “atividades de leitura e escrita” e por abarcarem diferentes gêneros textuais no cenário específico da prática de cada docente. Vamos primeiro a um trecho de aula da professora Mariana. Para uma melhor compreensão esclarecemos que os trechos das aulas selecionadas foram organizados em blocos, atividade de leitura e atividades de escrita. Adotamos também as seguintes nomenclaturas PM para professora Mariana, PL para professora Lídia. Em relação aos estudantes escolhemos nomes fictícios, que serão seguidos da letra A –, exemplo, A – Pedro. Outro apontamento importante é que destacamos em negrito as orientações das professoras que envolvem o letramento digital.

ATIVIDADE DE LEITURA (Aula 12.08 / Atividade: Brigadeiro / Profa. Mariana)

PM: Olha pessoal, o que foi que a gente viu hoje mais cedo lá na nossa aula? Foi sobre o quê?

Turma: Listas e receita de bolo!

PM: Lista e receita. Quais foram os gêneros que nós trabalhamos? Lista e...?

Turma: Lista e receita de bolo.

PM: Lista e receita. Quais foram os gêneros que nós trabalhamos? Lista e Receita!

Turma: Lista e receita.

PM: Aqui a gente, a gente tem uma portinha [aba começar], aquela portinha atrás ali. Vocês vão clicar na portinha, cliquem na portinha. Quando clicar na portinha aparece essa barrinha aqui de cima, vocês vão clicar em “ler” [aba ler] na segunda barrinha, “ler”. Pronto, aí apareceu isso aí tudinho, apareceu?(A professora Mariana se refere às atividades presentes na aba começar).

A-Pedro: Tia, nas máscaras (aba nome da gente), né?

PM: Vamos aqui olha, aí nós vamos clicar aqui “brigadeiro” (atividade), vamos lá. Todo mundo clizou na porta?

A-Artur: Aonde? Brigadeiro?

PM: Na portinha. Não tem uma porta aí não, A-Artur?

A-Artur: Nas máscaras né, tia?

PM: É. Todo mundo clizou na porta? Todo mundo clizou em brigadeiro?

A-Lívia: Tia! O meu não tem brigadeiro, não.

PM: Brigadeiro! Ó, vai na portinha, vai na máscara, vai lá em cima clica em “ler” ó, se clicar em “ler” vai aparecer brigadeiro. Todo mundo tá em brigadeiro? Quem não tá em brigadeiro?

A-Pedro: Eu!

PM: - Não, peraí. Clica em ler. Você clizou aqui em ler? Eu já falei várias vezes, ler! Aí vai pra brigadeiro. Todo mundo conhece brigadeiro, quem conhece?

Turma: Eu! Eu!

PM: Não, pera aí, você já clizou aqui em “ler”? Tem que clicar, eu já falei várias vezes, você clica em “ler” aí vai pra “brigadeiro”.

PM: Deixa eu ver... Olha, tu tá vendo a palavra “brigadeiro” aqui, Saulo? Vocês têm que aprender a ler mesmo, viu? Olha, vamos começar. Tá vendo a portinha ?, que eu já falei da portinha, tu tem que prestar atenção quando eu estiver falando. Caleb, eu já disse pra ti mil vezes, preste atenção tá vendo essa palavrinha “ler”? Aí vai, carregou né, aí brigadeiro já tá mexendo antes de eu mandar? Gente, o que vocês estão achando que tá aparecendo aqui, que texto é esse que tá aparecendo aqui? Ò tá aparecendo aqui. É uma rece. ?

Turma: Receita!

PM: E a gente tava vendo agorinha na sala uma receita de quê?

A-Pedro: salada de frutas ?

PM: *Que é uma alimentação saudável. Mas brigadeiro é legal, é bom? É gostoso!?*

Turma: *É!*

PM: *Quem aqui gosta de brigadeiro?*

Turma: *Eu! Eu!*

PM: *Ninguém gosta, ne?*

Turma: *Eu! Eu! Eu!*

PM: *Ah! Mas agora vamos ver uma receita diferente, vamos ver uma receita de guloseima, de brigadeiro, que a gente gosta muito.*

PM: *Nós estamos vendo que aí para cada passo... olha os ingredientes aí do brigadeiro, pessoal. Tá vendo? Olha o título da receita, como é o título? Brigadeiro de...?*

Turma: *Brigadeiro de panela.*

PM: *Brigadeiro de panela. E os ingredientes?*

Turma: *Uma lata de leite condensado...*

PM: *Uma colher de manteiga e quatro colheres de chocolate em pó ou sete. Gente, o que é uma característica do brigadeiro? Ó da receita? Uma das características são os ingredientes e o modo de...?*

A-Artur: *E o modo de preparo.*

PM: *Como é que a gente sabe que é uma receita, essa receita vai ter o quê? Quando a gente olha esse texto, a gente vai perceber que é uma receita por que a gente vai perceber é uma receita pelo quê?*

TURMA: *Ingredientes e o modo de preparo.*

PM: *Os ingredientes e o modo de preparo. Vamos lá, o modo de preparo. Eu quero todo mundo lendo, vamos lá.*

A-Pedro: *Misture os ingredientes em uma panela e continue mexendo até engrossar...*

PM: *Vamos lá, eu quero todo mundo lendo, vamos lá. Todo mundo junto, vamos lá! Desligue o fogo, espere esfriar um pouco, e depois ... Se quiser a receita mais firme... Vamos, Saulo...eu quero todo mundo lendo, vamos Ana Lia, vamos Saulo!*

PM: *Vamos todo mundo ler o texto. Brigadeiro de panela...vamos lá, turma! A-Artur, eu quero ouvir todo mundo lendo o texto. Ingredientes... (A professora se refere ao texto da atividade- ver figura 37 abaixo)*

BRIGADEIRO DE PANELA

INGREDIENTES:

- 1 LATA DE LEITE CONDENSADO.
- 1 COLHER DE MANTEIGA.
- 4 COLHERES DE SOPA DE CHOCOLATE EM PÓ OU 7 COLHERES DE ACHOCOLATADO EM PÓ.

MODO DE PREPARO:

- MISTURE TODOS OS INGREDIENTES EM UMA PANELA E LEVE AO FOGO MÉDIO MEXENDO SEM PARAR ATÉ ENGROSSAR.
- DESLIGUE O FOGO, ESPERE ESFRIAR UM POUCO E DEPOIS É SÓ ALEGRIA... SE QUISER A RECEITA MAIS FIRME PARA ENROLAR DEPOIS, DEIXE COZINHAR ATÉ O BRIGADEIRO SOLTAR DA PANELA.
- DEIXE ESFRIAR BEM. UNTE AS MÃOS COM MANTEIGA OU MARGARINA, FAÇA AS BOLINHAS E ENVOLVA-AS EM CHOCOLATE GRANULADO.

Figura 37 – Texto atividade brigadeiro

*PM: Pronto, vocês estão vendo que os ingredientes, o que é? É aquilo que você vai fazer o brigadeiro. E o modo de preparo é o quê? É como vai fazer o brigadeiro. Tá certo, A-Gustavo? Vamos passar ó (A professora orienta que as crianças passem para a 1ª questão da atividade). Tá vendo essa setinha aqui? Vamos **clicar** na setinha. (A professora se refere a questão de interpretação do texto – ver figura 38 abaixo)*

QUESTÃO 01

QUAL O NOME DA COMIDA RECEITADA NO TEXTO?

CHOCOLATE QUENTE.

PUDIM DE CHOCOLATE.

BRIGADEIRO DE PANELA.

BOLO DE CHOCOLATE.

Figura 38 – Questão de interpretação atividade brigadeiro

PM: Qual é o nome da comida receita no texto? Chocolate quente?

TURMA: Não.

PM: Pudim de chocolate? Brigadeiro de panela?

TURMA: *Sim!*

PM: *Vamos marcar aí “brigadeiro de panela”.*

A partir desse trecho da aula da professora Mariana, podemos perceber, mais uma vez, que a ação pedagógica da professora coadunava com o trabalho realizado na sala de aula, o que fica explícito quando ela dá início à aula, o que demonstra uma continuidade do que era explorado nesse espaço, dessa forma, podemos compreender que o trabalho de mediação feito com a utilização do computador assumia a perspectiva de um reforço escolar do que era abordado em sala de aula, não contemplando a possibilidade de desenvolver e ampliar o letramento digital dos estudantes. O referido contexto já tinha sido mencionado pela docente, quando ela explicou como escolhia as atividades que seriam realizadas no espaço do laboratório na ausência de um planejamento específico para o uso dos computadores.

Outro ponto para análise é que as atividades que fazem parte do software Luz do Saber, tanto as presentes na “aba começar”, “nome da gente e ler” são iniciadas por um gênero textual, no caso da aula brigadeiro, o gênero explorado foi a receita, ainda sobre isso, notamos que a explicação da professora fica restrita a caracterização do gênero textual, pontuando duas características, possuir ingredientes e o modo de preparo, não há uma contextualização do uso social desse texto, entretanto, em outro momento, na prática desenvolvida na sala de aula regular, a professora elaborou junto com a turma uma receita de salada de frutas, o que foi confidenciado pela própria docente para a pesquisadora. Tratando em específico sobre o trabalho organizado a partir dos gêneros textuais, as professoras explicaram o seguinte,

[...] primeiro porque eles têm que saber também qual o tipo de texto né, que gênero textual é esse [...], isso é muito importante porque eles vão saber diferenciar o que é uma notícia, do que é uma carta, do que é uma receita, do que é uma lista, uma lista de uma receita que eles não são, e, o que é esse texto né, o que é, o que é uma poesia o que é um poema, o que é uma história o que é um conto de fadas, uma lenda folclórica, né, então eles saem sabendo o que é tudo isso, viu! Eles saem sabendo de tudo, e eu acho bem importante, porque eles, é, é importante você saber o que é, um extrato bancário, diferenciar de uma lista, de uma conta, tem uma conta que eu fiz na rua de um extrato bancário, isso aqui é ou não, a compra que eu fiz no supermercado, né, de um extrato bancário, de um panfleto, um cartaz, então assim, eles sabem tudo, a gente né, trabalha muito esse tipo, por que? Porque também no Spaece tem várias questões assim, eles, as perguntas, que gênero textual é esse, viu a pergunta do Spaece vem exatamente desse jeito, por isso que a gente fala tanta palavra gênero, senão tivesse a gente falava assim, ah, um tipo de texto, mas

o gênero textual, que gênero textual é esse? (Professora Mariana – Autoconfrontação Simples)

A justificativa da professora Lidiana não é muito diferente da apresentada pela professora Mariana, ela expõe o seguinte,

Porque é o descritor que é exigido, cobrado, né, que os alunos do segundo ano eles tenham consolidado, então, por isso que eu ficava nessa tecla, né, deles reconhecerem o gênero, a estrutura que estava sendo trabalhado naquele momento, pra eles realmente internalizar, aprender, qual é o componente de cada um, a diferença, pra poder diferenciar uma carta e um e – mail, o que é que eu preciso saber pra poder diferenciar a carta de um, entendeu?! Assim como um texto instrucional, tem vários, né, nós temos um texto que pode ser uma forma de fazer um brinquedo, nós temos um texto instrucional que é uma receita, então tem , a gente tem que mostrar pra eles o tipo de texto, e a particularidade de cada um pra eles conseguirem fazer, é, essa, diferença e reconhecerem, no dia da prova. É um descritor que é exigido. (Professora Lidiana – Autoconfrontação Simples)

Esse relato nos evidencia aspectos muito importantes, que influenciam a prática pedagógica da professora, a compreensão dela sobre a real necessidade dos discentes saberem identificar os diferentes gêneros textuais, o que destoa da sua mediação, e o Spaece-Alfa como um fator determinante sobre as escolhas metodológicas da professora, em específico sobre a sua abordagem sobre os gêneros textuais.

Como dissemos a partir do relato da professora podemos perceber que ela compreende que os gêneros textuais possuem uma função social, não os restringindo apenas a uma conceituação que envolve apenas a sua caracterização, pois, ao especificar sobre a importância de saber identificar e usar diferentes gêneros, de certo modo, a professora coloca em evidência como os gêneros textuais ajudam os sujeitos a se perceberem no mundo e interagirem em diferentes contextos que fazem uso da linguagem por meio de diferentes objetivos discursivos, ou seja, eventos e práticas de letramento, tais como, ler para informar-se, elaborar uma lista de compras, ler por deleite, saber ler um texto que usa diferentes tipos de linguagem, como os extratos bancários e os outdoors.

Caracterizar um gênero textual é muito importante para compreender a sua função, sua aplicabilidade, a natureza da sua existência, contudo, não oportunizar uma experiência em que as crianças usufruam do uso social do gênero que está sendo trabalhado impede a apropriação da função discursiva desse texto, restringindo, assim a ampliação do letramento, e causando prejuízos para a aprendizagem.

De acordo com Marcushi (2002, p. 19),

Já se tornou trivial a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados á vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Posto isso, compreendemos que para alfabetizar e letrar as crianças devemos oportunizar experiências significativas com o uso social da linguagem, esse uso na nossa sociedade se materializa por meio dos eventos e práticas de letramento que envolvem os gêneros textuais, que muito mais do que organizar e agrupar os textos escritos por meio de características particulares, os gêneros textuais permitem que o indivíduo compreenda que a linguagem não é neutra, ela é fluida se transformando constantemente pelo coletivo social, mediante os seus usos ao longo da história da civilização, desse modo, ter acesso aos gêneros textuais é perceber como as atividades comunicativas se estruturam no nosso entorno social, por exemplo, saber identificar características de uma notícia publicada no jornal, de um convite para um evento, um outdoor anunciando produtos de uma loja, uma receita de bolo, todos esses gêneros podem fazer uso da linguagem escrita, podendo também, conjuntamente fazer diálogos com outros tipos de linguagem, então, os gêneros textuais são importantes porque permitem ao indivíduo compreender a intenção comunicativa do texto, para além do seu aspecto estrutural, visto que não é apenas a estrutura que especifica o objetivo discursivo de um gênero textual, não podemos esquecer que os gêneros textuais “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas particularidades lingüísticas e estruturais”(MARCUSHI, 2002, p.20).

A prática da professora Mariana não destoa muito do que Rojo (s/p,2022) afirma sobre o trabalho pedagógico com os gêneros textuais em sala de aula,

Um dos problemas do ensino de *gêneros textuais* na escola é que ele herda as práticas cristalizadas de trabalho com os *tipos textuais*, focando principalmente as estruturas lingüísticas de diversos níveis e esquecendo de focar os temas, valores, a entonação e as refrações de sentido dos textos, formando mais analistas textuais que leitores/produtores críticos.

Desse modo, faz-se necessário superar práticas alicerçadas em cristalizar os gêneros textuais em características pré-definidas à medida que essa prática dificulta que os estudantes alcancem diferentes graus de letramento.

O uso dos gêneros textuais em sala de aula é uma importante estratégia para apropriação da linguagem enquanto um fenômeno social e multifacetado, por conseguinte, o uso de um gênero textual diferente em cada atividade do Luz do Saber é

uma proposta muito interessante, uma vez que, permitiria que as crianças percebam os diferentes propósitos comunicativos que são demandados na nossa sociedade, entretanto, isso não acontece na prática, pelo menos no espaço do laboratório isso não foi registrado, dessa forma, apenas a exposição desses gêneros onde eles são caracterizados brevemente pela presença de duas ou mais características pode contribuir para uma compreensão limitada sobre as práticas de interação sóciodiscursivas entre os pares, prejudicando a ampliação do letramento do tipo impresso, contudo, isso também pode ser estendido para o letramento digital, pois, como já discutimos anteriormente eles são complementares, um faz parte do outro.

Ao retomarmos a fala da professora Mariana, quando ela afirma o seguinte *Porque também no Spaece tem várias questões assim, [...], as perguntas, que gênero textual é esse, viu? A pergunta do Spaece vem exatamente desse jeito, por isso que a gente fala tanta palavra gênero, senão tivesse a gente falava assim, ah, um tipo de texto, mas o gênero textual, que gênero textual é esse?* É possível também ter acesso a mais um elemento que justifica o porquê da sua mediação ser efetivada de forma tão tímida sobre os gêneros textuais, visto que, está muito pautada no que se considera essencial para a resolução das questões da avaliação externa, sendo assim, é compreensível que a exposição da professora fique restrita a caracterização do gênero textual, além disso, essa rápida exposição do conteúdo também contribui para que a professora consiga desenvolver o maior número de questões por aula, o que evidenciamos durante o processo de construção de dados, em que durante as aulas da professora Mariana, ela conseguia resolver todas as questões de uma atividade, de 40 a 44 questões, em uma única aula de 50 minutos, o que denota a ênfase no processo de treinar as crianças para marcar os itens das questões, além disso, cada atividade contemplava vários descritores que faziam parte da avaliação, então, não era objetivo desenvolver explicações mais demoradas dos conteúdos.

Ao evocar que usa a nomenclatura de gênero textual, pois, assim é solicitada na prova, em detrimento a ideia de tipo de texto, a professora expõe a sua compreensão sobre esse conceito, e nos fornece mais um indicativo sobre a sua prática no espaço do laboratório. Adiante, a docente Mariana explica isso,

Assim, o gênero textual, é exatamente [...] a gente classifica os textos né, por gênero, tem, o gênero, aí a gente, os gêneros é cada tipo diferente de texto, é, por exemplo[...] aquela lista todinha, notícia, é, jornal, notícia, receita, é, carta, bilhete e tal, e vai indo, então tem uma imensidade de, de gêneros

textuais, né, e, é como se fosse uma classificação, né?! Os tipos, de diferentes tipos. (Professora Mariana – Autoconfrontação Simples)

Essa ideia que limita os gêneros textuais em tipos de texto que podem ser agrupados na materialização de uma lista finita rompe com a perspectiva de práticas sociais, culturais e históricas que definem os gêneros textuais enquanto práticas de linguagem que se modificam e se modelam para atender as demandas comunicativas que surgem socialmente, contudo, muitas vezes, essa ideia equivocada é usada como uma espécie de sinônimo para gêneros textuais, sendo difundida, inclusive em livros didáticos como afirma Marcushi (2002).

Devemos ter consciência que os tipos textuais

são uma espécie de sequencia teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas] Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (MARCUSHI, 2002, p.22).

Apesar de a professora Mariana abordar os gêneros dentro dessa perspectiva de tipos de texto, podemos notar que é apenas um erro conceitual, pois, a docente compreende a importância dos gêneros textuais para a apropriação e uso da linguagem em diferentes contextos sociais, o que já foi relatado pela profissional anteriormente. Um precedente que coaduna com isso é a experiência prática com o gênero textual receita, que atesta o uso social desse texto junto com as crianças ao realizarem a receita da salada de frutas, contudo, por mais que exista uma boa intenção em oportunizar as crianças uma experiência significativa com a linguagem, é necessário explorar as interações sócio-discursivas oportunizadas pelos demais gêneros textuais/digitais que fazem parte do entorno social em que as crianças estão envolvidas, o que dará suporte para que elas possam usar esses conhecimentos para se apropriar de outros gêneros textuais/digitais mesmo que esses não sejam tão familiares ao universo dos estudantes.

Ademais, desenvolver uma receita para o preparo de uma comida ou até mesmo uma bebida, possui um grau de complexidade diferente do que, por exemplo, escrever um e-mail, elaborar uma crítica para um filme, criar um convite para um evento, escrever uma poesia, que são gêneros que demandam uma participação mais ativa do indivíduo ao mobilizar uma série de conhecimentos e a articulação de diferentes linguagens, portanto, também devem ser explorados no contexto escolar de forma instigante e criativa, visto que, é preciso que as crianças possam assumir a posição de autoria desses textos em

detrimento a ideia de apenas saberem classificar os textos com base em suas características para que compreendam a natureza da linguagem para e pelo uso.

Em adendo a necessidade de explorar os diferentes gêneros textuais para que os estudantes desenvolvam diferentes graus de letramento, faz-se necessário explorar os gêneros textuais do universo digital, principalmente, por vivermos em uma sociedade que solicita constantemente o uso das TDIC, além disso, as práticas das professoras aconteciam no espaço do laboratório de informática, um lugar muito propício para o trabalho com esses gêneros digitais, entretanto, ficou claro que isso não acontecia, pois, o objetivo não era o desenvolvimento ou a ampliação do letramento digital.

Aliás, o próprio software Luz do Saber que explorava um gênero em cada atividade não abordava os gêneros digitais, com exceção do gênero e-mail, sendo assim, ao longo das nossas observações os gêneros que foram trabalhados no laboratório foram os seguintes, canção, receita, biografia, conto de fadas, trava-língua, fábula, carta, poema, e-mail e texto instrucional. As professoras confessaram não ter conhecimento sobre esses textos do universo digital,

Mulher eu não, eu nunca tinha ouvido falar disso, não, gênero digital?! Mulher deve ser, deve ser, pela lógica, deve ser, é, os diferentes tipos de, de, de tecnologias digitais pra você dominar, de softwares, de programas, eu acho que deve ser isso, não sei não, nunca nem ouvir falar, não vou nem mentir!
(Professora Mariana – Autoconfrontação Simples)

Gênero digital? Bom, vou dizer o quê que eu penso, porque eu não li, assim, eu não li exatamente a palavra gênero digital ainda, a gente sabe gênero textual, né?! Então o que a gente fala o tempo todo é gênero textual. É, é, a gente parece que já tá impregnado na nossa mente gênero textual, o gênero digital ééé, eu acho que é uma coisa assim é bem atual [...]eu não vi nada nesse sentido ainda, que eu já poderia ter, eu, vejo assim as mídias digitais, as novas tecnologias e tal, mas gênero digital eu não vi ainda, mas o gênero digital, éééé, está relacionado a tudo que é mídia, né, não?! A tudo que estar no digital?! Pra mim seria isso, tudo que é, é, seria você lidar com celular, você lidar com o, o, notebook, você lidar com o tablet, você lidar com o computador, lidar com a televisão, todas essas tecnologias seria o gênero digital?![...] seria você saber lidar com, com cada, aparelho desses, você entender eles, você chegar e trabalhar com ele, você chegar e dizer assim, ó, por exemplo, eu, eu sou péssima, às vezes no computador tem muita coisa que eu peço aos meus filhos pra fazer, então eu, eu, não tô habilitada ainda no computador, então eu não to tão a par do, eu preciso melhorar muito, me alfabetizar vamos dizer nisso, né?! No computador, então, é mais a compreensão e o saber lidar com essas novas máquinas, essas novas tecnologias. Isso eu acho né?! Eu não tenho nada de estudo em relação a isso!
(Professora Mariana – Autoconfrontação Simples)

As professoras Mariana e Lidiana admitem não ter conhecimento sobre o conceito, contudo, ao tentarem formular uma compreensão sobre o assunto, elas apresentam uma perspectiva convergente. Para as professoras, o gênero digital está relacionado a uma dimensão técnica de domínio das tecnologias digitais, a habilidade de manusear de forma competente as diversas tecnologias, computador, celular, tablet, e por meio dessa competência desenvolver a prática de trabalhar com elas, contudo, a professora Mariana adverte que esse trabalho não se refere às atividades pedagógicas, o uso educacional, mas, sim, para atividades do cotidiano, é tanto que ela exemplifica a situação ao falar sobre como diante da sua falta de familiaridade, ela pede ajuda do filho, pois, ele possui mais competência em gerir essas demandas, obviamente que isso pode reverberar no trabalho educativo desde que haja mobilização e conhecimento para tal.

Na fala da professora Mariana, ela traz a questão do gênero textual como algo rotineiro, que faz parte do cotidiano, que de tão abordado está impregnado na mente da docente, contudo, ela não consegue estabelecer uma relação com os gêneros digitais acreditamos que essa dificuldade vem da falta de conhecimento sobre o assunto, o que é enfatizado pelas duas profissionais, bem como, da dificuldade da escola pública trazer para a sua realidade o uso educacional das TDIC em sala de aula, o que sem dúvida perpassa pelas formações ofertadas pela rede para as professoras, uma vez que isso não é trabalhado durante as formações, o que já foi explicitado em um momento anterior.

É nítido que as professoras compreendem que as TDIC fazem parte da nossa vida em sociedade, e que elas são essenciais para a realização de várias atividades, que é necessário saber como manusear o maquinário para que se estabeleça um trabalho competente a partir de sua utilização, e que embora não saibam definir conceitualmente embora convivam diariamente com esses textos do universo digital, principalmente, nas redes sociais, onde se pode interagir com chats, gifs, memes, fanfics e vários outros, contudo, a sua falta de conhecimento sobre os gêneros digitais pode significar que não é interesse da escola se debruçar sobre esses textos, visto que eles não fazem parte do que é cobrado na avaliação externa, os gêneros digitais não fazem parte dos descritores do Spaece- Alfa.

O universo digital já é uma realidade, e ele trouxe mudanças significativas sobre os modos como nos relacionamos com a leitura e a escrita, desse modo, a escola enquanto agência de letramento não pode ficar alheia a esse contexto, é seu papel imbuir os estudantes de condições para usufruir da leitura e da escrita de forma crítica, tanto pelos

gêneros textuais como também pelos gêneros digitais, o que já é uma proposição trazida pela BNCC (2018), ao sugerir a inserção de alguns gêneros digitais no trabalho feito em sala de aula, tais quais, trailer honesto, E-zine, gameplay, detonado, pastiche e ciberpoema.

Sobre os gêneros digitais, Marcuschi (2002, p.21) afirma o seguinte,

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a visão dicotômica ainda presente em muito manuais de ensino de línguas. Esses gêneros também permitem observar maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.

Os gêneros digitais assim como os textuais também possuem uma natureza fluída que acompanha as mudanças sociais e históricas que modificam a forma como nós nos relacionamos entre si por meio da linguagem, e essa linguagem na cibercultura ganhou novos contornos, ela é mais objetiva, colaborativa, apresenta uma diversidade de formas, acompanhada de signos, de abreviaturas, de sons e imagens, podendo se apresentar por meio dos hipertextos.

Sobre isso, a BNCC traz o seguinte,

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2018, p.68)

Uma das mudanças mais significativas que o advento das TDIC trouxe para o nosso cotidiano foi à exigência constante de uso da leitura e da escrita, quase que como uma imposição, sendo assim, na sociedade da informação nos habituamos a praticar esses conhecimentos a todo instante em meio ao fluxo constante de informações e a uma diversidade de linguagens, ou seja, a multimodalidade.

Desse modo, a escola pública com o apoio dos governantes precisa se integrar a essa nova realidade para criar condições para que seus estudantes não apenas se tornem aptos em fazer uso da leitura e da escrita em livros e cadernos, mas que possam se desenvolver também no universo da cibercultura, seja para apropriação de conhecimentos, para interagir socialmente, para se inserir no mercado de trabalho, pois,

a escola não pode mais ficar refém de premiações resultantes do desempenho das avaliações externas, onde o que se prioriza são apenas os assuntos que farão parte da prova, podemos constatar isso novamente na fala de uma das professoras quando ela explica o porquê de não ter trabalhado o gênero e-mail,

“Durante o processo de escolha pela atividade do dia, a professora Mariana entra na atividade e-mail, porém, ela opta por outra atividade, pela atividade ECO”. (*Diário De Campo*)

[...] Por quê? Porque essa atividade do e-mail, ela ia, eu pensei assim, essa atividade do e-mail ela me renderia umas duas aulas, não era? Não seria só uma, né? Então como, a gente, eu olhei o e-mail, eu disse, olha isso seria muito legal, mas, é, sei lá, por quê? Porque eu tenho que, que, colocar né, treinar esses meninos, lá na frente eu tenho que treinar esses meninos pra marcar as questões, então eu não podia perder tempo, de ensinar e-mail, quando eles precisavam aprender a marcar, e quando eles precisavam interpretar, saber o que é cada questão, é, saber, é, por exemplo, naquele texto da, do eco né, eu tava precisando muito também eu lembro essa leitura de imagem eu até coloco na hora, né, aí eu vi a imagem(Imagem que ilustra o texto), eu digo olha que legal, vou fazer a leitura de imagem, por quê? Porque cai muito no Spaece, tu tá vendo que eu sempre to voltando lá pro Spaece?

[...] às vezes o texto tá ali, mas, a imagem tá dizendo mais do que o texto, então, eu escolhi mais por conta disso, que eu achei o e - mail irrelevante, que talvez não caísse no Spaece, como não caiu, não vi, nenhum e - mail, nenhuma questão de e-mail no Spaece, entendeu, a gente vai pela probabilidade da questão cair no Spaece. (Professora Mariana – Autoconfrontação Simples)

De acordo com a professora Mariana, a escolha em não abordar com a turma o gênero digital, e-mail, se justifica pelo descredito na cobrança desse texto na prova do Spaece-Alfa, desse modo, era um gênero digital irrelevante que não merecia atenção embora fosse interessante, contudo, sua abordagem demandaria mais tempo, o que poderia trazer prejuízos para o desempenho da turma que precisava ser treinada para o Spaece- Alfa.

Novamente, percebemos que a prática da professora é orientada pelos descritores que são cobrados no Spaece-Alfa, o que não apenas limita a sua atuação em sala de aula, como também, confere aos discentes conhecimentos restritos sobre o uso da leitura e da escrita, no âmbito do letramento do tipo impresso, uma vez que a ênfase do ensino é treinar os discentes para se apropriarem de uma lista de conhecimentos específicos que estarão presentes na avaliação, o que certamente exclui outros conhecimentos muito relevantes para o desenvolvimento cognitivo e pessoal dessas crianças, ademais, podemos hipotetizar que na ânsia de se trabalhar o maior número de descritores, as professoras desenvolvem suas mediações de forma muito aligeirada para não perder tempo com o que

não é essencial, por conseguinte, pode ser que até as iniciativas que busquem trabalhar a linguagem escrita de forma mais significativa percam sentido pela pressa em que são desenvolvidas. No que se direciona aos conhecimentos provenientes do letramento digital, ele nem se quer é percebido como algo necessário para os alunos apesar das professoras compreenderem a importância das TDIC.

Mais uma vez, o ensino se apresenta como algo distante da realidade, a margem das reais necessidades de se viver em um mundo que tem hoje as TDIC como centro das relações, o letramento vivenciado nesse contexto, o da escola palco dessa pesquisa, se materializa de forma rudimentar, limitado, superficial, distante da compreensão da linguagem escrita como uma construção social e histórica, assumindo uma perspectiva mais próxima das ações de decodificar e codificar descontextualizadas, onde o foco recai em assimilar macetes para responder as questões de uma prova, por conseguinte, isso também se apresenta como um empecilho para a ampliação e desenvolvimento do letramento digital, pois, um não existe sem o outro.

Assim, “é importante que a escola também se abra à reflexão não só da composição textual dos gêneros digitais, mas também de seu funcionamento, fato que lhe permitirá avançar no estudo da língua como um lugar de interação humana” (ARAÚJO; COSTA, 2007, p.32).

Em outro momento, a professora Mariana complementa o seu raciocínio ao expor o seguinte,

Tem alguma razão especial, porque nós não trabalhamos esse, exatamente esse tipo de texto aí, porque eles (os estudantes) não, não têm acesso ao que é um e-mail, não tem, não tem vivência, o que é um e-mail, né, porque o e-mail já, o e-mail tá meio ultrapassado já, porque eles não utilizam essa ferramenta no dia a dia deles, né, essa ferramenta do e-mail é muito mais pra gente, né, a gente que utiliza mais pra mandar e receber que não deixaria de ser importante pra tá falando pra eles, né, mas como tinha os outros tipos de texto, que poderia tá entrando na prova do SPAECE, a gente ia pra aquele tipo de texto que ia entrar na prova do SPAECE, né, que a gente sabe que entra na prova. [...] O e-mail que tá ultrapassado, porque o e-mail tá ultrapassado pra, antes você, tipo assim, se comunicava mesmo mais por e-mail, hoje em dia, antes do whats app, né, do facebook mesmo, dessas comunicações, não sei se você lembra, mas a gente se comunicava por e-mail, né? Agora não, o e-mail é mais pra você enviar um documento, tal, mas pra você falar com a pessoa é muito difícil você falar com outra pessoa através de e-mail, o e-mail acho que foi muito criado pra isso, a gente falava era muito por e-mail, né. (Professora Mariana – Autoconfrontação Simples)

Como já discurremos anteriormente a escola, enquanto agência de letramento, tem um papel decisivo em criar mecanismos e prover condições para que seus estudantes

usufruam da leitura e da escrita de forma crítica e participativa em todas as suas ramificações, com diferentes objetivos discursivos e em diferente contextos, o que se estende também ao letramento digital, pois, muitas vezes, diante da ausência do contato direto com as TDIC dentro das suas casas, é a escola que vai fomentar esse acesso, então, acreditar que determinado gênero digital não deve ser abordado porque não faz parte da realidade cotidiana de um determinado grupo de estudantes é ausentar a escola dessa responsabilidade, bem como limitar o desenvolvimento de um pensamento crítico e participativo.

O e-mail pode parecer um pouco ultrapassado quando comparado a outros gêneros digitais, principalmente, quando refletimos sobre o seu uso na atualidade, visto que as mensagens do aplicativo Whatsapp assumirem de certa forma o lugar desse gênero digital, tanto pela facilidade de comunicação com outras pessoas, pela interatividade entre um grande grupo de indivíduos, como também pela facilidade de encaminhar arquivos de textos, fotos, áudios em tempo real e até mesmo realizar chamadas de vídeo, contudo, o uso e-mail em sala de aula pode ser um importante aliado para inserir as crianças ao uso da escrita e da leitura no universo digital, além, de ser um potencial instrumento para as crianças vivenciarem o uso social da linguagem.

De acordo com Assis (2017, p.235)

A reflexão sobre essas práticas bem como os estudos dos textos que nelas se efetivam será útil ao aluno no que toca ao desenvolvimento de seus conhecimentos linguísticos e na construção de modelos textual-interativos mais maleáveis e plásticos, que funcionem como orientações seguras para outras atividades linguísticas de que vier a tomar parte da ação linguística.

Dentro dessa perspectiva, as crianças com a mediação da professora podem elaborar um e-mail usando todos os recursos disponíveis nas plataformas que hospedam esse gênero digital, sendo assim, além de usarem o teclado, poderão se familiarizar com a função de anexar, escolher diferentes fontes, destacar uma informação, usar imagens, salvar o rascunho da mensagem, enviá-la, enfim, são muitas as possibilidades de se usar o e-mail em sala de aula, bem como, redigir um texto dentro de uma proposta discursiva para um destinatário.

Não obstante, diferentemente da professora Mariana, a professora Lidiana trabalhou junto com a sua turma o gênero digital, e-mail, ela discorre sobre a sua motivação para abordar esse texto,

Foi, eu escolhi esse gênero, também trabalhava a diferença da carta, né, a carta e o e-mail, que eu sempre frisei isso com eles, apesar de não ser uma

vivência, pra diferenciar, e também é um gênero que seria trabalhado né, se você observar, eu sempre, eu sempre ia por essa questão de linha de... A questão em si da estrutura do texto como é que escrito, a questão da, da, da estrutura de texto, que é direcionado né, a questão do e-mail, né? Eu foquei muito nessa questão estrutural mesmo, não sei se tu observou. Marquei também algumas informações no texto, que posteriormente nós iríamos utilizar, não sei se tu observou isso, a gente, a questão de data né, a questão de, a questão de onde foi as férias, entendeu?! Essas informações principais que a gente sempre trabalhava com eles, as principais informações do texto, depois a gente trabalhava, porque na próxima questão, já ia pedir aquelas informações, e se a gente dar ênfase na leitura, alguns alunos já conseguem, é, internalizar isso. (Professora Lidiana-Autoconfrontação Simples).

A escolha do gênero digital e-mail não possui relação com a função sócio-discursiva, ou seja, o aluno não aprende sobre esse gênero digital para se comunicar, e interagir socialmente, pelo contrário, a intenção é o treino para responder as questões avaliativas, enquanto isso, a função e os demais aspectos ligados à prática desse gênero digital não são de modo algum trabalhados. Novamente, o letramento digital não acontece, pois fica delimitado apenas ao reconhecimento da forma textual com a qual o gênero digital se apresenta.

Outro aspecto que merece destaque é que a professora admite que a exploração desse texto foi realizada mesmo na ausência de uma experiência de ordem prática para diferenciá-lo da carta, uma vez que pelo relato da docente é possível compreender que existem semelhanças entre os dois textos, a carta e o e-mail, contudo, o e-mail e a carta são gêneros diferentes porque se realizam de modos diversos, em ambiente e velocidades bem diferentes, talvez, essa ideia de similitudes entre eles pode estar relacionada a estrutura formal, visto que, apresentam saudação, data e destinatário, o que fica mais evidente ao visualizarmos o texto do e-mail, que foi apresentado as crianças, bem como a mediação da professora, o que expomos a seguir,

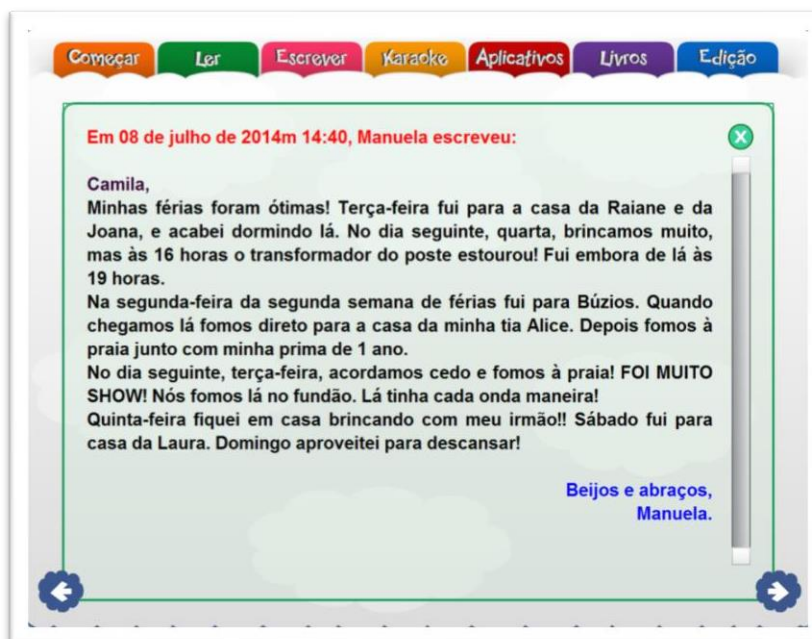


Figura 39 – Texto da Atividade E-Mail

ATIVIDADE DE LEITURA (Aula 09.10 / Atividade: E-mail / Profa. Lidiana)

Professora Lidiana: Pessoal, essa estrutura de texto lembra qual gênero?

A-Eduardo: O bilhete.

Professora Lidiana: Também, mas a mensagem aqui foi breve? Ou foi uma mensagem mais elaborada, foi o quê? Aqui foi só uma mensagem ou foi um texto?

A-Eduardo: Um texto.

Professora Lidiana: Então não é, tem as características, mas parece mais com quem esse e-mail? Com o quê?

A-Miriam: Com um texto [Somente alguns respondem]

Professora Lidiana: Com o quê pessoal?

A-Luisa: Bilhete!

Professora Lidiana: Não, eu sei, tem as características, mas a mensagem aqui o tamanho ó. [A professora faz uma linha ao lado dos parágrafos do texto, de cima até embaixo para exemplificar que é um texto longo]. É um texto que ela escreveu. Pessoal, alguém salve a pátria.

Professora Lidiana: Qual é o texto que a tia Lidiana falou que ele parece com o bilhete, mas só que a mensagem é maior? É o quê? Uma o quê? Hein, A-Tatiana, salve a pátria, uma o quê? Uma, começa com C pessoal.

A-Tatiana: Carta.

Professora Lidiana: Uma carta. Uma carta, olhe, aqui a diferença, é uma carta, a diferença que é o quê? Que ela escreveu, no lugar de ela mandar pelos correios ela mandou por onde pessoal? Pelo e ... [Professora suprime a palavra para que alunos a completem]

A-Petrus: E-Mail.

Professora Lidiana: Foi pelo computa [*Professora suprime a palavra para que alunos a completem*]

A-Suzana: Dor.

Na mediação da professora, ela tenta fazer com que as crianças identifiquem o gênero do texto pela sua estrutura, mais precisamente, por uma característica que se refere ao tamanho do texto, assim, é perceptível que as crianças não compreendam o que está sendo solicitado, de modo que, uma delas cita um bilhete como resposta, e outra, afirma que o texto se trata de um texto. A professora intervém e contradiz a estudante, afirmando que não pode ser um bilhete, pois, um bilhete é um texto curto, e o que a turma acabou de ler é um texto maior, porém, esse texto maior parece com um bilhete, por fim, uma aluna chega à conclusão de que trata de uma carta, a professora confirma que é uma carta, porém, uma carta que é enviada pelo computador.

É nítido que a mediação das professoras se centralizava, quase que exclusivamente, em orientar as crianças para identificarem os gêneros textuais por suas características em detrimento ao uso social da linguagem, fato que já tínhamos relatado anteriormente. Sobre esse trecho da aula em específico, podemos vislumbrar como isso afeta as crianças à medida que elas não têm acesso ao objetivo sócio-discursivo dos gêneros textuais, então, é perceptível de que em função de um conhecimento limitado sobre a estrutura, elas confundem os textos, o que é fomentado pela explicação da professora de que um bilhete é um texto pequeno, enquanto uma carta é um texto maior, e que um e-mail é uma carta enviada pelo computador.

Ante ao exposto, não podemos esquecer o que Bahkthin (2016, p.276) afirma sobre os gêneros textuais,

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Considerando isso, esses três gêneros (bilhete, carta e e-mail) possuem objetivos, suportes e estrutura diferentes, portanto, não podem ser simplificados a questões puramente formais, essa prática tolhe qualquer iniciativa que vise fazer com que os indivíduos compreendam como se constrói a escrita, e como se elaboram significados a partir da escrita à medida que se anula a ideia de que os gêneros textuais/digitais são objetos sociais e históricos, que se modificam culturalmente, então, querer reduzir os gêneros textuais/digitais a uma meia dúzia de características é descaracterizar a função social da linguagem, é querer destituí-la da sua natureza discursiva e histórica de interação entre os indivíduos nas diferentes instituições sociais, é tratar a linguagem de forma neutra, sem perceber suas relações de poder e influências sociais, culturais e políticas, assim como determina o modelo de letramento ideológico (STREET, 2014). Ademais,

[...] o discurso se encontra com o discurso do outro não somente através do objeto, mas, sobretudo, através de sua orientação para o interlocutor. Todo enunciado mantém relações dialógicas não só com os elos (enunciados) anteriores, mas também com os elos posteriores, ou seja, o interlocutor constrói seu enunciado levando em conta as possíveis reações-resposta do outro (até que ponto conhece a situação, se tem ou não conhecimentos específicos da esfera comunicativa em questão, quais são suas opiniões e convicções, qual é seu poder de influência sobre o enunciado etc.). (PINHEIRO, 2010, p. 39)

O discurso se dá pelo discurso em um encontro de interlocução com o outro, onde os significados são construídos de forma colaborativa, o uso social da linguagem é uma constante troca entre quem comunica e quem absorve a mensagem, que posteriormente, também estabelece um sentido para o discurso, estabelecendo uma relação sóciodiscursiva, ou seja, desde que exista um uso social da linguagem fomentado pelos gêneros textuais/digitais em que o indivíduo compreenda adequadamente sobre como, quando e porque usar esses textos dentro de contextos adequados para o seu uso, o que dificilmente irá acontecer se a compreensão sobre os textos for alicerçada apenas em suas características estruturais.

A seguir vamos nos debruçar sobre as mediações das professoras referentes ao desenvolvimento das **atividades de escrita**, que foram exploradas ao longo da construção dos dados dessa pesquisa.

ATIVIDADE DE ESCRITA (Aula 12.08 / Atividade: *Brigadeiro* / Profa. *Mariana*)

PM: Pessoal, vamos passar pra próxima, ó. **Escrever** o nome dessa figura, qual o nome dessa figura? (A professora se refere a “atividade de escrita”- ver figuras abaixo)

A-David: Colher!

PM: Como é que escreve “colher”? C-O. Só isso?

A-Bianca: L-E.

PM: “COLE” só isso? E o L? C-O-L-H-E-R. Tem um R no final.

A-Bianca: Tia, eu já acabei.

PM: Olha, presta atenção aqui ó, “colher” tem um R no final, ó, tá vendo como escreve aqui? Se tirar o R fica “COLHE”. **A- Sávio**, ei **A-Sávio**, presta atenção, é “LH”. Passando pra próxima, agora vamos escrever “brigadeiro”, como é que escreve “brigadeiro”? B-R-I, como é **A-Guilherme**? (orientação da professora sobre como escrever as palavras)

A-Priscila: B e I.

PM: B e I é “bi”. B, R e I é “bri”. “briga” G e A é o quê? Vamos lá **A-Guilherme**, vamos lá **A-Carlos**, **A-Tulio**... “brigadeiro”... “dei”... “ro”... “brigadeiro”. Isso. Agora vamos pra próxima, a gente já viu “brigadeiro” pessoal, agora vamos pra próxima.



Figura 40 – Atividades de escrita

ATIVIDADE DE ESCRITA (Aula 18.09 / Atividade: Pipa / Profa. Mariana)

PM: Como é o nome dessa imagem? Você vai digitar ó, clique. Deixa eu ensinar pra vocês, psiu! Ei meninos! **A-Gustavo**? Ó, clica aqui ó, clica e aí vai pra lá ó. Te quieta aí, **A-Davi**... vamos, lá escrever a palavra pipa...quem sabe? (A professora se refere a “atividade de escrita”- ver figuras abaixo)

A-Clara: P -I...

PM: Vamos, escrevam a palavra pipa.

A-Alice: P – I – P – A.

PM: Pipa! P – I – P – A. Pronto, como é que se escreve pipa? (Orientação da professora sobre como escrever as palavras)

A-Pedro: P – I – P – A

PM: Pronto, aí a gente clica aqui ó, tá vendo? Agora é o que? Psiu, vamos escrever que palavra agora?

A-Guilherme: Tesoura.

PM: Psiiu, todo mundo escrevendo tesoura, é T – E. Não é T – I não... T – E certo? Cadê o T? Era pra ter deixado o T, tesoura, como é que se escreve tesoura? (Orientação da professora sobre como escrever as palavras)

A-Alice: Acertei.

PM: S? e...sou...

A-Alice: Agora é a outra!

PM: [...] vamos lá, todo mundo já **escreveu** tesoura? É pra **escrever** meu amor! Você vai juntando aqui...cadê os pedacinhos ó, PI...tá vendo? **Não segura, aqui ó segura aqui** (orientação da professora sobre como usar o mouse para realizar a atividade). Aí você leva aonde você quiser. **Segura e puxa** (orientação da professora sobre como usar o mouse), **ó quem já fez a próxima... clica em cima, clica em cima e segura aí leva, isso** (orientação de como usar o mouse em uma atividade de correspondência –ver figura baixo). Vai levando ó, clica em cima e leva ó, clica em cima né vai bem calma.



Figura 41 – Atividade de correspondência

ATIVIDADE DE ESCRITA (Aula 21.08 / Atividade: Sítio do pica pau-amarelo / Profa. Lidiana)

PL: Vamos lá, oh. Psiiu! **Clique** na imagem e escreva uma palavra.

A-Filipe: Tia, é pra escrever o que?

PL: Pera ainda só um instante. Saci. **Escrevam** aí como é que se escreve SA-CI. **Escrevam** aí.

A-Ana: SA-CI

A-Debora: Como é o “SA”? S-A.

PL: Como é “SA”?

A-Debora: S-A.

PL: E “CI”?

A-Filipe: É C-I.

A-Henrique: É C-I, é C-I.

PL: Pois escrevam aí. “SA”.

A-Henrique: “CI”.

A-Thiago: Tia, eu não sei escrever não.

PL: S-A-C-I.

PL: Saci.

A-Samanta: Tia, me ensina aqui.

PL: Escreveram o Saci? SA-CI. Saci, escreva.

A-Samanta: Tia!

PL: Como é “SA”? “CI”. Conseguiu, escrever Saci? Escreva “SA”. “SA”, é S-A. É “SA”. Cadê? É “S” e quem? Bota aí. Vamos lá. “SA”. Cadê o “A”? Botou o “A”? “SA”. “S”. Saci, vai. Cadê o nome do Saci? SA-CI.

PL: Pronto, escreveram Saci?

Turma: Sim.

PL: Quem é essa personagem aqui pessoal do sítio?

A2: É Narizinho!

PL: Pois, então, vamos lá, fazer o nome ná, consegui, ná?! Nari!

A-Sofia: Ô tia dar pra passar o meu não fez não. (A criança relata dificuldades com o uso do teclado desconfigurado)

PL: Já fez, conseguiu? Deu Certo?! Narizinho!

A-Filipe: Narizinho.

PL: Nari!

A-Flávio: Nari, ná, cadê o a? Uma palavra, uma palavra.

PL: Ná, ri... Zi. Essa sílaba escreve como?!

A-Filipe: Ô Tiia!

PL: Como é Nari, como é?

A-Filipe: Ô tiia, conseguir tia! Tiia.

A-Sabrina: Tá dando ó (para escrever), Narizinho.

PL: Me diga uma coisa, como é que se escreve ná?

A-Flávio: N, a.

A-Samanta: N, á!

PL: Como é, ri?

A-João: R, i!

PL: Zi?

A-Paulo: S, i.

PL: S?

A-Paulo: Z, i!

PL: Z, i, nhó!

A-Paulo: N, h, o.

PL: Deu certo não?! Quem conseguiu vai pra próxima. Ei, quem já fez pode

dar ok, tá certo?! Quem já fez. Próxima atividade, vamos lá?!

A-Samanta: *Ô tia, cadê o z?*

PL: *Muito bem. Nhó! Narizinho, nhó. Procure o n, cadê o n?! H, isso aí é o k. H, passou por ele, h. G, g, h.*

**ATIVIDADE DE ESCRITA ATIVIDADE DE ESCRITA (Aula 13.11 /
Atividade: Chaves / Profa. Lidiana)**

PL: *Muito bem, Presunto, podem relacionar pessoal, relacionem aí ó, a imagem, relacione a imagem com a figura, o nome com a figura vamos lá?*

Clica e arrasta.

A2: *É fácil tia!*

PL: *É facinho, presunto, sanduíche, Chaves. Vamos lá, questão vinte e três, olha como é o nome disso aqui, é o que?*

A3: *Barriga.*

PL: *Como é que se escreve barriga?*

A3: *Ba.*

PL: *Só Ba? BAR, como é RI?*

A3: *R – I.*

PL: *Como é Ga?*

A3: *G – A.*

PL: *Barriga, como é a palavra, isso aqui é o que pessoal?*

A1: *Vela!*

PL: *Não, o que é isso aqui?*

A1: *Menino. Garoto!*

PL: *Ãn, não, não tem garoto é o que? Como é que se escreve me?*

A2: *M – E.*

PL: *Ni?*

A2: *N – I.*

PL: *No?*

A2: *N- O.*

PL: *Menino, esse aqui é o que?*

A1: *Vela.*

PL: *Ve, como é La?*

A1: *L – A.*

PL: *La, San? Como é SAN?*

A2: *S – A – N.*

PL: *San, como é DU?*

A2: *D – U.*

PL: *Como é i?*

A2: *I – CHE.*

Considerando esses exemplos das aulas da professora Mariana e Lidiana, podemos constatar que o desenvolvimento da escrita acontecia de uma forma bastante limitada em que as crianças eram instigadas a escrever palavras soltas, ou seja, não existia o desígnio em elaborar produções textuais. O objetivo era fazer com que as crianças identificassem as letras para organizá-las em sílabas para a composição das palavras, ou seja, pura decodificação sem sentido.

Sobre essas questões que exploravam a escrita de palavras, a professora Mariana expos o que pensava sobre elas,

Eu acho muito boas, porque eu sempre via como uma coisa a mais da sala, porque isso motiva muito, né, uma coisa é eu na sala, é, separe essas sílabas, dessas palavras que estão aí no quadro, e eles separam no caderno, aí, é uma coisa a mais eles verem ali. E ainda tem a parte, sobre, essa, que a gente percebe do letramento digital deles procurarem onde estar no teclado, eles perceberem qual o ícone (tecla) que eles têm que ser encontrados pra formar a sílaba, né, pra digitar, então, no início, eu acho que eu pulava aquelas atividades, que eu passava, não fazia, não sei se você percebeu algumas vezes, eu passando aquelas atividades, depois que eles estavam, que eles estavam digitando e tudo, é que eu fazia aquelas atividades, porque tinha questões que eu passava, tinha pra escrever e eu não fazia, passava direto, ao passo que eles começaram a, a aprender mesmo, estavam bem, já tavam sabendo digitar, que eu comecei a passar (fazer), porque, no início mesmo eu não fazia, de jeito nenhum eu fazia, então, eu acho que é bom misturar né, porque as vezes, atividadezinhas de marcar, uma atividade, o que é isso? Marque a resposta certa, isso é legal, eles ficam bem motivados assim, “Nossa, eu sei fazer isso, eu sei separar uma sílaba aqui.”, é bem interessante, pra isso, fazer essas atividades de digitação. (Professora Mariana – Autoconfrontação Simples).

Outra vez, a reflexão da professora denota que ela concebe essas atividades como uma espécie de reforço do que acontecia em sala de aula, contudo, diferentemente do que era feito em sala de aula, o uso do computador se apresentava como um elemento motivacional por ser diferente do caderno em que as crianças precisavam esperar pela professora para realizar uma atividade, ou seja, essa ideia concebe para as crianças um papel de protagonismo no seu próprio processo educativo, ideia que já analisamos ao longo desse trabalho.

Destacamos também que a professora cita o letramento digital como habilidade conquistada mediante o processo de familiaridade das crianças com o teclado, embora, ela admita que não realizava essas questões, pois, as crianças não sabiam fazer uso desse recurso, então, conforme foram aprendendo, mesmo sem a mediação da professora, ela passou a explorar essas questões, todavia, embora ela enalteça o desenvolvimento do letramento digital, é citado como grande conquista de aprendizagem por parte das

crianças realizarem a separação silábica no computador, um importante descritor cobrado no Spaece-Alfa.

Dentro dessa mesma abordagem de se reforçar habilidades para alfabetização, está à opinião da professora Lidiana,

“Eu acho que elas estavam assim reforçando, trabalhando a questão do, da escrita em si né, da questão da ortografia, entendeu?! Ver se o aluno ele realmente ele conseguiu ali é, consolidar, a questão da escrita”. (**Professora Lidiana-Autoconfrontação Simples**)

Não podemos falar em práticas sociais de uso da linguagem, ou seja, letramento, sem o domínio da técnica da escrita, que perpassa não apenas por saber identificar e usar os artefatos instrumentais envolvidos na produção escrita, tais como, o lápis, a caneta, lapiseira, borracha, e os seus suportes, papel e a tela, bem como, saber conduzir a escrita como sistema de representação social nos processos de codificação e decodificação, assim, sendo, estabelecendo um paralelo com o letramento digital, o uso da máquina de forma satisfatória se insere como uma importante habilidade que serve como porta de entrada para o domínio de outros conhecimentos, entretanto, restringir o uso do teclado a escrita de uma ou três palavras não significa letrar digitalmente as crianças, pelo contrário, é apenas mais uma prática de uso da escrita descontextualizada e sem sentido, porém, com ares de modernidade.

Devemos lembrar que “o letramento digital, então, implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital” (FRADE, 2017, p.60).

O advento das TDIC na sociedade impôs aos seres humanos a necessidade de saber viver, conviver e usufruir da cibercultura, o que repercutiu nos modos como nos relacionamos com a escrita de tal forma que “nossa sociedade parece tornar-se ‘textualizada’, isto é, passar para o plano da escrita”. (MARCUSCHI, 2005, p. 15).

Sendo assim, temos uma linguagem escrita que assume novas ramificações no meio digital, o que demanda por parte da escola uma mediação coerente para que os discentes compreendam como produzir textos para além do impresso, principalmente, por que

[...] quando o escrito ocorre no âmbito da cultura digital, reconfigura-se nos usos e formas que são próprios desse meio. Ao agregar a imagem estática e em movimento, a música, o som, entre outros modos, a escrita se reconfigura em extensão, forma, gêneros, usos e funções (ARAÚJO, 2022, p.76).

Desse modo, essa mediação deve não apenas ser conduzida com a intenção de fazer com que as crianças produzam textos que integrem diferentes linguagens, mas que saibam também integrar essas linguagens na composição dos gêneros digitais, em consonância com isso, “além de buscar a interação, o texto nesse ambiente pode ser efêmero, passível de colaborações de outros leitores e redatores [...]”, outra habilidade que precisa ser explorada no ambiente escolar, é a construção dessa escrita colaborativa onde o autor do texto não é mais o único detentor da narrativa que está sendo desenvolvida, ela passa agora a receber colaboração de outros autores (RIBEIRO, 2022, p.92).

Sobre a relação dessas atividades com o desenvolvimento do letramento digital, as professoras pontuaram o seguinte,

Porque ali a partir daquele momento, eles estavam ali, na, na construção(no processo de escrita), né, tavam ali na construção e eles tavam trabalhando nas duas, tanto a questão do letramento em si, propriamente dito, como também o letramento digital, né, eles estavam aprendendo a manusear, o teclado, entendeu?! Então, eram duas habilidades que eles iriam consolidar naquele momento ali, a partir dessa atividade. [...] Até a questão deles conhecerem, como eu te falei, é uma dificuldade muito grande que eu sinto, é a questão dos alunos só conhecerem um tipo de letra, que é a bastão, e a partir do momento que ele tá ali, que ele, se ele foca ali, que a gente também aprende, essa questão de tá ali, exercitando, exercitando, e aí eu mandei, eu mandei ele escrever carro, mandei ele escrever cavalo, mandei ele escrever coroa, quando eu perguntava, da próxima vez que eu for perguntar a ele, ele vai saber onde tá o c, entendeu?! A partir do momento que ele tá ali, exercitando, ele vai, se apropriando. (Professora Lidiana – Autoconfrontação Simples).

Para a professora Lidiana, esse tipo de atividade ofereceria para as crianças a possibilidade de articular o letramento do tipo impresso com o letramento digital, onde o letramento impresso era explorado à medida que as crianças se apropriavam da diferenciação dos tipos de letras indo além do conhecimento que já tinham sobre a letra bastão, pois, o teclado do computador apresentava outra fonte de letras, que se assemelhava a letra do tipo imprensa, por outro lado, estava o letramento digital que novamente aparece na fala da docente como a aquisição da habilidade de manusear o teclado.

A constante atribuição do manuseio do teclado ao desenvolvimento do letramento digital está alicerçada como já vimos anteriormente na falta de entendimento das professoras sobre esse conceito, o que faz com que elas acreditem que saber utilizar esse recurso já é elemento suficiente para que as crianças sejam consideradas letradas digitalmente, outro fato importante é que não há atribuição do letramento digital a

aspectos relacionadas com a valorização da cultura escrita/digital, o letramento digital para as docentes é um meio para se chegar a algo, um instrumento para motivar as crianças, para fazê-las manejarem o teclado, para aprenderem a identificar a letra do tipo imprensa, um reforço para o Spaece-Alfa, mas não é citado como um conhecimento de natureza social que possibilitaria as crianças interagirem com a escrita e a leitura no universo digital para explorarem informações, para construírem os gêneros digitais, para navegarem em meio aos hipertextos, para aprender a filtrar dados, desenvolverem uma leitura crítica para a verificar a veracidade da grande demanda de informações que somos expostos diariamente etc.

De acordo com Dias e Novais (2009, p.6),

Para além das habilidades técnicas, é preciso também que o indivíduo desenvolva habilidades de análise crítica e participação ativa nos processos de interação mediados pelas tecnologias digitais. A interação em ambientes digitais exige uma gama de conhecimentos muito ligados à cultura digital. Tanto as habilidades motoras quanto as habilidades linguísticas são importantes para o letramento digital, mas é preciso um conhecimento que extrapola esses domínios, que é social, cultural, aprendido com a prática, com as vivências e com outras experiências.

Por conseguinte, o simples contato das crianças com o teclado para que aprendam a identificar as letras para realizar separação silábica, identificar as letras do alfabeto e diferenciar diferentes tipos de fontes não contribui para o desenvolvimento ou a ampliação do letramento digital, pois, embora essas habilidades técnicas sejam requeridas elas são de uma ordem de natureza mais complexa que envolve a aquisição de uma série de conhecimentos que devem perpassar por quatro domínios, utilizar diferentes interfaces, buscar organizar informações em ambiente digital, ler hipertexto digital e produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais (DIAS; NOVAIS, 2009).

O próprio letramento do tipo impresso também é de certa forma desprezado ao ser mencionado como resultado da atividade em que as crianças escrevem as palavras descontextualizadas, o que vai contra a compreensão do conceito enquanto práticas sociais de uso da leitura e da escrita (SOARES, 1998, 2011), a proposição desse tipo de atividade não permite que as crianças elaborem o entendimento de que a escrita deve ser usada dentro de uma proposta discursiva que se materializa por meio dos gêneros digitais, e que, portanto, essa linguagem deve ser adaptada constantemente ao contexto onde ela é necessária para que faça sentido, ou seja, limitar a produção textual das crianças é esse tipo de atividade tolhe a participação das crianças nos eventos e práticas de letramento, pois, “os sujeitos organizam o real e elaboram conhecimentos e gêneros discursivos de

forma intimamente relacionada com a suas experiências, práticas e relações com a cultura, engendrando múltiplas formas de ser e fazer no mundo”, logo, limitar o acesso das crianças ao diferentes modos de usar a escrita no universo digital traz consequências sobre o aprendizado e se estende para outras esferas da vida.(GOULART, 2017, p.48)

A professora Marina traz uma reflexão um pouco diferente da relação dessas atividades de escrita com o desenvolvimento do letramento digital,

Conhecimento mesmo eu acho que conhecimento pra vida, conhecimento, porque eu sempre quero colocar as coisas de agora não sei por que, [...] É porque agora a gente percebe o quanto é, o quanto é mais importante (A professora se refere ao uso das TDIC no ensino remoto). Aliás a gente percebe a importância que a gente não percebia antes, né?! Pois é, eu já tinha pensado anteriormente, que, a gente tinha que ter aula lá mais online, mas não como tá agora, né? Então, assim, a aprendizagem porque a gente na vida tem isso, então do jeito que a gente sabe ler, a gente sabe escrever, a gente tem que saber mexer com essas novas tecnologias, então, isso, é, pra hoje em dia, ou pra criança tá aprendendo ali a gente não percebia, mas, ela, eu acho que é a mesma importância deles saberem escrever com lápis ou escrever ali no computador, eu percebia isso. Porque, é, se todos os dias a gente tá precisando desse telefone pra tudo, como é que a criança ler, escreve, mas não sabe mexer no, no celular, não sabe digitar, não sabe mandar um e-mail não sabe, entendeu?! Então assim, é a mesma coisa, está equivalente, não tem nenhuma diferença, mas pra mim hoje em dia, né. Ah, ela sabe escrever, mas não sabe digitar, não sabe mandar um recado no computador não sabe escrever, então fica complicado né, porque vai pra vida dele mesmo, no dia a dia vai fazer falta. (Professora Mariana – Autoconfrontação Simples)

A professora Mariana, mais uma vez, enaltece a importância das TDIC para a vida das crianças, principalmente em razão da experiência de uso das tecnologias digitais no contexto da pandemia, e diferentemente da professora Lidiana, ela traz uma reflexão muito interessante que dialoga com o conceito de letramento digital ao pontuar que precisamos saber ler e escrever também fazendo uso desses artefatos tecnológicos da mesma forma que as crianças usam o lápis, elas precisam usar com destreza um computador para ler e escrever, e exemplifica o contexto com o uso do celular que é usado para a realização de muitas atividades cotidianas, e questiona a razão das crianças não saberem fazer uso dessa tecnologia digital para ler, escrever e até mesmo mandar um e-mail que são habilidades requeridas pela nossa sociedade, destacando, assim, como essa criança vai conseguir viver e conviver em sociedade sem conseguir realizar tais ações.

Divergindo um pouco da professora Lidiana, a docente destaca como elementos necessários para o letramento digital o domínio da leitura e da escrita no suporte digital, tal como o computador, além disso, ela cita mesmo que de forma sutil, o uso dos gêneros

digitais ao fazer referência ao uso do e-mail e envio de mensagens via celular, demonstrando um melhor entendimento que conhecimentos podem advir da sua apropriação do letramento digital.

Em outro momento, de forma mais explícita, a professora cita quais conhecimentos essas atividades ajudariam as crianças a desenvolverem no que se direciona ao letramento digital,

Então, seria mesmo a digitação, elaboração de, de, de tudo que faz parte da vida dele, da, de cada um, se a gente pensar não, gente, a gente não vai nem no banheiro sem celular. É, e serve de relógio, e já serve de, de digitar e rádio pra ouvir música e tudo né?! (Professora Mariana – Autoconfrontação Simples)

Sobre o uso do teclado para a elaboração de textos, estabelecemos um paralelo com uma ideia defendida por Frade (2017, p.72) em que ela afirma o seguinte, “[...] a introdução de um novo artefato da escrita não é apenas a decisão de introduzir um recurso didático, mas decorre de modos de pensar e de registrar a escrita que vão possibilitar o surgimento de questionamentos sobre o próprio sistema de escrita”.

Deste modo, muito mais que o seu valor instrumental no sentido de que é um novo artefato, a utilização desse recurso como um elemento desencadeador para elaboração de textos traz novas possibilidades e novos questionamentos para a elaboração de hipóteses sobre a apropriação da escrita à medida que coloca o aprendiz diante de uma nova forma de escrever e de refletir sobre esse objeto de conhecimento, que difere da escrita no papel conduzida pelo uso do lápis.

De acordo com Glória e Frade (2015, p. 342),

O ato de teclar é muito diferente se comparado ao ato de escrever de forma manuscrita; é uma ação que compõe a multimodalidade, que é bem potencializada no texto digital. Quando se trata de crianças em período de alfabetização inicial, isso ganha um realce maior ainda se levarmos em consideração que gestos motores são complexos nessa fase. Portanto, muitas vezes teclar parece ser um gesto mais “tranquilo” de se realizar, mesmo quando, a princípio, a criança precisa se acostumar com a intensidade do toque [...]

Com o uso do teclado, o discente está livre do manuseio do lápis para grafar as letras, que já se apresentam dispostas no teclado, o que pode facilitar à identificação das letras, bem como a escolha do repertório de letras que serão usadas para escrever determinada palavra ou texto, as teclas em cima, embaixo, esquerda e direita determinam

a segmentação da escrita juntamente com a barra do espaço e a tecla enter, também existe a possibilidade de combinar outros sistemas de representação, tais como os números, além disso, o contato com editores de texto facilita que as crianças compreendam os aspectos ortográficos da nossa língua, pois, o corretor ortográfico indica a natureza dos erros cometidos, destacando esses erros em vermelho e indicando sugestões para solucioná-los.

Fato trazido por uma das professoras participantes da pesquisa, a docente Lidiana ao falar sobre as possibilidades de trabalhar a produção de textos com o uso do computador,

[...] interessante que até a intervenção, seria interessante porque assim, ele (o aluno) ia escrever (no editor de texto), a partir do momento que ele escreveu uma palavra errada, se ele colocar uma letra minúscula no início já vai ter a interferência lá, já poderia trabalhar, entendeu?! Se o aluno escrever uma palavra errada, aparece à interferência também, então assim, é uma forma maravilhosa [...]

Diante dessa nova conjuntura sobre como ordenar e elaborar a escrita com o uso do teclado, as crianças estarão diante de novos desafios desde que sejam convidadas a interagir com esse recurso dentro de propostas significativas de uso da linguagem em contexto digital, por exemplo, para elaborar gêneros digitais.

Ante ao exposto, concordamos com Glória e Frade (2015, p.343), que defendem o seguinte,

[...] a necessidade de a escola proporcionar aos alunos mais atividades de alfabetização no computador, porque esse uso concomitante a outras práticas de escrita pode ser interessante para o amadurecimento dos gestos motores da criança. Além disso, pode liberá-la para se concentrar nos aspectos construtivos de sua escrita, em vez de se perder na ação cognitiva ao se incomodar com a dor na mão.

Em outro momento, as professoras foram questionadas sobre o interesse em propor atividades para trabalhar a produção textual por meio do computador, abordando inclusive a escrita de gêneros digitais, como por exemplo, o e-mail, sobre isso, elas disseram o seguinte,

Sim! É, eu vi que isso não era possível, mas assim, eu sempre tive muito interesse, Larissa, na questão do aluno, ele construir primeiro, é, um texto em sala de aula, poderia ser um bilhete, poderia ser um textozinho pequenininho que eles fizessem, né, autonomia pra escrever, e a partir desse texto, esse momento era muito rico, assim eu pensei mas aí é um sonho, aí esse momento eles iam pra lá, e aí eles viriam para o editor de texto, e aí eles iriam fazer, [...]foi pensado, mas como eu te disse, essa questão, é, muito, é, é, o Paulo disse: "Lidiana, não tem condições porque a questão dos teclados em si", mas

é uma coisa que eu até fazia aqui no Eusébio, eles produziam, agora no Eusebio era muito triste, porque só eram três computadores, aí tipo assim, era, era jogado um sorteio e quem ganhasse a mega sena ia pra aquele momento e fazia, entendeu?! E o restante ficava olhando, era, que era muito limitado, entendeu?! Mas esse momento aí dava certo se não fosse os teclados assim, desconfigurados, porque cada um tem a sua máquina, seria maravilhoso. Ou então até um, um professor como o escriba, o professor ia escrever com eles, um texto, esse mesmo texto, eles iam passar pro caderno, e do caderno eles iam transcrever lá no editor de texto, agora eles construindo era muito interessante porque aí eles iam observar porque a máquina mesmo dizia onde eles erraram, entendeu?! Mas aí, sabe onde, além das desconfigurações dos teclados, a questão, da, da professora em si pra poder auxiliar esses alunos nessa construção, porque uma coisa Larissa é uma palavra, uma coisa é uma frase e outra coisa é um texto, esse aluno ele precisava de vírgula, esse aluno ele precisa de, de shift e a letra pra deixar maiúsculo, esse aluno precisava de vários outros elementos pra compor aquele texto, que só uma professora é muito complicado dela tá suprindo todos esses nesse momento, entendeu?! (Professora Lidiana- Autoconfrontação Simples)

Nesse relato, a professora Lidiana confessa que já tinha pensando em trabalhar a produção textual com o uso dos computadores e até cita como tinha pensando em realizar essa proposta ao indicar os gêneros textuais com os quais iria trabalhar junto aos discentes, outro aspecto que merece destaque é o caráter quase utópico que a professora atribui à possibilidade de realizar essa prática, uma vez que existem dificuldades estruturais que impediriam o desenvolvimento dessas atividades, como, por exemplo, a falta de manutenção dos computadores, o que culminou em problemas nos teclados.

Em uma das observações realizadas, a professora Lidiana chegou a trabalhar com a turma o editor de texto do Luz do Saber, conforme apresentamos abaixo:

PL: Como é lendas, como é? Len. Como é len? L-E-N-D-A-S. Oi, Maria. Separa com o espaço. Lendas, espaço, vai. Agora o espaço. E mitos. Lendas, espaço, vai. É só um clique aqui oh. Lendas e mitos. Pois escreva. Dê espaço e escreva mitos. Lendas. Pronto, agora eu quero o espaço. O espaço é aqui oh. Espaço aqui, oh. Espaço. Agora coloca o espaço, vai. Lendas, e agora “E”. Que a letrinha “E” tem o som do “I”. Cliquem aí em “sair”, clique. (sair do editor de texto). Clique aí em “sair”. Vamos lá. Oh, aqui coloca oh “começar”. (entrando no Luz do Saber). Vamos lá, todo mundo clitando no nome da gente.

A2: Ô tia.

PL: Oi. Espera, meu amor. Clica em cima. Clica em cima. Nome da gente. Todo mundo clica aqui em nome da gente. Todo mundo clitou? Cliquem aqui oh, “nome da gente”. Pra poder fazer as atividades, oh. Cliquem aí. O nome da gente. Clitou em nome da gente?

A3: Tia!

A1: Tia, eu não sei onde é que tá.

PL: Tá aí embaixo oh.

A1: “Aonde”??

*PL: O nome da gente. O terceiro. **Clica**. Olha, vamos fazer disso. Nós trabalhamos o que? As lendas... Foi as lendas e os mitos? Nós vamos pra atividade nove. Aí oh: Sítio. (Atividade: editor de texto - Professora Lidiana).*

Nessa proposição de “atividade” com o uso do editor de texto, a professora solicitou que as crianças escrevessem palavras que tinham relação com o conteúdo que estava sendo discutido em sala de aula naquele momento, visto, que, era a semana do Folclore, desse modo, as crianças foram instigadas a escrever as palavras lendas e saci, contudo, ao ser questionada sobre a motivação da ação, a docente me explicou que era para “segurar” o início da aula com o Luz do Saber, para que eu pudesse filmar a aula desde o início, pois, nesse dia eu cheguei ao laboratório atrasada. (Diário de Campo)

A princípio a tentativa de fazer uso do editor de texto pode ser percebida como uma estratégia interessante para o desenvolvimento e ampliação do letramento digital, contudo, o uso desse recurso não tinha uma intencionalidade educativa de fato, o que materializa novamente o uso da escrita de forma descontextualizada e sem sentido, ou seja, não existia um propositivo comunicativo, um objetivo concreto, real e significativo para fazer uso desse linguagem escrita, fortalecendo a ideia equivocada de que o uso das TDIC é para ganhar tempo, quando o professor não tem um planejamento feito para dar uma aula, ou até mesmo, que o trabalho com as TDIC não necessita de mediação basta que os discentes interajam livremente com essas tecnologias digitais, que muitas vezes, são vistas apenas como um artefato lúdico para as crianças brincarem com joguinhos.

Sobre essa cultura fortalecida por visões preconceituosas sobre a inserção das TDIC em sala de aula, a professora Mariana evoca essa questão no seu discurso sobre o interesse em propor atividades de escrita por meio de editores de texto,

Eu não dava atenção como eu lhe digo, por quê? Porque o meu objetivo lá sempre foi, ir para as perguntas, e responder qual é, a, a, a resposta certa é essa, essa ou essa, das questões, entendeu?! O meu objetivo, era eles aprenderem a marcar, interpretar e marcar a resposta certa, entendeu, então eu nunca fui, pra parte, ah vamos escrever um jornalzinho, fazer um texto, escrever palavrinhas, ou vamos fazer uma programação ou vamos não sei o que, entendeu?! É, é, o Paulo mesmo, é, é, a gente sempre conversava, e o Paulo, é, era doido, eu queria muito fazer o trabalho com o Paulo entendeu?! Nunca pude, porque eu ia fazer quando ele já tava no terceiro ano, porque no ano anterior, eu comecei a fazer um trabalho que eu até te falei, (a professora fala e um projeto realizado em outra turma com o uso do computador), e a gente, a gente já tava com tudo certo pra fazer e aí me tiraram entendeu, porque eu era P.R.B., no segundo ano era praticamente impossível, quase fazer isso, por que? Porque se eu começasse a fazer um negócio desse, iam dizer: “Meu Deus do céu, tá deixando de dar aula, pra brincar.”, porque programação é muito brincadeira, aí eu me lembro que uma vez, a Helena (professora efetiva do segundo ano) fez lá, tipo um robzinho e tal fez um texto

assim, mas uma coisa, eu lhe digo Larissa, uma coisa é a Helena fazer isso, lá, outra coisa é eu fazer isso lá, e eu lhe digo porque né, porque o substituto ele tem que andar muito na linha e, e você não tem aquela autonomia de dizer assim, ah eu vou fazer aqui aí se der errado lá no final, dizia que você brincava. Então, claro que não vai chegar ninguém e vai falar isso pra você, mas, eu sei que isso acontece né, então a gente, a gente que é substituto, a gente tem que andar muito, dentro da regra, dizer assim, meu Deus eu não posso sair fora de nenhum milímetro porque eu posso ser julgada por isso e ser, e ser, julgada e condenada ainda mais, né?! [...], porque no terceiro ano a gente ia trabalhar, e não é aquela cobrança, ah você tem que ensinar os meninos a marcar, entendeu?! E a gente sabe que as crianças desenvolvem a aprendizagem exatamente nesse fazer, se você for só ensinar a marcar, marcar, marcar, não vai, ter a base da interpretação, né, porque a interpretação em si, é, não é só você ler o texto, ler o texto, ler o texto e marcar, ler o texto e marcar, e treinar aquilo ali, mas, é como eu lhe falo, não é, não é do jeito que a gente quer, as vezes não é, quem é o do primeiro ano, quem é do terceiro ano, tem uma abertura maior pra ir, tá levando do jeito que quer, vai levando do jeito que quer, né, do jeito que quer não, do jeito, ofato tem diferença, você vai ter que testar alguma coisa, que a gente também não sabe se tá certo, exatamente por esse motivo, então no segundo ano, como, a gente, é, é, eles já sabem os caminhos das pedras, que vai levar o Spaece é treinar muito interpretação e marcar, então, eles pensam que não precisa disso (gestão da escola), não é?! Aí a gente também fica meio, insegura e com medo de tá fazendo diferente, quando no final dar errado, a gente, “Vixe, você fez e deu errado.”, entendeu?! Medo mesmo de não, não, tá fazendo a coisa correta. (Professora Mariana – Autoconfrontação Simples)

A professora evidencia mais uma vez o Spaece-Alfa como um elemento determinante e, também, limitante da sua prática à medida que ela não poderia arriscar propor atividades que fugissem do propósito de treinar as crianças para a prova, outro fato que merece destaque é que o fato de não ser uma professora efetiva, e, sim, um professora substituta, ou professora regente B, é um elemento que justifica a falta de autonomia para buscar novas alternativas e estratégias para ensinar as crianças, sobretudo, as que poderiam envolver o uso do computador, pois, essa prática era percebida como brincadeira, não fazer nada, perda de tempo, e vista como desnecessária pela gestão da escola, enfim, todas essas questões desencadeavam em insegurança por parte da professora em poder ser culpabilizada pelo resultado ruim do Spaece-Alfa caso persistissem buscar desenvolver outras atividades, até mesmo no contexto do laboratório, situação que não acompanhava as professoras efetivas, como, no exemplo citado, da professora Helena, que tinha autonomia e mais liberdade para trabalhar com o uso do computador em sala de aula em articulação com o professor Paulo que cuidava do espaço do laboratório.

Retomando a fala da professora Lidiana, a ausência de manutenção dos computadores do laboratório da escola foi uma realidade trazida pelo professor Paulo, que cuida do espaço, que relatou que nunca houve por parte da SME um movimento para cuidar dos computadores da escola, mesmo o maquinário estando associado ao programa Luz do Saber, que era uma grande inovação na época que foi lançado, e que alterar até mesmo as configurações dos computadores era uma tarefa difícil em razão de bloqueios ao sistema que demandavam senhas para a realização dessas modificações, entretanto, o profissional não detinha essas senhas.

Sabemos da complexidade existente na inserção das TDIC no ambiente escolar, pois, não basta apenas à aquisição do maquinário, são necessários outros fatores, como bem definem Straub *et al.* (2020, p. 95)

[...] o interesse dos estudantes, a capacitação dos professores, espaços apropriados, equipamentos atualizados e em número suficiente para desenvolvimento das atividades planejadas pelos professores, manutenção dos equipamentos e responsável pelos equipamentos tecnológicos com preparo técnico e compreensão do uso da tecnologia no processo pedagógico.

Não há dúvidas de que são inúmeras as possibilidades pedagógicas ao explorar o uso das TDIC em sala de aula, contudo, a disposição do maquinário necessita constantemente de manutenção para que não se torne defasado, e ultrapassado, principalmente, porque quando se trata de tecnologias digitais, elas sofrem mudanças quase que de forma cotidiana, com o advento de novas atualizações, programas, ferramentas, então, somente, assim, os professores poderão propor atividades e ações, abrangendo essas mudanças e as incorporando ao desenvolvimento do letramento digital dos seus estudantes.

“A cultura tecnológica exige a mudança radical de comportamentos e práticas pedagógicas que não são contemplados apenas com a incorporação das tecnologias digitais no ensino”, desse modo, podemos refletir, em caráter de suposição, que o desinteresse da rede de ensino em não dispor de ações para preservar esses recursos pode estar imbuída em uma cultura de conformismo em que se busca preservar velhas práticas, talvez por acreditar, que essas práticas dão conta de sanar as novas exigências do mundo moderno, ou pelo fato de que a incorporação das TDIC ao cotidiano escolar demandaria inúmeras mudanças não envolvendo apenas aspectos estruturais, mas também novas atitudes, novos comportamentos, novas formas de trabalhar o currículo, novas ações de formação continuada, o que resultaria na

necessidade de mais investimentos, contudo, pelo que pudemos constatar até então, é que ainda não há espaço para isso, pois, as habilidades requeridas para o desenvolvimento do letramento digital não fazem parte dos descritores do Spaece-Alfa (KENSKI, 2013, p.68).

Notadamente, a fala da professora expõe como essa falta de manutenção trouxe implicações para o desenvolvimento de sua prática, dificultando a realização de atividades que explorariam o desenvolvimento do letramento digital por parte dos estudantes, ademais, também percebemos que essa realidade não era comum apenas à cidade de Fortaleza, o relato da docente evidencia que ao trabalhar no município de Eusébio dificuldades da mesma ordem já eram vivenciadas, o que atesta que as escolas públicas ainda se encontram bastante distantes de incorporar as TDIC ao seu cotidiano, e que o letramento digital ainda não é uma realidade presente no contexto da escola pública.

Com vimos, de um modo geral, os exemplos apresentados acima evidenciam uma triste constatação que perpassa pela dificuldade que a escola apresenta em fomentar práticas que subsidiem o desenvolvimento e a ampliação do letramento digital das crianças.

Essa dificuldade se materializa em compreender o que é o letramento digital, quais suas contribuições para o desenvolvimento social e cognitivo dos discentes. Para além disso, como ele se articula com as vivências sociais das crianças para além dos muros da escola, o que poderia resultar no melhor aproveitamento dos recursos tecnológicos em sala de aula, em especial os oferecidos pelo software, para a promoção de um trabalho com a linguagem em uma perspectiva de natureza social. Todavia, isso se deu em outro viés de análise em que, mesmo diante de práticas pedagógicas conduzidas com a inserção dos computadores, lamentavelmente, o processo de letramento digital não encontrou espaço para se estabelecer e se expandir. Podemos inferir que as condições objetivas da escola, somadas à compreensão das professoras sobre o que vem a ser o letramento digital, parecem estar limitando, de alguma forma, as suas práticas pedagógicas mediadas com o auxílio do computador. Por conseguinte, esses aspectos vêm interferindo na conquista e ampliação de conhecimentos resultantes da interação com as TDIC.

Essa assunção está assentada nas falas das professoras sobre esse conceito. Elas expõem o seguinte:

O digital eu acredito que seria através dessas, dessas ferramentas (TDIC), né?. É que despertasse o interesse, com uma nova ferramenta pra poder, já que, aqueles alunos que têm dificuldade, mesmo aquele que não tenha dificuldade mas, assim uma forma diferenciada de você conseguir ensinar, né?, como eu te disse: puxava muitas das aulas, porque uma coisa é eu tá resolvendo questões no quadro normal e uma outra coisa é eles estarem lá interagindo mesmo, marcando a questão, entendeu?! Então, pra eles, como nós estamos na era digital, pra eles era muito mais interessante aquelas questões daqueles que são mais abençoadinhos (Indisciplinados), porque, ali, eles estão participando diretamente, né? E até como tu falou, da outra vez que nós tivemos, a questão da menina dar uma resposta logo né¹⁰, do acerto, do erro né, que ele pode tá repensando sobre as questões, e assim, vamos lá, o que seria o letramento digital, né? Exatamente, através de uma ferramenta, você conseguir esse objetivo, né?, de chamar a criança e conseguir, é... consolidar esse processo, de, de letramento, de alfabetização. Seria basicamente isso. (Professora Lidiana – Autoconfrontação Simples).

Nessas considerações da professora Lidiana, ela apresenta sua concepção sobre letramento digital como sendo uma estratégia metodológica de motivação para aprendizagem, assumindo uma perspectiva completamente lúdica. Ademais, aparentemente, o letramento digital assume, para ela, uma função instrumental em que seu uso necessariamente não demanda da atuação da professora, ou seja, ele seria uma nova ferramenta que, por si só, teria o poder de trazer mudanças significativas para o processo de aquisição da leitura e da escrita em contexto digital. Salientamos que essas mudanças são notadas em caráter atitudinal dos alunos em três dimensões.

A primeira delas é a de que as crianças são mais participativas, pois estão mais motivadas. Assim, seriam mais disciplinadas. A segunda é que existe mais autonomia por parte delas, visto que elas operam diretamente sobre o recurso tecnológico que muitas não têm acesso fora do ambiente escolar. Elas não precisam dos comandos da professora para realizar as atividades, porque já estão prontas, e muito menos aguardar que sejam feitas no quadro em sala de aula, ou seja, não existe a preocupação em copiar ou com o ensino mais tradicional e enfadonho, com as atividades sempre do livro didático. Por fim, o terceiro aspecto é que as crianças dispõem de um retorno imediato sobre as suas tentativas de acerto e erro, o que representa sutilmente certa interatividade, porque ao acertarem a resposta, um Paulo Freire entusiasmado aparece na tela vibrando com a resposta correta, como mostrado na imagem abaixo:

¹⁰ A pesquisadora fez um comentário sobre a rapidez com que as crianças respondiam as questões do Luz do Saber.



Figura 42 – Tela resposta correta

Um aspecto que merece destaque é de que a possibilidade de as crianças obterem um retorno imediato sobre suas tentativas de acerto permite que elas compreendam se suas hipóteses, em se apropriar do conhecimento, são coerentes ou não com aquilo que estão elaborando naquele momento na tentativa de consolidar determinado aprendizado. Dessa forma, elas não precisam esperar pelo direcionamento da professora, pois, ao receberem o resultado dessa avaliação pelo Luz do Saber, uma nova tentativa já pode ser empregada. Assim sendo, um determinado conhecimento pode ser “assimilado” mais rapidamente do que na forma tradicional de ensino. Finalmente, para concluir a sua ideia, a professora Mariana sintetiza o seu pensamento ao afirmar que letramento digital é usar uma ferramenta tecnológica para alfabetizar e letrar as crianças.

Essas ideias evidenciam uma concepção simplista do que seria letramento digital ao desconsiderar que existe uma função social para o uso da linguagem. Desse modo, para ser letrado digitalmente não basta apenas ter contato direto com uma TDIC. Sabemos que a língua escrita é uma construção social, histórica e cultural e que se insere em nossas relações pelo uso e para o uso discursivo. Somos solicitados a fazer uso dessa linguagem em situações mediadas por textos verbais e não-verbais, que se compoem em diferentes gêneros textuais e digitais.

Sabemos que, para a formação de leitores e escritores competentes, é importante a interação com diferentes gêneros textuais, com base em contextos diversificados de comunicação. Cabe à escola oportunizar essa interação, criando atividades em que os alunos sejam solicitados a ler e produzir diferentes textos. Por outro lado, é imprescindível que os alunos desenvolvam autonomia para ler e escrever seus próprios textos. Assim, a escola deve garantir, desde cedo, que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabético, e essa apropriação não se dá, pelo menos para a maioria das pessoas,

espontaneamente, valendo-se do contato com textos diversos. É preciso o desenvolvimento de um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita alfabético. (ALBUQUERQUE, 2005, p.18).

Embora nosso objeto de análise aqui seja o letramento digital, a reflexão de Albuquerque nos permite traçar um paralelo com a fala da professora Lidiana. Isso se justifica porque, assim como o processo de formação de leitores no âmbito do impresso, o letramento digital também requer uma mediação, um ensino sistematizado, uma orientação coordenada para atingir os objetivos previamente estabelecidos como se espera de toda proposta educativa. Soma-se a isso a questão de que o acesso aos recursos tecnológicos, como as TDIC, só será viável para muitos estudantes dentro do contexto escolar. Desse modo, é fulcral romper com esse discurso reducionista de que o contato com as tecnologias digitais vai operar mudanças significativas no processo de aprendizagem.

O que temos visto, na prática, é a reprodução de práticas tradicionais, porém, agora consolidadas com um design moderno, mais contemporâneo, do tipo digital. Nenhuma inovação pedagógica, por mais autosuficiente que possa parecer, vai conseguir lograr êxito em promover aprendizagens sem a atuação do professor que saberá quando, como e para quê empregar adequadamente esse recurso. Além disso, ele compreende como pode usar esse recurso, respeitando a individualidade de cada discente, o que significa saber aproveitar as potencialidades da turma, bem como, a partir da identificação das dificuldades, gerir adequadamente as TDIC para superar essas barreiras com o intento de promover aprendizagens mais significativas.

Ante ao exposto, programas de computador, os softwares, até podem fazer com que os discentes se apropriem de uma diversidade de conhecimentos de ordem mais técnica, tais como: identificar e usar as ferramentas de edição, reconhecer a função das teclas do teclado, combinar essas teclas entre si para alcançar determinado fim, ligar e desligar o computador, manusear o mouse e várias outros. Contudo, é a atuação docente que, para além da apropriação desses conhecimentos mais instrumentais, vai oportunizar aos discentes o desenvolvimento de uma consciência crítica na produção e no compartilhamento de conhecimentos elaborados a partir de gêneros digitais que são propagados em rede.

Outro aspecto a ser destacado é que a elaboração desses textos deve combinar diferentes linguagens em referência ao desenvolvimento da multimodalidade. Assim, esse aprendiz de escritor precisa saber articular em suas produções imagens, áudios, animações, etc, em uma perspectiva de uso social da linguagem, buscando sempre a valorização da cultura escrita. Nesse sentido,

a incorporação da *multimodalidade* em abordagens educacionais tradicionais exige uma mudança fundamental – não só na maneira como enxergamos a comunicação, mas também na maneira como professores e alunos interagem no mundo moderno, multimodal e multimídia. Desde a alfabetização, tais mudanças demandarão novas práticas: os professores já contam com livros didáticos e de literatura que conjugam linguagens gráficas, visuais e verbais; as crianças da geração atual já se constituem como usuários de TV, rádio e mídia digital, internalizando gestos, atitudes e comportamentos que potencializam uma interação cada vez mais multimodal. A questão da escola é tomar essas linguagens múltiplas como objeto de discussão, contribuindo para uma recepção mais crítica e consciente. (STREET, 2022, s/p)

A diversidade de linguagens em nosso cotidiano traz para a escola esse novo desafio de alfabetizar e letrar mediante o uso de diferentes semioses em articulação, bem como de possibilitar a apropriação das características do sistema de escrita alfabética em práticas e eventos de letramentos significativos, tanto em contexto impresso como também no digital. “Ou seja, para ler e escrever hoje, é preciso decifrar/registrar, compreender e produzir sentido para textos verbais ou multissemióticos” (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2018, p.58).

Dando prosseguimento a análise dos dados, a seguir expomos a fala da professora Mariana sobre a sua compreensão acerca do letramento digital.

O letramento digital é exatamente unir essa coisa da leitura, da escrita e da interpretação, com as novas tecnologias ou se utilizar ou aprender a usar, não só aprender a utilizar, mas eu acho que é aprender a utilizar e aprender com essas tecnologias, né?? Ser um, um, as novas tecnologias, as novas ou as antigas, porque eu acho que já é as antigas porque, já tá antiga as tecnologias, que a gente não aprendeu ainda, porque a gente sabe que nos outros países as coisas são muito avançadas, né? (*Professora Mariana- Autoconfrontação Simples*).

Destoando da compreensão apresentada pela professora Lidiana, a professora Mariana traz para a discussão uma concepção mais ampla do que seria esse conceito. A professora faz menção não apenas à articulação entre a leitura e a escrita, mas também acena para a importância da interpretação que podemos compreender como sendo o desenvolvimento da criticidade frente aquilo que é lido e escrito. Ademais, podemos vislumbrar que, ao destacar que se trata de aprender a usar e aprender com essas

tecnologias, esse uso, para ela, não perpassa apenas o domínio técnico da máquina, tal como aprender a ligar e desligar, mas, vai além disso. Talvez seja aprender com esse uso, bem como produzir e compartilhar conhecimentos, denotando, assim, uma consciência social dos impactos do saber fazer uso das TDIC. Em outros termos, conhecer quais as implicações sociais sobre isso que é produzido e compartilhado em rede, assim como qual o impacto que o indivíduo pode gerar a partir de suas produções em suporte digital e divulgação no cenário da internet em tempo real em meio a um fluxo constante de informações.

A gente tá super atrasados nisso, então, o letramento digital pra gente não chegou ainda. É uma coisa que eu até já falei pra você que na minha formação eu coloquei lá, na minha última formação que eu gostaria de falar sobre esse assunto, tem a BNCC, que é uma, uma das partes, né??, das tecnologias, e eu me lembro que desde os parâmetros curriculares, então já se falava, já se falava, já tinha essa coisa do..., hoje, nós, nós, principalmente as crianças, a gente não tem mais como ensinar uma criança se ele não, se você não sabe nada de informática. Porque tudo tá relacionado, até o planejamento eu to amando porque eu to usando muito, a gente usa muito né??? A gente usa muito o celular, o computador, a internet pra pesquisar, pra melhorar a aula, pra ler livros, eu tenho lido, bastante livro agora eu to aproveitando pra ler, né?? E a gente se utiliza muito, então, isso é um recurso pra ensinar, mas é um recurso pra criança também aprender a interpretar, né?? Porque o letramento digital ele vem não só como, ah, o letramento digital é pra ele aprender a utilizar a informática! Eu acho que não. Não é só isso, é bem mais amplo, é pra eles, abrir a mente deles, saber utilizar o que eles ver, aqui dentro né?! Eles veem aqui dentro, dos textos de coisas e ele saber interpretar isso. (*Professora Mariana – Autoconfrontação Simples*).

A assertiva da docente Mariana estabelece um diálogo com o que Coscarelli e Corrêa (2018, p. 385) afirmam sobre o que é o letramento digital. Para esses autores, “é muito mais que aprender a ler a digitar em um computador”. Diferentemente do letramento do tipo tradicional, do caráter impresso, o letramento digital expõe o discente a um mundo em que a circulação de informações é ilimitada e se modifica quase que de forma constante, em que o leitor, além de ter acesso a textos produzidos com diferentes linguagens, multimodalidade, esse indivíduo pode produzir e modificar as informações em tempo real ou até mesmo interagir com elas enquanto são postadas pelos internautas em redes sociais, por exemplo. No universo digital, e off-line, o leitor se depara com os hipertextos, que são textos que permitem ao leitor se relacionar com outros textos a partir de links que se materializam em palavras ou frases alocadas dentro do próprio texto.

Isso permite ao leitor guiar a sua leitura de acordo com seu interesse e, desse modo, não seguir uma linearidade do tipo começo, meio e fim, que, normalmente, guia a leitura de textos em material impresso.

Sendo assim, explorar a hipertextualidade exige que o leitor seja capaz de navegar em ambientes que exigem dele fazer escolhas dos caminhos que vai percorrer e desempenhar um papel de curadoria, de seleção e avaliação das informações que vai acessar. Além disso, demandam dele a articulação dessas informações encontradas e selecionadas. (COSCARELLI, 2018, p. 35).

Percebemos, assim, como a criticidade é um elemento essencial no desenvolvimento do letramento digital, pois, ao lidar constantemente com o excesso de informações, o estudante precisa saber como gerir adequadamente esse conhecimento e, principalmente, como checar a veracidade dessas informações.

Tal habilidade se torna relevante e necessária, sobretudo, para combater a divulgação das notícias falsas que têm influenciado negativamente diversos setores de nossa sociedade. Assim como a criticidade é um elemento preponderante para o letramento do impresso, ela também é essencial para a leitura e a escrita em ambientes digitais, posto que, embora cada letramento tenha suas particularidades, eles não são polos opostos, mas, sim, complementares. Portanto, o letramento impresso também é imprescindível para a existência do letramento digital. (XAVIER, 2005)

Tomando por princípio a reflexão da professora **Mariana** sobre o nosso atraso em relação ao uso das TDIC no contexto escolar na rede pública de ensino, resgatamos algumas menções dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que atestam que essa demanda já não é há muito tempo uma novidade. São elas:

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. (BRASIL, 1998, p. 27).

Desse modo, o surgimento dos computadores trouxe uma nova dinâmica para a relação entre conhecimento e trabalho na sociedade contemporânea. Isso refletiu na escola, instância respaldada socialmente para promover aprendizagens, ou seja, essa mudança imbuíu novas responsabilidades para essa instituição e, conseqüentemente, o estudante que antes decorava e copiava exaustivamente nomes, fórmulas, conceitos e datas de períodos históricos, de agora em diante precisa aprender a fazer uso do

computador para acessar uma infinidade de informações em diferentes linguagens. Em acréscimo, precisa de refletir sobre sua forma de organização, seleção, validação e, principalmente, sair de uma perspectiva de passividade moldada pelo recebimento paciente dos conteúdos escolares para uma posição de constante reflexão e construção de conhecimentos.

As questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a imensa tarefa de instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas. A escola, ao posicionar-se dessa maneira, abre a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e atua propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, ao sexo, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia, etc. (BRASIL, 1998, p. 34).

Com o advento e entrada dessas TDIC em nossa vida cotidiana, experienciamos o declínio da supervalorização das habilidades técnicas tão difundidas como essenciais para o mundo do trabalho. Em contrapartida, acompanhamos a valorização do desenvolvimento do pensamento crítico para a compreensão de discussões atreladas ao exercício da cidadania que poderiam envolver política, educação, saúde, questões climáticas, enfim, assuntos que têm desdobramentos sobre a vida em sociedade. Sendo assim, conhecer essas temáticas se tornou uma necessidade básica para a formação cognitiva e social dos estudantes, visto que, o fluxo constante de informações promovido pelo uso das TDIC evidencia a relevância desse debate, bem como, a rapidez dessas discussões impunha mudanças significativas sobre esses assuntos, o que demanda uma constante atualização sobre essas informações.

Outro ponto é que, em virtude do extenso currículo de conteúdos que a escola precisa abordar, nem sempre é possível desenvolver práticas pedagógicas mais aprofundadas sobre esses assuntos. Isso pode significar uma leitura crítica muito limitada ou até mesmo percepções preconceituosas sobre assuntos específicos pela falta de conhecimento. Desse modo, oferecer estratégias para que os próprios discentes aprofundem seus interesses por meio das TDIC é essencial para uma educação articulada com a contemporaneidade.

Os próprios PCN defendam a necessidade de inserir no processo de ensino o uso de diferentes materiais, dentre eles, o computador, visto que podem ser usados para abordar aspectos da vida cotidiana sempre em uma perspectiva de uso social.

Materiais de uso social frequente são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo

necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar. A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta. [...] É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. (BRASIL, 1998, p. 67)

Ou seja, mais do que diversificar propostas pedagógicas com esses materiais, dentre eles, as TDIC, é essencial que a escola esteja sempre atenta e sensível às transformações da sociedade. A finalidade é que a educação possa, mais do que oferecer condições para responder às avaliações, oferte condições básicas para saber lidar com essas novas exigências do viver em sociedade. Assim, é possível que ela possa ampliar os conhecimentos adquiridos e expandi-los em outros âmbitos, tais quais as universidades e, posteriormente, no mundo do trabalho.

A Base Nacional Curricular (BNCC) traz apontamentos que conversam e se alinham com as ideias dos PCN de 1998, especialmente no que se refere ao apoio sobre o uso das TDIC. Essas ideias estão diluídas nas competências gerais para a Educação Básica, são algumas delas:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...].

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. [...]

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. 9).

Assim como os PCN, a BNCC aborda a inserção das TDIC na educação dentro de uma perspectiva de inclusão social, como um direito básico para a aquisição, partilha e criação de conhecimento para o exercício da cidadania mediante a reflexão crítica sobre a sociedade. Dessa forma, defende que a formação do indivíduo não se restringe a acumulação de conteúdos presentes nos livros didáticos, mas que deve atentar para a

formação holística do estudante, de modo que o desenvolvimento cognitivo deve estar articulado com a formação social em uma perspectiva crítica para o exercício da imaginação, da criatividade, da cidadania. O documento busca, assim, uma participação ativa no seu contexto social, tanto para compreendê-lo como também para transformá-lo, e as TDIC podem ser usadas como uma estratégia para esse intento, pois, ao se fazerem presentes em todas as esferas da sociedade na atualidade, podem expandir sua atuação para além do viés mecânico, mas, sendo um atributo para criar ideias, acessar e compartilhar conhecimentos em diferentes áreas, contribuindo para a formação pessoal e profissional desse discente.

Destarte, como disse a professora Mariana, não é mais possível um professor ensinar uma criança sem saber fazer uso das TDIC, ou como ela disse, da informática. Elas fazem parte da nossa realidade, interligando todos os setores das atividades humanas. Estão no transporte, na educação, nos meios de comunicação, na saúde, materializando-se nos computadores, tablets, celulares e outras. Acompanham nossa rotina de forma diária, das atividades mais simples as mais complexas, portanto, não podem ficar fora no ambiente escolar, local de aprendizagem, de interação, de compartilhar experiências e a agência de letramento mais importante da sociedade.

Como disse a professora Mariana, a escola pública está atrasada em dispor desses recursos para alfabetizar e letrar as crianças também de forma digital. Sendo assim, enquanto as políticas públicas não investem nesses recursos tecnológicos com a mesma intensidade que se debruçam sobre as avaliações externas, muito pouco pode ser feito nesse sentido. Isso se justifica porque a inexistência de um local adequado tal como um laboratório de informática com acesso à internet tolhe qualquer iniciativa das professoras em ofertar atividades que desenvolvam ou ampliem o letramento digital, embora seja possível desenvolver atividades “digitais” sem estar conectado à rede. Outro fato significativo é que em razão das TDIC estarem presentes na nossa realidade, as professoras já possuem familiaridade em saber usá-las seja para planejar, pesquisar atividades ou até mesmo ler, o que demonstra que não existe um grau zero de letramento digital por parte das professoras.

Porém, elas são altamente necessárias para dar início e continuidade ao processo de letramento digital. No contexto desta pesquisa, contrariamente, vivenciamos, a partir da orientação das professoras, apontamentos referentes somente aos conhecimentos de clicar e digitar, o que traz limitações para o desenvolvimento e ampliação do letramento digital, o que já expomos anteriormente. Salientamos ainda que, no que se refere ao uso

do mouse, ele era feito apenas para clicar e, em algumas atividades, para arrastar itens de questões. O ato de digitar se limitava a escrever pequenas palavras, que eram retiradas dos textos que compunham a atividade que estava sendo feita naquele momento. Dentro dessa perspectiva de análise, poderíamos afirmar que o trabalho pedagógico das professoras em sala de aula estava muito mais direcionado para o desenvolvimento de uma alfabetização digital quando comparamos esse conceito com o conceito de alfabetização inicial.

De acordo com Soares (2003, p. 15), a alfabetização inicial seria a aprendizagem de uma técnica. A autora chama a

escrita de técnica pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indisponível.

Em complemento a essa ideia, Batista *et al.* (2005, p. 20) afirmam o seguinte:

Historicamente, o conceito de alfabetização se identificou como ensino-aprendizado da "tecnologia da escrita", quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em "sons", e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

Podemos estabelecer um ponto em comum entre esses autores, posto que ao conceberem o processo de alfabetização dentro de uma perspectiva mais instrumental, em que é preciso fazer uso da tecnologia da escrita. Isso implica dizer que existe a necessidade de aprender a como manejar essa tecnologia, ou seja, é imprescindível saber como operar com esse conhecimento mediante o uso das habilidades de codificar e decodificar grafemas. Além disso, é preciso compreender as particularidades do sistema de escrita alfabética, dentre elas, que não se trata de um código e, sim, de um sistema notacional, “um sistema de grafemas que *representam* sons da fala, os fonemas, portanto, um *sistema de representação*, não um código.” (SOARES, 2022, s/p).

Sabemos da importância de saber manejar a dimensão técnica desse conhecimento. Contudo, com base nos dados que construímos ao longo desta pesquisa, não podemos atestar que as práticas pedagógicas das professoras contemplavam o letramento digital e, muito menos, a alfabetização digital, visto que esse conceito implica no fato de que

a criança precisa e pode dominar diferentes técnicas relacionadas ao que se chama de usabilidade: aprender a lidar com as ferramentas do sistema para ligar a máquina; compreender o teclado, seus símbolos e a função de cada tecla para além de digitar as letras; operar com a tela, interagir com ícones, localizar programas, manusear o mouse de adulto com suas mãos pequenas (sabendo que ele tem mais de uma função), arrastar, clicar e desenvolver operações cognitivas que permitam memorizar e internalizar tais operações. Essas operações provocam efeitos nos escritos e na tela e, conseqüentemente, no conhecimento sobre o funcionamento mais técnico do novo instrumento de escrita. Esse tipo de *alfabetização digital* é um dos componentes do letramento digital, e ambos precisam ser ensinados na escola (FRADE, 2022, s/p)

O conceito de letramento ampliou nossa compreensão sobre aquisição da leitura e da escrita ao pontuar que, para além da necessidade de aprender sobre decodificar e codificar o sistema de escrita alfabética, era necessário compreender como esses conhecimentos se organizavam socialmente em uma perspectiva discursiva em diferentes contextos e não apenas no âmbito escolar e para além da dimensão do impresso. Desse modo, compreendemos que o processo de aquisição da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento, deve ser desenvolvido abarcando não só as formas consideradas tradicionais de interação com a linguagem escrita, do tipo impresso, mas também devem assimilar outras formas de interação com esses conhecimentos, para corresponder as necessidades atuais do mundo moderno que exige dos indivíduos saber usar a leitura e a escrita em suportes digitais.

Sobre esse contexto de inserção das TDIC na sociedade e sua influência no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, Chartier (2002, p.24) faz a seguinte reflexão:

É ao mesmo tempo uma revolução da modalidade técnica da produção do escrito, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita. Daí a razão do desassossego dos leitores, que devem transformar seus hábitos e percepções, e a dificuldade para entender uma mutação que lança um profundo desafio a todas as categorias que costumamos manejar para descrever os livros e a cultura escrita.

Toda revolução traz de alguma forma algum impacto para a estrutura social, dependendo do caráter dessa revolução teremos grandes ou pequenas mudanças, porém, é certo afirmar que sempre existirão essas transformações. Sendo assim, em articulação com a ideia de Chartier (2002) sobre o impacto do uso social das TDIC nas atividades de leitura e de escrita, também podemos afirmar que esses conhecimentos deverão ser construídos em meio ao surgimento de novos elementos, estratégias, percepções e comportamentos. Estes deverão ser inseridos a esse novo contexto que se apresenta para

e na escola e que, portanto, devem ser objeto de ensino e de aprendizagem para a plena participação dos discentes em um mundo cada vez mais tecnológico.

De acordo com Soares (2022, s/p),

a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a *língua sonora* – do falar e do ouvir – em *língua visível* – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético. Assim, a *alfabetização*, atualmente, é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o *sistema alfabético* – e das normas que regem seu emprego.

Em paralelo a essas concepções de alfabetização, que podem denotar um viés simplista sobre aprendizagem da língua escrita, e que pode, equivocadamente, ser reduzida a saber memorizar a articular de forma conjunta fonemas e grafemas em sílabas, palavras, frases e, por fim, dispor essas frases em textos desconexos e sem sentido do estilo “Ivo viu a uva”, é importante mencionar que a língua escrita tem sua existência pautada na interlocução discursiva. Trata-se de ações mobilizadas entre sujeitos envolvidos em uma situação comunicativa, que podem ser permeadas por textos de natureza oral ou escrita. Essa ideia de língua como algo vivo que se solidifica na comunicação entre os pares para corresponder a objetivos discursivos diversos que são exigidos e criados pela sociedade corresponde ao que chamamos de letramento, como já mencionamos anteriormente.

Desse modo, o que se busca em uma sociedade grafocêntrica como a nossa é criar práticas pedagógicas que dotem os discentes de condições de lidar com a leitura e a escrita em todas as suas ramificações, contextos, práticas, eventos e suportes, dentre eles o digital. Para isso, é imprescindível aprender habilidades para interagir de forma satisfatória nesse meio. “Pode-se dizer que o letramento digital, então, implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital.” (FRADE, 2017, p. 60).

Nessa conjuntura, Dias e Novais (2009) elaboraram uma matriz de letramento digital com vários descritores organizados em quatro ações, são elas: utilizar diferentes interfaces, buscar e organizar informações em ambiente digital, ler hipertexto digital e produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais. Sobre a organização da matriz, Dias e Novais (2009, p.7) defendem que “essa organização, [...], consegue contemplar as principais habilidades que um usuário deve construir para desenvolver os seus diversos

letramentos digitais, independente da natureza de suas práticas”. É oportuno esclarecer que essa matriz não se impõe de forma definitiva, ao limitar o que pode ser aprendido para um indivíduo ser considerado um letrado digital, pois, existe a consciência de que as constantes mudanças nas interações com as TDIC e até mesmo o surgimento de novas TDIC podem demandar o surgimento de novas habilidades.

Sendo assim, a dimensão cultural e histórica dos letramentos requer uma constante busca de atualização sobre que conhecimentos são necessários para lidar com a leitura e a escrita em uma perspectiva de uso social. Retomando as orientações das professoras sobre o uso das TDIC no contexto da sala de aula observada, não existia essa compreensão da necessidade de expandir os conhecimentos referentes ao domínio da máquina para o desenvolvimento desse letramento digital, visto que o foco era contemplar os descritores da avaliação externa. As ações de clicar e digitar, observadas no contexto desta pesquisa, podem ser percebidas dentro da dimensão da usabilidade, habilidade muito requerida e necessária para o contato com o maquinário que compõem o grupo das TDIC.

Em acréscimo, elas são a porta de entrada para aquisição dos inúmeros conhecimentos que fazem parte da matriz de letramento o digital de Dias e Novais (2009), dentre eles: reconhecer a tela inicial a partir da barra de ferramentas, relógio, botão de iniciar e ícones. Além desse, faz parte do letramento digital reconhecer os programas a partir de seu nome, da imagem que o representa na interface e da forma da janela que o suporta, assim como reconhecer os elementos de interação e perceber quais são os seus comandos principais como, por exemplo, o movimento do mouse e o acionamento de seus botões (direito ou esquerdo). Há ainda a necessidade de reconhecer e diferenciar ferramentas (na internet ou no computador) de busca de informações e diferenciá-las das demais ferramentas, bem como a habilidade para sintetizar o assunto procurado com palavras-chave relevantes ou termos associados a uma informação (ex: uma imagem, um artigo, um vídeo) que o descreve e permite sua classificação. Por fim, faz parte também identificar a presença de um hiperlink a partir dos elementos visuais que o sinalizam, assim como perceber que o hipertexto digital se apresenta de diversas formas de acordo com a situação comunicativa e o objetivo de seu produtor.

Sobre a questão da usabilidade, Frade *et al.* (2018, p. 22) afirma o seguinte:

Na utilização da tela, os alunos ou usuários da escrita em suporte digital têm de lidar com novos gestos envolvidos no ato de ler e escrever. Durante as aulas com os jogos digitais, por exemplo, eles lidam com desafios relacionados ao ritmo e ao uso do tempo que são determinados pelo próprio jogo e precisam dominar elementos da usabilidade como clicar, usar mouse ou teclado, por mais simples que seja o jogo em suporte digital.

Para além disso, Ribeiro (2008), traz alguns apontamentos sobre usabilidade que complementam a ideia apresentada. São elas: a) **facilidade de aprendizado** - a rapidez com o que o indivíduo consegue aprender a trabalhar com as ferramentas do sistema, b) **eficiência do uso** - depois de se apropriar dessa aprendizagem em quanto tempo o usuário consegue concluir essas tarefas com rapidez, c) **memorização** - memorizar como facilidade a forma como interagiu com o sistema em experiências anteriores para empregá-las em novas experiências e, por fim, d) **frequência e gravidade dos erros** - a frequência de erros cometidos pelo usuário e que estratégias são usadas para dar continuidade ao desenvolvimento de uma tarefa.

A usabilidade é, pois, uma condição primordial para que os estudantes desenvolvam ações mais complexas no mundo digital. Em outros termos, para que possam interagir com todos os conhecimentos que perpassam o nosso sistema de escrita alfabética, bem como produzir textos em gêneros textuais digitais, navegar pelos sites, ler os hipertextos, aprender a lidar e compreender a multimodalidade e, assim, desenvolver o letramento digital. A princípio, a usabilidade pode aparentar explorar conhecimentos de ordem mais simples, rudimentar o que se aplicaria aos movimentos observados na mediação das professoras que observamos nesta pesquisa, porém, os conhecimentos elaborados pelas crianças ao manusear o computador são muito simplórios para a construção dessa usabilidade em um viés mais amplo. É necessário que ele abarque a complexidade que é gerir todos esses conhecimentos, gerando implicações também para o domínio do letramento digital, ou seja, ainda não é possível falar em letramento digital dentro dessa perspectiva. Afinal, como visto, muito precisa ser feito para que as crianças possam explorar toda a potencialidade das TDIC no cotidiano escolar e, assim, possam se sentir seguras para utilizar diferentes interfaces, buscando e organizando informações em ambiente digital, lendo hipertextos e produzindo textos (orais e escritos) para ambientes digitais, como defendem Dias e Novais (2009).

Nossa análise apontou que o software Luz do Saber foi o único recurso usado pelas professoras para a prática pedagógica conduzida no espaço do laboratório de informática, desse modo, não houve diversidade de atividades, ou condições para ampliar

o letramento digital das crianças, pois, além da ausência de diferentes proposições de atividades, o material trazido no software explorava basicamente os descritores da avaliação do Spaece-Alfa, por conseguinte, não era objeto da ação das professoras promover ações que ampliassem ou trabalhassem o letramento digital, já que a escola não tinha essa intenção. Desse modo, poucas habilidades referentes ao letramento digital foram exploradas, dentre elas, usar o mouse, digitar pequenas palavras, ler na tela do computador. Destarte, podemos perceber que a escola não consegue articular a relação existente entre o letramento alfabético e o letramento digital, visando, que os dois sejam objeto de ensino, reflexão e aprendizagem.

6. A avaliação que os professores fazem acerca das produções de leitura e de escrita das crianças envolvendo o uso do computador

Neste último capítulo, discutiremos a avaliação que os professores fizeram acerca das produções de leitura e de escrita das crianças envolvendo o uso de tecnologias digitais. Nossa análise foi organizada mediante o delineamento de quatro categorias, que refletem os dados construídos para responder a esse objetivo, são elas, 1- a natureza da avaliação realizada, 2 - A avaliação e os descritores do Spaece-Alfa: o Luz do Saber como suporte principal, 3- A avaliação da aprendizagem foca basicamente no letramento alfabético e 4- Avaliando o interesse /envolvimento dos estudantes em relação aos equipamentos do laboratório. Adiante expomos a nossa discussão.

6.1 A natureza da avaliação realizada

Segundo o que os dados nos mostraram, foi possível perceber que a avaliação praticada mais comumente pelas professoras é a do tipo classificatório, isso se justifica porque a avaliação além de ser proposta de forma descontextualizada, tinha como foco classificar as crianças em níveis de leitura e de escrita, desconsiderando suas reais necessidades de aprendizagem. Em acréscimo, o que pudemos perceber também é que, nesse processo de avaliação, os conhecimentos prévios das crianças sobre o manuseio de ferramentas tecnológicas digitais não eram comumente levados em consideração quanto às tarefas planejadas por elas. No entanto, as professoras evidenciam que as crianças já sabiam manusear algumas ferramentas em relação às quais elas mesmas estavam aprendendo.

Não, não, não fazia, é, a gente percebia a dificuldade lá no ato em si né, a gente percebia, muitos, alguns já tinham até uma noçãozinha, já conseguia ali, é, resolver, né, mas a maioria não tinha essa compreensão ainda, você notava a dificuldade, tanto na questão do manuseio, por conta das letras que eram cursivas, como o próprio manuseio em si, né, de tá levando a teclazinha, de tá apertando o botão direito, essas coisinhas, levando a seta, a questão, eles não tinham assim um conhecimento prévio, a maioria né, mas alguns já vinham com esse, com esse conhecimento. (*Professora Lidiana – Autoconfrontação Simples*)

Não, nós, quando a gente foi lá, a primeira vez, eu, o saber prévio era só assim, quem já utilizou isso aqui, quem já viu precisava rever, é claro que a maioria nunca tinha ido, mas eles já sabiam, a maioria já pegavam o celular, de alguém

da família, mas você ver que é totalmente é muito diferente do celular né?! Outra história, bem diferente porque, é, e no celular mesmo, é, às vezes, é, não é a mesma coisa eles vão ver como, ver como celular, e às vezes eles não tinham essa coisa de digitar, que você pode mandar áudio, né?! Você pode mandar um áudio e eles não tão, não precisam tá digitando, ali não, eles aprenderam a digitar, e tudo, e, e nem eu sabia como era que fazia ali aquelas barrinhas, aquelas coisas, até eu fui aprendendo também, né?! Tem a canetinha, alguns deles já sabem usar aquela canetinha, que, né, que é tipo um mousezinho?! Canetinha no, no aparelho?! Então assim, o, a, o conhecimento prévio que eu percebia era só esse de quem resolve isso aqui? Levante a mão ou diga que eu vou, e é só isso. Mas a maioria não. (*Professora Mariana – Autoconfrontação Simples*)

Com visto, as professoras evidenciaram em seus discursos a ausência de uma iniciativa em avaliar os conhecimentos prévios das crianças no que corresponde ao manuseio das TDIC, em particular, o computador. Desse modo, não houve nenhum movimento para tentar aproveitar o que as crianças já sabiam e, a partir disso, utilizar esses conhecimentos para a promoção de atividades relacionadas ao desenvolvimento do letramento digital. Tampouco vimos também tais habilidades serem empregadas para a criação de estratégias que fizessem com que as crianças superassem suas dificuldades em relação à leitura e escrita.

De acordo com Luckesi (2005, p. 42), “[...] o ato de avaliar implica em dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, assim como não faz sentido um diagnóstico sem uma consequente decisão”. Desse modo, não é possível pensar a prática educativa sem um processo de avaliação condizente com a promoção de uma educação pública de qualidade, que tenha como princípios facilitar a assimilação de conhecimentos de forma ativa e crítica por parte dos estudantes. Sem compreender o que mobiliza esses estudantes a estarem e permanecerem na escola ou o que gostam de aprender, bem como o que já sabem e suas expectativas fica difícil planejar atividades que possam ajudar essas crianças. Dentro dessa conjuntura, seria importantíssimo que as professoras fossem estimuladas a identificar as dificuldades das crianças, mas também os conhecimentos que já foram construídos para, a partir disso, elegerem métodos e estratégias de ensino para fazer com que esses estudantes lograssem êxito em outras aprendizagens. É, sem dúvida, necessário aos professores saber tomar decisões sobre o que fazer, como fazer e quando fazer por meio dessa avaliação diagnóstica.

Retomando a fala da professora Lidiana, que expõe que embora não existisse uma avaliação para identificar esses conhecimentos prévios era notório perceber as dificuldades das crianças, evidenciamos que mesmo ciente dessas dificuldades não eram propostas ações para minimizá-las ou até mesmo resolvê-las. Essa constatação foi resultante das observações das aulas em que as dificuldades das crianças eram constantes e eram manifestadas em praticamente todas as aulas. Sobre isso podemos tecer algumas análises.

Em primeiro lugar, podemos sugerir que os conhecimentos prévios das crianças eram materializados em duas vertentes, sendo a primeira delas correspondente ao campo do manuseio da máquina e a outra, por sua vez, denotando aspectos de natureza meramente ortográfica, tal como saber identificar e diferenciar as letras na escrita das palavras. Desse modo, podemos hipotetizar que isso tenha sido mais relevante para a observação da professora, pois são aspectos que refletem na sua prática, em especial pelo fato de ter relação com a preparação das crianças para o exame avaliativo do Spaece-Alfa.

Ao demonstrarem dificuldades em manusear a máquina, ou seja, de interagir com o software Luz do Saber, isso compromete em certo aspecto o preparo das crianças para o Spaece-Alfa. Com efeito, a orientação sobre os descritores da prova era mais um treino para aprender a marcar as questões e isso ficava comprometido quando o manuseio da máquina e do software não era satisfatório. Além disso, para as professoras, a compreensão sobre o que vem a ser letramento digital perpassava necessariamente pelo saber operar a máquina, ou seja, é de aspecto mais estrutural e de domínio da técnica. Portanto, isso pode justificar a razão de os conhecimentos prévios serem perceptíveis apenas em relação a essas camadas mais superficiais da interação das crianças no ambiente digital do citado software.

Ante ao exposto, não podemos deixar de refletir sobre o fato de que a não menção sobre outros apontamentos de natureza mais complexa, no que se refere à percepção desses conhecimentos prévios, pode estar implicada com a disposição da estrutura do software em que as atividades apresentadas possuíam quase sempre a mesma configuração. As questões apresentadas exploravam basicamente os mesmos descritores cobrados no exame avaliativo do Spaece-Alfa, ou seja, não existia muita diversidade de conhecimentos para serem trabalhadas dentro dessa conjuntura onde o foco das professoras residia em abordar tais descritores via Luz do Saber no laboratório de

informática. Consequentemente, isso explica a razão de outros conhecimentos prévios não terem sido mencionados pelas professoras, visto que o software não oferece muita oportunidade para alavancar mais conhecimentos das crianças, o que acaba por interferir similarmente no que corresponde aos conhecimentos prévios.

Dentro dessa realidade, não podemos esquecer que o letramento digital não era objetivo de reflexão e muito menos de ação da prática pedagógica das professoras. Afinal, não era objetivo do Spaece-Alfa contemplar os conhecimentos inerentes a esse conceito, o que justifica a atuação das professoras em não realizar qualquer tipo de avaliação diagnóstica sobre isso. Nesse sentido, podemos sugerir que essa conjuntura, além de não valorizar os conhecimentos das crianças e de não ampliar esses saberes, pode estar contribuído para causar prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem à medida que os discentes não conseguem ressignificar esses conhecimentos prévios para a promoção de novas aprendizagens.

As docentes, por sua vez, não conseguiram aproveitar isso em suas ações pedagógicas, o que teria oportunizado refletir sobre suas próprias práticas e criar diferentes estratégias para diversificar o trabalho que era realizado no laboratório de informática. Embora considerar os conhecimentos prévios das crianças seja algo imprescindível, e um ponto de partida muito interessante quando se pensa em promover aprendizagens significativas, não podemos deixar de mencionar que isso exige muita sensibilidade por parte dos professores e requer compreender a importância da avaliação diagnóstica como um elemento essencial da prática pedagógica. Decerto, a avaliação diagnóstica não pode ser usada como um recurso para classificar os alunos em aptos e inaptos para se apropriarem de um conteúdo específico da grade curricular, pois o uso desse tipo de avaliação deve servir ao propósito de uma educação crítica e libertadora.

As professoras tinham a incumbência de aplicar a avaliação diagnóstica de rede (ADR) com foco na escrita, que durante o primeiro semestre letivo eram bimestrais e no segundo semestre letivo eram mensais para as turmas de 1º e 2º ano. Essa avaliação tinha como objetivo analisar os níveis de aprendizagem dos estudantes e a partir disso organizar as estratégias de intervenção. Essa avaliação consistia em solicitar das crianças a escrita de quatro palavras do mesmo campo semântico, bem como a escrita de uma frase incitada por meio de uma imagem e a elaboração de um texto também seguindo a mesma dinâmica da escrita da frase, ou seja, incentivado por imagens. Tratando de forma específica sobre

a leitura, as ADR para avaliar a fluência leitora das crianças eram aplicadas pela coordenadora.

Para uma compreensão mais ampla desse processo, vejamos alguns exemplos das avaliações diagnósticas.

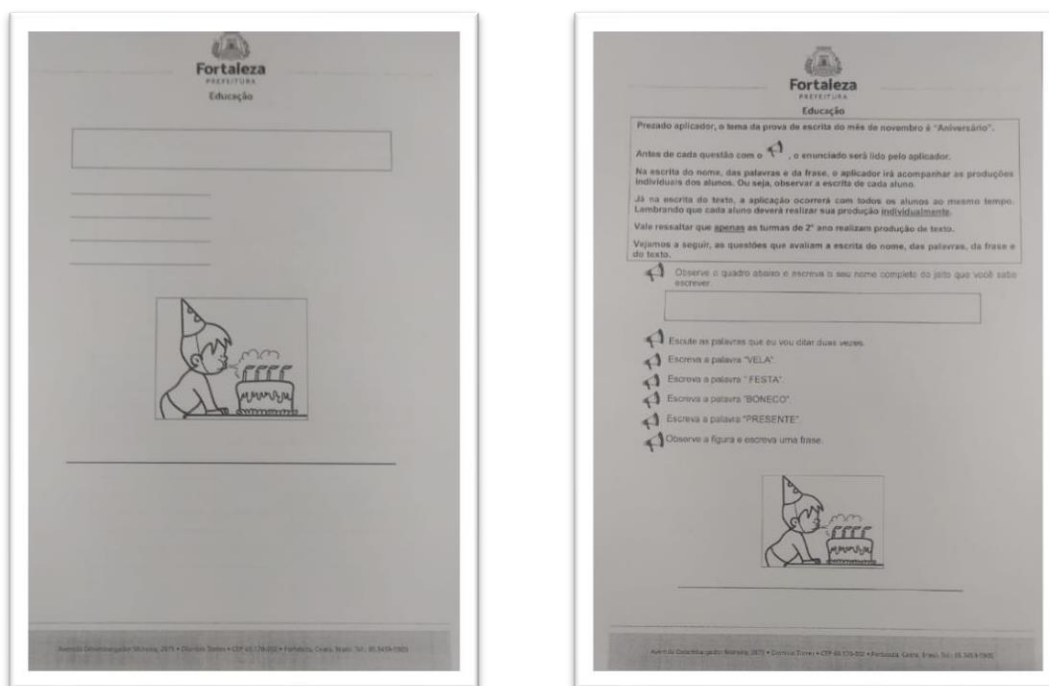


Figura 43 – Avaliação diagnóstica de escrita da rede (ADR)

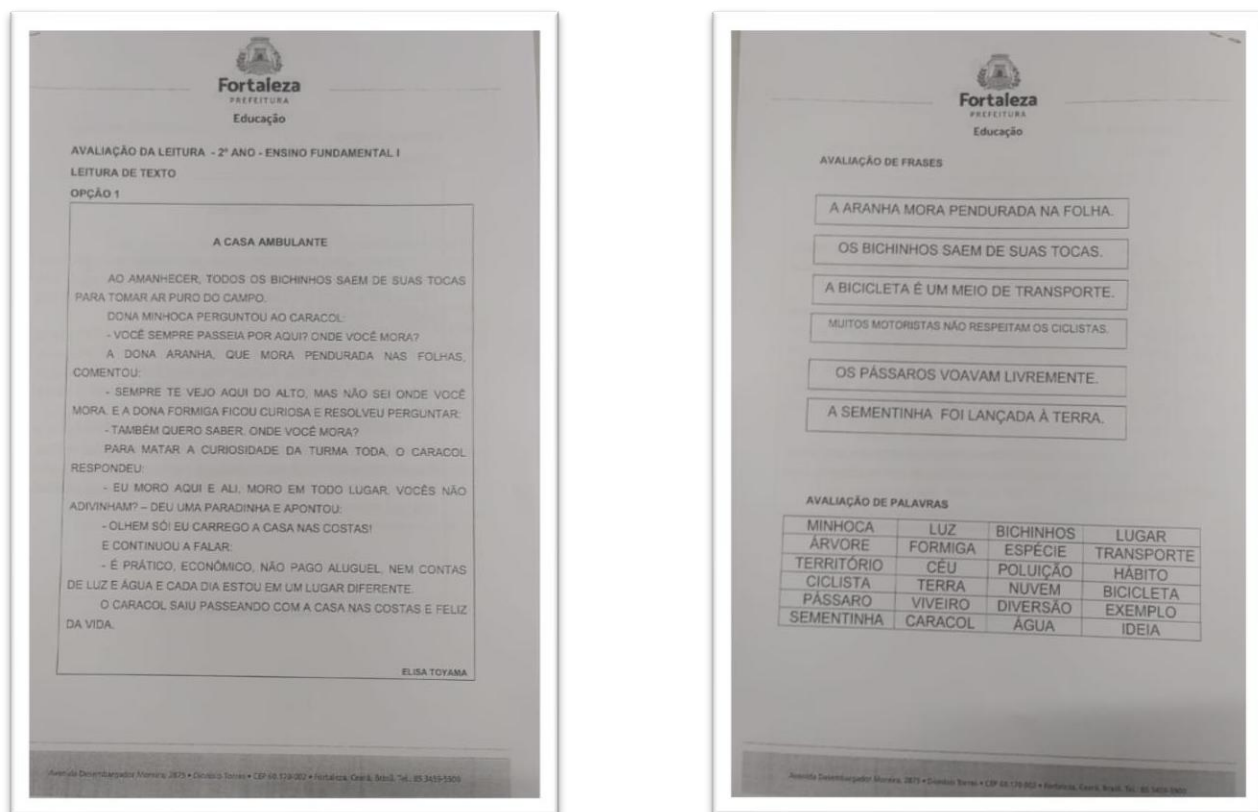


Figura 44 – Avaliação diagnóstica de leitura da rede (ADR)

Em síntese, o que se tem na prática é uma avaliação classificatória disfarçada de diagnóstica, pois, no fim, o intuito de acompanhar o desenvolvimento da leitura e da escrita dessas crianças é para classificá-las, a priori, de acordo com os níveis psicogenéticos (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético, ortográfico). Em acréscimo, temos outras classificações tais como: NI (não identifica letras), AL (identifica apenas letras), AP (identifica palavras), AS (ler apenas sílabas), LF (leitor de frases), LTS (ler texto silabando) e LTCF (ler texto com fluência). Em razão dessa prática classificatória, a qual as crianças eram submetidas, podemos pontuar que, além de causar atrasos no desenvolvimento do letramento digital, e do letramento impresso, ela pode ocasionar nas crianças crises de ansiedade incitadas por essa classificação.

Em adendo, podemos sugerir que tal prática ainda pode desencadear rivalidades entre elas na busca dos melhores resultados ou do nível mais elevado nas avaliações de leitura e de escrita. Isso se justifica porque as crianças possuíam a compreensão de que estavam sendo preparadas para realizar uma avaliação ao final do ano e isso era discutido entre elas. Além disso, as crianças sabiam do seu próprio desempenho em relação à leitura e à escrita, como também conheciam o nível dos demais colegas. Essa prática, ao que nos

parece, deslegitima a avaliação diagnóstica à medida que desconsidera as crianças como sujeitos atuantes no próprio processo de elaboração do conhecimento, pois, o intento da avaliação que estava sendo realizada não era exatamente conhecer o perfil de aprendizagem de cada criança para buscar estratégias de intervenção considerando as especificidades de cada uma, mas, sim, reduzi-las a níveis previamente determinados.

Esses níveis, muitas vezes, servem para anular a identidade das crianças enquanto indivíduos sociais, históricos e produtores de cultura, pois, as crianças passam a ser identificadas pelo nível e não pela condição de sujeitos. Assim sendo, são denominadas de leitores de frases em detrimento de uma identidade leitora mais ampla. Outro aspecto preocupante, que resulta dessa ação, é que as hipóteses que as crianças elaboram no processo de construção de conhecimento são negligenciadas, pois o que importa, na condução dessa avaliação, é preencher as fichas avaliativas com o nível de cada criança.

Em outros termos, não há espaço para reflexões mais aprofundadas sobre como essa criança tem lidado com as exigências escolares no que se direciona a aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente, em um contexto em que são expostas a pressão de responder adequadamente a uma avaliação externa. Infelizmente é isso o que tem sido considerado como o que vai consagrar o sucesso ou legitimar o fracasso de toda a unidade escolar. Contudo, para Vasconcelos (1995, p.71),

o erro faz parte da aprendizagem, na medida em que expressa uma hipótese de construção do conhecimento, um caminho que o educando está tentando e não está tendo resultado adequado. É, portanto, um excelente material de análise para o educador, pois revela como o educando está pensando, possibilitando ajudá-lo a reorientar a construção do conhecimento

Com base nessas ideias de Vasconcelos (1995), atestamos que valorizar o percurso de aprendizagem das crianças, bem como ter sensibilidade para identificar os seus conhecimentos prévios e incorporá-los às ações pedagógicas também é uma importante aliada para fazer com que os professores reflitam sobre a sua atuação em sala de aula.

Além disso, ao valorizar tal percurso, o professor encontra um elemento motivacional para incitar a participação dos estudantes, bem como para refletir criticamente sobre o seu repertório de metodologias, sobre suas concepções teóricas e sobre os próprios conteúdos que ele planejou para apresentar às crianças. A valorização do que as crianças já sabem também diz sobre quem é esse aluno, de onde ele vem, o que se espera dele enquanto sujeito para exercer a sua cidadania. Com isso, o professor pode

ter condições de compreender a sua realidade e as nuances sociais que a permeiam para construir uma visão reflexiva sobre ela e, assim, buscar modificá-la.

Na realidade sobre a qual investigamos, podemos perceber uma enorme contradição: enquanto as professoras pensam de forma avançada sobre o processo de avaliação das crianças, a estruturação do processo de ensino com as orientações recebidas parece empurrá-las para outra direção. Nesse sentido, é possível ilustrar essa questão com o discurso da professora Lidiana em que ela afirma o seguinte:

[...] a minha avaliação, né? Nem tudo que a gente propõe, que a gente imagina, que vai ser, o ápice né, a gente imagina que essa aula vai ser bambambam (maravilhosa), as vezes não dar certo, entendeu?! Dependendo da turma, a gente tem que se reavaliar, tem que ver, é, o que foi que não deu certo, as estratégias, as ações que não deram certo, pra gente estar revendo, né?! Porque [...] é, tem aula que é super interessante, mas assim, eu tenho dois segundos anos, eu tenho o A e eu tenho o segundo ano B, ou então, [...] eu tenho manhã e tarde, as vezes o que eu dava no turno da manhã, às vezes não consegue contemplar a turma da tarde, ou então vice e versa, entendeu?! Então, a gente tem sempre que tá se avaliando, e se adaptando ali [...] no ritmo que a gente tá naquele momento, entendeu?! Em minhas avaliações eu sempre faço isso.
(*Professora Lidiana- Autoconfrontação Simples*)

A professora demonstra que o processo de avaliação, mais do que servir para classificar as crianças em aptos e inaptos de acordo com níveis de leitura e escrita previamente estabelecidos, permite ao professor conhecer mais sobre sua própria prática ao refletir sobre a sua atuação em sala de aula. Com isso, ele pode ir moldando a sua identidade profissional para além da imposição do que estabelece o sistema. Desse modo, o professor dispõe da avaliação como uma importante aliada para criar estratégias de ensino mais condizentes com os reais interesses da sua turma, mas, não apenas isso, também permitem ao professor estabelecer parâmetros para o exercício do magistério, além de identificar quais são suas potencialidades e suas dificuldades em sala, bem como o que se sente mais confortável para fazer ou não fazer.

No entanto, dentro dessa mesma perspectiva de avaliação processual, a professora Mariana nos revela outra realidade quando expõe sua crítica ao modelo de avaliação classificatório, fazendo menção ao Spaece-Alfa.

Pra mim, não é aquela prova ou o simulado do Spaece que vai avaliar o meu aluno, jamais, né?! Ali é só estatística. Então, a avaliação pra mim ela tem que ser diária, constantemente, então, o tempo todinho a gente tá avaliando o aluno[...] é tanto, que assim, os meus alunos, eu chamava pra ver os níveis, mas, já sabiam tudo, porque todo dia, eu via né? [...] não é porque tinha o

Spaace que eu fazia isso, mas, porque em sala de aula eu gosto de fazer isso mesmo, eu vou pegando e fazendo rodízios, tanto na leitura pra ouvir, como na escrita, eu vou olhando, como na fala, né, como eles se expressam, [...] Então, eu sei os níveis tudinho, quando, eles vão pra lá pra ela (coordenadora), pra avaliação dela já, eu sei tudo, porque, eu já tô avaliando todos os dias, toda hora. Então, assim, eu acho que é dentro da prática, é essencial, a avaliação, né, porque você já inicia avaliando e você tem que tá o tempo todo avaliando, e a avaliação pra mim ela tem que ser uma avaliação contínua dia a dia, todo dia, você está avaliando [...] (*Professora Mariana – Autoconfrontação Simples*)

O que chama a atenção é que o entendimento das professoras sobre o que é avaliação destoa da forma como a escola lida com isso. Evidenciamos isso um pouco mais com a fala a seguir:

Avaliação? É, assim, a partir do que foi proposto né, para o aluno, é como eu vejo ele naquele processo, como é que ele [...] se comportou, como foi que ele [...] se desenvolveu, como foi que ele reagiu, como foi que ele me deu um retorno, entendeu?! A partir do momento que o aluno, ele consegue desenvolver aquilo que [...] que foi proposto, né?! Aí eu, eu consigo avaliar, eu consigo ver que ele realmente entendeu, que ele realmente internalizou, e que ele conseguia realmente aprender o que foi passado, naquele momento, entendeu?! [...] (*Professor Lidiana – Autoconfrontação Simples*)

Isso demonstra que a professora Lidiana compreende a avaliação como um processo de acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens dos discentes, de forma contínua, onde a ênfase do ato avaliativo é sobre o comportamento do aluno frente ao conteúdo que está sendo trabalhado. Dito de outro modo, é como ele aprende e, nesse sentido, é um meio para saber como está a construção do conhecimento por parte do aluno e não um fim em si mesmo. Desse modo, a avaliação passa a fazer parte da ação educativa como um elemento constitutivo de uma educação de qualidade, aliada a uma perspectiva de promoção de aprendizagens de forma significativa, ao valorizar esse aluno como protagonista do processo de aprendizagem, indo de encontro a pedagogia do exame (LUCKESI, 2006).

Notadamente, pelos seus relatos, podemos afirmar que a prática das professoras é guiada pela avaliação formativa, contudo, essa avaliação se restringe a acompanhar o processo de aquisição e ampliação do letramento do tipo impresso. Mais uma vez, o letramento digital é relegado, apesar de defendermos que um é parte integrante do outro, ou seja, que suas habilidades são convergentes, embora, não podemos deixar de reconhecer que cada letramento possui suas especificidades. Entretanto, aqui, a professora pontua explicitamente que o Spaace-Alfa não avalia, pois se trata apenas de

estatística, ou seja, de um registro numérico do quantitativo de acerto de questões de cada turma.

Tal constatação nos preocupa pelo fato de que “a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (HOFFMANN, 1993, p.17). Entretanto, em razão da imposição das avaliações externas, que se instauraram como elemento determinante das ações educativas, tolhendo a liberdade das professoras, limitando e remodelando a cultura da organização escolar, que passou a ser totalmente influenciada pela busca dos resultados, dessa forma, a avaliação deixou de servir a educação. Ela parece, nessa situação, ter perdido a sua função, sua especificidade enquanto prática de reflexão sobre a ação e passou a ser um instrumento de alienação. Tal instrumento vem funcionando fortemente para propagação de metas e a divulgação de resultados que, muitas vezes, não atestam a realidade de aprendizagem do coletivo de estudantes.

Com base em tudo que já foi exposto até aqui, nós não vamos nos debruçar em discutir novamente sobre a avaliação processual, ou formativa, mas nos ateremos ao fato de que a professora Mariana reconhece que a avaliação do Spaece-Alfa se resume classificar estatisticamente o quantitativo de acertos das questões realizadas pelas crianças. Ou seja, o foco não é contribuir para o processo de aprendizagem das crianças, fazer com que elas sejam letradas, mas, sim, treiná-las de forma eficaz para a resolução do maior número de questões, tolhendo, assim, qualquer iniciativa de avaliação de natureza processual, que tenha como propósito ajudar as crianças a superarem suas dificuldades, ou até mesmo, compreender o que tenha gerado esses entraves. Isso se justifica porque, após esse exame, não existe a realização de um trabalho feito nesse sentido, que poderia ter continuidade no ano seguinte, após a realização da avaliação, com os professores do terceiro ano do Ensino Fundamental, uma vez que essa acontece ao final do ano letivo. Desse modo, as crianças só serão interesse do coletivo escolar novamente durante o quinto ano, em que serão submetidas a uma nova avaliação externa.

Seguidamente vamos demonstrar como os descritores materializados por meio do software luz do saber eram percebidos como elementos essenciais para o processo avaliativo.

6.2 A avaliação e os descritores do Spaece: o Luz do Saber como suporte principal

Na pedagogia do exame, conforme explica Luckesi (2006), a avaliação se desprende da prática educativa e passa a ser um instrumento independente que visa exclusivamente taxar os alunos por meio das notas e outros critérios avaliativos. Esses critérios não refletem o processo de consolidação das aprendizagens e, muitas vezes, nem se quer conseguem atestar algum nível de aprendizagem dos discentes sobre algum conteúdo em razão da pressão que é imposta em razão dessa cultura de supervalorização de resultados. Nessa cultura, as notas atestam o grau de instrução desse estudante e podem ser determinantes ao estabelecer qual o lugar desse aluno no ambiente escolar.

Esse fato é melhor exemplificado quando pensamos sobre as turmas ditas especiais, que são compostas apenas pelos estudantes que conseguem atingir as notas mais altas nos exames, enquanto os demais são agrupados em turmas sem muito prestígio. Isso acaba conferindo à escola o *status* de um ambiente de exclusão e não de inclusão e respeito às diferenças. Assim sendo, “muitos alunos são retidos por não corresponderem às “condições prévias” predeterminadas pelos professores da série seguinte, ao invés de serem analisados quanto aos seus avanços e potencialidades de superação” (HOFFMANN, 2005, p. 84).

Como vimos no tópico anterior, a professora Lidiana, ao evidenciar que o objetivo da avaliação deve ser o processo e não o produto, e que essa prática deve ter como eixo central ajudar os alunos no processo de aprendizagem, coloca em relevo que cada discente tem seu próprio tempo para aprender. Ou seja, para ela, não é possível estabelecer parâmetros de aprendizagem para serem seguidos, muito menos previamente estabelecidos em critérios avaliativos. Logo, por mais que os discentes estejam agrupados em uma mesma turma, com a mesma idade, dentro de uma mesma realidade e expostos aos mesmos conteúdos e às mesmas abordagens metodológicas, é impossível determinar quando a aprendizagem será estabelecida ou quando um conteúdo será assimilado. Portanto, querer avaliar a turma seguindo os mesmos critérios, desconsiderando a heterogeneidade existente, é ditar de forma arbitrária que os discentes se enquadrem aos moldes que a escola estipula como ideais.

Para romper com essa perspectiva, é imprescindível que a prática pedagógica do professor seja modificada, pois

sua proposta precisará ser constantemente adequada às possibilidades cognitivas dos alunos e ao contexto escolar, o que lhe exigirá uma ampla fundamentação em teorias de conhecimento, maior tempo para o planejamento, para análise das tarefas dos alunos e, principalmente, apoio e orientação permanentes de supervisores e especialistas (HOFFMANN, 2005,p. 43).

Essas adequações também requerem um novo olhar sobre os discentes. Dentro dessa proposta de avaliação não há mais espaço para imposições, pois o diálogo deve ser premissa básica de uma proposta avaliativa que enaltece as diferentes formas de aprender demonstradas pelos discentes, para que haja espaço para que esse aluno se sinta confortável em apresentar as suas inquietações, dúvidas e dificuldades sobre os conteúdos, e os demais elementos que perpassam pela ação educativa em sala de aula. Contudo, existem outros elementos que precisam ser repensados para que isso seja possível, pois incidem sobre a prática dos professores, embora estejam fora de sua responsabilidade, tais como: reduzir a quantidade de alunos por turma, apoio da gestão escolar para promover esse tipo de avaliação, formação continuada que contemple essa perspectiva avaliativa e fim da valorização excessiva da pedagogia do exame pelo coletivo escolar.

Esses últimos aspectos parecem estar sendo determinantes na realidade que vivenciamos junto às professoras participantes deste estudo. Isso se justifica porque os descritores do Spaece-Alfa são atualmente o fio condutor do ensino de leitura e escrita nas escolas do Estado do Ceará, tendo o software Luz do Saber, no caso da escola que serviu de campo para esta pesquisa, como um dos suportes didáticos para isso.

Não divergindo dessas questões, e complementando esse debate ao abordarem como conseguiam avaliar o desenvolvimento da criticidade frente à proposição das atividades do Luz do Saber, as professoras afirmaram o seguinte,

Eu conseguia perceber pela questão das resoluções, entendeu?! Quando eles conseguiam resolver com autonomia, né, então, [...] eu via que eles realmente [...] já iniciou de uma forma, de não conseguia, não conseguiam compreender, não conseguiam resolver só, não tinham autonomia, e aí com o tempo, a gente conseguia ver a evolução, eles já tinha autonomia, já começavam a pensar, eles já conseguiam resolver sozinhos, aí é outra, opa, esse aqui tá conseguindo, a gente percebia isso por isso que a gente fazia também muito essa questão do apadrinhamento, né? (Professora Mariana – Autoconfrontação Simples)

Nesse excerto, as professoras declaram que o desenvolvimento da criticidade pelas crianças era percebido a partir de duas perspectivas. Uma dessas perspectivas é atribuída pela capacidade que as crianças demonstravam em resolver as questões do Luz do Saber, o que é materializado por meio da autonomia de que dispunham para tal ação. A outra vertente, que é desencadeada pelo domínio dessa autonomia, é que as crianças passavam a pensar em razão do seu empenho em resolver o que era proposto pelo software.

É preocupante que, nesse contexto, o desenvolvimento da criticidade pelas crianças seja limitado à exploração da autonomia mediante a resolução das questões propostas no software. Isso acaba reverberando sobre os conhecimentos que as crianças dispõem sobre os descritores, que serão demandados na avaliação do Spaece-Alfa, ou seja, novamente a escola negligencia a ampliação do letramento das crianças ao não oportunizar experiências com a leitura e a escrita que incitem refletir sobre o que está sendo lido, bem como sobre o que está sendo escrito e sobre o que está sendo dito em uma perspectiva de valorização social desses conhecimentos.

Em consonância a isso, a professora Lidiana afirma o seguinte

[...] sinceramente, não, viu?! (sobre o desenvolvimento da criticidade por parte dos estudantes) Ali era tudo no, vai, vai que cola, aí vai dar certo, agora assim, eu acho que é a questão como eu te disse, a questão assim criticamente, de fazer assim, é leitores pensantes, críticos, né e tudo, refletir todas as ações, não! Os bichinhos mesmo aprendendo ali só básico, assim, e pronto[...] é, apesar de eu[...] assim, certa coisa, de determinado assunto [...] eu faço aquelas perguntas né, tipo, determinado assunto, aí eu vou perguntando, vocês conhecem, vocês já ouviram falar? Esses tipos de perguntinhas, tá entendendo?! Pra ver se puxa um pouquinho deles, entendeu?! Mas assim diretamente, eu acredito que não. (Professora Lidiana - Autoconfrontação Simples)

De forma clara e objetiva, a professora expõe que realmente não existia essa intenção de fomentar um olhar de criticidade mediante aquilo que é trabalhado no espaço do laboratório. Isso parece se justificar devido ao fato de que o intento, como já discorremos até aqui em vários momentos do trabalho, era treinar as crianças para a resolução da prova. Contudo, mesmo diante desse cenário, por parte da professora Lidiana existia o movimento de tentar explorar os conhecimentos das crianças e, assim, desencadear um movimento de reflexão sobre aquilo que estava sendo trabalhado em articulação ao uso dos computadores.

Não obstante, como pudemos notar em meio às nossas observações, essa abordagem da professora também era muito tímida frente ao que poderia ser feito para explorar essa criticidade. Inclusive porque essas aulas não eram planejadas e, sendo assim, essa ação ficava limitada a questionamentos do tipo: Quem conhece o Sítio do Pica-Pau Amarelo? O que temos nessa imagem? Quem gosta de comer brigadeiro? Enfim, questões dessa ordem.

Outro aspecto preocupante, e que acentua essa realidade descrita pelas professoras, é que a própria natureza dos textos e as questões de interpretação presentes para orientar as atividades do Luz do Saber também não davam muito oportunidade para reflexões de natureza mais profunda. Eram perguntas do tipo “copie e cole” para responder às questões, somando-se a isso a necessidade de se trabalhar os descritores. Logo, permitir que as crianças elaborassem um pensamento crítico sobre o que estava sendo trabalhado não era aparentemente o objetivo do ensino proposto na escola, apresentando-se, na prática, uma prática de letramento bastante pautada no modelo autônomo (STREET, 1995; KLEIMAN, 1995).

A professora Mariana enaltece isso na sua fala a seguir, onde ela aborda que, em razão da empolgação da aula ministrada na sala regular, e também pela animação na realização dos simulados, já que foram dezesseis ao longo do segundo semestre, ela esquecia de ir dar aula no espaço do laboratório. Porém, ela reconhece que os discentes que frequentavam o local apresentavam uma melhor fluência na leitura e, por conseguinte, tiveram melhor desempenho no Spaece-Alfa.

[...] eu ficava tão empolgada na aula, e no simulado, principalmente quando chegou no final naquela agitação de tá dando os simulados o tempo todo, né?! Que a gente deixava, esquecia (de ir para o laboratório). Essa parte do dar aula mesmo! Do dar aula, né?! De dar aula! Então, o que eu percebo é o seguinte, a turma da manhã, era muito mais desenvolvida tanto que o resultado foi bem melhor do que à tarde, muito mais, né?! E o desenvolvimento dela bem melhor, isso aí fica bem nítido em relação, a turma da tarde, e eu me esquivava de ir porque era mais trabalhosa, porque dava mais trabalho de subir com essa turma e dar aula lá também, era muito mais trabalhoso. (Professora Mariana – Autoconfrontação Simples)

A constatação de que esquecia de dar aula em razão da empolgação dos simulados fortalece a premissa de que o objetivo das aulas, quando aconteciam, era preparar as crianças para a resolução da avaliação externa, de treiná-las. Dito isso, podemos compreender que "perder tempo" em dar aula nem sempre era algo proveitoso

e, por isso, em alguns momentos, a professora até esquecia que deveria levar as crianças para o espaço do laboratório. Esse fato coloca o laboratório e todo o seu equipamento em uma posição de inferioridade, de tal forma, que parece que a aula ministrada lá não tinha tanta importância como aquilo que era feito em sala de aula regular. Mais uma vez, então, o laboratório de informática demonstra ser uma muleta de apoio, que só aparenta ter serventia para explorar o que for designado para obter bons resultados na avaliação externa, com a ajuda do software Luz do Saber.

O foco era treinar as crianças e, desta forma, a prática pedagógica das professoras estava bastante distante de fomentar sujeitos críticos e pensantes, capazes de explorar a leitura e a escrita em todas as suas ramificações sociais. O que parece acontecer nesse contexto era o uso da leitura e da escrita, sobretudo da leitura, de maneira estanque, sem propósito, desarticulada de eventos e práticas de letramento, divergindo completamente do se espera de um sujeito letrado, capaz de fazer uso desses conhecimentos em diferentes contextos sociais para atender a diferentes situações que requerem não apenas saber articular grafemas e fonemas. Essas crianças pareciam se distanciar da oportunidade de compreender o porquê do uso dessa linguagem, como ela é empregada, para quem ela é destinada e quais suas possibilidades.

Tampouco elas eram apresentadas às limitações da linguagem, tanto no que se direciona para o contexto do impresso como ao mundo virtual. Assim sendo, tudo o que foi exposto até o momento traz à tona o letramento na perspectiva do modelo autônomo e, nesse sentido, ler e escrever são caracterizados em uma perspectiva de serem percebidos dentro de “um processo neutro, independente de considerações contextuais e sociais” (KLEIMAN, 2003, p. 44). A escola, ao trabalhar os conhecimentos de leitura e de escrita desvinculados de sua atribuição social, deslegitimados do tempo e do espaço em que são produzidos e utilizados, faz com que esses conhecimentos percam a sua natureza cultural e histórica. Sendo assim, o que resta é uma compreensão de letramento neutro, único, individual, desprovido de sua concepção sócio-histórica.

A linguagem é tida, em casos como esse, como um conhecimento neutro que não considera o indivíduo como ser social e que necessita fazer uso da leitura e da escrita para agir criticamente sobre o mundo e para compreender a realidade que o cerca. Dessa forma, esse sujeito passa a fazer uso dessa linguagem de maneira homogênea, sem refletir sobre o seu discurso. Ela passa a existir unicamente por existir, desconsiderando as múltiplas

facetas de fazer uso social desse conhecimento, o que pode ser exemplificado pelo trabalho das professoras colaboradoras desta pesquisa em que é pautado exclusivamente o provimento das condições para que as crianças dominem os descritores que serão cobrados na prova do Spaece - Alfa.

Rememorando os dados aqui apresentados, quando as professoras atestam que a avaliação era feita com base na disposição que as crianças possuíam para realizar as atividades de forma autônoma, de certo modo, isso é atestado, pois, não existiam elementos significativos que permitissem que as docentes sinalizassem outros aspectos para além do que era proposto. Dito de outro modo: como as professoras poderiam citar conhecimentos inerentes ao letramento digital ou até mesmo o letramento impresso se a sua prática não era voltada para tal? Se essa prática era enraizada sempre em meio à mesmice de se operar um software, sem muitas possibilidades, que se expandissem para além dos descritores? Então, o que se evidencia é a forma como as crianças lidam com esse contexto, que não repercute o exercício da autonomia e ainda traz implicações sobre a evolução da criticidade, que não acontece, pois, as aulas não têm esse intento.

Esse seria o desejado, pois o modelo de letramento ideológico é o que se coloca como contraponto do letramento autônomo. Isso se justifica porque, naquela perspectiva de letramento, o uso da linguagem não se restringe ou se limita ao contexto escolar. Tampouco o uso social da leitura e da escrita no contexto escolar invisibiliza as diferenças sociais e culturais dos indivíduos, e, por conseguinte da própria manifestação da linguagem, (STREET, 1995). Advogamos contrariamente à vertente do letramento autônomo, visto que o letramento ideológico coloca em relevo a dimensão social, cultural e política da linguagem implicada no letramento. Isso perpassa não apenas por questões ideológicas e de relações de poder, mas também de construção de identidades leitoras e escritoras por aqueles que leem e escrevem.

Nesse sentido, não podemos conceber a apropriação desses conhecimentos como um fim em si mesmo, haja visto o fato de que não existe neutralidade em fazer uso da linguagem. Ela se instaura e se perpetua a partir da diversidade das demandas sociais dos sujeitos e não exclusivamente para a resolução de uma prova, como aqui foi constatado. No cenário aludido, para a escola, o letramento acontece ao dotar as crianças de condições para a resolução da prova, ao treiná-las exaustivamente para memorizar e aplicar os descritores conforme forem solicitados durante o Spaece-Alfa. Sendo assim, o letramento

trabalhado na escola é excludente, pois, não considera a diversidade discursiva existente no uso da linguagem enquanto conhecimento social, bem como, ao tratar os estudantes de forma homogênea, desconsidera as individualidades de cada um.

A linguagem é trabalhada como se o seu exercício fosse o mesmo para todos, como se o seu uso tivesse o mesmo valor para todos, como se suas dificuldades fossem iguais para todos, como se o seu acesso fosse o mesmo para todos os indivíduos, o que não é verdade. No discurso da professora Lidiana, ela destaca que as crianças aprendem apenas o básico e que extrapolar o básico pode significar para a escola perder tempo ao não focar nos descritores. Destarte, o Spaece-Alfa se impõe à realidade escolar de tal forma que influencia não apenas a prática docente, mas também o trabalho desenvolvido pela gestão. Com isso, a aprendizagem das crianças é alterada assim como toda a dinâmica escolar, que se coloca, inclusive, acima do que determina a BNCC ao ditar o que deve ser trabalhado e o que não deve ser ensinado, pois, não cairá na citada prova de avaliação externa.

Através do que apresentamos até aqui, vimos que o software Luz do Saber vem sendo utilizado pelas professoras para atender às exigências escolares de trabalhar com os descritores do Spaece-Alfa. Discutiremos, a seguir, os aspectos do uso da leitura e da escrita sobre os quais a avaliação realizada pelas professoras se debruça com mais frequência.

Na categoria seguinte, vamos expor como o letramento alfabético era determinante no processo de avaliação das crianças.

6.3 A avaliação da aprendizagem foca basicamente no letramento alfabético

Como vimos no tópico anterior, o software Luz do Saber é utilizado naquela escola para atender às demandas de avaliação do Spaece-Alfa. Nesse sentido, a avaliação realizada pelas professoras tem se centrado mais nos acertos que correspondem às exigências deste exame do que propriamente no universo de conhecimentos que as crianças teriam para se apropriar, em especial se tratando dos usos da escrita e da leitura em ambientes digitais. Embora não haja uma intenção clara no planejamento em relação ao desenvolvimento dos letramentos digitais das crianças, as professoras poderiam seguir por esse caminho.

No entanto, amparadas na própria organização dos conteúdos e nas propostas de atividades oferecidas pelo software, elas enveredam pelas mesmas estratégias didáticas que utilizam na sala de aula, agora com o auxílio do computador e do referido software. Desse modo, o que podemos perceber é que a avaliação da aprendizagem tem focado mais diretamente no letramento alfabético do que avaliado se as crianças também estão se apropriando com sentido dos gestos de leitura (PÊCHEUX, 2010) e escrita, característicos das ferramentas tecnológicas digitais.

Quando falamos de gestos de leitura e escrita, estamos nos referindo não somente ao uso do mouse e do teclado, ao uso das barras de rolagem na página do software bem como às marcas hipermodais que o software pode permitir, mas também às condições que podem ser criadas para que as crianças possam interpretar o que veem em diferentes materialidades significantes, filiadas à discursividade do eletrônico (ORLANDI, 2018). A ênfase no letramento alfabético, portanto, encontra sua razão de existir devido às tarefas sugeridas pelo software serem bastante similares aos exercícios impressos da sala de aula.

Vejamos, pois, na fala da professora como os aspectos do letramento alfabético são observados pelas professoras, mesmo usando o Luz do Saber.

Então, isso tudo conta pra mim como avaliação, não é só aquela prova, um simulado, não - (participação dos estudantes, autonomia e resolução das questões). Porque, como eu te disse, naquele momento lá, era um momento bem interessante, né? Muitas vezes, assim, não era bem explorado (o uso do laboratório de informática), mas assim, a gente conseguia ver que alguns alunos, na questão de ir ao laboratório, eles já conseguiam, fazer pequenas palavrinhas simples, entendeu?! Mesmo com aquelas poucas intervenções e tudo, mas, eles já conseguiam reconhecer letras, aqueles alunos que tinham muita dificuldade, viu?! E eu acredito que esse momento, ele fazia diferença, sim, parte desse processo, pra que o aluno conseguisse fazer isso. [...] Mesmo com aquelas poucas intervenções e tudo, mas eles já conseguiam reconhecer letras, aqueles alunos que tinham muita dificuldade, viu?! (Autoconfrontação Simples - Professora Lidiana).

A fala da professora Lidiana expõe que a sua avaliação se concentrava nos conhecimentos de ordem alfabética que as crianças conseguiam demonstrar ao interagirem com o software Luz do Saber, mesmo que sem uma mediação mais direcionada para esse momento, dado que já exploramos no capítulo anterior as professoras soletravam as letras para as crianças nas “atividade de escrita”. Esse fato corrobora com a análise que apresentamos anteriormente em que o foco do trabalho realizado era direcionado aos descritores do Spaece-Alfa, de forma mais específica, no letramento alfabético.

No referencial teórico, que elegemos para fundamentar esse trabalho defendemos com base em Soares (2002), Xavier (2005) e outros autores, que o letramento do tipo impresso e o letramento digital são complementares, um não pode existir sem o outro. Cada qual possui suas especificidades, entretanto, as professoras ao priorizarem um deles em detrimento do outro, fizeram do seu exercício profissional, em muitos momentos, uma ação sem sentido e descontextualizada da função social da leitura e da escrita, sobretudo, por não abordarem o letramento digital, que é uma demanda da sociedade atual. Além disso, as crianças apresentaram em muitos momentos interesse em manejar os computadores com mais propriedade, sem falar dos conhecimentos prévios provindos de outras experiências, as professoras poderiam ter desenvolvido em sua prática conhecimentos inerentes aos dois letramentos, contribuindo para que seus discentes tivessem acesso a esses conhecimentos, o que não teria prejudicado a questão da avaliação externa, contudo, na prática isso não aconteceu.

A escola apresenta uma dificuldade de compreender que quando falamos em letramento, estamos abordando os diferentes usos da linguagem, e isso não se limita aos usos que a escola faz da escrita. A leitura e a produção de textos existem para além das paredes da escola, entretanto, a escola tem restringido cada vez mais as experiências dos discentes com a valorização da cultura escrita, principalmente, com o advento do Spaece-Alfa. Nesse sentido, mesmo em um novo contexto, o laboratório de informática, permeado pelas possibilidades de se fazer uso de um suporte diferente, a tela do computador, o que dava margem para mudanças na prática das professoras, o que acompanhamos na prática, ao longo do processo de construção dos dados, foi a transposição do que era feito na sala de aula regular para o ambiente dos computadores. Isso ocorria basicamente sem mudanças, sem adaptações, sem planejamento, sem interesse no letramento digital, que nem mesmo era perceptível para as professoras. Sendo assim, era natural que elas não enxergassem o letramento digital, principalmente, por não ser objetivo do Spaece-Alfa.

Destarte, não é estranho que a professora avalie as crianças nesse espaço pelos conhecimentos que elas apresentam em relação ao letramento do tipo impresso, tais como os de natureza ortográfica, dentre eles, a escrita de palavras. Desse modo, reiteramos que o foco do trabalho pedagógico das professoras, em muitos momentos, estava arraigado na aquisição do sistema de escrita alfabética em uma perspectiva de código em detrimento a compreensão da linguagem como um sistema de representação social. Essa ideia de que

a língua escrita não passa de um código que pode ser assimilado mediante a memorização das letras, e sua articulação para composição de famílias silábicas de forma descontextualizada, está centralizada na compreensão equivocada de que ler e escrever se limitam a decodificar grafemas em fonemas e codificar fonemas em grafemas. Sendo assim, nesse processo o que é enaltecido é o método de ensino, as ideias que as crianças formulam para se apropriar do sistema de escrita alfabética são completamente desconsideradas e parece não existir espaço para a reflexão e análise crítica desses conhecimentos, muito menos para a valorização do percurso que a criança constrói para assimilá-los.

Ademais, dentro dessa vertente ao considerarmos a escrita como um código retiramos dela a sua natureza social, multifacetada e discursiva, contrariando essa vertente é preciso enaltecer que a língua escrita é constituída “de regras próprias e princípios abstratos e seu aprendizado implica um processo cognitivo complexo e conceitual por parte do aprendiz” (MORAIS, LEITE, SÁ, PESSOA, 2012, p.10). Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) deram destaque para isso: a forma como as crianças elaboram hipóteses para se apropriar da língua escrita, enquanto um sistema notacional. Esse movimento envolve não apenas aspectos técnicos, estruturais, tais como, se escreve com letras, da esquerda para direita, o que elas representam, qual repertório de letras pode ser usado, que a escrita não preserva as características daquilo que será representado, e vários outros, mas também as hipóteses levantadas pelas crianças, que perpassam necessariamente pelas experiências que elas tiveram com o uso social da escrita. Ou seja, simplificar o processo a ações de codificação e decodificação é negar a complexidade do processo cognitivo envolvido em aprender a ler e a escrever, bem como descaracterizar o uso social desses conhecimentos.

A supremacia do Spaece-Alfa sobre o processo de ensino e aprendizagem distancia a escola da sua função de agência de letramento, como bem definiu Kleiman (1995) à medida que a avaliação limita, e específica, os conteúdos que serão explorados, o tempo destinado para tal e as estratégias que serão usadas. Tudo isso acaba sendo estabelecido a partir do que se espera da instituição em termos de resultado nessa avaliação. Sendo assim, não é estranho que as professoras estejam tão imersas nessa realidade e envolvidas na pressão da busca do melhor resultado, que elas até negligenciam aspectos inerentes a sua prática, por exemplo, a própria avaliação.

A avaliação no cotidiana escolar, assim como os demais elementos que constituem a prática docente também estava à disposição do Spaece-Alfa. Desse modo, as ações avaliativas se concentravam em medir e elencar os descritores já consolidados pelas crianças, demonstrando que o foco principal era a busca pelo êxito na avaliação externa e não corroborar com o processo de aprendizagem das crianças em uma dimensão mais ampla. Sendo assim, até as estratégias empregadas para fazer com que os discentes passassem de um nível de aprendizado para o outro deveriam, necessariamente, explorar os descritores, e nada além disso, para não tirar o foco da busca de um excelente desempenho no Spaece- Alfa.

De forma mais concreta, essa avaliação acontecia por meio da já mencionada avaliação diagnóstica da rede (ADR), pelos simulados do Spaece-Alfa e pela avaliação da fluência leitora das crianças conduzida pela coordenadora, que eram um preparatório para a avaliação oficial, a que era legitimada pelo coletivo escolar. Assim, não existiam outros desdobramentos para avaliar os discentes, quem dirá para ajudá-los na ampliação do letramento digital, pois, para o coletivo escolar a avaliação que realmente interessava, e que merecia atenção, era a do Spaece-Alfa , e não uma que tivesse como desígnio avaliar o letramento digital.

A seguir, a professora Lidiana aborda essa questão:

Porque assim, nós, quando a gente leva os alunos para a sala de informática o nosso foco é a questão do letramento em si, não era pensando a questão do letramento digital, do uso da tecnologia, era mais a questão dos descritores. É tanto que algumas questões a gente veio perceber agora com a pandemia e a participação na pesquisa, que a gente conseguiu ver as possibilidades, do que a gente poderia ter feito, usar melhor o espaço, a questão do horário, mas tinha esse foco, ne? Tinha esse foco, Tinha essa limitação, era só com aquele objetivo, entendeu?! (Autoconfrontação simples - Professora Lidiana)

Destarte, as crianças saem da escola habilidosas em identificar os descritores durante a avaliação do Spaece-Alfa. Porém, o mundo fora dos muros da escola não se limita a meia dúzia de conhecimentos, pelo contrário, o letramento é constituído por inúmeros eventos e práticas que demandam saber usar e compreender a função social da linguagem. Ademais, por ser um fenômeno multifacetado, que se constitui por sua natureza sócio-histórica, visto que, constantemente, novas formas de se fazer uso da leitura, da escrita e da oralidade surgem para dar conta das demandas dos sujeitos que vivem em uma sociedade, que tem a escrita como centro de suas relações, por

consequente, a escola deve dar condições para que os discentes possam interagir com esses conhecimentos em todas as suas ramificações. Isso inclui na contemporaneidade saber lidar com o letramento digital, entretanto, no cenário dessa pesquisa isso não aconteceu.

Conseguimos perceber nesse processo descrito pela professora também alguns indícios da avaliação diagnóstica cuja função primeira é saber para quem a educação se destina, compreendendo, desse modo, quem são os estudantes. Nesse sentido, busca

conhecê-los cada vez melhor, tateando em busca de questões que verdadeiramente os provoquem a agir, à escuta de suas próprias questões, propondo em conjunto situações que lhes sejam verdadeiramente problemáticas a ponto de lhes despertar a atividade, a curiosidade. Em alguns momentos, as provocações irão partir do professor, em outros, dos próprios alunos ou de alguma circunstância vivida pelo grupo. (HOFFMANN, 2001, p. 86).

Desse modo, muito mais do que identificar o que os estudantes já conhecem ou sabem sobre determinado conteúdo, a avaliação diagnóstica, quando usada, se apresenta como um valioso recurso para despertar o interesse e a participação dos estudantes. Além disso, busca valorizar a sua participação, o que implica em romper com a ideia de ensino tradicional onde apenas o professor dita e determina como serão as aulas. No entanto, mesmo com esses pequenos aspectos vinculados à avaliação diagnóstica, presentes em alguns raros momentos quando o conteúdo se referia ao sistema alfabético de escrita, não é possível afirmar que as professoras faziam o mesmo em relação a outros conhecimentos como, por exemplo, aqueles que as crianças possivelmente já haviam desenvolvido em relação ao software Luz do Saber.

Como já sugerimos anteriormente, as TDIC fazem parte do cotidiano das crianças e oportunizam experiências sobre novos modos de interagir sobre a realidade, possibilitando, assim, diferentes formas de representação sobre o mundo. O uso de tais ferramentas podem corroborar para o domínio de um pensamento crítico e desenvolvimento da criatividade e o uso de diferentes formas de linguagem. Por esse motivo, “a escola não pode ficar à margem das tecnologias e esse despertar para o uso crítico e construtivo das TICs deve ocorrer na escola o quanto antes, ou seja, a partir da educação infantil” (GOMES, 2016, p. 152).

No entanto, usar as TDIC não implica apenas em obter o domínio da técnica de como operacionalizar o maquinário, seja ele um computador, um tablet ou um celular. Implica também em elaborar um entendimento sobre a necessidade de fazer um uso crítico da linguagem por meio desses suportes. Por isso, a escola perde uma grande oportunidade em promover práticas pedagógicas que articulem tanto o que é cobrado pelo Spaece-Alfa, já que as instituições escolares são reféns desse sistema, com os conhecimentos que são inerentes ao desenvolvimento e a ampliação do letramento digital, o que não traria prejuízos a busca pelo êxito na avaliação externa.

Apesar da grande ênfase nas atividades de letramento alfabético através da utilização do software Luz do Saber como se fosse um livro didático eletrônico, também foi possível observar que as professoras, em alguma medida, avaliavam o interesse e o envolvimento das crianças em relação aos equipamentos do laboratório. Nesse processo, as crianças demonstraram muito entusiasmo quando interagem com o computador, mesmo sendo expostas sempre às mesmas atividades, conforme veremos na sequência.

Para finalizar a nossa análise, na próxima categoria vamos discorrer como o interesse das crianças era pontuado pelas professoras como um aspecto de avaliação tanto para o letramento digital, como também para a aquisição dos conhecimentos relacionados com a leitura e a escrita.

6.4 Avaliando o interesse /envolvimento dos estudantes em relação aos equipamentos do laboratório

Ao longo do processo de permanência da pesquisadora no lócus da pesquisa, um aspecto que sempre despertou surpresa foi o entusiasmo das crianças em interagir com o computador mesmo que esse objeto não fosse utilizado de forma mais dinâmica, e até mesmo mais interessante, no que se refere a proposição de atividades diferentes do que já era feito em sala de aula em relação às atividades presentes no livro didático. Muito pouco era mudado para que as crianças pudessem ter acesso a um repertório diversificado de conhecimentos que, muito mais do que abarcar os descritores do Spaece-Alfa, pudessem ampliar a sua percepção sobre o mundo e oportunizar a interação com a multimodalidade. Perdia-se, nesse caso, uma boa oportunidade de preparar esses discentes para responder adequadamente às demandas de um mundo moderno, que cada

vez mais constitui e estabelece as ações, comportamentos e valores dos sujeitos pelo exercício que eles conseguem fazer das tecnologias digitais.

Vejamos um exemplo de atividades usando o computador, mas que em nada se diferenciava das proposições do livro didático impresso.

The figure displays four screenshots of a digital reading activity interface, arranged in a 2x2 grid. Each screenshot shows a question card with a title bar containing navigation buttons: 'Começar', 'Ler', 'Escrever', 'Karaoke', 'Aplicativos', 'Livros', and 'Edição'. The questions are as follows:

- QUESTÃO 01:** DE ACORDO COM O TEXTO, A BONECA DE MILHO É
 - UMA BONECA DE LOUÇA.
 - UMA BONECA DE PANO.
 - UMA ESPIGA DE MILHO.
 - UMA BONECA DE LÃ.
- QUESTÃO 02:** ONDE PODEMOS ENCONTRAR A BONECA DE MILHO?
 - NO SHOPPING.
 - NO PARQUE.
 - NA ROÇA.
 - NA PRAIA.
- QUESTÃO 03:** EM QUE PARTE DO TEXTO, A ESPIGA DE MILHO É CHAMADA DE "BONECA DA ROÇA"?
 - NA PRIMEIRA ESTROFE.
 - NA SEGUNDA ESTROFE.
 - NA TERCEIRA ESTROFE.
 - NO TÍTULO DO TEXTO.
- QUESTÃO 04:** "BONECA FACEIRA" É O MESMO QUE
 - BONECA ATRAPALHADA.
 - BONECA INTELIGENTE.
 - BONECA TRISTE.
 - BONECA CHARMOSA.

Figura 45 – Atividade do Luz do Saber

Como já detalhamos em outros momentos ao longo do trabalho não existia muita diferenciação entre as atividades entre si, o que acontecia apenas no que se refere a temática da atividade, ou mais precisamente no gênero trabalhado, podemos evidenciar isso a partir desses exemplos acima em que a estrutura das questões é muito similar as atividades encontradas em fichas de leitura, que acompanham os livros didáticos, e nas questões de fluência leitora, que são frequentes também nesses livros.

Sabemos que embora essas tecnologias digitais já façam parte do cotidiano de muitas crianças, que já nasceram em um mundo repleto desses artefatos tecnológicos,

lamentavelmente, o acesso não é igualitário para todos. Sendo assim, enquanto uma parcela da sociedade que está em um meio social mais privilegiado tem acesso desde o seu nascimento, a um arcabouço robusto de uso e possibilidades de se fazer uso das TDIC tanto em casa, como no ambiente escolar. A outra parcela, menos privilegiada, e muitas vezes marginalizada, frequenta a escola pública, local em que pudemos constatar, nesta pesquisa, não está preparada e, em muitos momentos, aparenta não priorizar dessa demanda, por ter outras prioridades mais urgentes, sobretudo, o Space-Alfa. Desse modo, podemos dizer que parece não ser de interesse dos governantes que essa parcela da população tenha acesso a esses recursos.

Isso se justifica, talvez, porque seja uma ameaça dispor para a população das classes populares um mecanismo que possa lhes permitir questionar o modelo social vigente, principalmente por ser um instrumento de busca e análise de informações, o que pode corroborar para o combate a propagação das fake news. Diante disso, o aspecto a ser aqui analisado, e que foi citado nas falas das professoras, foi o interesse que as crianças demonstraram quando estavam usando os computadores. Isso denota que a avaliação das professoras, basicamente organizada pela observação da autonomia e da resolução das questões do software Luz do Saber, também abarcava esse critério: a mobilização do interesse das crianças em interagir com o computador.

No discurso da professora Mariana isso fica mais latente, quando ela assinala:

Como eu te falo, o tempo todo eu avalio, né?! Então, assim, eu vou avaliando pela participação, né?![...]“Ah, tia, eu não tô entendendo isso aqui, como é isso?” , né?! Então, isso, eu avalio, porque eu vejo que ele tá realmente, é, fazendo, tá ligado, naquele momento, né?! Então, eu percebo que ele tá motivado e eu vou olhando quem está realmente fazendo, quem está respondendo, eu na sala, no Luz do Saber, mesmo lá no laboratório, pode ser no simulado eu sempre fico chamando a atenção pra saber, fulano você já terminou, você fez? O quê que você já fez? E fico chamando a atenção pra isso aí, porque assim, é a avaliação, é, como, através do simulado, eu acho legal, mas essa avaliação do aluno estar participando do momento, participando do momento, é, se ele participa sem dúvida nenhuma aconteceu a aprendizagem, acontece a aprendizagem, né?! Se ele tá participando, então ele, ele não tá totalmente fora da aprendizagem, está, é mesmo aquele que tem mais dificuldade ele tá aprendendo ali, tanto a parte da escrita, da leitura, como a mexer lá no computador. (Autoconfrontação Simples - Professora Mariana)

Novamente, temos uma menção à prática da avaliação formativa, cujo objetivo é acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes ao longo do ano letivo. Isso fica mais claro quando a professora afirma que “o tempo todo ela avalia”, contudo, a

partir da realidade observada, pudemos perceber que isso não acontecia no que se refere à necessidade de esquematizar as observações feitas pela docente, embora, dentro de uma perspectiva de avaliação formativa, isso não seja uma condição primordial para que esse tipo de avaliação aconteça.

Para além disso, observar por observar sem um objetivo, sem uma intencionalidade pedagógica não caracteriza essa ação como uma avaliação, mormente, sem a necessidade de integrar essa observação a uma proposta pedagógica pautada para ajudar aos discentes a se desenvolverem de forma integral. O ideal seria avaliar abrangendo não apenas os aspectos de natureza cognitiva, mas envolvendo outros que dialoguem com a formação de sujeitos críticos e participativos, visto que a educação deve preparar para a vida e não para a resolução de um quantitativo de questões que caem em uma avaliação. Sendo assim, a aprendizagem dos estudantes não pode ser limitada a descritores de uma avaliação externa, lamentavelmente, isso é o que os dados sugerem estar acontecendo na rede pública de ensino de Fortaleza.

Mediante tal situação, recordamos as palavras de Perrenoud (1991, p. 50 *apud* HADJI, 2011, p. 20) quando afirma que “é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Contrariamente a isso, a ideia trazida pela docente sugere que existe uma avaliação contínua, pois ela não faz parte e não corresponde a uma proposta educativa mais ampla, que tenha essas observações como objeto de reflexão para gerir e ampliar não apenas o processo de aprendizagem dos estudantes, mas que possam influenciar também a prática da professora, e até mesmo a relação das crianças entre si e com o restante do coletivo escolar, em uma perspectiva de educação inclusiva. Além disso, a observação das professoras é pautada exclusivamente no que pode ser relacionado com a avaliação do Spaece-Alfa, de tal modo que o que foge a regra não é observado, ou não merece atenção, então, o que reverbera no discurso das professoras é sempre o que alinha com os descritores da prova.

Destarte, na concepção de Hadji (2011, p. 21), a avaliação formativa é o modelo de avaliação ideal pelos seguintes critérios:

Colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: torna-se um elemento, um momento determinante da ação educativa; propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é; inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser

simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica.

Em alusão ao exposto, a avaliação formativa se instaura e se concretiza como um elemento preponderante da ação educativa, que busca ajudar o discente no processo de apropriação dos conhecimentos, indo de encontro ao modelo avaliativo classificatório, contudo, não apenas isso, é um modelo de avaliação que prioriza conhecer para quem aquela proposta de educação se destina, ou seja, possui uma natureza que busca valorizar as individualidades, pois, compreende que cada sujeito aprende de uma forma, e elabora suas próprias estratégias para construir conhecimentos, o que não é possível dentro de um modelo de avaliação classificatória onde os alunos são limitados a classificações e outros aspectos quantitativos.

A avaliação é um processo complexo que deve contemplar tanto a atuação docente, envolvendo todas as particularidades que estão relacionadas com a prática do magistério, como o percurso de aprendizagem do estudante, e como fruto dessa relação fomentar mudanças sobre a forma como o professor orienta seu trabalho, então, é essencial que avaliação seja percebida como um elemento essencial para o trabalho do professor, e não meramente como uma atividade burocrática.

Não há dúvidas sobre a importância da motivação e do interesse dos estudantes no processo educativo, dado que, pode ser um elemento que oportunize aprendizagens significativas se bem utilizado em sala de aula pelo professor, contudo, nos chamou atenção que essa avaliação pontuada pelas professoras discorra sobre questões que não necessariamente tem relação com o uso do computador, ou mesmo que envolvam o letramento digital, de tal forma que aparenta que o trabalho pedagógico por meio do uso dos computadores não tem diferença do que é feito em sala de aula.

Em síntese, o interesse demonstrado pelas crianças era um indicativo da avaliação das professoras tanto que se refere ao letramento digital, como no que corresponde ao processo de aprendizagem, pois, como a professora Mariana deixou claro se elas participam, e se sentem motivadas, é por que elas estão aprendendo, contudo, como demonstramos a avaliação requer um olhar mais aprofundado sobre outros aspectos, que se inserem para além do interesse, pois, o interesse das crianças pode ser tanto um indicativo de que há uma disposição maior para adquirir conhecimento naquele

espaço, ou apenas ser a demonstração do entusiasmo de estar lidando com algo novo, o computador, que difere do suporte comumente usado no cotidiano da sala de aula, no fim, o que fica como certeza é que a avaliação também não tem espaço na dinâmica escolar tão focada no Spaece-Alfa, ela é sufocada pelos simulados previamente elaborados, que em muitos momentos, são retirados de sites da internet, e pelas avaliações prontas recebidas da SME ou do distrito de educação VI, desse modo, ironicamente, embora o coletivo escolar esteja todo centrado na busca pelo melhor resultado em uma avaliação externa, a escola não avalia os seus discentes dentro de uma proposta de avaliação, que tenha como objetivo ajudar o aluno a aprender e superar suas dificuldades.

Nesse capítulo, discorreremos sobre o processo avaliativo relacionado ao letramento digital, e constatamos que a avaliação que acontecia no contexto escolar era terceirizada, pois, ela vem pronta de outras instâncias, logo, cabe às professoras apenas executá-las, sem muito tempo para reflexão e tomada de decisões para mudar sua atuação em sala de aula, e até mesmo, contemplar as necessidades dos estudantes, além disso, o letramento digital não era o foco dessas avaliações, por conseguinte, o olhar avaliativo das professoras sobre esse processo era limitado a autonomia e interesse das crianças em fazer as atividades.

Considerações finais

Doravante, iremos discorrer sobre os principais achados do nosso trabalho, elencando não apenas os resultados encontrados ao longo do percurso de elaboração dessa tese, similarmente, vamos retomar nossas perguntas que deram os contornos para a elaboração da nossa problemática, que desembocaram nos objetivos que conduziram o processo de construção dos dados, alinhando-se a isso, apresentaremos as implicações dos nossos achados para a prática pedagógica das professoras, e para os demais atores que subsidiam o contexto educativo da rede municipal de ensino de Fortaleza, por fim, traçaremos quais desdobramento dessa pesquisa podem desencadear a continuidade de outros estudos.

Pontos essenciais do trabalho

Neste estudo, nosso propósito foi o de investigar as práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas por professores do segundo ano do ensino fundamental frente às manifestações de letramento digital já apresentadas pelas crianças. Como desdobramento desse objetivo elaboramos os seguintes objetivos específicos, descrever o planejamento desses professores em relação às atividades de leitura e de escrita com o uso de tecnologias digitais, descrever a orientação dos professores quanto ao uso de tecnologias digitais pelas crianças em atividades de leitura e de escrita e, por fim, delinear a avaliação que os professores fazem acerca das produções de leitura e de escrita das crianças envolvendo o uso de tecnologias digitais.

Para isso, utilizamos as ideias de autores como Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (1998; 2011), Medonça e Mendonça (2011), Kleiman (1995, 2008), Tfouni (2006), Ribeiro e Coscarelli (2017), Xavier (2018), Libâneo (2013), Marcuschi (2002;2012), Luckesi (2014) e vários outros. Como opção metodológica, a pesquisa foi desenvolvida dentro de uma abordagem qualitativa (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016), tratando-se de um estudo de caso com ares etnográficos (LARCHERT, 2017; ANDRÉ, 2009). Nossos sujeitos foram duas professoras do segundo ano do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino de Fortaleza. Os instrumentos eleitos para o processo de construção dos dados foram os seguintes, observação participante

(MINAYO; DESLANDES; GOMES; 2016) e autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada (FAÏTA,1989).

Depois de analisarmos os dados, podemos agora tecer algumas considerações sobre o trabalho pedagógico realizado pelas professoras no contexto do laboratório de informática.

Em relação ao planejamento desenvolvido pelas professoras que participaram da pesquisa, concluímos que lamentavelmente, as professoras não dispunham de autonomia para realizar o planejamento, pois, o excesso de atividades burocráticas desencadeadas pela pressão em treinar os estudantes para um excelente desempenho no Spaece-Alfa tolhia qualquer iniciativa em propor atividades e práticas que contemplassem o letramento digital, aliás, não apenas isso, o planejamento era feito de forma descontextualizada, não existindo uma ação reflexiva por parte das professoras sobre esse elemento tão essencial da prática pedagógica, dessa forma, as professoras copiavam o planejamento de uma terceira docente, que era dita como referencial de alfabetizadora para a escola, visto que, o foco do trabalho pedagógico deveria ser os descritores que caíam nessa avaliação, e portanto, existia uma pressão muito grande por parte da gestão escolar em fazer com que as docentes seguissem o que era estabelecido como ideal para atingir esse propósito.

Assim, podemos dizer que, segundo as professoras, não existia tempo para o planejamento, nem mesmo para o que era aplicado na sala de aula regular. Nesse sentido, constatamos que essa prática era negligenciada pela própria gestão escolar, que responsabilizava as docentes pela realização de inúmeras tarefas, tais como, dar reforço para os alunos, corrigir simulados, preencher fichas avaliativas, elaborar material para projetos pedagógicos, escrever relatórios etc., embora as professoras reconhecessem a sua importância, e percebessem que a ausência do planejamento trazia prejuízos para a sua prática, a pressão que era exercida sobre elas, e o medo de perderem o emprego em razão da possibilidade de um desempenho não satisfatório no Spaece-Alfa , pois, não eram professoras efetivas, dificultava qualquer iniciativa que minimamente buscasse autonomia para planejar.

No que concerne às atividades realizadas com o uso de recursos tecnológicos digitais, podemos considerar que elas foram conduzidas exclusivamente por meio do software Luz do Saber, e que portanto, não houve diversidade na proposição dessas

atividades, que contemplavam os descritores cobrados na avaliação do Spaece-Alfa , por conseguinte, não era objeto da ação das professoras promover ações que ampliassem ou trabalhassem o letramento digital, já que a escola não tinha essa intenção. Desse modo, poucas habilidades referentes ao letramento digital foram exploradas, dentre elas, usar o mouse, digitar pequenas palavras, ler na tela do computador. Desta maneira, concluímos que a escola ainda está muito distante de compreender que o letramento digital pode ser, e deve ser, trabalhado conjuntamente com o letramento alfabético, visando preparar as crianças para participarem de um mundo cada vez mais tecnológico, que demanda uma leitura crítica e participativa das questões presentes no cotidiano da nossa sociedade.

Por fim, no que diz respeito à avaliação feita pelas professoras em relação ao uso dos recursos tecnológicos digitais pelas crianças, podemos dizer, com base nas informações dadas pelas professoras, que a avaliação realizada tinha como propósito principal responder às demandas do Spaece-Alfa , desse modo, a avaliação que as professoras realizavam das crianças era totalmente focada em identificar quais as dificuldades das crianças em relação aos descritores que seriam cobrados na prova, por conseguinte, o letramento alfabético era o principal interesse dessa avaliação. Com isso, não existia um momento avaliativo relacionado a demonstração do letramento digital das crianças, por conseguinte, esse letramento era percebido pelas professoras pela autonomia que as crianças aparentavam ter para resolver as questões do Luz do Saber, ou pelo interesse que demonstraram em interagir com o computador, embora as docentes percebessem a existência de conhecimentos prévios sobre o uso das TDIC por parte das crianças, e reconhecessem que muitos estudantes só tinham acesso a esse recurso tecnológico na escola, mesmo diante disso, não houve nenhuma intenção em integrar esses conhecimentos as propostas de atividades, e fazer da avaliação, muito mais que uma atividade burocrática, uma oportunidade de mudanças na atuação das professoras para a promoção do letramento digital.

Com base no exposto, consideramos, de um modo geral, que as práticas pedagógicas envolvendo o uso de recursos tecnológicos digitais se mostraram completamente insuficientes no que se refere a promover o letramento digital, aliás não apenas isso, o próprio letramento alfabético é trabalhado de forma muito superficial, pois, fica limitado aos descritores do Spaece-Alfa . Assim sendo, vale ressaltar que a escola ainda não está preparada para inserir os recursos tecnológicos como aliados a prática pedagógica dos professores, embora seja incontestável a urgência disso, apesar disso,

desse ambiente de mostrar muitas vezes desinteressante, arcaico, e descontextualizado, as crianças têm sobrevivido a escola, e buscado a sua maneira ressignificar as práticas a qual são submetidas.

Implicações da pesquisa

Os resultados que esse trabalho nos permitiu encontrar podem ser úteis à área da alfabetização e do letramento quando nos permite refletir sobre a urgência em organizar ações formativas que contemplem o potencial pedagógico das tecnologias digitais, bem como fomentar reflexões sobre o papel do Spaece-Alfa na dinâmica escolar, é necessário rever a influência que essa avaliação externa tem exercido sobre todas as escolas do município, que buscam desesperadamente êxito nessa avaliação, nem que isso implique descaracterizar por completa a função da escola tanto enquanto agência de letramento, como também como espaço responsável para formação integral dos estudantes.

Sugestões de continuidade da pesquisa

Como primeira sugestão de continuidade, pensamos que seria muito interessante desenvolver uma pesquisa que explorasse quais os conhecimentos prévios que as crianças possuem sobre as TDIC, e a partir disso propor ações pedagógicas que contemplassem esses conhecimentos para a promoção de aprendizagens significativa, e para a ampliação do letramento digital.

Uma segunda sugestão seria acompanhar as professoras que participaram da pesquisa no desenvolvimento de suas ações pedagógicas no laboratório de informática, visando perceber se a participação na pesquisa trouxe de fato mudanças sobre a sua prática, principalmente, no que se refere ao planejamento e o trabalho feito no laboratório de informática.

Outra questão de investigação importante seria ter acesso aos conhecimentos que os professores possuem sobre essas TDIC, e como elas são usadas no seu cotidiano, acreditamos, que isso seria relevante por nos ajudar a compreender as ramificações das dificuldades dos professores em utilizarem esses recursos com potencialidade pedagógica.

Por fim, seria oportuno investigar a razão do Luz do Saber ser um software voltado exclusivamente para o letramento alfabético em detrimento ao letramento digital, visto que a estrutura do mesmo é muito similar a abordagem dos conteúdos e dos descritores apresentada nos livros didáticos, então, o que justifica investir recursos públicos em um software que não difere do que é feito com o material didático, onde a diferenciação é apenas a do suporte do impresso para a tela das TDIC.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2010.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Conceituando alfabetização e letramento. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ARAÚJO, J. PINHEIRO, R. C. Letramento Digital: história, concepção e pesquisa. *In*: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (org.) **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- ARAÚJO, Júlio César Rosa de; COSTA, Nonato. Momentos interativos de um chat aberto: a composição do gênero. *In*: ARAÚJO, Júlio César (org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. Atividade Digital. **Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital nepced na escola**. Mônica Daisy Vieira Araújo, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Ludymilla Moreira Morais (org.). - Belo Horizonte: UFMG /FaE / Ceale / NEPCED, 2022.
- ASSIS, Alves Juliana. Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologias digitais: o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BANNELL, R. I., Duarte, R., CARVALO, C., PSCHETOLA, M., Marafon, G., & CAMPOS, G. **Educação no século XXI: Cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* **Capacidades da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 2007.
- BINOTTO, C.; DE SÁ, R. A. Tecnologias digitais no processo de alfabetização: analisando o uso do laboratório de informática nos anos iniciais. **Práxis Educacional**,

v. 10, n. 17, p. 315-332, 2014. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/792>. Acesso em: 25 set. 2022.

BLOOM, Benjamim S. *et. al.* **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1992.

BORGES, Botelho; GIRARDO, Flávia. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Minas Gerais, v. 12, n. 1, 2012.

BORTOLOZO, Célia Regina Fialho. **Práticas de escrita em ambiente digital: propostas de educação colaborativa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Docência para a educação básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016. 96 f.

BOTELHO, Flávia Girardo. **A construção do letramento digital em crianças em fase de alfabetização**. 2013. Tese (doutorado) -- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, Recife, 2013. 292f.

BRASIL, Lei n. 12. 737, de 30 de nov. de 2011. **Tipificação criminal dos delitos informáticos**, Brasília, DF, MAR 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Edições Loyola, 2007.

BUZATO, M. **Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação**. In: III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 25, p. 01-38, 2009.

CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 52, p. 160-178, 2012.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 5ª edição. Petrópolis, RJ: vozes, 2006.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do livro**: do leitor ao navegador. [São Paulo, SP]: Ed. da UNESP, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora Unesp. 2002

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital**: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana. Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet *et al.* *In*: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (org). **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana. Ideias para pensar o fim da escola. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, PMM. **Tecnologias digitais e escola**. São Paulo: Parábola, 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 8, 2018.

COSCARELLI, Carla; CORRÊA, Hércules. Letramento digital *In*: MILL, Daniel *et al.* (Ed.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. UFSCar, 2018.

ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Papirus editora, 2009.

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma **Matriz de Letramento Digital**. *In*: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. MARCIONILO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ESCOBAR, Bolívar Teston; SANCHES, Emilia Christie Picelli. A presença do imprevisto na prática da docência. **Blucher Design Proceedings**, v. 2, n. 10, p. 7-14, 2016.

ESHET-ALKALAI, Y. (2004). **Digital literacy**: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), pp. 93-106.

ESTEBAN, Maria Teresa. (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FAÏTA, Daniel. **La conduite du TGV**: exercices de styles. Marseille: Champs visuels, 1997, n. 6, p. 75-86.

FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara. Docência na educação superior: tensões e possibilidades de gestão da profissionalização. **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, n. 02, p. 235-242, 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana, **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília; MOLINARI, Claudia. Identidades e diferenças na escrita em papel e em computador etapas do processo de alfabetização. *In*: FERREIRO, Emília (org). **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. Cortez Editora, 2013.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2017.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2017.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* Tecnologias digitais na alfabetização [recurso eletrônico]: **o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita**. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. *In*: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, E. (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRADE, ISABEL. Alfabetização Digital. *In*: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (org). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>. Acesso: 10 de jun. 2022.

FRANCISCO, Deise Juliana; SILVA, Ana Paula Lourenço. Criança e apropriação tecnológica: um estudo de caso mediado pelo uso do computador e do tablet. **HOLOS**, v. 6, p. 277-296, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49.ed. São Paulo: Cortez: 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, v. 8, n. 1, p. 44-53, 1990.

GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Jornada nas escolas: a nova geração de professores e alunos. **Tecnologias, sociedade e conhecimento**, v. 1, n. 1, p. 100-118, 2013.

GLÓRIA, Julianna Silva; FRADE, Isabel Cristina. A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, 2015.

GOMES, Suzana dos Santos. Infância e tecnologias *In*: COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GOULART, Isabel. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. *In*: **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Autêntica, 2017.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré - escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KATO, Mary Aizwa. **O aprendizado da leitura**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**, Campinas. SP: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Papirus Editora, 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **É Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?p=214>. Acesso em 05 set. 2018.

KNAUL, Ana Paula. **Novos letramentos na escola: uma análise da integração do tablet às práticas pedagógicas no Ensino Fundamental**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015, p. 255f.

LANDIN, Rita de Cassia de Souza. **Softwares educativos no contexto da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2015. 167f.

LARCHERT, J. M. O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação. *In*: MORORÓ, L. P; COUTO, M. E. S; ASSIS, R. A. M. (org.) **Notas teórico - metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 123-141. ISBN: 978-85-7455-493-8.

LEITE, Maria Isabel. Pensar em planejamento na educação formando teias e redes que assegurem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. Salto para o futuro. Tv Escola. **Boletim**, v. 20, p. 1-38, 2013.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 49, p. 455-479, 2010.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.

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

LIBANEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIPP, Marilda Novaes. O Stress do professor frente ao mau comportamento do aluno *In: A Prática da Psicologia na Escola*. Fava, Débora C (org). BH: Ed. Artesâ, 2016.

LUCKESI, Cipriano C. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. *In: O diretor articulador do projeto da escola*. Borges, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Ideias nº 15.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2.ed. Salvador- BA, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. Cortez editora, 2006.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: E.P.U., 2017.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). Dicionário Paulo Freire*. Autêntica, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 20, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.)*. Hipertexto e gêneros digitais. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2012.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In: MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação**: como extensões do homem. Editora Cultrix, 1969.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, OC de. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. **Caderno de formação: formação de professores**, v. 2, n. 1, p. 36-57, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2017.

MORAIS, Artur Gomes; LEITE, Tânia Maria S.B. Rios; SÁ, Carolina Figueiredo; PESSOA, Ana Cláudia R. Gonçalves. **Apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças: Que caminhos percorrem? Como podemos auxiliá-las em suas trajetórias de aprendizagem?** Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-3-3.pdf> Acesso: 20 set. 2022

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. SciELO-Editora UNESP, 2004.

OLIVEIRA, A. (2013). Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Educação Em Foco**, 16(22), 163 – 183.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; Gonçalves Junior, LUIZ; Garcia-Montrone, Aida Victoria; Joly, Ilza Zenker. **Processos Educativos em Práticas Sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais**. Disponível em : <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-5383-int.pdf> acesso em? 20 de jun. 2021.

ORLANDI, E. de L. P. Prefácio. In: DIAS, C. **Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo**. Campinas: Pontes, 2018. p. 11-18.

OTT, Margot. **Planejamento de aula: do circunstancial ao participativo**. In: Planejamento e Participação. Revista de Educação, n. 54. Brasília: AEC, 1984.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 49-59.

PEREZ, Deivis; MESSIAS, Carla. A autoconfrontação como dispositivo para a produção de saberes sobre o trabalho docente. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 9, n. 14, p. 72-92, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para uma nova profissão**. Pátio: Revista Pedagógica, v. 5, n. 17, p. 8-12, 2001.

Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil : TIC Kids Online Brasil 2020 : edição COVID-19 : metodologia adaptada [livro eletrônico] = Survey on Internet use by children in Brazil : ICT Kids Online Brazil 2020 : COVID-19 edition : adapted methodology / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1987.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PINHEIRO, P. A. Gêneros (digitais) em foco: por uma discussão sóciohistórica. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 54, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2870>. Acesso em: 26 set. 2022

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RIBEIRO, A. E. F. **Navegar lendo, ler navegando** :Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 248 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, Ana Carolina Ribeiro; Behar, Patrícia Alejandra. Competências para o letramento digital In: BEHAR, Patrícia Alejandra (org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (org). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>. Acesso: 10 mar. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. Escrita digital. In: **Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital nepced na escola**. Mônica Daisy Vieira Araújo, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Ludymilla Moreira Morais (org.). - Belo Horizonte: UFMG /FaE / Ceale / NEPCED, 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 19, n. 2, p. 91-111, 2016.

ROCHA, Joelma dos Santos Ramos. **Alfabetização mediada por computador**: uma experiência com o software Luz do Saber. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Mestrado Profissional em Letras / PROFLETRAS, 2016.431f.

RODRIGUES, Ana Luísa. Dificuldades e desafios na integração das tecnologias digitais na formação de professores: estudos de caso em Portugal. **revista contrapontos**, v. 18, n. 4, p. 354-373, 2018.

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

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso. *In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores* / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (org). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>. Acesso: 10 mar. 2022.

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

RUSSO, Miguel Henrique. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 1, p. 193-210, 2016.

SAHB, Warley Ferreira; ALMEIDA, Fernando José de. Tecnologia como direito: as TDIC e o desafio da educação escolar. **Comunicações**, v. 23, n. 2, p. 69-91, 2016.

SCHMITT, Miguel Ângelo. Ação-Reflexão-Ação: A Prática Reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo. **Protestantismo em Revista**, v. 25, p. 59-65, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, 2002.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003.

SOARES, Magda. BATISTA, **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. Alfabetização. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa

Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>. Acesso: 15 mai. 2022.

SOARES, Maria Margareth Araújo. **O real e o virtual**: o uso do email por crianças. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Pernambuco: UFPE, Programa de Pós-graduação em Educação, 2006. 180f.

STRAUB, Sandra Luiza Wrobel *et. al.*(org.). **Laboratórios de Informática das Escolas Públicas Estaduais Mato- Grossenses**: uma análise discursiva da realidade educacional. Cáceres: UNEMAT Editora, 2020.

STREET, Brian. (1984). **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press.

STREET, Brian (1985). **Literacy and orality as ideological constructions**: some problems in cross-cultural studies. *Culture and History*, 2.

STREET, Brian; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian V. Multimodalidade. *In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores* / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (org). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>. Acesso: 10 jun. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Delta**: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada, v. 29, p. 29-58, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional. CD-ROM. **Anais do XVI EPENN**, Aracajú, SE. 2003.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação concepção dialética**. Libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola**. Um desafio ao educador. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006. 214 p.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. 2005. [http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento% 20digital% 20e% 20ensino. pdf](http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf) Acesso em 20 out. 2018, v. 24, p. 03-08, 2018.

XAVIER, Antonio Carlos. **A era do Hipertexto**: linguagem e tecnologia. 2 ed. Recife: Pipa comunicações, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.