



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

ANDRÉIA RUTH FORTALEZA RAMOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS DIGITAIS:
UMA PESQUISA EM COLABORAÇÃO COM PROFESSORAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

FORTALEZA

2024

ANDRÉIA RUTH FORTALEZA RAMOS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS DIGITAIS: UMA
PESQUISA EM COLABORAÇÃO COM PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb

FORTALEZA

2024

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)

R141p Ramos, Andréia Ruth Fortaleza.
Práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais : uma pesquisa em colaboração com professoras de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental / Andréia Ruth Fortaleza Ramos. – 2024.
198 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.

1. Letramentos digitais. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Práticas pedagógicas. 4. Anos iniciais. I. Título.
CDD 370

ANDRÉIA RUTH FORTALEZA RAMOS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS DIGITAIS: UMA
PESQUISA EM COLABORAÇÃO COM PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação

Aprovada em: 20/06/2024.

BANCA EXAMINADORA

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

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

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

A Deus, aquele que me deu a vida e me sustentou em cada processo que passei até chegar aqui...

A Jesus, o autor e consumidor da minha Fé, aquele em quem eu encontrei a Salvação...

Ao Espírito Santo, por ser meu auxílio “bem presente na hora da angústia” (Bíblia sagrada).

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A Deus, pelo seu amor infinito que me alcança todos os dias. Por me permitir alcançar e me ajudar na realização deste grande sonho.

Ao meu amado esposo Thiago, que abraçou esse sonho como se fosse dele. Incentivou-me todas as vezes que enfraqueci, abraçou-me todas as vezes que chorei, ajudou-me mesmo sem eu pedir ajuda. Foi capaz de assumir sozinho as responsabilidades que antes dividíamos para que eu conseguisse me dedicar à realização deste trabalho. Eu te amo infinitamente!

Aos meus preciosos filhos, Arthur e Isabel, que são o sorriso do meu rosto e o brilho dos meus olhos. Ao Arthurzinho, por tão cedo ter de dividir a mamãe com os estudos e aprender a mamar enquanto a mamãe, com a outra mão, digitava. Sua chegada foi a realização de mais um sonho. À Isabel, por ter sido tão compreensiva com a mamãe quando, tantas vezes, eu não podia colocá-la para dormir porque tinha de ficar estudando até mais tarde. Mamãe, a senhora vai terminar logo? A mamãe finalmente acabou, filha! Vou te colocar para dormir quantas noites você desejar. Amo vocês para sempre!

Aos meus pais, Sandra e Adriano, por sempre terem acreditado em mim. A minha mãe por ensinar desde cedo: - Rotinha, não se preocupe, o que tiver de ser seu será, basta apenas você estudar e se dedicar! Ao seu exemplo como mãe, esposa e professora. Foi você, mãe, que plantou esse sonho no meu coração, enquanto fazia a sua faculdade e me levava, eu pré-adolescente, com você para assistir às aulas. Aqueles momentos me fizeram desejar fazer pós-graduação e ser igual àqueles professores, tão cheios de conhecimentos. A você, pai, que sempre me incentivou e me ensinou a não esquecer a fé, porque ela move montanhas. E olha onde ela me trouxe! Agora o senhor tem mais um título para acrescentar quando for falar dos seus filhos para os outros, como o senhor adora. Pode encher a boca e dizer: - Eu tenho uma filha mestra, formada pela Universidade Federal do Ceará! Mas, pai e mãe, de todos os títulos que tenho, um dos mais valiosos para mim é ser filha vocês.

Aos meus irmãos, Priscila e André, que tanto amo, obrigada por todo apoio e incentivo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Messias Holanda Dieb, que foi um anjo na minha vida. Por toda a sua gentileza, paciência e atenção ofertadas a mim. Por seu grande respeito às minhas ideias e também por acreditar que elas dariam certo. Por compartilhar comigo seu

conhecimento e me ouvir todas as vezes que precisava organizar minhas ideias na pesquisa. Enfim, por não soltar minha mão em nenhum momento.

As professoras participantes da banca examinadora, Prof. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes, por suas valiosas contribuições em meu trabalho desde o meu ingresso no mestrado e à Prof. Dra. Regina Cláudia Pinheiro pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Às professoras participantes da pesquisa, pelo tempo concedido para participar dos encontros formativos. À Gestão da escola, diretora e coordenadora que nos receberam tão bem e viabilizaram os espaços para que pudéssemos realizar os encontros formativos, e aos demais professores da instituição, pela acolhida, pelas conversas, pelo café e pela partilha dos lanches. Foi um prazer conhecê-los e realizar a pesquisa com vocês!

Aos meus amigos de turma, Elizangela e Leandro, por estarem sempre presentes nesse processo. Pelas valiosas trocas e pelos momentos em que nos permitíamos conversas sem propósito, só para desfrutar da companhia do outro. Enfim, pelas amizades que permitiram nascer durante esse processo.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais revelada pelas professoras de língua portuguesa em ciclos reflexivos de formação, e como objetivos específicos: conhecer as concepções dos professores referentes ao trabalho com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa; caracterizar as práticas pedagógicas exercidas pelos professores de língua portuguesa, visando à perspectiva dos letramentos digitais; e analisar as possibilidades apontadas pelos professores em relação às práticas que visem à perspectiva dos letramentos digitais. Desse modo, as bases teóricas do nosso estudo encontram-se em Street (2014), para falarmos sobre letramentos sociais; Kleiman (1995; 2007), ao abordarmos sobre letramentos; Lankshear e Knobel (2007; 2008) e Buzato (2009), sobre letramentos digitais; Buzato (2006), Hissa (2021) e Ribeiro (2016), para falarmos sobre a formação de professores e os letramentos digitais; e, também, Geraldi (2011) e Antunes (2003), para tratarmos sobre o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva interacionista. Para a metodologia do nosso estudo, assumimos uma abordagem colaborativa na perspectiva de Desgagné (2007), e os procedimentos utilizados basearam-se em Ibiapina e Ferreira (2003;2005) e Ibiapina (2008;2016). Desse modo, nossa metodologia consistiu em convidar as professoras de língua portuguesa a se unirem a nós em um processo de reflexão sobre suas práticas pedagógicas realizadas na perspectiva dos letramentos digitais, com o objetivo de produzirmos conhecimento sobre a ação docente. Os resultados encontrados nos mostram que as concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa das professoras influenciam na construção e realização de práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais. Constatamos também que os livros didáticos têm grande influência sobre as práticas pedagógicas, pois ocupam a maior parte do tempo, como também verificamos que eles oferecem pouquíssimas propostas para o trabalho com letramentos digitais. Desse modo, as práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa que visam à perspectiva dos letramentos digitais também são poucas. As professoras também revelaram a grande dificuldade em planejar e executar práticas na perspectiva dos letramentos digitais, pois a formação de professores não oferece subsídios teóricos e nem práticos para a construção dessas práticas. Além desses resultados, por meio dos ciclos reflexivos, as docentes conseguiram apontar possibilidades relacionadas à ampliação de suas práticas na perspectiva dos letramentos digitais, identificar possibilidades dentro do seu contexto que podem ser uma alternativa às dificuldades encontradas para o trabalho com letramentos digitais, como também lançar perspectivas quanto a possibilidades mais amplas, as quais não dependem do

contexto escolar para acontecerem, mas que são necessárias para a garantia a longo prazo da realização de práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais. E, por fim, a abordagem colaborativa de pesquisa oportunizou às professoras um espaço de estudo e reflexão sobre o seu fazer docente, possibilitando que estas passassem a conhecer o conceito de letramentos digitais, ampliando suas concepções sobre o trabalho com esse letramento no ensino de língua portuguesa. Ademais, foi possível perceber possibilidades para a realização do trabalho com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: letramentos digitais; ensino de língua portuguesa; práticas pedagógicas; anos iniciais.

ABSTRACT

This study as a general objective aimed to analyze the pedagogical practices from the perspective of digital literacy revealed by Portuguese language teachers in reflective training cycles, and as with specific objectives: to understand teachers' understandings regarding working with digital literacy in teaching Portuguese language; characterize the pedagogical practices carried out by Portuguese language teachers, changing the perspective of digital literacy; and analyze the proposals highlighted by teachers concerning practices aimed at the perspective of digital literacy. Hence, the theoretical bases of our study can be found in Street (2014), in order to talk about social literacies; Kleiman (1995; 2007), when discussing literacy; Lankshear and Knobel (2007; 2008) and Buzato (2009), on digital literacies; Buzato (2006), Hissa (2021) and Ribeiro (2016), in order to talk about teacher training and digital literacy; and also Geraldi (2011) and Antunes (2003), in order to discuss Portuguese language teaching from an interactionist perspective. For the methodology of our study, we took over a collaborative approach from the perspective of Desgagné (2007), and the procedures used were based on Ibiapina and Ferreira (2003;2005) and Ibiapina (2008;2016). Therefore, our methodology consisted of inviting Portuguese language teachers to join us in a process of reflection on their pedagogical practices carried out from the perspective of digital literacy, with the aim of producing knowledge about teaching action. The results found show us that the teachers' understandings of language and Portuguese language teaching influence the elaboration and achievement of pedagogical practices from the perspective of digital literacy. We also figured out that the textbooks have a great influence on pedagogical practices, as they take up most of the time, and we also found that they offer very few proposals for working with digital literacies. In this way, pedagogical practices for teaching the Portuguese language which aim at the perspective of digital literacy are also few. The teachers also revealed the great difficulty in planning and executing practices from the perspective of digital literacy, as teacher training does not offer theoretical or practical support for the construction of these practices. Besides these results, through reflective cycles, the teachers were able to point out possibilities related to expanding their practices from the perspective of digital literacies, identify possibilities within their context that can be an alternative to the difficulties encountered when working with digital literacies, as well as launch perspectives regarding broader possibilities, which do not depend on the school context to occur, but which are necessary to guarantee the long-term implementation of pedagogical practices for teaching the Portuguese language from the perspective of digital literacy. And, finally, the collaborative

research approach provided teachers with a space to study and reflect on their teaching, enabling them to become familiar with the concept of digital literacy, expanding their conceptions of working with this literacy in language teaching. Portuguese. Furthermore, it was possible to perceive possibilities for carrying out work with digital literacy in Portuguese language teaching.

Keywords: digital literacies; Portuguese language teaching; pedagogical practices; initial years.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Resumo dos elementos para a ação docente.....	57
Figura 2 – Modelo da construção dos códigos das unidades de significados.....	96
Figura 3 – Dificuldade do planejamento na perspectiva dos letramentos digitais.....	129
Figura 4 – Crianças com o tablet recebido pela prefeitura de Fortaleza.....	130
Figura 5 – Uso dos tablets na escola pesquisada.....	132
Figura 6 – Sala de inovação e biblioteca da escola pesquisada.....	135
Figura 7 – Sala de inovação veiculada no site oficial da prefeitura municipal de Fortaleza.....	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Uso das Redes sociais por crianças e adolescentes de 10 a 17 anos em 2020.....	20
Gráfico 2 –	Outras atividades realizadas por crianças e adolescentes de 10 a 17 anos na internet em 2020.....	20

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Diferenças entre as abordagens de pesquisa colaborativa.....	70
Quadro 2 –	Perfil dos grupos de <i>WhatsApp</i> em que foram disparadas as mensagens.....	73
Quadro 3 –	Lista das instituições contactadas para a realização da pesquisa e suas respostas.....	75
Quadro 4 –	Perfil das professoras participantes da pesquisa.....	81
Quadro 5 –	Distribuição da Carga horária do professor dos 5º anos do Ensino Fundamental em Fortaleza.....	82
Quadro 6 –	Procedimentos realizados na escola <i>Conectando Saberes</i>	83
Quadro 7 –	Combinados da pesquisa.....	87
Quadro 8 –	Síntese dos encontros reflexivos.....	90
Quadro 9 –	Perguntas referentes às ações reflexivas.....	92
Quadro 10 –	Instrumentos para coleta de dados e procedimentos.....	94
Quadro 11 –	Código de Identificação dos textos para análises.....	96
Quadro 12 –	Organização dos capítulos e os objetivos propostos.....	98
Quadro 13 –	Atividades realizadas pelas professoras.....	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALA	American Library Association
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
GNL	Grupo de Nova Londres
LENT	Linguagem, Ensino e Tecnologia
ODAS	Objetos Digitais de Aprendizagem
RED	Recursos Educacionais Digitais
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TDIC	Tecnologias digitais de informação e comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INICIANDO A CONVERSA.....	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
2.1	Da alfabetização aos letramentos.....	28
2.1.1	<i>Os multiletramentos.....</i>	<i>32</i>
2.2	Os letramentos digitais.....	34
2.2.1	<i>As TDICs e seus diversos letramentos.....</i>	<i>35</i>
2.2.2	<i>Letramento digital: implicações para nossa investigação.....</i>	<i>41</i>
2.2.2.1	<i>Existe analfabeto digital?.....</i>	<i>49</i>
2.3	Letramentos digitais e a escola.....	51
2.3.1	<i>Os professores e os letramentos digitais.....</i>	<i>54</i>
2.4	Letramentos digitais no ensino de Língua Portuguesa.....	58
3	PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS QUE NOS CONECTAM COM A REALIDADE INVESTIGADA.....	67
3.1	Pesquisa colaborativa: perspectiva teórico-metodológica.....	67
3.2	“Procurando agulha no palheiro”: Lócus e participantes da pesquisa.....	71
3.2.1	<i>Aproximação com a instituição: perfil da escola em que ocorreu a pesquisa.....</i>	<i>77</i>
3.2.2	<i>Perfil dos professores participantes da pesquisa.....</i>	<i>81</i>
3.3	Procedimentos e instrumentos metodológicos.....	82
3.3.1	<i>Encontro de sensibilização.....</i>	<i>83</i>
3.3.2	<i>Encontro de negociações.....</i>	<i>86</i>
3.3.3	<i>Entrevista semiestruturada.....</i>	<i>88</i>
3.3.4	<i>Sessões de estudos e ciclos reflexivos.....</i>	<i>89</i>
3.3.5	<i>Questionário.....</i>	<i>93</i>
3.4	Análises dos dados.....	94
3.5	Questões éticas da pesquisa.....	97
4	CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O TRABALHO COM LETRAMENTOS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	99
4.1	A dissociabilidade da prática pedagógica de ensino de língua portuguesa e os letramentos digitais.....	99
4.1.1	<i>Concepção do ensino de língua portuguesa.....</i>	<i>99</i>
4.1.2	<i>Concepção dos Letramentos Digitais.....</i>	<i>110</i>
4.1.3	<i>Concepção da relação entre os letramentos digitais e o ensino de língua portuguesa.....</i>	<i>112</i>
5	AS CARACTERÍSTICAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE	

	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS DIGITAIS.....	120
5.1	O início de um trabalho que considera o ambiente digital.....	120
5.2	O planejamento de ensino na perspectiva dos letramentos digitais.....	125
5.3	Materiais utilizados.....	129
5.4	Atividades realizadas na perspectiva dos letramentos digitais.....	138
5.4.1	<i>Linguagem no ambiente digital.....</i>	140
5.4.2	<i>Práticas de convergência.....</i>	145
5.4.3	<i>Ampliação de repertórios.....</i>	145
5.4.4	<i>Curadoria digital.....</i>	147
5.4.5	<i>Jogos educativos digitais.....</i>	147
5.4.6	<i>Outras propostas.....</i>	149
6	DA REFLEXÃO A NOVAS POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM LETRAMENTOS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	152
6.1	Novas possibilidades à vista.....	152
6.1.1	<i>Ampliação de práticas de ensino realizadas na perspectiva dos letramentos digitais.....</i>	153
6.1.2	<i>Alternativa às dificuldades enfrentadas na realização das práticas pedagógicas com letramentos digitais.....</i>	155
6.1.3	<i>Possibilidades a serem realizadas no nível de políticas e sistema de educação.....</i>	164
6.2	Outras contribuições da pesquisa para o contexto investigado.....	170
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
	Principais achados da pesquisa e as considerações.....	174
	Implicações da pesquisa.....	180
	Sugestões de continuidade da pesquisa.....	181
	REFERÊNCIAS.....	182
	APÊNDICE A – PROPOSTA DE ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL COM O PROFESSOR.....	189
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	190
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	191
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIAL DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFC.....	195

1 INICIANDO A CONVERSA

Nossa pesquisa se situou na área da Educação, especificamente nos estudos da linguagem e do ensino de língua portuguesa, tendo como objeto de estudo as práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nossas inquietações, as quais culminaram na proposição desta pesquisa, surgiram, inicialmente, durante a emergência sanitária ocasionada pela pandemia de Covid-19¹, que teve seus momentos mais críticos nos anos de 2020 e 2021. Embora saibamos que essa temática já existia antes desse período, compreendemos que essa situação específica obrigou as instituições escolares, em sua grande maioria, a lidar com a realidade digital, o que chamou nossa atenção, pois, antes da pandemia de Covid-19, verificou-se uma grande dificuldade em incorporar as tecnologias digitais no ensino (Ribeiro, 2016; Valente; Almeida, 2020, 2022). Além disso, durante esse período, as escolas e instituições de ensino, em geral, tiveram de fechar suas portas e buscar outras soluções para garantir a continuidade das aprendizagens das crianças, de modo que muitas instituições de ensino se utilizaram do ensino remoto² como estratégia.

Nesse contexto, estávamos atuando como formadoras de professores e, nessa função, foi possível acompanhar como os docentes estavam organizando e realizando suas práticas pedagógicas de maneira remota. Observamos que, apesar das aulas, das orientações ou das atividades, em sua maioria, acontecerem mediadas pelo uso das tecnologias, ainda víamos muitas práticas³ pedagógicas convencionais relacionadas ao espaço da sala de aula, as quais foram apenas transferidas para o espaço digital. Essas práticas não consideravam as diversas possibilidades que o referido espaço oferecia e a lógica presente nesse ambiente, principalmente relacionadas ao ensino da linguagem, e seguiam com atividades como responder a tarefa do livro no caderno e enviar uma fotografia da referida atividade para que a professora pudesse avaliar.

Nesse sentido, observamos a grande dificuldade que os professores tinham em

¹ A pandemia de Covid-19 foi ocasionada pelo coronavírus e alcançou todo o mundo, principalmente nos anos de 2020 e 2021. Durante esse período, todas as pessoas tiveram de ficar em isolamento social em suas casas.

² O ensino remoto foi uma estratégia adotada em diversos lugares, inclusive no Brasil, com o objetivo de garantir a continuidade nos processos de aprendizagem das crianças e adolescentes. Aqui no Ceará, especificamente, esse ensino remoto foi realizado “por meio da utilização de tecnologias diversas, desde o uso de tecnologias digitais, como aplicativos e plataformas, até o uso de tecnologias analógicas, como o rádio, a TV e o livro didático” (Ceará, 2021).

³ Sobre as práticas de ensino, deixamos claro que reconhecemos os grandes desafios enfrentados pelos professores nesse período, inclusive no que diz respeito ao se responsabilizar por ter acesso à internet e recursos tecnológicos para dar conta desse ensino.

elaborar atividades mediadas pelas tecnologias, como propor práticas sociais de uso da linguagem no ambiente digital. O que se fazia plenamente compreensível, diante da situação de medo e de caos que se instaurou nesse período no mundo todo, e não só isso, mas os professores foram surpreendidos com uma mudança abrupta, pois foram obrigados a transferir suas práticas pedagógicas, as quais antes eram realizadas em um ambiente físico com toda a configuração e uso de recursos metodológicos próprios desse ambiente, para um novo ambiente, que agora era digital e contava com outros recursos diferentes do espaço anterior. Além disso, os docentes tiveram de lidar com a falta de recursos tecnológicos e ambiente adequado para planejar e ministrar aulas, como também, com a falta de preparação/formação adequada para que pudessem enfrentar esse desafio.

A partir dessa constatação, começamos a refletir sobre as possibilidades do trabalho com letramentos digitais dentro de condições mais favoráveis, diferente daquelas naquele momento, em que se pudesse refletir com as crianças sobre as práticas letradas já exercidas nesse espaço, assim, como propor ou se utilizar de uma infinidade de modalidades textuais.

A percepção desse fato como possibilidade para a construção de um problema de pesquisa foi possível graças à oportunidade de cursar uma especialização em *Alfabetização e Multiletramentos* na Universidade Estadual do Ceará (UECE), entre os anos de 2018 e 2019. Dentre os muitos aprendizados desse período, foi possível assumir uma visão de ensino da linguagem baseada na concepção dos letramentos sociais (Street, 2014), os quais são as práticas sociais de uso da linguagem. Nesse sentido, o curso também oportunizou reconhecer que essas práticas são inúmeras e múltiplas, inclusive podendo ocorrer em uma mesma situação de comunicação, configurando-se, desse modo, em multiletramentos (GNL, 2021). Dentre os multiletramentos, também foram discutidos os letramentos presentes no espaço digital e as diferentes formas como as mensagens se apresentam nos textos desse ambiente, ou seja, a multimodalidade em textos eletrônicos.

Devido a sua presença cada vez mais acentuada na vida social atual, tais elementos precisam ser pensados, problematizados e incorporados nas práticas de ensino da linguagem. Isso se justifica porque é preciso garantir que todos, em especial as crianças e adolescentes, tenham acesso aos mais diversos letramentos que circulam socialmente e não apenas ao letramento da cultura do papel ⁴, tampouco a uma única modalidade textual.

⁴Decidimos utilizar esse termo para nos referirmos às práticas sociais de uso e significados da linguagem que envolvem os textos impressos no papel ou materiais físicos. Esse termo surgiu a partir da leitura do texto de Magda Soares (2002), que busca fazer uma diferenciação entre a cultura do papel e a cultura da tela.

A partir dessas inquietações, surgiu o interesse em aprofundar os estudos nessa temática, o que nos levou a procurar o grupo de estudo e pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no início de 2021. Nesse percurso, também tivemos a oportunidade de participar, como aluna especial, da disciplina Tecnologia e Multiletramentos, ofertada no mestrado em Linguística Aplicada dessa mesma universidade. Essas duas experiências nos oportunizaram, portanto, grandes reflexões sobre o uso das tecnologias na educação, os multiletramentos e os letramentos digitais.

Além disso, também tivemos a oportunidade de, ao ingressar no curso de mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2022, participar do Grupo de Pesquisa γραφή (grafi) – Laboratório de Estudos da Escrita. A participação nesse grupo tem nos proporcionado ampliar conhecimentos sobre os estudos acerca dos letramentos e compreender os contextos em que as tecnologias digitais estão envolvidas, bem como suas relações com a educação, especificamente sua relevância para se pensar em um ensino de Língua Portuguesa que contemple as diversas situações comunicativas que se efetivam nas relações e práticas sociais.

Por meio dessas contribuições, foi possível compreender que, no contexto mundial, o grande avanço nos usos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), como meios de produção, comunicação e lazer, tem provocado mudanças nas diversas esferas sociais, como, as esferas do mundo do trabalho, publicitária, jornalística, religiosa, científica, da vida pessoal... e mais recentemente da vida escolar.

Nesse sentido, é possível observar o aumento de diversas atividades no espaço digital, como as atividades financeiras pela internet, cadastros em programas do governo, marcação de consultas, bem como sua realização de modo on-line, além de busca de notícias e compras on-line. Em acréscimo, a maioria das pessoas trocou as ligações telefônicas pelo uso dos serviços de mensagem instantânea ou chamadas de vídeo. Para assistir a alguma produção cinematográfica, agora, a maioria das pessoas não procura mais os cinemas e, sim, as mais famosas plataformas de streaming, as quais exibem, pela internet, as séries, filmes e programas dos mais variados gêneros. Do mesmo modo, para ouvir uma música, elas já não procuram mais as melhores rádios e, sim, os melhores aplicativos de músicas.

Muitos desses serviços já existiam antes da pandemia, mas, segundo um relatório de pesquisa divulgado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR, 2021a; 2021b), o grande aumento no acesso, o uso e as atividades realizadas online foram consequências das medidas de distanciamento social diante da emergência sanitária de Covid-19 que teve início em 2020. Essa mesma pesquisa mostrou

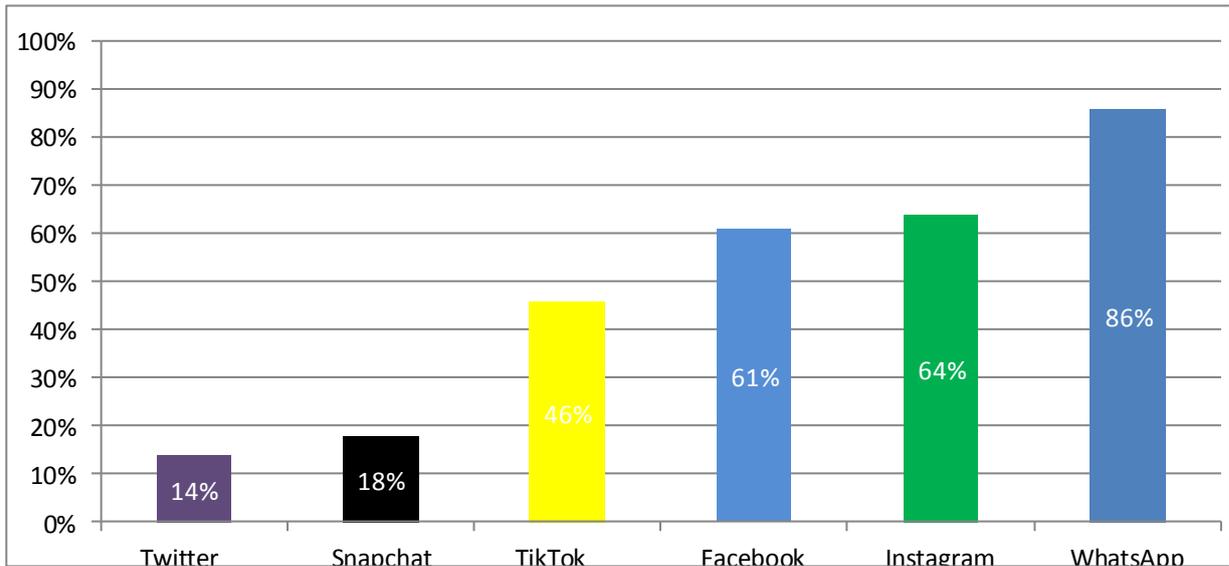
que o acesso à internet aumentou nos domicílios brasileiros, de 71%, em 2019, para 83% em 2020. E não só isso, pois, quanto aos usuários de internet, houve um aumento de sete pontos percentuais, somando-se 81% da população a partir de dez anos de idade. Os aumentos mais significativos foram registrados nas áreas rurais e nas classes socioeconômicas C, D e E, apresentando um aumento, respectivamente, de 17%, 7% e 10%. Em suma, isso significa, de certo modo, uma pequena diminuição nas desigualdades quanto à proporção de pessoas que utilizam a internet em diferentes classes.

Obviamente, ainda temos muito a avançar, mas, compreender que a internet já é uma realidade, a qual alcança todas as classes sociais e áreas de habitação, permite-nos perceber que a vida de diversas pessoas tem sido influenciada pelo acesso a esse ambiente digital. Nesse sentido, sobre as mudanças que temos observado, nas diversas esferas de atuação social, elas se devem ao fato de as tecnologias digitais terem criado o que Pierre Levy (1999) chama de Ciberespaço, ou seja, uma infraestrutura que abriga um universo oceânico de informações, no qual as pessoas navegam por ele. Nesse Ciberespaço, surgem “um conjunto de práticas, atitudes de modos de pensamentos e de valores” (Levy, 1999, p. 17), as quais se configuram como uma cultura própria desse espaço, a Cibercultura.

Essa Cibercultura estabelece novas relações mediadas pelas tecnologias digitais, tanto entre as pessoas como também entre elas e o próprio espaço digital e sua lógica de funcionamento (Big Data, algoritmos etc.). Nesse processo, um dos elementos que têm influenciado o desenvolvimento de múltiplas e complexas práticas sociais tem sido o uso da linguagem, pois, ao fazerem uso da língua, as pessoas têm produzido uma crescente variedade de formas textuais, muitas das quais se tornaram próprias do ambiente digital. Portanto, elas acabaram exigindo novas formas de produção e de leitura de textos nesse espaço, envolvendo, por sua vez, os mais variados tipos de discursos.

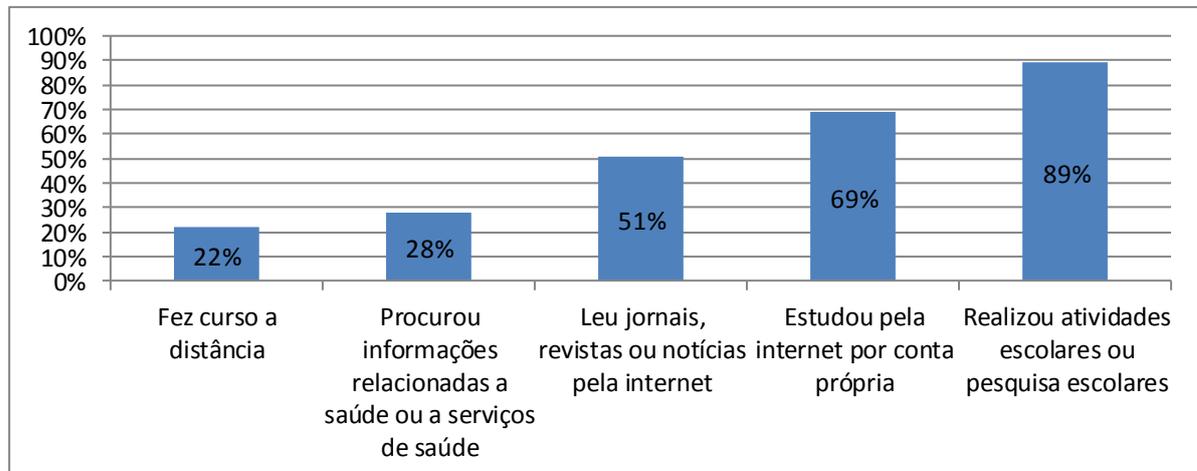
O conjunto de habilidades necessárias a essa performance dos sujeitos no mundo virtual tem sido chamado de letramento digital (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016), o qual é demandado de todas que adentram o Ciberespaço. Desse modo, pesquisas têm mostrado que essa não é uma realidade apenas do mundo adulto, pois crianças e adolescentes também já estão imersos nessas práticas sociais de uso das linguagens digitais. Um exemplo dessas pesquisas pode ser vislumbrado por meio do relatório *Tic kids online* (CETIC.BR, 2021a), segundo o qual, no ano de 2020, foi constatado que 94% das crianças e adolescentes de 10 a 17 anos já tinham acesso aos serviços e espaços da internet. Em acréscimo, quanto aos usos que as crianças e adolescentes fazem da internet, é possível ver nos gráficos a seguir o que a pesquisa constatou:

Gráfico 1 – Uso das Redes sociais por crianças e adolescentes de 10 a 17 anos em 2020



Fonte: Elaborado pela autora com base no CETIC.BR (2021a).

Gráfico 2 – Outras atividades realizadas por crianças e adolescentes de 10 a 17 anos na internet em 2020



Fonte: Elaborado pela autora com base no CETIC.BR (2021a).

Chamamos a atenção para os dados apresentados, visto que eles se referem a crianças e adolescentes que não apenas têm acesso, mas que são utentes da internet. Isso nos mostra que as crianças e os adolescentes já fazem parte do espaço digital e participam das práticas sociais que são comuns a esse ambiente. Por isso, é importante que a escola reconheça o letramento digital como uma prática social legítima da qual é possível participar e intervir socialmente e, por isso, trata-se de um conteúdo de ensino que não pode ser ignorado pela escola.

Em vista disso, é preciso refletir sobre o ensino de língua portuguesa que

contemple as práticas sociais de seu uso nesses novos espaços de interação e comunicação, no sentido de desenvolver um letramento próprio desse ambiente, que é o letramento digital como já nos referimos neste estudo. Nessa direção, faz-se necessário pensar uma educação que atenda a essas novas demandas da sociedade atual, compreendendo que a emancipação do sujeito para a sua plena participação na sociedade é o objetivo primordial da educação (Freire, 2005). Portanto, é essencial que as práticas de ensino da escola atual possam considerar o trabalho com os letramentos digitais, aqui compreendidos como práticas sociais de uso da língua que acontecem no espaço digital (Lankshear; Knobel, 2007). Nesse processo de ensino, a escola precisa oportunizar a problematização e a reflexão sobre os usos da língua, por meio de vivências e situações de aprendizagens que considerem as práticas sociais linguageiras próprias desse ambiente.

No entanto, é preciso ter cuidado com algumas concepções que não trazem reflexões sobre os letramentos digitais no ensino ou sobre o uso das TDIC na escola, apenas prescrições ou constatações rasas. Isso é o que acontece com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), os quais colocam os letramentos desse ambiente como superiores e mais importantes que os demais; e Prensky (2001), que trata o professor como aquele que não sabe nada desse ambiente, chamando-o de “imigrante digital”. O referido autor ainda aponta os recursos digitais como principal elemento capaz de oferecer uma educação de qualidade e mais atual.

Contudo, sobre esses autores, Hissa (2021) já nos alertou afirmando que suas concepções são pouco empíricas, materializadas em textos marcados por um contexto de interesse econômico quanto ao empreendedorismo educacional. Isso se justifica porque foi a partir deles que vieram inúmeras outras pesquisas e invenções tecnológicas, tais como a tecnologia aumentada, a lousa digital, o tablet, a gamificação, entre outras. Nesses dispositivos ou tecnologias, foi depositada, portanto, uma certeza de que trariam a solução para todos os problemas de aprendizagem dos estudantes ou para a qualidade da educação.

Consideramos esses aspectos como problemáticos, porque, assim como Gomez (2010, p. 9), há muitos autores que acreditam que “as mudanças decorridas da esfera tecnológica implicarão, em médio prazo, um reinventar da educação em todos os níveis”. Eles colocam todas as expectativas de mudança da escola no uso das tecnologias, apontando as TDIC como fundamentais para o processo de ensino aprendizagem e como a maior necessidade do século presente para garantir práticas qualificadas e um processo de aprendizagem eficiente e mais atrativo aos estudantes. No entanto, cabe a nós nos perguntarmos: será que apenas o uso das TDIC é suficiente para formar alunos que sejam capazes de atuar, intervir, criar ou produzir no espaço digital? Sobre isso, Trajano (2019)

verificou, em sua pesquisa, que, mesmo nas escolas em que se fazia uso do laboratório de informática para aulas do ensino de língua portuguesa, não havia grandes contribuições nos processos de aprendizagem das crianças, pois as concepções de linguagem e ensino ainda eram tradicionais.

Outros estudos, como o de Pavan (2020), ao analisar protótipos de ensino que foram construídos para trabalhar os multiletramentos na escola, constatam que mesmo os protótipos analisados que apresentavam grande variedade de gêneros multissemióticos não necessariamente conseguiram propor novos modos de fazer as coisas. Alguns apenas usavam a tecnologia para propor as mesmas práticas antigas e continuavam colocando os alunos em práticas passivas diante da web. Ou seja, é possível verificar que a tecnologia por si só não garante mudanças na educação e nos resultados de aprendizagem dos estudantes, mas, antes, é preciso refletir sobre as concepções de linguagem e ensino presentes nas práticas pedagógicas e/ou nos recursos tecnológicos utilizados. Isto é, pensar em mudanças no sistema de ensino para que se torne melhor.

Falando especificamente sobre o ensino de língua portuguesa, o que vimos discutindo não tem a ver com mudar apenas as metodologias de ensino, mas é necessário mobilizar novas concepções sobre o ensino da linguagem, os letramentos, o porquê ensinar e o como ensinar. É preciso refletir sobre nossos objetivos enquanto professores, como o de formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de ressignificar contextos e possibilidades. Queremos deixar claro, aqui, que não acreditamos que as tecnologias digitais de informação e comunicação sejam a solução para resolver os problemas de aprendizagem ou a qualidade da educação, como alguns autores sugerem. Ao contrário, acreditamos que o ensino na escola deve contemplar a lógica desse ambiente e permitir que as crianças ou adolescentes possam refletir criticamente sobre as diversas práticas sociais de uso da língua nele presentes.

Nesse sentido, a escola deve assumir a função de garantir não somente o acesso, mas a mediação adequada a esse espaço digital e, para isso, é essencial não apenas o uso das TDIC na escola, mas, também, que as concepções as quais orientam as práticas de ensino de língua portuguesa tragam a perspectiva dos letramentos digitais, compreendendo as práticas digitais desse ambiente e os diversos letramentos que delas surgem. Considerando esse aspecto, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se configura como uma política voltada para a elaboração de um currículo nacional, está previsto que, entre as competências gerais das quais os alunos devem desenvolver, durante a Educação Básica, é preciso:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** (...) para se expressar e partilhar

informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

No entanto, apesar da BNCC demonstrar uma preocupação com um ensino que contemple o ambiente digital, é sabido da existência de muitas críticas à versão final desse documento, dentre elas, destacamos, o fato de esse documento ser distante do currículo em ação, aquele que de fato se efetiva por meio da ação do professor (Morais, 2020). Um dos aspectos que acreditamos causar essa distância se assenta no fato de esse documento não ter o professor como seu principal interlocutor, pois, em uma análise realizada por Araújo *et al* (2020), a BNCC se preocupa muito mais com o aprendiz como protagonista do que em dialogar com professor sobre as possibilidades dos processos de ensino. Assim, por mais que esse documento prescreva competência, habilidades e objetivos de ensino voltados para o trabalho com letramentos digitais, no cotidiano escolar, nem sempre é possível observar uma prática pedagógica nessa perspectiva, pois o docente vai fazer aquilo que ele acredita (Morais, 2020).

Desse modo, considerando as concepções do professor sobre linguagem e letramentos digitais que perpassam as práticas pedagógicas, apesar de as pesquisas relatarem ser tradicionais, reconhecemos a grande responsabilidade assumida pelo docente diante dos processos de aprendizagem das crianças e que, muitas vezes, o contexto no qual as práticas são exercidas não permite que esse professor tenha a oportunidade de ser protagonista do seu fazer docente, nem tampouco refletir ou dialogar sobre isso no sentido de construir saberes docentes (Tardif, 2002), os quais permitam uma prática mais crítica ou reflexiva. Os estudos que defendem uma prática reflexiva não são recentes e Donald Shon (1997), Elliott (1998) e outros já discutem, há um bom tempo, essa questão, surgindo inclusive os termos professor pesquisador e professor reflexivo, tratando da importância de o docente ter a oportunidade de refletir sobre sua ação.

Nessa mesma direção, Trajano (2019) e Araújo (2019), ao pesquisarem sobre as concepções de linguagem e letramentos digitais que perpassam as práticas pedagógicas com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, defendem a importância de uma formação de professores que ajude o docente a refletir sobre tais questões. Isso se justifica porque, em suas pesquisas, eles relataram não ter tido nenhum suporte formativo para as práticas pedagógicas com o uso das TDIC.

Desse modo, consideramos relevante, também, mais pesquisas que busquem dialogar com os professores, com o objetivo de dar voz aos docentes, pois seus saberes podem lançar luzes sobre elementos ainda não percebidos nesse processo, como também oportunizar que eles venham a elaborar novos saberes sobre o seu fazer docente. Diante disso, consideramos pertinente refletir de maneira colaborativa com os professores sobre as suas práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva dos letramentos digitais, pois acreditamos que é preciso oportunizar aos professores a participação nos conhecimentos construídos por meio de suas práticas, além de oportunizar a estes uma reflexão sobre sua ação docente.

Nesse sentido, a pesquisa em colaboração pode contribuir para diminuir o distanciamento entre a escola e a universidade, pois os saberes produzidos nesses dois espaços são importantes, mas, muitas vezes, ficam restritos a apenas seu espaço de produção. Levando em consideração esse aspecto, a pesquisa em colaboração contribui para que se construa conhecimento considerando a lógica de cada um desses espaços de maneira a potencializar o conhecimento produzido além de expandir seu alcance (Desgagné, 2007; Ibiapina, 2016). Foi nesse cenário, portanto, que surgiu nossa questão central de pesquisa: De que maneira a participação de professores de língua portuguesa em ciclos reflexivos de formação tende a revelar práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais?

Como desdobramentos da questão central, elencamos as seguintes questões específicas: Como os professores têm concebido o trabalho com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa? Como têm se caracterizado as práticas pedagógicas exercidas pelos professores de língua portuguesa, visando à perspectiva dos letramentos digitais? Considerando a participação dos docentes em ciclos reflexivos de formação, que possibilidades tendem a ser apontadas em relação às práticas pedagógicas que visem à perspectiva dos letramentos digitais?

Com base nesses questionamentos, nossa pesquisa assumiu como objetivo geral: Analisar as práticas de ensino na perspectiva dos letramentos digitais revelada pelos professores de língua portuguesa em ciclos reflexivos de formação. E como objetivos específicos, buscamos: a) conhecer as concepções dos professores referentes ao trabalho com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa; b) caracterizar as práticas pedagógicas exercidas pelos professores de língua portuguesa, visando à perspectiva dos letramentos digitais; e, por fim, c) analisar as possibilidades apontadas pelos professores em relação às práticas que visem à perspectiva dos letramentos digitais.

Acreditamos que a investigação sobre as práticas de ensino na perspectiva dos letramentos digitais com os professores, por meio de uma pesquisa do tipo colaborativa,

tornou-se relevante, pois, nesta investigação, ao nos aliarmos aos docentes em um processo de reflexão, foi possível avançar nos conhecimentos sobre as práticas de ensino na perspectiva dos letramentos digitais, por meio do ponto de vista de quem a exerce. Desse modo, foi possível compreender a nuances desse fazer pedagógico de maneira a ampliar o quadro teórico e prático sobre as práticas de ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais.

Além disso, o mais comum, até o presente, tem sido as pesquisas mostrarem uma grande dificuldade dos professores em efetivar um ensino de língua portuguesa que contemple o trabalho com letramentos digitais (Trajano, 2019; Araújo; 2019). Assim, Ribeiro (2016), em um manuscrito de cunho teórico, suscita a reflexão de o porquê, mesmo com tantas pesquisas que buscam pensar na relação escola e TDIC, elas parecem não conseguir adentrar os muros escolares e encontrar um lugar nas práticas de ensino:

Mesmo com tantos trabalhos e tantas possíveis experiências, notadamente nas salas de aula do ensino básico brasileiro, por que as tecnologias digitais ainda trazem conflito quando precisam atravessar do espaço das práticas sociais para o das práticas escolares? Ou, se esta generalização for imprópria, por que inúmeros professores, talvez ainda a maioria, em diversas disciplinas, não encontra condições ou simplesmente não desejam empregar tecnologias digitais em suas aulas? Por que, mesmo projetos e esforços extensionistas, não conseguem convencer a maioria? (Ribeiro, 2016, p. 96)

E a partir dessa reflexão também nos questionamos o porquê de, até mesmo a disciplina de língua portuguesa, que pode se beneficiar das inúmeras possibilidades do uso da leitura e da escrita no digital, como também, refletir sobre os usos sociais dela nesse ambiente, parece escamotear essas práticas. Para Ribeiro (2016, p. 99), a resposta dessas questões se assenta na existência de diversos elementos envolvidos nesse processo, pois, muito além de equipamentos tecnológicos na escola, essa questão envolve, “aspectos sociais e humanos, na interação entre professor, escola e aluno, em políticas de formação, em políticas de trabalho”.

E é nesse sentido que algumas pesquisas empíricas têm tentado compreender esses diferentes elementos envolvidos na efetivação ou não das tecnologias no ensino. Um desses trabalhos é a pesquisa de doutorado de Almeida (2023), que compõe juntamente conosco o Grupo de Pesquisa γραφή (grafi) – Laboratório de Estudos da Escrita. Em sua pesquisa, Almeida (2023) buscou analisar a prática de ensino da leitura e escrita desenvolvida pelos professores do segundo ano do Ensino Fundamental, considerando para isso o planejamento, a execução e avaliação das atividades.

Em seu trabalho, a pesquisadora verificou a grande dificuldade vivenciada pelas professoras em conseguir elaborar e vivenciar práticas pedagógicas na perspectiva dos

letramentos digitais, visto que um dos principais elementos que dificultavam essas ações era a grande quantidade de cobranças que recebiam para que as crianças pudessem apresentar resultados de aprendizagem nas avaliações externas.

Nesse contexto de estudos e pesquisas, em que se verifica a grande dificuldade da realização ou efetivação do trabalho com letramentos digitais na escola, nossa pesquisa buscou dialogar com esses estudos e propor uma investigação em que pudéssemos não apenas trazer as dificuldades enfrentadas pelos professores nesse processo, mas criar um ambiente favorável para que os docentes, ou seja, aqueles que projetam e realizam o fazer docente, conseguissem refletir sobre suas práticas, para, a partir então, nos revelar aquilo que eles percebiam como possibilidade no trabalho com letramentos digitais na escola.

Desse modo, nossa pesquisa vem em complemento aos estudos anteriores, e especificamente à pesquisa de Almeida (2023), a qual, apesar de ter oportunizado um momento em que as professoras puderam refletir sobre suas práticas pedagógicas, estas não conseguiram ampliar as possibilidades de suas ações na perspectiva dos letramentos digitais em virtude das condições de trabalho, ou seja, das cobranças por resultados que vivenciavam. Assim, nossa investigação contribui com esse cenário ampliando a compreensão sobre o que significa um ensino de língua portuguesa que contemple o trabalho com letramentos digitais, como também trazendo à tona as nuances que envolvem esse fazer pedagógico, considerando as dificuldades e, principalmente, as possibilidades apontadas pelas professoras participantes da pesquisa. Desse modo, esta pesquisa pode ajudar ainda nas reflexões voltadas para a criação e ampliação de políticas públicas que visem a efetivar um ensino que contemple a lógica das tecnologias digitais, como também suscitar reflexões na academia e nos espaços escolares sobre essa temática.

A presente dissertação de mestrado é composta, por cinco capítulos, além desta introdução e as considerações finais. Na introdução, trazemos uma breve contextualização das tecnologias digitais e sua repercussão em diferentes esferas de atuação social, inclusive, suas implicações para a educação, e mais especificamente, para as práticas pedagógicas, apresentando, também, as questões de pesquisa e objetivos elencados para esta investigação.

No segundo capítulo, elucidamos o referencial teórico que baliza nossa investigação. Esse capítulo é dividido em quatro seções, das quais, na primeira, buscamos explicar o desenvolvimento da concepção de letramentos a partir do conceito de alfabetização. Na segunda, exploramos especificamente os letramentos digitais, apresentamos o desenvolvimento desse conceito ao longo dos anos, as concepções de letramentos digitais assumidas em nossa investigação, como, também, levantamos reflexões sobre os letramentos

digitais na escola, envolvendo o papel do professor nesse trabalho; ademais, realizamos uma discussão sobre o que compreendemos como o ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais.

Utilizamos como aporte teórico, para nosso trabalho, os estudos de Street (2014) e Kleiman (1995; 2007) em uma perspectiva social dos letramentos, os estudos de Lankshear e Knobel (2007; 2008) sobre letramentos digitais, os estudos de Buzato (2006) e Hissa (2021) sobre letramentos digitais e docência e o estudo de Buzato (2009) sobre letramentos digitais e inclusão. Além dos estudos de Geraldi (2011) e Antunes (2003) sobre o ensino de língua portuguesa.

Dando continuidade, no terceiro capítulo apresentamos a perspectiva teórico-metodológica de nossa investigação, que foi de cunho qualitativa, com a abordagem da pesquisa colaborativa (Desgagné, 2007). Apresentamos, também, todo o desenho metodológico realizado na pesquisa, envolvendo a escolha do *locus* e a seleção dos participantes, descrição dos procedimentos realizados para a coleta de dados, além do método utilizado para realizar a análise dos dados com base na análise textual discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2016).

E nos capítulos quatro, cinco e seis, desenvolvemos as análises dos dados coletados. O capítulo quatro buscou dar conta de analisar a concepção das professoras sobre o trabalho com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa. No capítulo cinco, buscamos caracterizar as práticas pedagógicas exercidas pelas professoras de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais. E, no sexto, apresentamos as possibilidades apontadas pelas professoras em relação às práticas realizadas na perspectiva dos letramentos digitais, como também abordamos as contribuições da pesquisa para o contexto de investigação. E, por fim, apresentamos as considerações finais, que retomam as principais conclusões dos achados desta pesquisa e as questões para futuras pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, buscamos expor o referencial teórico que dá sustentação ao nosso estudo, o qual investiga a compreensão dos professores sobre suas práticas de ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais. Este capítulo é composto por quatro seções, a primeira aborda o desenvolvimento do conceito de letramento até chegarmos ao termo letramentos digitais, pois compreender a discussão que envolve a concepção dos letramentos e os significados assumidos por essa palavra, aqui no Brasil, como também o conceito de alfabetização, torna-se importante para compreendermos as diversas concepções que também perpassam a expressão letramentos digitais.

Na segunda seção, buscamos conhecer o que são os letramentos digitais e as concepções teóricas que assumimos para nossa investigação. Na terceira seção, apresentamos uma breve reflexão sobre o uso das tecnologias digitais no ensino e discutimos também o papel do professor nesse processo. E para finalizar este capítulo teórico, tratamos das práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais no ensino de língua portuguesa.

2.1 Da alfabetização aos letramentos

As discussões acerca das concepções sobre letramento ou literacy (o termo original do inglês) ganharam grande repercussão internacional na década de 1980, visto que, naquela época, os pesquisadores que se dedicavam aos estudos da leitura e da escrita estavam questionando a ideia de letramento que existia até aquele momento. Esse letramento era caracterizado por compreender a aquisição da linguagem escrita, apenas em seus aspectos cognitivos da aprendizagem, e desconsiderava as práticas sociais que envolviam o uso e o funcionamento dessa linguagem (Street, 2014).

O arcabouço de estudos que passaram a questionar esse modelo de letramento, até então vigente, foi chamado de *Novos Estudos do Letramento*. Um dos seus principais pesquisadores foi o professor e antropólogo britânico Brian Street, cujas ideias ganharam grande repercussão ao serem publicadas no livro *Literacy in theory and practice*, em 1984. Mais recentemente, lançou o livro *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento, no desenvolvimento na etnografia e na educação*, o qual foi traduzido para o português em 2014, tendo contribuído para as discussões e pesquisas desenvolvidas nesse sentido aqui no Brasil.

Street (2014) chamou de “autônomo” o modelo vigente, até então, de desenvolvimento do letramento. Esse modelo acreditava que a aprendizagem da leitura e da

escrita se referia ao desenvolvimento apenas das capacidades cognitivas, em que só depende do próprio aprendiz se desenvolver para alcançar os níveis mais elevados de competência na leitura e na escrita. Nesse sentido, compreende o letramento como único e neutro, ou seja, uma única forma de fazer uso da língua que independe de quem a utiliza e do contexto em que se faz o uso. Esse letramento é chamado, por alguns estudiosos, de padrão culto da língua. Contudo, Street optou por chamar de letramento dominante, pois chamá-lo de modelo padrão é estabelecê-lo como o correto (Street, 2014).

Em oposição a essa concepção de letramento existente, Street (2014) defendeu o modelo de letramento que ele chamou de "ideológico". Essa concepção reconhece que a leitura e a escrita são de natureza social, detendo um caráter múltiplo, pois as práticas sociais são múltiplas e diversas. Nesse sentido, é que Street (2014) fala de **letramentos** no plural, contrapondo a ideia de um letramento único e neutro. Para ele, os letramentos estão imersos em práticas sociais específicas recheadas de significados, por isso, defende que “as condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) os significados de uma dada forma de comunicação” (Street, 2014, p. 17).

Ao se referir à instituição escolar, Street (2014) afirma que esta tem assumido a função de propalar o letramento dominante, priorizando o ensino de um letramento único e neutro, a fim de tornar as aprendizagens homogêneas para responder a uma determinada demanda social. E argumenta que, ao contrário disso, a escola deve trabalhar o letramento em uma perspectiva crítica, de modo a ajudar os estudantes a entender os princípios críticos que perpassam suas práticas letradas, como também as práticas pedagógicas as quais eles aprendem, considerando, assim, os aspectos culturais e transculturais que perpassam as práticas sociais de uso da linguagem.

Já aqui no Brasil, os principais termos utilizados para as práticas de apropriação e uso da leitura e escrita eram Alfabetização e alfabetizado, os quais, segundo Magda Soares (2009), significam: **Alfabetização** – a ação de alfabetizar, de tornar o sujeito capaz de ler e escrever; e **Alfabetizado**, aquele que sabe ler e escrever. Assim, o surgimento do termo letramento, no Brasil, buscava ampliar o conceito de alfabetização, pois, com a universalização da escrita, passou-se a ampliar as práticas sociais em que se fazia uso da linguagem escrita, modificando, assim, a sociedade como um todo, das quais dominar apenas a capacidade de leitura e escrita já não era mais suficiente, fazia-se necessário agora saber usar a linguagem escrita para exercer uma prática social (Soares; Batista, 2005; Kleiman, 2005).

Desse modo, com o objetivo de estudar o aspecto social que envolvia a linguagem escrita, os acadêmicos optaram por um termo que se diferenciasse do conceito de alfabetização, pois este estava associado a práticas escolares e competências individuais de uso da leitura e da escrita, nessa esteira, para isso, passaram a usar o conceito de letramento (Kleiman, 1995). Segundo Soares (2009) e Kleiman (1995), esse termo, aqui no Brasil, surgiu na segunda metade da década de 1980, e a primeira a cunhá-lo foi Mary Kato, em 1986, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Após Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, em 1988, traz o termo letramento em seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, e, na introdução deste, ela distingue o termo alfabetização de letramento (Soares, 2009). Após essas publicações, duas outras se tornaram referência sobre o tema aqui no Brasil: *Os significados do letramento*, de Angela Kleiman, publicado em 1995, e *Letramento, um tema em três gêneros*, de Magda Soares, publicado em 1998.

Em sua obra *Letramento, um tema em três gêneros*, Soares (2009, p. 17)⁵ trata sobre o significado do termo letramento e explica que foi uma tradução da palavra inglesa *Literacy*, que quer dizer “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler ou escrever”. Segundo a autora, nesse conceito, também está inclusa a ideia das consequências sociais que a escrita traz, em seus aspectos políticos, econômicos, culturais etc. Nessa mesma obra, a autora explica que aqui no Brasil já existia uma palavra que dava conta desse significado, que é a palavra Alfabetismo, a qual, segundo ela, não chegou a ganhar popularidade como a palavra letramento. Desse modo, a concepção de letramento defendida por Soares (2009) está diretamente ligada à condição de saber ler e escrever, sendo letrado, apenas em relação a quem já adquiriu a técnica da escrita, aquele que é alfabetizado.

Essa compreensão de letramento não reconhece as diferentes práticas letradas existentes no cotidiano de milhares de pessoas, as quais, mesmo não sendo alfabetizadas, compartilham e se utilizam dos sentidos construídos nos contextos em que participam. No entanto, não ser alfabetizado lhe impede de participar de algumas práticas letradas que exigem a alfabetização, e é, nesse sentido, que a escola, como principal agência de letramento deve oportunizar a igualdade de condições por meio da democratização de diferentes letramentos (Rojo, 2019), desde o letramento escolar – a alfabetização – até as mais diversas práticas de letramento existentes na sociedade.

Diferente de Soares (2009), Kleiman (1995) buscou uma perspectiva social para conceituar o que é letramento, indo na mesma direção de Street (2014) e se inserido nos

⁵ Essa é a terceira edição do original publicado em 1998.

Novos Estudos do Letramento. Assim, a autora afirma: “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19). Segundo a referida autora, Paulo Freire já utilizava o termo Alfabetização com uma concepção bem próxima da perspectiva do termo letramento, ou seja, ele vislumbrava a apropriação do sistema de escrita para uma progressiva prática sociocultural transformadora, apesar de, na época, o ensino da escrita ter um cunho tecnicista (Kleiman, 2005).

Essa concepção, no Brasil, ganhou grande espaço de discussão não só na academia, mas também na escola. O que nos parece que causou um grande burburinho neste último, pois Kleiman (2005), ao publicar um livro, traz em seu título aquilo que parece ser o questionamento dos professores naquele momento: *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Esse livro, assim como outros, foi publicado em rede de parceria entre algumas universidades e o ministério da educação, com o objetivo de explicar para o professor o que era esse tal letramento.

Outras questões também que se apresentaram aos professores no ensino da leitura e da escrita naquele momento foram: o que devemos fazer diante desse novo termo? É só uma palavra nova para tratar da velha questão da alfabetização? Eu devo abandonar as práticas de alfabetização e adotar as práticas de letramento? Diante dessas questões, parece-nos que Magda Soares destacou-se como uma autora que buscou saná-las por meio de muitas publicações, dentre elas: *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos* (2004a), *Letramento e alfabetização: as muitas facetas* (2004b) e por último *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* (2020). Desse modo, observa-se que os estudos de Soares acabaram ganhando maior repercussão no ambiente escolar, pois esta faz uma maior referência à alfabetização na perspectiva de incluir as práticas sociais de uso da linguagem nesse processo.

Por meio de suas publicações, Magda Soares defendeu que o ensino de alfabetização e o ensino do letramento requerem práticas distintas em cada um deles, no entanto, a autora considerou que são ações indissociáveis. Assim, Soares (2009, p. 47) explica que “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Em nosso estudo, assumimos uma concepção de letramentos na perspectiva social, a qual compreende que os letramentos não estão submetidos à condição de ser alfabetizado e que todos as pessoas que participam das diferentes práticas sociais nas quais se faz uso dos

diferentes significados construídos coletivamente, envolvendo a leitura e a escrita, são sujeitos que possuem letramentos. Apesar disso, reconhecemos as grandes contribuições de Soares (2009) para se pensar o letramento, especificamente no âmbito escolar.

E enquanto aqui no Brasil estávamos tentando compreender o que era letramento e sua relação com o processo de alfabetização, internacionalmente já existia um movimento que buscava ampliar a ideia desse letramento, para o que eles chamaram de **Multiletramentos**. É o que discutimos na próxima seção.

2.1.1 Os multiletramentos

Também movidos pelas mudanças sociais que ocasionaram novas formas e usos da língua, é que o New London Group ou Grupo de Nova Londres (GNL), como é conhecido aqui no Brasil, no ano de 1996, publicou o Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos. Esse grupo acreditava que a visão centrada apenas no letramento grafocêntrico⁶ já não era mais suficiente para atender às novas demandas de comunicação e representação, visto que as rápidas mudanças provocadas pela multiplicidade de canais de comunicação, como também a crescente diversidade cultural e linguística, exigiam uma visão mais ampla do termo letramento (Grupo Nova Londres, 2021; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Além disso, o GNL considerava esses dois aspectos associados à multiplicidade textual como um complemento à abordagem de letramento apresentada anteriormente.

Com isso, o GNL compreende o termo multiletramentos como uma possibilidade para reconhecer o letramento como um conceito plural, o qual agrega uma diversidade de letramentos referente a diferentes modos de representação e significação. Nesse sentido, amplia a compreensão de letramentos proposta pelos *Novos Estudos do Letramento*, a qual, ao defender o conceito de letramento no plural, considerava apenas a multiplicidade de práticas sociais de uso da linguagem associadas ao uso da leitura e da escrita. Desse modo, o GNL (2021, p. 102), por meio da Pedagogia dos Multiletramentos, propõe não só a ampliação do conceito de letramento, como também a ampliação do seu modelo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de “criar as condições de aprendizagem para a plena participação social”.

Sobre isso, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), ao darem continuidade aos estudos dos multiletramentos, fazem referência a uma nova forma de aprendizagem que essa concepção exige, a qual possibilita formar novos tipos de pessoas. Segundo eles, pessoas que

⁶ Termo utilizado por Cope, Kalantzi e Petrilson (2020) para referir-se ao letramento da escrita.

serão aprendizes flexíveis e colaborativos, capazes de pensar de maneiras diferentes, que saberão lidar com contextos complexos, como também assumirão riscos de forma inovadora e criativa. E complementam:

Será necessário cada vez mais se concentrar em capacitar essas pessoas - isto é, pessoas capazes de se locomover confortavelmente entre muitos letramentos nos âmbitos do trabalho, da vida pública e da vida comunitária, que sabem se comunicar por meio de múltiplos meios, e não apenas pessoas que estão exclusivamente em comando de seu próprio dialeto específico ou linguagem social (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 24).

Nessa visão ampliada dos letramentos, os estudantes não são apenas leitores, mas vistos como construtores de sentidos. Ou seja, podem compreender as diversas formas de significação como também agir sobre elas de maneira autônoma, crítica, criativa e colaborativa, por meio das práticas sociais. Portanto, vale destacar que, nos multiletramentos, o texto é compreendido para além de um enunciado escrito, mas como modos de significação que vão além da linguagem verbal, podendo compreender o visual, o sonoro, o espacial, o comportamento ou outros modos que se efetivam nas práticas sociais (GNL, 2021).

Desse modo, é necessário que o aprendiz se aproprie desses diferentes modos de representação e significação para que possa atuar de maneira efetiva nas diferentes práticas sociais atuais, tanto no que se refere a diferentes contextos como também em diferentes códigos e linguagens (Garcia *et al.*, 2017). Ao falar sobre os multiletramentos, Street (2014) considera o termo crucial para combater a ideia do letramento autônomo, ou seja, de um letramento único, padrão e neutro. No entanto, ele afirma que esse conceito está entrando em descrédito devido aos pesquisadores criarem critérios para identificar os diferentes letramentos que acabam se distanciando do conceito original. Segundo ele, essa ação torna evidente que “o termo “letramento” está sendo usado num sentido estreito, moral e funcional para significar competências ou habilidades culturais” (Street, 2014, p. 149).

Sobre isso, Paiva (2021, p. 1170) argumenta que não há a necessidade de dar um nome diferenciado para cada prática social que envolve o uso da leitura e da escrita, pois acredita que o termo LETRAMENTO é “suficiente para conceituar qualquer prática social de linguagem”. Entretanto, Garcia *et al.* (2017) afirmam que as diferentes denominações dadas aos letramentos surgiram como uma necessidade de os pesquisadores investigarem melhor um determinado fenômeno de letramento, surgindo, assim, os diversos termos que hoje conhecemos, como letramento midiático, letramento matemático, letramento acadêmico, o letramento digital, sendo este o foco do nosso estudo, entre outros.

No entanto, reconhecemos que muitas concepções atreladas a alguns termos que carregam a nomenclatura de letramento, na verdade, nada se assemelham à concepção de letramento proposta pelos *Novos Estudos dos Letramentos*. Um exemplo disso é o próprio termo letramentos digitais, o qual, muitas vezes, é cunhado em uma perspectiva autônoma, pois pesquisadores elegem aprendizagem, ou habilidades e competências, as quais devem ser adquiridas para se chegar em certo nível de letramento digital, afastando-se da ideia de uma prática social na qual os sentidos são construídos coletivamente.

Aqui no Brasil, conforme Hissa e Sousa (2020), recebemos recentemente uma forte influência dos estudos dos Multiletramentos que podem ser percebidos em diversos trechos da BNCC (Brasil, 2017), principalmente no componente de língua portuguesa. E, a partir de então, foram multiplicados os estudos sobre os Multiletramentos no Brasil, bem como essa concepção passou a fazer parte das práticas dos professores, sem, muitas vezes, compreender essa pedagogia. É possível observar que muitos docentes e até pesquisadores confundem e resumem os Multiletramentos a letramentos digitais. No entanto, esclarecemos que os letramentos digitais são apenas um dos diversos letramentos aos quais os Multiletramentos se referem, compreendendo, inclusive, letramentos que não acontecem nos espaços digitais.

Talvez isso aconteça porque o ambiente digital favorece uma diversidade de letramentos como também amplia as possibilidades multimodais dos diferentes textos, no entanto, os Multiletramentos não excluem os letramentos grafocêntricos ou outras práticas sociais de uso da linguagem que não aconteçam no espaço digital. Além disso, as incompreensões sobre os multiletramentos podem ainda acontecer no Brasil, pois o Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos do GNL só foi traduzido para o português 25 anos após sua publicação, no ano de 2021, pela Revista *Linguagem em Foco*, da Universidade Estadual do Ceará, e também pela editora Laboratório do Curso de Letras, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais no mesmo ano (Cazden *et al.*, 2021).

2.2 Os letramentos digitais

O letramento digital, foco da nossa pesquisa, apesar de ser um termo relativamente novo, já agrega inúmeras concepções, por isso este subponto busca discutir a relação desse termo com diferentes concepções de letramentos relacionadas às TDIC, como também realizar uma discussão teórica, para apresentarmos as concepções de letramento digital que irão conduzir nossa investigação. Além disso, também apresentamos uma breve avaliação

sobre o uso das tecnologias digitais no ensino e discutimos o papel do professor nesse processo. E, para finalizar, neste capítulo teórico, tratamos das práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais.

2.2.1 As TDICs e seus diversos letramentos

O aparecimento e a expansão das TDIC estão relacionados a diversas transformações nos modos de viver, produzir e de se relacionar com o outro. Diante das diferentes mudanças que foram surgindo ao longo do tempo, os estudiosos sentiram a necessidade de investigar melhor os fenômenos relacionados aos tipos de tecnologias ou comportamentos ligados a elas, os quais iam surgindo nesse processo. Por isso, à medida que as TDIC se desenvolviam, foi possível observar o surgimento de novos termos e concepções para tentar explicar os usos e apropriações dessas novas tecnologias.

Dentre os vários termos que surgiram para tentar explicar os usos das TDICs e as mudanças provocadas por elas, estão: o Letramento Visual, Letramento Tecnológico, Letramento Computacional, Letramento Informacional, Letramento Multimídia e Letramentos para as Tecnologias de Informação e Comunicação. E, entre eles, encontra-se o *Letramento Digital*. Para compreendermos esses termos e suas relações com o letramento digital, apoiamos-nos nos estudos de Bawden (2008) e Belshaw (2011 *apud* Araújo; Pinheiro, 2014), os quais buscaram explicar a relação desses termos com o conceito de letramento digital.

Acreditamos que conhecer essas concepções e suas relações com o letramento digital pode nos ajudar a compreender as diferentes concepções que perpassam as ações pedagógicas na perspectiva desse letramento, pois, devido ao fato de esses diferentes termos estarem associados às tecnologias digitais, muitas vezes, é possível observar, inclusive na literatura, uma confusão entre eles, e, ainda, entre as concepções de letramento digital. Por isso, esta seção tem a intenção de resgatar as principais concepções e conceitos de letramentos digitais que foram construídos ao longo do tempo, para que possamos situar esse tema historicamente como também nos posicionarmos quanto às concepções que irão orientar nossa pesquisa.

Um dos primeiros termos a surgir relacionado aos usos das TDICs foi o *Letramento visual*, o qual, segundo Belshaw (2011 *apud* Araújo; Pinheiro, 2014), na década de 1960, buscou contemplar a natureza visual dos meios de comunicação da época, discussão que estava cada vez mais crescente. E 30 anos depois (1990), esse conceito se ampliou e passou a agrupar alguns letramentos como um termo guarda-chuva.

Além desse letramento, na década de 1960, surgiu também o *Letramento Tecnológico*, o qual teve boa aceitação, pois os países que se utilizavam das novas tecnologias, as quais iam surgindo, pareciam ter mais vantagens econômicas e políticas em relação àqueles que ainda não se utilizavam amplamente dessas tecnologias. Naquele período, percebeu-se que o uso das tecnologias, aqui especificamente as midiáticas, estava gerando um letramento específico, que foi denominado *Letramento Tecnológico*, o qual se baseou na habilidade com o uso das tecnologias (Belshaw, 2011 *apud* Araújo; Pinheiro, 2014).

Já na década de 1980, com o avanço das TDIC, chega o computador pessoal, o qual impulsionou o surgimento de um novo letramento, o *Letramento Computacional*. Esse novo letramento incluía habilidades e conhecimento de tecnologia e a familiaridade com elas, compreendendo suas características e a capacidade de utilizar as aplicações existentes no computador (Belshaw, 2011 *apud* Araújo; Pinheiro, 2014). Depois, esse letramento passou a referir-se a habilidades de programação. Nesse sentido, Bawden (2008) afirma que esse letramento estava relacionado a um conjunto de habilidades voltadas para a capacidade de manejar pacotes de *software*, com foco em habilidades de tecnologia da informação.

No entanto, no final da década de 1990, esse termo entrou em desuso, e o termo *Letramento para as Tecnologias de Informação e Comunicação (Letramento TIC)* passou a ser utilizado em seu lugar, visto que, nesse período, as tecnologias já eram mais voltadas para a comunicação. Segundo Belshaw (2011 *apud* Araújo; Pinheiro, 2014, p. 296), esse letramento estava associado aos usos de recursos digitais para “acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informações na sociedade do conhecimento”.

Nesse mesmo período, além desse termo, existiam também outros para tratar de letramentos relacionados às TDIC, como é o caso do Letramento Informacional, o qual, embora tenha surgido na década de 1970, não ganhou tanta repercussão nesse período. No entanto, duas décadas depois (1990), segundo Bawden (2008), ele se tornou o termo mais popular do período. Inicialmente, esse termo designava um conjunto de habilidades e competências para lidar com informações no computador, mas, como ele foi divulgado principalmente pelas bibliotecas acadêmicas, estas buscaram ampliar o conceito para outras fontes de informação, como material impresso ou outras mídias. Apesar dessa tentativa, Inoue, Naito e Koshizuka (1997) relatam que a informação advinda do computador continuou sendo o centro desse conceito.

A visibilidade desse conceito, na década de 1990, aconteceu em decorrência das várias informações que emergiram naquele cenário, principalmente advindas do computador, o que fez com que as bibliotecas acadêmicas se preocupassem com o modo como as pessoas

lidavam com essas informações. Um exemplo disso foi a American Library Association⁷, a qual buscou explorar o conceito de letramento informacional e, em 1989, estabeleceu 6 estágios para ele, os quais deveriam estar presentes em um processo de manuseio da informação. São eles: reconhecer a necessidade de informações, identificar quais informações são necessárias, encontrar as informações, avaliar a informação, organizar a informação e usar a informação (Bawden, 2008, p. 21 - 22). Esse modelo foi muito utilizado para ministração de cursos voltados para a formação do letramento informacional na época.

Além disso, essa concepção também serviu de base para muitas outras abordagens de letramento informacional, as quais ampliaram e refinaram o conceito. Nesse sentido, ao longo do tempo, ela sofreu transformações até contemplar a capacidade crítica e reflexiva sobre a informação, agregando as dimensões éticas e econômicas ao conceito (Belshaw, 2011 *apud* Araújo; Pinheiro, 2014). Bawden (2008) afirma ainda que, com essa ampliação no conceito, começou a considerá-lo como um conjunto de conhecimentos e atitudes gerais que as pessoas com letramento informacional podem possuir, tirando um pouco a ideia de um conjunto de competências que devem ser dominadas. Bawden (2008) também relata outros conceitos semelhantes ao de letramento informacional, os quais buscavam agregar conhecimentos gerais com atitudes e habilidades específicas, relacionados às TDIC, a saber: letramento em rede; letramento da informação; e mediação.

Apesar da existência desses diversos termos para tratar do uso e da apropriação das tecnologias digitais, Bawden (2008) considera que eram muito restritos, pois, muitas vezes, faziam referência a uma tecnologia específica, o que ele considerava um problema, pois, com a evolução da tecnologia, esse conceito se tornaria obsoleto. Da mesma forma, Belshaw (2011 *apud* Araújo; Pinheiro, 2014) também considera que os termos anteriores não conseguiram agregar, em seus conceitos, tudo aquilo que se espera de uma pessoa digitalmente letrada, por isso, segundo o autor, os estudiosos da época buscaram outros termos para tentar designar as práticas sociais que envolviam o uso dessas tecnologias, e, dentre eles, surgiu o *Letramento Digital*, que, segundo ele, foi o que mais se consagrou.

Segundo Bawden (2008), o termo letramento digital começou a ser usado na década de 1990, mas, inicialmente, era usado para tratar da capacidade de ler e compreender informações no formato de hipertexto e multimídia. Assim, considerando que o espaço digital

⁷ A American Library Association (ALA) é a maior e mais antiga associação de bibliotecas do mundo. Foi fundada em 6 de outubro de 1876 e tem como missão “fornecer liderança para o desenvolvimento, promoção e melhoria da biblioteca e dos serviços de informação e da profissão de bibliotecário, a fim de aprimorar o aprendizado e garantir o acesso à informação para todos”. Disponível em: <https://www.ala.org/aboutala/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

era capaz de gerar informações em diferentes formatos, como texto, imagens, sons e outros, é que Lanham (1995 *apud* Bawden, 2008) chamou esse letramento de multimídia, na tentativa de estabelecer um termo para dar conta dessas novas formas em que os textos se apresentavam. No entanto, Bawden (2008) reconhece que foi Paul Gilster o primeiro a cunhar o termo, introduzindo o conceito no sentido que normalmente é utilizado hoje, por meio da sua obra *Digital Literacy*, publicada em 1997.

Gilster considerou o letramento digital como uma habilidade para usar e entender informações em diferentes fontes digitais. Nesse sentido, carrega a mesma ideia do letramento tradicional, pois se refere à capacidade de usar as tecnologias digitais em diferentes formatos, independente da época, para ler, escrever e lidar com informações (Bawden, 2008). Para Gilster, o letramento digital tem mais a ver com dominar ideias do que teclas, ou seja, ele não restringiu o conceito a listas de competências e habilidades, mas defendeu a necessidade de saber lidar com as diferentes situações de comunicação que aparecem no espaço digital e o pensamento crítico.

Para Bawden (2008), o conceito trazido por Gilster (1997) era uma perspectiva bem mais ampla daquelas trazidas anteriormente, o que ele considerou como algo bom, pois não se restringia a uma tecnologia específica e nem a habilidades e competências de maneira particular. Desse modo, o autor defende que o conceito de letramento digital se tornava adaptável ao tempo e às diferentes mudanças nas tecnologias, pois o princípio era o que sobreviveria.

No entanto, o fato de o conceito apresentado por Gilster (1997) não definir uma lista de competências e habilidades ou focar em uma tecnologia específica gerou muitas críticas, e, embora o impacto causado pelas ideias de Gilster tenha sido grande, o conceito não se popularizou na década de 1990. Apesar disso, podemos observar, pelos relatos de Bawden (2008) e Belshaw (2011 *apud* Araújo; Pinheiro, 2014), que o termo letramento digital permaneceu e acabou se consagrando.

Segundo Bawden (2008), o que se observou nos anos seguintes ao surgimento do termo letramento digital foi uma constante confusão de terminologias e conceitos. Enquanto alguns usavam o termo letramento digital relacionado a habilidades técnicas, igualando o termo a outros letramentos que envolviam competências e habilidades específicas, outros o utilizavam focando em aspectos cognitivos e socioemocionais envolvidos no trabalho em ambiente digital.

Além disso, diante do impacto das ideias de Gilster (1997), alguns autores tentam transformar seus conceitos em uma lista de competências e habilidades para realizar

treinamentos, da mesma forma que era feito com outros letramentos, como o letramento informacional (Bawden, 2008), o qual possuía listas de habilidades e competências. Assim, por meio de treinamentos, as pessoas adquiriam tais habilidades. Isso se justifica diante da tentativa de os conceitos iniciais de letramento digital focarem em listas de habilidades e competências individuais, para tentar atender à exigência das indústrias e do mercado de trabalho (GILLEN; BARTON, 2010 *apud* Araújo; Pinheiro, 2014).

As ideias de Gilster parecem ter ganho significado apenas uma década depois, conforme explica Bawden (2008), pois, em 2006, no livro *Digital literacies for learning*, organizado por Martin e Madigan, no seu prefácio, é reconhecida a importância do conceito elaborado por Gilster. No entanto, isso se dá diante da grande mudança social provocada pelo entrelaçamento entre o mundo social e o uso das tecnologias, a qual provocou uma grande expansão da rede de informação para todos os aspectos da vida, o que tornava relevante o conceito de letramento digital no sentido de dominar ideias e não teclas (Bawden, 2008).

O que podemos observar é que a concepção de Gilster (1997) – apesar de ser boa por não se restringir a habilidades e competências, e, sim, a uma mentalidade, o que atualmente faz muito sentido, diante das constantes mudanças vivenciadas no espaço digital – parecia não atender à demanda social de uso das TDICs, as quais se faziam na época em que foram divulgadas e se centravam em realizar tarefas com o uso dos recursos digitais. Por isso, acreditamos que as ideias de Gilster não tiveram tanta adesão naquele momento. Nesse sentido, é importante compreendermos que as concepções de letramento digital tiveram seus desdobramentos não só com o desenvolvimento das tecnologias digitais, mas também com os usos e os significados que as relações sociais, nesse ambiente, foram construindo socialmente a partir do uso dessas tecnologias. Tais aspectos influenciaram na reformulação do conceito.

Assim, concordamos com Buzato (2006), ao abordar as três visões acerca da relação entre tecnologia e sociedade, as quais podem afetar a forma como concebemos a nossa visão de letramentos digitais. A primeira é a visão determinista, por meio da qual se acredita que as tecnologias são as responsáveis pelas grandes mudanças sociais. A segunda visão é a de que a tecnologia é neutra, ou seja, ela não é boa nem ruim, mas tudo depende da forma que nós a usamos. E a terceira visão reconhece que as tecnologias influenciam e são influenciadas por pessoas, que ambas se entrelaçam em relações, as quais são encharcadas de ideologias e políticas. Assim, a tecnologia é concebida “como ação social coletiva, como rede de enlaces entre atores humanos e não humanos, e o seu desenvolvimento se dá como um processo de desvios, derivas, deslizamentos e translações sucessivas” (Buzato, 2006, p. 4). Desse modo,

esta última visão pode nos ajudar a compreender melhor os desdobramentos pelos quais as concepções de letramentos digitais passaram.

Diante dos diferentes termos e concepções relacionados ao uso das tecnologias digitais, apresentados até aqui, é importante compreendermos que nem todas as compreensões que perpassam esses termos baseiam-se nos *Novos Estudos de Letramentos*, pois nem sempre foram, e muitas vezes não são concebidas pelo viés dos letramentos como práticas sociais de uso da linguagem. Apesar de alguns conceitos utilizarem o termo letramento para se referir a alguma prática relacionada aos usos da TDIC, muitas dessas concepções se assemelham ao que Street (2014) chamou de letramento autônomo, ao qual estão vinculadas apenas as habilidades e as competências.

Entendemos, também, que muitos desses termos e suas concepções surgiram antes ou no início das discussões dos Novos Estudos do Letramento, e, por isso, ainda trazem a ideia apenas do domínio de uma tecnologia, considerando que os estudos, os quais entendiam a aprendizagem da leitura e da escrita em uma perspectiva social, ainda não tinham uma grande representatividade na época. No entanto, é possível observar que alguns conceitos e termos que surgiram, mesmo após o crescimento dessas discussões, ainda carregam uma concepção de letramento como domínio de uma tecnologia. Isso nos revela que, mesmo com novas discussões sobre o uso da linguagem, as compreensões antigas continuam a existir e a influenciar na construção do conhecimento.

Outro aspecto é que, no Brasil, precisamos ficar atentos, pois diferente de outros países que utilizam apenas um termo – letramento –, aqui, nós utilizamos duas palavras para tratar da aprendizagem da leitura e da escrita, a saber: Alfabetização e Letramento, as quais, como já vimos nesta pesquisa, se referem a aspectos diferentes em relação a essa aprendizagem. Enquanto a primeira está voltada para aquisição e compreensão da tecnologia da escrita alfabética, ou seja, domínio de uma tecnologia; a segunda volta-se para o uso da leitura e da escrita no contexto social. Desse modo, é possível que alguns desses termos traduzidos como letramento, na verdade, deveriam ser traduzidos como alfabetização, visto o viés que assumiram, pois se preocuparam apenas com a ideia de tratar o domínio de técnicas ou procedimentos.

Consideramos, também, que a tradução desses termos reflete uma confusão na compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento aqui no Brasil, e essa confusão da mesma forma é percebida nas discussões sobre letramentos digitais. Outro aspecto que também deve ser considerado é que a palavra letramento está em evidência nos últimos anos,

e isso tem invocado o surgimento ou o uso, por diversas pessoas, de termos atrelados à palavra letramento para tratar de um comportamento ou ação.

2.2.2 Letramento digital: implicações para nossa investigação

Nesta subseção, explicitamos nossas escolhas teóricas sobre as concepções de letramento digital, as quais conduzem a nossa investigação. Temos ciência da existência de diversas concepções sobre letramento digital, no entanto, só abordamos aqui aquelas que consideramos relevantes para a nossa pesquisa. Sobre as concepções de letramento digital, é possível perceber aquelas mais alinhadas à perspectiva dos NEL e outras que acabam assumindo uma postura mais técnica, pois têm uma ênfase maior em adquirir competências e habilidades individuais.

Considerando esses critérios para diferenciar os diversos conceitos de letramento digital, Lankshear e Knobel (2007 *apud* Lankshear; Knobel, 2008) chamaram a primeira perspectiva de definições conceituais; e a segunda perspectiva de definições operacionais padronizadas. Segundo eles, o primeiro tipo refere-se a definições conceituais, as quais apresentam visões de letramentos digitais por meio de ideias gerais que dizem respeito à capacidade de compreender e saber lidar com diferentes situações nesse meio. Já o segundo tipo refere-se às definições operacionais padronizadas, as quais “operacionalizam” o letramento digital em algumas ações, como verificar o nível de desempenho, demonstrar habilidades e outras coisas. Além disso, essas concepções compreendem as ações como um padrão a ser seguido por todos.

Os autores explicam melhor essa questão de um padrão a ser seguido por todos ao comentarem sobre uma empresa que afirma garantir a certificação em letramento digital para qualquer tipo de aluno, independente da raça, gênero, ou classe social. Aqui no Brasil não é diferente, encontramos algumas empresas, principalmente de cunho econômico, que têm oferecido formações para alunos e professores, as quais tratam de uma gama de ações técnicas e operacionalizadas sobre as TDICs, e observamos seus crescimentos desde o período da pandemia de Covid-19 até os dias de hoje. Nesse exemplo, vemos dois grandes problemas. O primeiro diz respeito a compreender o letramento digital apenas como um aspecto técnico; e o segundo, em vê-lo como único e padrão. Assim, neste estudo, nós nos detemos no primeiro e depois explicamos o segundo.

Ao compreender o letramento digital, em aspectos técnicos, esse tipo de concepção pauta-se em dominar uma tecnologia, focando, muitas vezes, apenas, nos aspectos

cognitivos que envolvem a prática do letramento digital. E, na maioria das vezes, sua preocupação está em atender a uma demanda do capitalismo, o qual impõe a aprendizagem das tecnologias do momento. Normalmente, essas competências e habilidades estão relacionadas a dominar softwares e/ou diversos recursos digitais disponíveis. O grande problema disso é que os aspectos relacionados às práticas sociais de uso da linguagem no ambiente digital são pouco explorados, ou, muitas vezes, ignorados.

Já o segundo problema, que se refere a compreender o letramento digital como único e padrão, está relacionado com o primeiro, pois, ao focar, prioritariamente, em aspectos técnicos, essas concepções, normalmente, estabelecem uma lista de competências e habilidades que todos devem dominar para serem letrados digitalmente. Desse modo, compreendem o letramento digital como sendo único e padrão, sem reconhecer que cada sujeito está inserido em práticas sociais diferentes dentro do ambiente digital, o que demanda conhecimentos e significados variados; além disso, deixa de lado, inclusive, as relações de poder imbricadas nessas práticas no ambiente digital. No exemplo mencionado por Lankshear e Knobel (2008), a concepção desses cursos ignora que o tipo de aluno ou o contexto em que este está inserido pode exigir práticas de letramento digital diferentes, do mesmo modo o próprio acesso a esse ambiente não acontece da mesma forma para todos, e, para alguns, inclusive, pode até ser negado de alguma forma.

Assim, em oposição a essas concepções de letramento digital operacionalizadas e padronizadas, assumimos para a nossa pesquisa as visões mais alinhadas aos NEL, pois tomamos como pressupostos três princípios fundamentais desses estudos (Street, 2014):

- 1º: O letramento como prática social;
- 2º: A pluralidade do letramento; e
- 3º: Rejeição a um modelo padrão de letramento.

Ao compreendermos o letramento digital como prática social, consideramos que ele não se refere apenas a competências e habilidades no domínio de uma tecnologia, mas principalmente aos significados construídos por meio e nas práticas sociais de uso da linguagem no ambiente digital. É evidente que reconhecemos que – assim como no letramento ligado à leitura e à escrita, o domínio do sistema de escrita alfabética pode ampliar as possibilidades das práticas letradas – no letramento digital, o domínio de determinada tecnologia (software, aplicativo, ferramenta etc.) também pode ampliar as diversas possibilidades de atuação nas práticas sociais de uso da linguagem.

No entanto, também acreditamos, com base nos NEL (Street, 2014), que independente do indivíduo ter domínio de determinada tecnologia do ambiente digital, ou não, este pode participar/compartilhar/compreender os sentidos construídos em diversas práticas sociais do ambiente digital, considerando que, em algum momento, esse indivíduo foi implicado por alguma dessas práticas (Hissa, 2021).

Quanto à pluralidade do letramento digital, Lankshear e Knobel (2008) nos ajudam a elaborar algumas reflexões: a primeira é a grande variedade de relatos de letramento digital, comprovando, assim, que este não é único. Alguns exemplos são os letramentos hipertextuais, jogos, remix etc.

A segunda reflexão, a qual, da mesma forma, está associada à primeira, é que, se reconhecemos o letramento digital como práticas sociais de uso da linguagem no ambiente digital, também devemos compreender que as práticas sociais no ambiente digital, assim como no ambiente físico, são plurais; e a terceira reflexão consiste em compreender que o letramento digital por uma perspectiva plural nos permite ampliar a visão sobre esse fenômeno.

Acrescentamos a isso outro aspecto que nos faz defender o letramento digital em uma perspectiva plural, sendo este outro aspecto que assumimos como pressuposto da nossa pesquisa, a saber: os estudos dos *Multiletramentos*. Estes ampliam as concepções de letramentos como práticas sociais associadas à leitura e à escrita, para práticas sociais de uso da linguagem, as quais abrangem diferentes linguagens, para além da linguagem verbal. Desse modo, permite-nos compreender o letramento digital como plural, considerando também as diferentes linguagens utilizadas nesse ambiente. Isso se justifica diante da imensidão de possibilidades de criar significados por meio de diferentes linguagens com o uso das tecnologias digitais. Isso posto, a partir de agora, seguimos nosso texto nos utilizando do termo letramento digital em sua forma plural – letramentos digitais – para marcarmos nossa concepção teórica.

Agora o terceiro princípio dos NEL, que assumimos na nossa pesquisa, refere-se a rejeitar a ideia de um modelo padrão de letramento. Assim, defendemos que não existe, ou não deve existir, um modelo de letramento digital padrão a ser seguido, pois cada indivíduo, de acordo com a sua vivência e necessidade, vai incorporando, no seu dia a dia, os letramentos relevantes para exercer as práticas sociais no ambiente digital.

Considerando esses três princípios, abordamos aqui algumas concepções de letramentos que corroboram essa perspectiva e nos ajudam a compreender o fenômeno investigado. Ao estudarmos sobre os letramentos digitais aqui no Brasil, observamos que

algumas concepções ganharam um maior destaque no início dessa discussão. São elas os estudos de Soares (2002), Xavier (2002), Ribeiro (2009; 2017) e Coscarelli (2017).

Os referidos autores foram motivados pelas preocupações em compreender ou explicar o fenômeno do uso das tecnologias digitais e suas implicações nas práticas de leitura e escrita, bem como no seu ensino. Isso se justifica porque, no início dos anos 2000, as tecnologias digitais passaram a fazer parte de muitas atividades da vida cotidiana, inclusive nas atividades de leitura e escrita. Então, considerando que, nesse período, as práticas sociais no ambiente digital eram, em sua maioria, mediadas pelo uso da linguagem escrita, os referidos autores centraram suas concepções de letramento digital nessa linguagem.

Assim, em seus estudos, esses autores chegaram à conclusão de que as práticas sociais de leitura e escrita do espaço digital são diferentes das práticas exercidas por meio do papel. E compreenderam ainda que um dos principais motivos para essa diferença está associado às características do suporte de escrita.

Desse modo, Soares (2002) compara as diferenças entre o texto no papel e o texto na tela e chama a atenção para alguns aspectos. Segundo ela, o texto no papel é escrito e lido de maneira linear, já o texto escrito na tela é multilinear e multissequencial por meio dos links que são acionados durante a leitura, abrindo, assim, possibilidades diversas. Outra característica observada entre os dois letramentos é a extensão do texto, que, na cultura do papel, tem um tamanho definido por sua materialidade, começo e fim, além de atribuir uma ordem em que deve ser feita a leitura por meio da numeração das páginas. Já no texto na tela, o hipertexto tem a dimensão definida pelo leitor, pois com um clique ele inicia ou finaliza a leitura.

Apesar de essas ideias terem ganhado grande destaque naquele período e ainda verificarmos alguns trabalhos que defendem essa compreensão, Ribeiro (2004) já contestava essa ideia, pois, segundo ela, a não linearidade presente nos textos digitais, conhecidos como hipertextos, na verdade é um continuum de uma prática já existente nos textos impressos, como, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas, notas de rodapés etc. Assim, no texto impresso, são possíveis leituras e escritas não lineares, como também, o texto impresso não necessariamente tem começo e fim, um exemplo disso são as notas de rodapés, as quais, na mesma perspectiva do link, nos direcionam para novas leituras. É evidente que, no digital, isso ganha uma maior velocidade. Então, para Ribeiro (2004, p. 151), “as novas tecnologias trazem novas formas de ler que, no entanto, herdaram características de suportes mais antigos, o que traria certa sensação de familiaridade ao leitor”.

Outro autor, que também considerou as diferenças entre o letramento tradicional e o digital ligado aos diferentes suportes, foi Xavier (2005). Segundo ele, a diferença se apresenta no modo de ler e escrever, tanto na escrita da linguagem verbal como na possibilidade de uma linguagem não verbal por meio de desenhos e imagens, que a tela, a qual é digital, permite. O autor também faz referência a essa diferença, explicando que o suporte em que a escrita se insere é diferente do papel e assim a tela digital “desmaterializa a escrita” (p. 135). Segundo o autor, esses aspectos são responsáveis por provocar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização.

E indo nessa mesma direção, Ribeiro (2009, p. 28) afirma que a diferença entre o letramento analógico e o digital estaria “na natureza do meio, que permite ações antes não facilitadas pelo papel”. Então, a autora considera que o letramento digital é uma ampliação de possibilidades de contato com a escrita que acontece no ambiente digital, seja para ler ou escrever.

Assim, para explicar como o suporte digital (a tela) estaria associado às diferentes práticas de leitura e escrita, Ribeiro (2017)⁸ considera que estas estão associadas aos diferentes tipos de suportes utilizados para a apresentação do texto e aos recursos que estes oferecem. Desse modo, à medida que os suportes de escrita e de leitura mudam, são incorporadas novas práticas de acordo com as possibilidades de cada suporte e seus recursos. A respeito disso, a autora afirma que, com a internet, surgiu:

Um novo meio de publicação de textos, sem existência física e com novas características de produção, acesso e leitura. No lugar do código impresso, portador do texto, surge uma “janela”, semelhante à televisão, de onde se pode mirar o texto, alterá-lo, copiá-lo, transferi-lo de lugar, sem, no entanto, ter acesso à sua materialidade, exceto se considera a tela como suporte de um texto virtual, provável, possível ao toque de um botão (ctrl+p) (Ribeiro, 2017, p. 128).

Percebemos, assim, que, naquele período, ao tratar sobre as práticas de leitura e escrita, os autores tinham uma grande preocupação em incluir, em seus conceitos, os aspectos técnicos relacionados à construção do texto e à sua leitura na tela. Acreditamos que isso acontecia diante da grande novidade que era o espaço digital ou o próprio aparelho de computador, o qual, naquela época, era o dispositivo mais utilizado. Outro exemplo disso é dado por Coscarelli (2017)⁹, a qual considerou que, entre os conhecimentos que estudantes devem adquirir para serem letrados digitalmente, um deles é o de saber digitar, ou seja, segundo ela, ser um “bom digitador”. E afirma: “se antes era preciso saber escrever com letra

⁸A primeira edição dessa obra é de 2005, sendo em 2017 publicada sua 3ª edição.

⁹A primeira edição dessa obra é de 2005, sendo em 2017 publicada sua 3ª edição.

cursiva, de preferência legível e bonita, agora é preciso saber digitar” (Coscarelli, 2017, p. 29). Ressalta, ainda, que a criança precisa desenvolver o controle do mouse.

Consideramos que os aspectos mencionados por esses autores se assemelham muito às características técnicas da aprendizagem da escrita alfabética, em que o sujeito precisa aprender a segurar o lápis, a grafar cada signo que faz parte do sistema de escrita alfabética e aprender que se escreve da esquerda para a direita, de cima para baixo etc. Sabemos que essas aprendizagens técnicas, tanto relacionadas ao sistema de escrita alfabética, como do manuseio do computador, fazem parte do processo de aprendizagem; no entanto, mais importante do que isso é compreender como utilizar esses conhecimentos técnicos na construção de sentidos, seja no papel ou no espaço digital. E não só isso, mas construir sentido que atenda a determinado objeto de comunicação dentro de uma prática social.

No entanto, os autores mencionados, ao tratarem sobre letramento digital, não ficaram apenas nas diferenças entre os suportes de escrita, a maioria deles também tratou, mesmo que timidamente, das mudanças referente às práticas sociais de uso da leitura e da escrita na tela.

Assim, Soares (2002, p. 151) afirma que “a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre leitor e escritor, entre escritor e texto, e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento”. Desse modo, a autora argumenta que as mudanças na forma de escrever e ler têm consequências sociais, cognitivas e discursivas, justificando, assim, sua concepção sobre o que seria o letramento digital: “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” (Soares, 2002, p. 151).

Nesse sentido, Xavier (2002) acredita que o letramento digital cria diferentes usos e funções nos contextos socioculturais nos quais é adotado, além disso, ele estabelece novas práticas sociais, inclusive linguísticas, as quais apontam para uma nova configuração nos usos da leitura e escrita. Isso se justifica diante das novas práticas sociais e eventos de letramentos que surgem no espaço digital, ocasionando uma enunciação própria desse espaço. Ademais, esse movimento evoca gêneros próprios desse espaço para mediar as práticas sociais e os eventos de letramentos, os quais são chamados de gêneros digitais pelo autor.

Além de Soares (2002) e Xavier (2002), Coscarelli (2017) também considerou os aspectos sociais envolvidos nos letramentos digitais. Segundo ela, é necessário saber lidar com as novas formas de interação desse espaço, como o e-mail, blogs, sites e outros.

Consideramos que – apesar de os autores citados não terem se aprofundado tanto nas práticas sociais de uso da linguagem nesse espaço, a qual é a perspectiva defendida pelo

nosso trabalho, e terem priorizado pensar sobre as diferenças entre os suportes no que se refere à leitura e à escrita – eles trouxeram importantes contribuições para o desenvolvimento desse debate a nível nacional. Esses autores têm contribuído, principalmente, com a compreensão de que o espaço digital proporciona novas práticas discursivas e gêneros próprios desse ambiente, o que consideramos ter fomentado novos estudos nesse sentido. Por isso, avaliamos ser importante destacá-los em nosso trabalho.

Além disso, ressaltamos que esses autores desenvolveram seus estudos e reflexões ainda na época da web 1.0, quando os conteúdos desse espaço se caracterizavam, em sua maioria, por serem estáticos e os usuários eram apenas consumidores desse conteúdo. E apenas com o advento da web 2.0 – a qual veio para revolucionar as relações no espaço digital, com redes sociais e wikis, baseadas na colaboração e no compartilhamento de informação – é que foram possíveis novas formas de interação nesse espaço. Assim, a web 2.0 “transforma usuários comuns de internet, de consumidores passivos de informação, em colaboradores ativos de uma cultura compartilhada” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 18).

Desse modo, as pesquisas anteriores se baseavam mais em habilidades e competências individuais, pois era a realidade da web 1.0; entretanto, com a web 2.0, as pesquisas de letramentos digitais passaram a buscar compreender as diversas práticas sociais que foram ampliadas e possibilitadas no espaço digital.

Além desses autores, outros têm estudado sobre letramentos digitais e têm se debruçado, principalmente, sobre o viés das práticas sociais de uso da linguagem no espaço digital. Dentre eles, destacamos Lankshear e Knobel (2007; 2008) e Buzato (2006; 2009), os quais subsidiaram nossas discussões sobre as concepções de letramentos digitais na perspectiva dos NEL.

Lankshear e Knobel (2007; 2008) apresentam uma concepção ancorada na perspectiva dos NEL, compreendendo o letramento como um fenômeno sociocultural, o qual só pode ser compreendido nos contextos das práticas sociais em que acontece. Assim, os autores concebem que o letramento envolve usar tipos particulares de textos e modos particulares de ler e escrever que variam de acordo com o tipo de texto ou contexto.

E ao tratar do letramento no ambiente digital, os autores consideram as diversas práticas sociais em que os sujeitos se engajam na produção e compreensão de significados por meio de diferentes tipos de texto; tais práticas produzem o que eles chamam de Novo Letramento, que seria o letramento digital. Aqui, o texto é compreendido em uma perspectiva ampla, como um conteúdo que pode ser codificado, em diferentes linguagens, para comunicar ou extrair algum significado.

Para os autores, esses Novos Letramentos se caracterizam por possuírem dois elementos, novo material técnico e novo material *ethos*. Assim, o novo material técnico refere-se a utilizar as TDICs para criar ou produzir algo, por meio de softwares, aplicativos, ou ferramentas digitais, os quais permitem diferentes ações que facilitam ou ampliam as possibilidades de criação. Como exemplo, podemos citar: gravação de áudio, gravação de vídeo e criação de imagens, além de funções de edição, como: copiar, colar, recortar – seja texto impresso, escrito no espaço digital, imagens estáticas, vídeos ou sons.

Já o novo material *ethos* está relacionado a novos fenômenos nas práticas de letramento, os quais envolvem diferentes valores e perspectivas em relação às práticas características do letramento convencional. Desse modo, Lankshear e Knobel (2007, p. 9) consideram os Novos Letramentos, como:

Mais “participativos”, “colaborativos” e “distribuídos” por natureza do que os letramentos convencionais. Ou seja, eles são menos “publicados”, “individualizados” e “centrados no autor” do que os letramentos convencionais. Eles também são menos “dominados por especialistas” do que os letramentos convencionais. As regras e normas que os regem são mais fluidas e menos permanentes do que aquelas que normalmente associamos aos letramentos estabelecidos¹⁰.

Desse modo, para considerar um letramento como *Novo Letramento*, ele precisa possuir os dois elementos, novo material técnico e novo *ethos*, ou pelo menos o novo *ethos*. Em suma, segundo os autores, um letramento nunca será considerado Novos Letramentos se este não possuir pelo menos o “material *ethos*”, pois eles reconhecem que é possível utilizar as novas tecnologias e o material técnico para replicar práticas de letramentos antigos.

Também assumimos uma perspectiva inclusiva para nossa pesquisa, a partir da concepção de Buzato (2009, p. 22), o qual compreende os letramentos digitais como “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 TICs”. Não obstante, o pesquisador também afirma que esses letramentos permitem a hibridização de elementos constitutivos de quaisquer outros letramentos, como fotografias, impressos, músicas e linguagens imagéticas, os quais circulam de acordo com as mais diversas culturas e gêneros textuais advindos do meio digital.

¹⁰ Tradução nossa do original: more “participatory,” “collaborative,” and “distributed” in nature than conventional literacies. That is, they are less “published,” “individuated,” and “author-centric” than conventional literacies. They are also less “expert-dominated” than conventional literacies. The rules and norms that govern them are more fluid and less abiding than those we typically associate with established literacies.

Nessa perspectiva inclusiva, Buzato (2006) defende que, ao levarmos a escrita para o meio digital e a usarmos em novas práticas, surgirá um novo letramento, mas este não provocará uma cisão entre os novos e velhos letramentos, pelo contrário, esses novos letramentos irão repercutir nos letramentos anteriores. E, a partir dessa concepção inclusiva, compreendemos que os letramentos digitais não são contrapostos aos convencionais ou a qualquer outro, mas, acreditamos que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades que existiam nos demais letramentos, e, ao fazer isso, criam outras práticas sociais que são próprias do ambiente digital, construindo, assim, um novo *ethos*, que Lankshear e Knobel (2007) chamaram de novos letramentos, ou letramentos digitais.

2.2.2.1 Existe analfabeto digital?

A questão que ora levantamos, nesta subseção, diz respeito ao que alguns autores falam sobre letramentos ou letramentos digitais, ao utilizarem termos como analfabeto digital (Xavier, 2002), níveis de letramento (Ribeiro, 2003) ou ainda grau de letramento (Tfouni, 2006). Do mesmo modo, tais ideias poderiam ser transferidas para o que se concebe por letramento digital, estabelecendo, assim, indicadores para medir o grau de letramento digital. Abordamos cada uma das concepções a seguir.

Ribeiro (2003, p. 15) fala de *níveis de letramento*, ao defender que “saber ler e escrever não é uma questão de tudo ou nada, mas uma competência que pode ser desenvolvida em diversos níveis”. Na verdade, em seu texto, é possível observar que a concepção de letramento defendida pela autora está muito atrelada à aprendizagem da leitura e da escrita, pois a autora discorre sobre os resultados do INAF referentes aos índices de alfabetismo funcional, o que tem, para a pesquisadora, o mesmo sentido de letramento (Ribeiro; Vóvio; Moura 2002). Segundo seu artigo publicado em 2002, alfabetismo funcional seria a condição de uma pessoa que faz uso da leitura e da escrita.

Sobre o conceito de alfabetismo, consideramos diferente do conceito de letramento, pois, enquanto o letramento considera que a pessoa se utiliza do conhecimento social sobre a leitura e escrita, admitindo-se inclusive que não necessariamente ela precisa ser alfabetizada, o alfabetismo surgiu para tentar compreender e explicar quais usos sociais que um sujeito alfabetizado consegue fazer com a leitura e a escrita. A partir do conceito de alfabetismo é que surgem as avaliações de larga escala, dentre elas, as famosas *Provinha Brasil* e *SPAECE* (esta, mais especificamente, no Ceará), as quais têm o objetivo de avaliar as competências individuais das crianças.

Indo nessa mesma direção, Tfouni (2006) fala de *graus de letramento*, no entanto, reconhecemos que a autora, ao falar sobre isso, refere-se a práticas sociais do uso da leitura e da escrita, inclusive, defendendo que ser alfabetizado não é condição necessária para ser letrado. No entanto, ao defender que não existe sujeito iletrado, ou seja, grau zero de letramento, a autora afirma que existem graus de letramento. Observamos uma grande quantidade de trabalhos e autores que usam o termo para referir-se aos letramentos com uma unidade de medida, com expressões como: “possui baixo grau de letramento” ou “possui um bom grau de letramento”.

Concordamos com a autora no que diz respeito a não existir sujeito iletrado, mas não adotamos a perspectiva de graus de letramento, pois assim estamos colocando o letramento como algo que pode ser medido, apenas como uma competência ou habilidade cognitiva individual, afastando-se de ter significados construídos socialmente por meio de práticas sociais que, direta ou indiretamente, façam uso dos símbolos escritos. Além disso, qual letramento serviria de parâmetro para se estabelecer ou avaliar esses graus? Fazer isso seria estabelecer um letramento como único ou padrão, desse modo, marginalizam-se os demais ou os torna inexistentes para o sistema. Essa questão já foi discutida por Street (2014, 154 e 155), o qual, na ocasião, citou Newman (1992, p. 13):

Uma vez que modelos com estágio-nível se baseiam geralmente em definições de padrões ou comportamento normativo de classe médio ou dominante, eles também ignoram os aspectos políticos do desenvolvimento do letramento ao deixar de reconhecer que pessoas frequentemente têm acesso negado a letramentos específicos por causa da raça, classe ou gênero. Os benefícios de níveis mais altos de letramentos são citados sem reconhecer que tais benefícios podem não ser idênticos para todos que os alcançam, novamente por causa de status diferentes dentro de uma sociedade.

É necessário considerar a diversidade de práticas sociais de uso da leitura e da escrita em que os sujeitos estão imersos, pois, como Soares (2002) já mencionou, não existe um único conceito de letramento que seja adequado a todas as pessoas, em qualquer lugar ou tempo, ou contexto cultural e político. Assim, considerar esses diversos letramentos é compreender que “não há letramento absoluto, isto é, que ninguém é totalmente letrado, mas que cada um de nós domina alguns letramentos mais ou menos do que outros” (Buzato, 2006, p. 8).

Já para Xavier (2002), uma pessoa só pode ser plenamente letrada caso tenha o domínio do sistema de escrita alfabética, do mesmo modo, o autor estabelece que, para ser letrado digitalmente, necessariamente, o indivíduo precisa ser alfabetizado e letrado, pois esses aspectos são pontapés iniciais para a apropriação do letramento digital; no entanto, o

autor adverte que tê-los não garante que a pessoa possua o letramento digital, ou seja, mesmo letrado e alfabetizado, a pessoa pode ser um “analfabeto digital”. Além disso, afirma que, para não ser um analfabeto digital, além de ser alfabetizado e letrado, o indivíduo precisa compreender como funciona o sistema de navegação na internet.

Diferente da concepção de Xavier (2002) sobre o analfabeto digital, concordamos com Buzato (2006), o qual traz uma perspectiva inclusiva sobre os letramentos digitais e, segundo ele, uma pessoa que é alfabetizada não pode ser analfabeta digital, já que a escrita verbal faz parte da interface do computador.

O uso do termo analfabeto digital marginaliza sujeitos, colocando-os em situação de excluídos. Quando relacionado a professores, coloca-os no patamar daqueles que não sabem nada sobre os letramentos digitais. Tal postura só corrobora para se criar um fosso entre aqueles que possuem determinado conhecimento ou acesso e aqueles que, mesmo não tendo acesso ou muita familiaridade, compartilham dos significados construídos nesses espaços todos os dias.

Assim, consideramos mais coerente, com nossas escolhas teóricas, falarmos em conjuntos de letramentos, pois, segundo Buzato (2006), os letramentos são práticas sociais que são aprendidas em eventos de uso da leitura e da escrita, e, por isso, são diferentes de acordo com os contextos em que acontecem. Desse modo, o sujeito letrado é:

Alguém que conhece e pratica diferentes formas de falar, ler e escrever que são construídas sócio-historicamente – ou diferentes “gêneros do discurso” (Bakhtin, 1992), alguém que é capaz de acionar “modelos” correspondentes a essas situações específicas para interpretar/prever como será interpretado algo que lê ou escreve (Buzato, 2006, p. 5).

Ao conceber o letramento assim, compreendemos que, quanto maior a quantidade de esferas de atuação do sujeito, maior será o seu repertório de gêneros, e a isso Buzato (2006) chamou de graus de letramentos ou conjuntos de letramentos, trazendo uma perspectiva que foge à ideia de medição das competências e habilidades. Para a nossa pesquisa, assumimos essa concepção, mas só utilizamos o termo “conjuntos de letramentos”, para não ocorrer nenhuma incompreensão relacionada ao termo grau de letramento, já que é tão utilizada na literatura para tratar de uma aferição das habilidades e das competências.

2.3 Letramentos digitais e a escola

Ainda no início do desenvolvimento do conceito de letramento digital, alguns países perceberam a importância da escola contemplar essa nova linguagem que estava

surgindo, pois compreendiam que esse letramento era de grande relevância para promover uma maior participação do sujeito na educação, no mundo do trabalho e em diversos aspectos da vida social. Um exemplo disso foi a Europa e também os Estados Unidos da América (EUA), os quais elaboraram diretrizes para incorporar esse conteúdo aos seus currículos escolares (Martin; Grudziecki, 2006; Araújo; Pinheiro, 2014).

Já aqui no Brasil, ocorreram diversas iniciativas para incorporar as tecnologias digitais na educação, as quais datam desde o início da década de 1980 (Valente; Almeida, 2022). Segundo Valente e Almeida (2020), as iniciativas versaram desde o fomento de projetos de pesquisa na universidade voltados para a tecnologia de informática no ensino e na aprendizagem, passando por projetos de formação de professores, pelo desenvolvimento de conteúdos e recursos digitais, além da implementação de laboratórios de informática e do projeto Um Computador por Aluno.

No entanto, de acordo com os referidos autores, os recursos digitais produzidos tornaram-se obsoletos em pouco tempo, diante da mudança na configuração das máquinas, pois os computadores utilizados no programa não eram tão desenvolvidos. Outro problema relacionado a isso era a dificuldade de conexão com a internet. Assim, de modo geral, Valente e Almeida (2020) avaliaram a infraestrutura dessas políticas deficitárias. Outro problema é que os programas desenvolvidos pelo governo não conseguiram fazer uma integração das atividades realizadas na sala de aula e no laboratório de informática. Assim, apesar de tais iniciativas, Valente e Almeida (2022) afirmam que esses programas não conseguiram estabelecer ações necessárias para efetivação de seus objetivos.

A partir da avaliação de Valente e Almeida (2020), conseguimos compreender um pouco da dificuldade que tem sido a implementação do uso das tecnologias digitais na escola. E essa dificuldade ainda continua atualmente, mesmo após a pandemia de Covid-19 em que o trabalho com o uso das tecnologias digitais aumentou significativamente, principalmente nas aulas comuns diante da necessidade de todas as escolas assumirem um ensino remoto, mediado pelo seu uso. E mesmo com a maioria dos estados e municípios brasileiros, a partir da situação vivenciada na pandemia, terem começado a investir em recursos tecnológicos para as instituições escolares, além de possibilitar a distribuição de computadores para professores e tablets para alunos, esses esforços não têm sido suficientes para garantir a implementação das tecnologias digitais nas práticas de ensino.

Além das iniciativas dos governos, observamos também outras iniciativas que buscam a integração das tecnologias com a escola, dentre elas podemos destacar o fenômeno da Plataformização da Educação (Rivas, 2022), visto que têm surgido grandes plataformas

digitais construídas e pensadas para a educação, as quais oferecem suporte a redes de ensino, professores e estudantes. Elas propõem itinerários formativos, ambientes de aprendizagem diversificados e recursos educacionais digitais, mas, com uma certa preocupação, é constatável que algumas dessas plataformas estão vinculadas a grandes editoras de livros didáticos enquanto outras estão ligadas a grandes empresas da tecnologia, como é o exemplo do *Google For Education*. Felizmente, para além dessas iniciativas, há também pesquisadores, como Lemke (2010), Rojo (2017) e Almeida (2014), entre outros, que têm pensado sobre a incorporação das tecnologias no currículo escolar, trazendo grandes contribuições.

Lemke (2010) acredita que existem dois paradigmas de aprendizagem existentes. O primeiro seria o paradigma de aprendizagem curricular, a partir do qual alguém decide e planeja o que você aprende, sendo este o presente nas escolas de hoje; e o segundo paradigma, que ele chamou de paradigma da aprendizagem interativa, seria aquele em que os estudantes têm mais liberdade em suas aprendizagens, estudando de acordo com seu tempo e interesse, o qual está mais presente nas bibliotecas e centros de pesquisa. Esse segundo é, portanto, o paradigma proposto por quem criou a internet e o ciberespaço, o qual, para o autor, pode sugerir que não estamos longe da ideia de que os estudantes possam aprender sem escolas.

Já Almeida (2014), ao refletir sobre o tema, propõe o Webcurrículo. Ele busca incorporar as características do meio digital ao currículo escolar, oportunizando o trabalho colaborativo e o protagonismo de todos os envolvidos. Dentre as características da internet a serem incorporadas ao currículo estão as linguagens veiculadas nesse espaço digital por meio de atividades que proporcionem uma fluência digital.

Nessa mesma direção, Rojo (2017) propõe o uso de protótipos de ensino, que seriam materiais didáticos digitais com possibilidade para se efetivar o Webcurrículo. Segundo essa autora, os protótipos de ensino seriam capazes de integrar o ensino de língua portuguesa na perspectiva dos novos e dos multiletramentos com o Webcurrículo. Algumas de suas características, portanto, seriam: a utilização de ferramentas colaborativas; flexibilidade e adaptabilidade na preparação das aulas; estrutura hipertextual, hipermediática e multimodal; e o caráter multicultural (Rojo, 2017).

Além dessas propostas de articular com o ensino com as tecnologias, hoje é possível encontrar diversos repositórios com Recursos Educacionais Digitais (RED) e Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAS), os quais oferecem uma infinidade de ferramentas para integrar no processo de ensino e aprendizagem, mas Araújo (2013) adverte, quanto à qualidade desses recursos, que é preciso estar atento se eles não priorizam mais aspectos tecnológicos em detrimento dos aspectos didático-pedagógicos. Assim, consideramos que, na

busca pela inclusão das tecnologias nas práticas de ensino, é preciso ter cautela com as inúmeras propostas e ferramentas que se apresentam, pois nem todas têm a real intenção de ampliar as possibilidades de aprendizagem, mas, infelizmente, apenas o objetivo de inserir as tecnologias na educação como se só isso bastasse para garantir boas práticas de ensino.

Em resumo, consideramos que o trabalho com letramentos digitais na escola só é possível de acontecer quando as práticas de ensino começarem a incluir as tecnologias digitais nas aulas, no entanto, temos visto que muitas têm sido as dificuldades enfrentadas para que as tecnologias digitais consigam ser incluídas nas escolas. Além disso, acreditamos que apenas uma política de infraestrutura não é suficiente para incluir as TDIC nas práticas de ensino, por outro lado, acreditamos que é preciso uma boa política que consiga também dialogar na perspectiva da construção de um currículo que inclua as tecnologias digitais e ofereça aos professores recursos não só de equipamentos, mas também de propostas e materiais, como os apresentados nesse ponto.

2.3.1 Os professores e os letramentos digitais

Ao refletirmos sobre o aparelhamento digital das escolas e o fazer pedagógico, percebemos que os autores têm voltado suas atenções para os professores como os principais responsáveis por essa inclusão. Alguns advogam pelo professor e outros parecem condená-lo quando algo relacionado a essa inclusão não sai como o esperado.

Um exemplo disso é Prensky (2001), que, em um artigo de apenas 6 páginas, cunhou um termo que ficou conhecido até hoje, o qual despreza e diminui o docente em relação ao aluno. Tal autor chamou os estudantes de “nativos digitais”, pois, segundo ele, o aluno já nasce imerso no ambiente digital, e o professor seria o que ele chamou de “imigrantes digitais”. Para Prensky (2001), o professor sempre terá um sotaque de imigrante, ou seja, costumes que não fazem parte do ambiente digital. E o maior problema da educação estaria exatamente aí, pois, segundo Prensky (2001, p. 2), os professores, imigrantes digitais, “que falam uma linguagem ultrapassada (a da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma língua totalmente nova”¹¹.

Infelizmente, é possível observar que algumas pesquisas atuais continuam caminhando nessa mesma direção, colocando o docente como aquele que não sabe ou não quer usar os recursos digitais, e centrando a culpa do não uso das tecnologias digitais, ou seu

¹¹ Trecho original: “who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language”.

uso ainda incipiente, nos professores. No entanto, tais concepções sobre os docentes só cria um fosso (Ribeiro, 2019) que separa o professor de seus alunos, colocando-o como aquele que não sabe, aquele que tem a falta de algo, criando, inclusive, mais demandas para sua ação docente (Hissa, 2021).

Impulsionada pela cobrança em cima do professor, a qual cria novas demandas para a ação docente, foi que Hissa (2021) buscou compreender e problematizar as concepções de letramentos digitais relacionadas à docência, visto as grandes demandas que têm surgido para o professor sobre o uso das tecnologias digitais desde a pandemia de Covid-19. Assim, cada concepção de letramento digital apresentada pela autora exige do docente uma postura ante às tecnologias e ao ensino.

Desse modo, a autora identificou quatro concepções de letramentos digitais relacionados à docência. A primeira concepção de letramento digital encontrada estava relacionada à técnica. Assim, os cursos de formação de professores com essa concepção tinham como objetivo que o docente aprendesse muitos recursos, aplicativos e ferramentas. Essa concepção compreende que é papel do professor dominar todos esses recursos ou buscar estar sempre aprendendo o que há de novo nesse mercado. Outra concepção de letramento digital na docência, apontada por Hissa (2021), é de aplicação. Nessa concepção, não basta saber ou conhecer os recursos, é preciso saber usá-lo, aplicá-lo na sua aula.

Essas duas concepções rompem com o que defendemos em nossa pesquisa, pois estão mais alinhadas com uma perspectiva autônoma de letramento (Street, 2014), em que o foco se dá nas competências digitais e no uso das tecnologias, sem levar em consideração os diferentes contextos e práticas sociais de cada grupo. As outras duas concepções de letramentos digitais relacionadas à docência trazem propostas mais relacionadas com o que acreditamos em nossa pesquisa, ou seja, uma perspectiva ideológica de letramento. Nela, compreendemos que professores e alunos, independente de dominarem ou utilizarem algum recurso digital ou não, podem ter letramentos digitais, partindo da concepção destes como significados compartilhados relacionados ao ambiente ou às ferramentas digitais.

Assim, a terceira concepção apresentada por Hissa (2021) foi a de participação ativa e responsiva nas mídias digitais, em que os professores são envolvidos nas práticas discursivas desse espaço e exercem um papel responsivo na curadoria de materiais, sites, jogos etc. Nesse sentido, o docente assume o papel de protagonista e agente das suas práticas de linguagem, por meio das quais, em uma atitude responsiva, envolve seus alunos.

Já a outra concepção refere-se à ideia de convergência cultural, fugindo do conceito de competências ou aplicação digital, pois o letramento digital, nesse sentido, teria

como foco a perspectiva social, uma vez que prevalece a hibridização das culturas impressas e digital. Compreender os letramentos digitais dessa forma nos permite assumir que ele acontece dentro de práticas sociais, em contextos situados, os quais envolvem aspectos políticos e econômicos. E não só isso, há a prevalência da hibridização das culturas impressas e da digital.

Ao refletirmos sobre o papel do professor no uso das tecnologias na escola, consideramos, em nossa pesquisa, as duas últimas concepções apresentadas por Hissa (2021), as quais não responsabilizam o docente como único responsável pelo processo de inclusão das tecnologias digitais no ensino, nem tampouco exigem que este se aproprie e inclua em suas aulas todas as novidades digitais do momento. Elas reconhecem o professor como um sujeito social, o qual está imerso em práticas sociais digitais ou não, as quais sofrem hibridização em um processo de convergência digital. Além disso, sinalizam que a atuação do docente, nesses diversos contextos, exige uma postura responsiva por meio de ações de curadoria digital, como também de trocas de experiências com os alunos sobre as práticas sociais digitais.

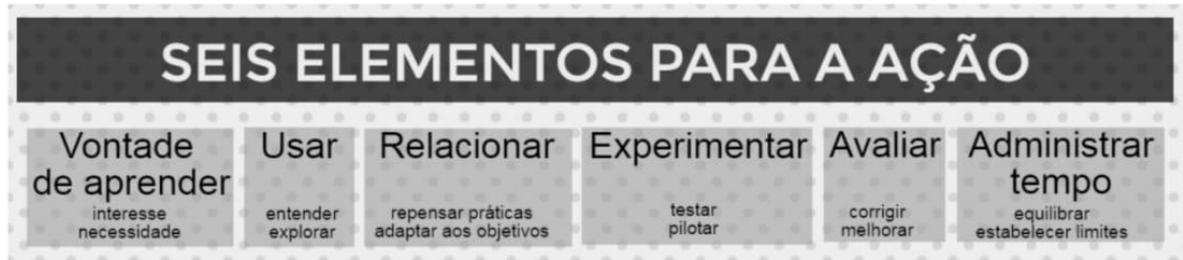
Outros autores, como Coscarelli e Ribeiro (2005), ao pensarem sobre o papel dos professores relacionado ao uso das tecnologias na escola, defendem a importância da formação em serviço, para que estes consigam incluir as tecnologias digitais nas suas aulas. Assim, segundo as autoras, para atualizar os docentes, é necessário repensar o espaço da sala de aula e as práticas pedagógicas. Por sua vez, Buzato (2006) acrescenta que apenas fazer formação de professores ou melhorar a infraestrutura, como muitos acreditam, não dá conta de atender às reais demandas da escola diante da sociedade, mas é preciso que os docentes e também os alunos pratiquem a linguagem do espaço digital.

Desse modo, por meio da formação de professores e de uma boa infraestrutura, é preciso oportunizar que esse docente se aproprie, de maneira significativa, das práticas sociais no espaço digital de maneira a integrá-las em sua vida e na sua prática docente, de modo crítico e criativo, construindo novas práticas por meio da sua atuação, seja na vida pessoal ou na convergência de experiências com os alunos.

Diante desse contexto, acreditamos que a inclusão das tecnologias digitais não é responsabilidade apenas do professor, mas envolve políticas públicas de formação, infraestrutura e de integração curricular. No entanto, ao pensar especificamente naquilo que o docente pode contribuir nesse processo de inclusão, Ribeiro (2016) busca elencar aspectos mais práticos na inclusão das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, ela propõe seis ações para que o professor consiga incluir as tecnologias digitais em sua ação pedagógica, são

elas: Vontade de aprender, usar, relacionar, experimentar, avaliar e gestão do tempo. Abaixo, apresentamos um resumo do que seja cada uma dessas ações:

Figura 1 – Resumo dos elementos para a ação docente



Fonte: Elaborado por Ribeiro (2016).

Para Ribeiro (2016), a Vontade de aprender é fundamental nesse processo, sem ela, qualquer ação na tentativa de incluir as tecnologias digitais no ensino é em vão. Quanto ao Usar, a autora explica que o professor precisa ser usuário de recursos digitais, seja no seu contexto pessoal ou do trabalho para que, a partir daquilo que conhece, consiga perceber possibilidades de práticas pedagógicas no espaço digital. Aqui, não se refere a dominar ou a conhecer todos os aplicativos possíveis, mas – dentro da sua prática com o ambiente digital, em que cada pessoa tem sua própria experiência de acordo com as suas vivências e interesses – conseguir perceber possibilidades de práticas pedagógicas.

Quanto ao Relacionar, refere-se ao fato de o professor buscar relacionar os objetivos ou conteúdos de ensino com as possibilidades percebidas no espaço digital. Já o Experimentar consiste em levar o plano para a ação junto aos estudantes com o objetivo de verificar de observar o interesse das crianças, se de fato é viável essa proposta, quais erros podem surgir ou dificuldades, para daí avançar para o próximo passo ou elemento, que é a Avaliação. Na Avaliação, Ribeiro (2016) propõe um movimento de avaliar como foi a experiência e tomar novas decisões sobre ajustar percursos, refazer, mudar a rota, ou avançar no sentido de aprimorar a ideia inicial. E, por último, a autora apresenta o elemento Gestão do tempo, nesse ponto ela traz uma reflexão sobre o cuidado que o professor precisa ter para gerir seu tempo de maneira que todas as suas atribuições sejam cumpridas na escola, pois a conexão 24h com a internet pode gerar cobranças ao docente e a necessidade de, mesmo em casa, continuar fazendo seu trabalho.

Ao se fazer desse modo, acreditamos que essas ações também podem ser pensadas na tentativa de incluir os letramentos digitais no ensino. Explicitamos que consideramos o trabalho com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa, além do

uso das tecnologias digitais nas aulas, pois, ao utilizarmos as tecnologias digitais nas aulas, o fazemos dentro de uma perspectiva discursiva, ou seja, que considera as práticas sociais de uso da linguagem nesse ambiente. Nesse sentido, incluir as tecnologias digitais em suas práticas de ensino seria importante para efetivação de um ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais.

2.4 Letramentos digitais no ensino de Língua Portuguesa

Ao tratarmos sobre o ensino de Língua Portuguesa, precisamos ficar atentos às concepções de linguagem que perpassam esse fazer pedagógico, pois, como afirma Geraldi (2011), em relação às metodologias adotadas, o que ensinamos e como avaliamos resultam de uma escolha política a qual está embasada em concepções – no caso do ensino de língua portuguesa, baseiam-se na forma como se percebe e compreende a linguagem. O autor apresenta 3 concepções de linguagem, as quais estiveram presentes na história constitutiva do ensino de Língua Portuguesa aqui no Brasil:

- a) Linguagem como expressão do pensamento (estudos da gramática tradicional);
- b) Linguagem como instrumento de comunicação (os estudos do estruturalismo e do transformacionalismo);
- c) Linguagem como forma de interação (estudos da linguística da enunciação).

Na primeira concepção, linguagem como expressão do pensamento, que vigorou desde o início da criação¹² da disciplina de Língua Portuguesa, nas últimas décadas do século XIX até por volta dos anos 1960, a linguagem era vista como expressão do pensamento, assim, nessa concepção, quem não consegue se expressar bem por meio da linguagem não pensa (Geraldi, 2011). E é essa concepção que leva a gramática a ser o grande foco no ensino de Língua Portuguesa. E, além disso, essa vertente também compreende a língua como um sistema que já está pronto e é estático.

Desse modo, se alguém domina bem a gramática, dominará, tão bem quanto, a fala e a escrita, ignorando, totalmente, as condições de produção dessa fala e da escrita, considerando que, em qualquer tempo, situação ou pessoa que fale ou escreva, a língua utilizada será sempre a mesma. Com o foco do ensino na gramática, especificamente na

¹² Para saber mais sobre a criação e constituição da disciplina de Língua Portuguesa ao longo dos anos, ler: SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino.** São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.

variedade linguística elegida como padrão, o objetivo era conhecer as normas e as regras do funcionamento da Língua Portuguesa, além de textos literários para se desenvolver a leitura e escrita, por meio da análise gramatical (Soares, 1998).

Já na segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, a qual vigorou aqui no Brasil da década de 1960 até a década de 1980, a língua é vista como um código para transmitir uma mensagem (Geraldí, 2011). Nessa concepção, o foco do ensino e da aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa são as habilidades de expressar e compreender uma mensagem, e, em consequência, o ensino da língua passou a assumir um caráter utilitarista. Para Soares (1998, p. 57):

Trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos dos alunos como emissor-codificador e como receptor-decodificador de mensagens, pela utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Ou seja, já não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema linguístico – ao saber a respeito da língua – mas ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens – ao uso da língua.

E a última concepção, linguagem como forma de interação, a qual começou a aparecer aqui no Brasil por volta da segunda metade dos anos de 1980 e perdura até hoje, compreende a linguagem bem mais do que um instrumento de comunicação, ela é vista como um espaço de interação entre as pessoas. No ensino da Língua portuguesa a partir dessa perspectiva, passa-se a estudar as relações que os sujeitos estabelecem na situação de interação, para além de classificações ou sentenças (Geraldí, 2011). Assim, a aprendizagem ocorre na interação com a língua e com os outros, considerando as circunstâncias e o contexto das práticas discursivas (Soares, 1998).

Essa concepção, a qual está atenta às interações que acontecem nas diferentes práticas sociais, alerta a escola para as distintas variedades linguísticas existentes na sala de aula, pois, a democratização da educação, em que as pessoas de todas as camadas sociais passaram a ter acesso à escola, trouxe consigo as variedades linguísticas usadas no dia a dia, as quais, muitas das vezes, divergem da variedade tomada como padrão. A variedade estabelecida como padrão culto da língua foi eleita a esse patamar por questões sociais e políticas, uma vez que se estabeleceu a língua das camadas privilegiadas da sociedade. E por ser uma língua imposta, desconsidera as demais variedades.

Sobre essa questão, Geraldí (2011), o qual defende que a concepção interacionista seja a melhor para orientar as práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa, acredita que desconsiderar a variedade padrão no ensino é ignorar as relações de poder que perpassam a linguagem, desse modo, essas relações podem bloquear o acesso a lugares de prestígio

social, como do contrário, pode ser caminho de superação para as desigualdades sociais (Geraldi, 2011).

Dito isso, Geraldi (2011) acredita que o ensino de Língua Portuguesa deve oportunizar aos estudantes o domínio de outra variedade linguística, para além da sua, em especial a língua padrão, mas isso deve ser feito sem desvalorizar ou depreciar a variedade linguística do seu grupo social. Em nosso estudo, ampliamos essa concepção em diálogo com os letramentos sociais de Street (2014), sinalizando que, além de a variedade linguística não ser depreciada, também, acima de tudo, deve ser reconhecida e valorizada.

Portanto, para Street (2014), ao assumir uma perspectiva dos letramentos como práticas sociais, é importante que os professores saibam equilibrar as variações existentes nos diferentes letramentos que perpassam as escolas, as famílias ou comunidade das crianças. Nesse sentido, seria proveitoso que os docentes partissem das práticas letradas que as crianças trazem de seus contextos de atuação, é claro, considerando que estas variam de acordo com o contexto cultural, e a escola deverá se ajustar a essas diferenças. Para o autor, “se assim fizerem e forem capazes de partir do letramento familiar, em vez de negá-lo ou depreciá-lo, isso, então, segundo a teoria de pesquisa indicada aqui, as levará a melhorar o desempenho na escola e na sociedade em geral” (Street, 2014, p. 203).

Considerando esse contexto, assumimos para esta pesquisa a terceira concepção de linguagem, pois compreendemos que ela é a que mais se aproxima dos NEL, os quais têm sido o alicerce teórico da nossa pesquisa, pois propõem uma nova abordagem para os estudos do letramento, trazendo exatamente a perspectiva social dos usos da linguagem.

A partir dessa concepção, ao pensarmos o ensino de Língua Portuguesa, Geraldi (2011) e Antunes (2003), dois grandes defensores do ensino na perspectiva interacionista, nos apontam caminhos na prática desse ensino, são eles: leitura de textos, produção de textos, análise linguística, e, além desses, Antunes (2003) acrescenta o trabalho com a oralidade.

No trabalho com a escrita, essa ação é vista como uma atividade interativa de expressão, por meio da qual se manifestam ideias, informações e outros conteúdos que se deseja (Antunes, 2003). Desse modo, um ponto importante a ser ressaltado é a importância da escrita em situações reais de uso da língua. Assim, ao pensarmos sobre práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa nessa perspectiva, é preciso fugir da cilada que é propor atividades que os alunos produzam apenas para ganhar ponto, ou “fixar” os conteúdos.

Esse tipo de atividade, normalmente, propõe a produção de textos sem função social ou totalmente desvinculados da realidade, como é o caso das famosas redações “Como foi minhas férias”, ou o preenchimento de receitas e convites de aniversário sem a vivência de

uma situação social que exija tal produção. Para Geraldi (2011), precisamos evitar o uso da língua de maneira artificial, com produções que o único leitor será o professor. É preciso, então, criar situações reais de escrita na prática de ensino, por meio das quais sejam necessárias as produções escritas.

Já no trabalho com a leitura, considera-se que o leitor faz parte de uma interação verbal escrita, desse modo, ele participa na interpretação e na reconstrução dos sentidos inicialmente empregues pelo autor do texto, ou seja, é muito mais que uma simples decodificação (Antunes, 2003). E outro ponto, trata-se de uma leitura de textos reais, que circulam nas diferentes esferas de atuação social, apresentando sentido em lê-las, ao invés de textos criados pelos livros didáticos.

Na proposta para o trabalho com a leitura, Antunes (2003) e Geraldi (2011) propõem que a leitura na sala de aula tenha pelo menos três funções: a primeira função da leitura seria a de ampliação de repertórios e busca por informações, não aquela leitura artificial onde se leem textos com o intuito de fazerem exercícios de interpretação e análise de textos, puramente, mas leituras em que se tenha o interesse e necessidades reais dentro do que está sendo estudado pelas crianças.

A segunda função da leitura, nas práticas pedagógicas, seria pelo prazer de ler, ou seja, leitura como fruição. Para Antunes (2003), as leituras destinadas para esse fim, normalmente, são literárias, como romances, contos, crônicas, poemas etc. No entanto, essas leituras não devem ser tomadas como pretexto para análises gramaticais que dissecam esses textos, esvaziando-os de seu sentido. Uma terceira função da leitura nas práticas seria para compreender as particularidades da escrita por meio do convívio e do estudo desses textos. Pela leitura, é possível perceber como se apresentam alguns gêneros, como se constroem teses e argumentos, como esses argumentos podem ser organizados e apresentados dentro de um texto e compreender a relação de coerência entre as teses e argumentos defendidos. É possível também aprender a buscar informações mais profundas no texto, para além de informações rasas (Geraldi, 2011; Antunes, 2003).

Outra prática que deve ser realizada no ensino de língua portuguesa, além do trabalho com textos e leitura, é a análise linguística, que consiste no trabalho com a gramática, mas, aqui, ela busca fugir de uma concepção passada a partir de um cunho descritivo, e assume uma proposta de analisar textos reais, considerando os efeitos que seus usos trazem em cada texto e contexto (Antunes, 2003). Nessa mesma direção, Geraldi (2011) propõe, por exemplo, que esse trabalho seja realizado com os textos produzidos pelos próprios alunos, assim, a sua função seria auxiliá-los no processo de revisão de seus próprios textos. E, aqui,

abrimos um parêntese para a concepção que defendemos de letramentos em uma perspectiva social (Street, 2014). Compreendendo que o trabalho com a análise linguística normalmente refere-se à norma-padrão, defendemos que é preciso abrir espaços na sala de aula para dialogar com as crianças a fim de que elas possam compreender que existem situações em que o mais adequado é o uso das regras do padrão culto, de modo que também existem situações em que se permite utilizar outras variedades linguísticas, dependendo da situação comunicativa, bem como do efeito que se deseja causar.

E por último, apresentamos a prática de ensino de Língua Portuguesa com a oralidade. Para Antunes (2003), assim com a escrita, a oralidade serve à interação verbal e nega a ideia da fala como um lugar de espontaneidade e descuido, pois a fala e a escrita podem variar, podem estar mais, ou menos, planejadas, podem ter um cuidado maior ou menor em relação ao padrão culto da língua, podem ser mais formais ou informais, pois as duas acontecem e dependem das diferentes situações comunicativas em que são usadas.

Destacamos, então, alguns dos trabalhos possíveis com a oralidade a partir de Antunes (2003): um trabalho que orienta a oralidade para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais; um trabalho que busca reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos na construção de sentidos do que se fala; um trabalho que orienta o desenvolvimento do hábito de escutar os diferentes interlocutores; e um trabalho com a oralidade que inclua momentos de apreciação estética da literatura improvisada dos cantadores e repentistas.

Considerando todas essas possibilidades de trabalho no ensino de Língua Portuguesa, Geraldi (2011) e Antunes (2003) esclarecem que todas essas práticas devem ser realizadas como atividades de interação, diferentes de exercícios de fixação. Indo nessa mesma direção, Lankshear e Knobel (2007) defendem que a capacidade para ler e produzir determinados tipos de textos só é adquirida por meio da participação em práticas sociais em que se façam usos desses textos, como também quando os sentidos, valores e crenças sobre esses textos são compartilhados pelos participantes das práticas sociais. Street (2014, p. 191) também afirma que:

Engajar-se no letramento é sempre, desde o primeiro momento, um ato social, em vez de supor que o letramento pode ser aprendido “autonomamente”, por assim dizer, em contextos formais e, assim, ser transportado para a sociedade em seguida, uma abordagem que parece sugerir que as “habilidades” podem ser medidas e comparadas em algum tipo de escala universal.

A partir dessa perspectiva, é preciso reelaborar as ações pedagógicas de ensino de língua portuguesa, para que estas fujam de meras prescrições ou regras de como usar a língua,

buscando-se as que valorizam a compreensão e a vivência de práticas sociais de uso da linguagem, objetivando sempre problematizá-las, como também oportunizando a vivência e a compreensão de letramentos, muitas vezes marginalizadas (por não serem de prestígio social), mas que têm sentidos construídos socialmente na vivência das crianças e da comunidade.

Desse modo, estamos oportunizando, além das práticas situadas¹³, a agência¹⁴ e a significação, as quais, para Lankshear e Knobel (2008), são essenciais em um trabalho com os letramentos. Um fazer pedagógico que reconhece essas premissas busca articular as práticas sociais que interessam aos alunos com os fins educacionais. E, assim, acreditamos que as aulas de língua portuguesa podem deixar de ser “uma realidade à parte, desinteressante e inacessível” (Coscarelli, 2017, p. 39).

Nesse sentido, considerando a diversidade de práticas sociais de uso da linguagem em que as crianças participam, pesquisas como a CETIC.BR. (2021a; 2021b) mostram que elas também têm participado das práticas sociais no espaço digital. Por isso, faz-se importante, nas práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa, considerar também o letramento digital. E é dentro dessa compreensão de um fazer pedagógico no ensino de língua portuguesa que tratamos dessa prática pedagógica na perspectiva dos letramentos digitais.

Ao tratarmos sobre o ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais, deixamos claro que nossa compreensão não percebe o uso das tecnologias digitais como um recurso ou ferramenta para deixar a aula mais interessante ou moderna, mas sim como um meio para oportunizar a prática social de uso da linguagem nesse ambiente, o qual consiste no verdadeiro objetivo da aula. Desse modo, também concebemos que as premissas que devem orientar as práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa permanecem: práticas situadas, agência e significação.

Nessa compreensão, o trabalho com letramentos digitais não tem como objetivo ensinar diversas técnicas de uso de dispositivos digitais, domínio de *softwares*, aplicativos ou programas, mas sim criar situações para que as crianças possam vivenciar práticas sociais de uso da linguagem no espaço digital, de uma maneira crítica e responsiva, além de considerar as práticas que fazem sentido para as crianças.

¹³ A prática situada é um dos quatro fatores/elementos apresentados pelo GNL para um trabalho na perspectiva dos Multiletramentos. A prática situada é, então, oportunizar que os estudantes vivenciem as condições reais de uso dos textos, além de considerar os conhecimentos das crianças, seus interesses e suas experiências.

¹⁴ A agência, partindo do conceito trabalhado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), refere-se à participação ativa do estudante no seu processo de ensino, onde eles são protagonistas tendo um maior engajamento no seu processo de aprendizagem, bem como aprendendo por meio da ação em contextos reais de uso do conhecimento ou linguagem.

E aqui retomamos a questão da Alfabetização e do Letramento, que é uma realidade no cenário educacional brasileiro, e aplicamos essa discussão às práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais. Assim, a alfabetização digital refere-se apenas à aquisição de habilidades básicas para uso das Tecnologias Digitais; e o letramento digital está relacionado ao uso, transformação e aplicação conscientes das TDIC (Garcia *et al.*, 2017).

Coscarelli (2017), por exemplo, defende que, ao trabalhar as tecnologias digitais na escola, é fundamental que sejam incluídas propostas de atividades com o objetivo de ensinar as crianças a digitar, a controlar o mouse e a identificar ícones ou outras ferramentas dos dispositivos digitais. Inclusive, apresenta alguns sites, os quais, por meio de jogos, elas podem aprender essas habilidades. Acreditamos que esse exemplo se encaixa em uma proposta de alfabetização digital.

Já uma proposta voltada para o trabalho com letramentos digitais oportuniza as crianças a vivenciarem experiências de uso da linguagem nos espaços digitais, um exemplo disso seria propor um podcast da turma, em que as crianças poderiam decidir as temáticas abordadas em cada episódio, além disso, organizar e realizar todo o processo produtivo do podcast. No entanto, tudo isso precisa ser feito considerando os elementos próprios desse contexto de produção: o que desencadeou a necessidade dessa produção na escola? Qual o problema percebido pelos estudantes o qual envolve essa produção? Qual objetivo se quer alcançar por meio dessa produção? Além disso, é preciso considerar quando e onde essa produção será feita, como também a quem ela se dirige. E outras questões também importantes a se considerar são os papéis assumidos no processo de produção. No caso do podcast, eles poderiam ser o do apresentador, do convidado, do responsável pela gravação, além de outros. É importante, também, compreender que cada participante assume um papel diferente nos contextos de atuação sociais, desse modo, na escola, precisamos parar de tentar fazer tudo ao mesmo tempo com todas as crianças.

Uma experiência como essa permitiria que as crianças fizessem uso de diversos letramentos que se entrelaçam nessa prática social, a qual é possível no ambiente digital. Isso aconteceria por meio de ações, como organizar o roteiro, desenvolver técnicas de gravação de áudio e/ou filmagem, preparar cenário, além de pensar e desenvolver estratégias para criar engajamento do público, e, claro, conhecer a plataforma usada para armazenamento do podcast, como também compreender sua lógica de funcionamento, além de oportunizar que as crianças discutam responsivamente e criticamente sobre o conteúdo a ser abordado nos episódios.

Quer dizer, então, que, nessa abordagem, não há lugar para as crianças aprenderem habilidades básicas de uso das tecnologias digitais? Como já colocamos neste estudo, acreditamos que os letramentos digitais não são habilidades ou competências para o uso de dispositivos digitais, mas sim significados construídos socialmente sobre os usos da linguagem nesse ambiente, ou seja, mesmo pessoas que não possuem competências e habilidades básicas de uso dos recursos digitais podem compartilhar de significados construídos sobre as práticas sociais nesse ambiente.

E, apesar de compreendermos assim, entendemos que dominar habilidades e competências simples para o uso de dispositivos digitais pode ampliar as possibilidades de participação do sujeito no ambiente digital, do mesmo modo que dominar as técnicas de leitura e escrita, por meio da alfabetização, amplia a participação do sujeito nas práticas letradas. E acreditamos que a escola, como principal agência de letramento, a qual busca a democratização e inclusão de todos nas diversas práticas sociais, deve oportunizar as aprendizagens necessárias para essa participação.

Desse modo, defendemos, para o trabalho com letramentos digitais, o que Soares (2020) propôs para o ensino de leitura e escrita, que é desenvolver práticas de alfabetização e letramento digital. Nessa proposta, as ações de alfabetização e letramento não acontecem separadas, ou a alfabetização e depois o letramento, mas acontecem ao mesmo tempo.

Se pensarmos na produção do podcast, citado neste texto, enquanto as crianças constroem significados por meio dessa prática social, elas também podem aprender a ligar o dispositivo digital, regular a iluminação da tela, ajustar o som, digitar no teclado do computador ou na tela do tablet, usar o mouse, além de outras habilidades que podem ser necessárias nessa prática.

No entanto, ressaltamos que defendemos como objetivo principal do trabalho com letramentos digitais, no ensino de língua portuguesa, as práticas sociais de uso da linguagem. Já as aprendizagens relacionadas a competências e habilidades básicas de uso dos dispositivos digitais ou de algum aplicativo específico podem ser aprendidas dentro das práticas situadas de uso da linguagem.

Dessa forma, acreditamos que é possível construir uma prática pedagógica de ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais, a qual parte da ideia de conjunto de letramentos que se entrelaçam de diferentes formas em diferentes contextos, os quais podem ser praticados coletivamente de maneira crítica e transformadora na escola, em que crianças e professores podem construir colaborativamente – por meio das tecnologias

digitais – letramentos que deem conta de atender às demandas sociais da escola como também das suas próprias demandas (Buzato, 2006).

3 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS QUE NOS CONECTAM COM A REALIDADE INVESTIGADA

Esta seção tem o propósito de explicitar a metodologia adotada nesta pesquisa, a qual implica ainda nos procedimentos e instrumentos que foram utilizados durante a nossa investigação. Assim, iniciamos discutindo os pressupostos metodológicos que embasaram a realização deste estudo para, depois, apresentarmos o *locus* e participantes da pesquisa. Finalizamos, mais adiante, com os procedimentos e instrumentos que foram utilizados, como também a abordagem adotada na análise dos dados.

3.1 Pesquisa colaborativa: perspectiva teórico-metodológica

Compreendendo a complexidade do nosso estudo, que teve como objetivo *Analisar as práticas de ensino na perspectiva dos letramentos digitais revelada pelos professores de língua portuguesa em ciclos reflexivos de formação*, é que assumimos como pressuposto a abordagem Colaborativa. Essa abordagem reúne pesquisadores da universidade e professores para refletirem coletivamente sobre um aspecto da prática pedagógica exercida por esse professor, considerando seu contexto real de acontecimento (Desgagné, 2007). Para Desgagné, um estudioso francês que investiga o desenvolvimento da abordagem colaborativa, o que estabelece a dimensão colaborativa na pesquisa não é apenas a participação do professor, mas, principalmente, o fato de os conhecimentos construídos durante a investigação serem frutos de um processo de negociação constante ou da mediação que o pesquisador realiza entre teoria e prática, o que ele chama de processo de coconstrução de conhecimento.

Ainda segundo esse autor, por meio dessa abordagem, é possível ter acesso ao ponto de vista do professor, que é privilegiado por ser aquele que exerce a prática e tem os conhecimentos sobre ela. Além disso, a compreensão que os docentes constroem sobre o seu fazer pedagógico, por meio da interação com o pesquisador, torna-se prioridade, pois tal compreensão é o foco da investigação deste (Desgagné, 2007). Assim sendo, o referido autor acredita que “o interesse na pesquisa, na perspectiva colaborativa, seria tentar melhor compreender a maneira pela qual os docentes assimilam, segundo os limites e recursos de seu contexto de prática, os aspectos do ato de ensino e de aprendizagem, sobre os quais pretende explorar” (Desgagné, 2007, p. 11-12).

No Brasil, uma das grandes pesquisadoras sobre a abordagem colaborativa é Ivana Ibiapina (2016). Para ela, o foco da pesquisa é o processo de colaboração entre os

participantes, tendo como objetivo a emancipação profissional do sujeito para a transformação da sua realidade. Esse processo de colaboração se estabelece por meio de uma formação continuada, na qual o pesquisador tem interesse em investigar determinados aspectos da prática docente, os quais incidem sobre os dilemas enfrentados pelos professores em seu fazer pedagógico (Ibiapina; Ferreira, 2005; Ibiapina, 2016). Nesse processo formativo, as reflexões sobre a prática pedagógica, apoiadas em compreensões teóricas, produzem conhecimentos que possibilitam uma transformação nas práticas antes exercidas (Ibiapina, 2016). Desse modo, a pesquisa colaborativa seria um espaço, tanto de pesquisa como de formação profissional, onde a realidade seria transformada por meio da pesquisa (Ibiapina; Ferreira, 2005).

Do ponto de vista de Desgagné (2007), o processo formativo é um espaço criado pelo pesquisador para que o professor se alie a ele em um processo de exploração e reflexão sobre um aspecto da sua prática pedagógica. Nesse processo, a coleta de dados, oriunda das compreensões expressas nos discursos dos professores, é o interesse maior da pesquisa, posto que é dessas compreensões que virão seus resultados.

No entanto, o mesmo autor adverte que é preciso ter cuidado para que o projeto desenvolvido não esteja mais preocupado com o processo formativo dos professores do que com o desenvolvimento da pesquisa. Ou seja, para se caracterizar como uma pesquisa colaborativa, é necessário que se estabeleça uma investigação formal, com objetivos, referencial teórico, metodologia e instrumentos para coletas de dados bem definidos, pois, do contrário, seria apenas uma formação colaborativa. Apesar dessa advertência, o autor reconhece que, para os professores, o engajamento na pesquisa em colaboração se dá por acreditarem que ela se apresenta como uma ocasião para aperfeiçoamento profissional, a partir da qual a reflexão e a produção do conhecimento sobre um aspecto da sua prática pedagógica podem melhorar o seu fazer docente.

Nessa perspectiva, cabe ao pesquisador “propor aos docentes uma atividade reflexiva que possa, simultaneamente, satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional e atender às necessidades do avanço de conhecimento no domínio da pesquisa” (Desgagné, 2007, p. 19), realizando, simultaneamente, duas ações: a de pesquisador e a de formador.

Nesse contexto, o professor é visto como um ator social que é protagonista no seu fazer docente e que participa da construção da sua realidade e dos saberes que a compõem. Como bem afirma Desgagné (2007, p. 25), o professor “não é um simples instrumento do sistema...nem o mero executor de um saber-ensinar e saber-aprender construído por outro”.

Essa abordagem busca, portanto, beneficiar-se do olhar privilegiado que esse ator social, o professor, tem sobre a prática docente.

Algumas divergências percebidas entre a concepção de Desgagné e Ibiapina sobre a pesquisa colaborativa surgem da perspectiva que cada um defende. Enquanto o primeiro defende que a pesquisa colaborativa está mais próxima de uma perspectiva crítica de pesquisa (Ibiapina, 2016), a segunda se aproxima dos princípios da pesquisa-ação emancipatória (Ibiapina; Ferreira, 2005). No entanto, o que isso quer dizer então? Na abordagem crítica de pesquisa, busca-se estabelecer uma democracia a qual permita que as pessoas normalmente excluídas de pensar seu papel sociopolítico sejam engajadas nesse processo (Kincheloe; McLaren, 2006). Esse fato é o que normalmente acontece com os professores nos sistemas de ensino, visto que recebem diretrizes e formações sobre como devem executar seu fazer pedagógico, sem, muitas vezes, serem consultados ou terem suas contribuições atendidas.

Outro aspecto da abordagem crítica de pesquisa é que esta não busca a emancipação dos sujeitos participantes, mas acredita que, por meio dos processos vivenciados nessa abordagem, os indivíduos podem chegar a graus maiores de autonomia e de atividade humana. É especialmente nesse último aspecto que reside a diferença entre as duas abordagens. Sobre a emancipação do sujeito, a abordagem crítica defende que é preciso empregar:

Com cautela o termo emancipação porque, como ressaltam muitos críticos, ninguém nunca está completamente emancipado do contexto sociopolítico que o produziu. Além disso, muitos já questionaram a arrogância que pode acompanhar os esforços no sentido de emancipar ‘os outros’. (Kincheloe; McLaren, 2006, p. 283-284).

Nesse sentido, para Desgagné (2007), a Abordagem Colaborativa se desvincula dos conceitos da pesquisa-ação, visto que a segunda busca devolver aos professores o “poder” sobre a sua prática pedagógica por meio do tornar-se professor-pesquisador. Essa seria a condição necessária para a sua emancipação e que levaria a uma transformação. Apesar de ambas as abordagens proporcionarem situações para que os docentes possam refletir e/ou questionar as suas práticas de ensino, elas possuem, no entanto, objetivos diferentes.

A pesquisa colaborativa, diferente da pesquisa-ação, tem como objetivo maior aproximar pesquisadores universitários e professores que exercem a prática pedagógica, em um processo de coconstrução de sentidos, com o objetivo de desenvolver conhecimentos ligados à prática de ensino. Essas diferenças podem ser mais bem percebidas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Diferenças entre as abordagens de pesquisa colaborativa

CARACTERÍSTICAS	DESGAGNÉ (2007)	IBIAPINA (2005; 2016)
Quem pode participar da pesquisa colaborativa?	Os docentes.	Diversos atores sociais que fazem parte da escola.
Qual o objetivo da pesquisa colaborativa?	Construir conhecimento junto ao professor sobre o seu fazer pedagógico.	A emancipação dos sujeitos e a transformação das práticas exercidas.
Qual o lugar da Formação na pesquisa colaborativa?	É um espaço criado pelo pesquisador para que o professor possa unir-se a ele em um processo de reflexão sobre a sua prática.	A formação tem lugar central na investigação, visto que um dos focos da pesquisa incide sobre o processo de colaboração que acontece nesse espaço.
Como o professor/participante é visto?	Como protagonista do seu fazer pedagógico que detém o saber profissional e sobre o qual tem a possibilidade de refletir de maneira a construir conhecimento.	Como um sujeito que necessita se emancipar e transformar sua prática.

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação.

Diante do exposto, reconhecemos que, apesar das diferenças existentes entre as duas abordagens, também existem muitas semelhanças, visto que as duas trabalham com propostas colaborativas por meio da formação de professores. Por isso, mesmo considerando as diferenças entre essas abordagens de pesquisa colaborativa, acreditamos que as duas perspectivas têm muito a contribuir com a nossa investigação, mas em aspectos diferentes.

Por isso, quanto ao nosso objetivo de convidar os professores para refletirmos sobre suas práticas de ensino na perspectiva dos letramentos digitais por meio de ciclos reflexivos, no embasamos da abordagem de pesquisa colaborativa na concepção proposta por Desgagné (2007), foi possível construir dados para nossa investigação, os quais recaíram sobre as concepções construídas pelos professores nesse processo.

Acreditamos que, por meio dessa abordagem de pesquisa colaborativa, foi possível focar nos conhecimentos construídos, junto aos professores, sobre as práticas pedagógicas envolvendo letramentos digitais, de modo a enriquecer o quadro teórico sobre o assunto, como também produzir conhecimentos práticos que beneficiaram os professores participantes da pesquisa. E quanto aos procedimentos na organização dos processos colaborativos, utilizamo-nos das contribuições de Ibiapina (2016), pois ela apresenta um vasto repertório de ações e orientações para a organização de ações colaborativas.

3.2 “Procurando agulha no palheiro”: *Locus* e participantes da pesquisa

Nossa intenção inicial era de que o *locus* da pesquisa fosse uma instituição pública do município de Fortaleza – CE, a qual oferece educação em tempo integral para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha inicial por esse modelo de instituição se deu porque essas escolas possuem uma quantidade maior de recursos tecnológicos, como laboratório de informática. Além disso, segundo o Guia informativo para Escolas de tempo integral (ETI) do município de Fortaleza, “na ETI anos iniciais - Ensino Fundamental, os conteúdos curriculares são auxiliados pela dinamicidade das TDIC, contribuindo para uma aprendizagem prazerosa e significativa” (Fortaleza, 2023, p. 34).

E outro aspecto que o mesmo documento ressalta é que, apesar de o uso das TDIC ser articulador no desenvolvimento de diversos componentes curriculares em uma perspectiva interdisciplinar, o foco da aprendizagem está no ensino de língua portuguesa e matemática. Assim, apostamos que esses aspectos poderiam possibilitar nossa investigação com os professores, os quais, teoricamente, já realizam práticas envolvendo o uso da TDICs.

Por sua vez, os participantes da pesquisa seriam professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, no 5º ano com o ensino de língua portuguesa. Optamos por realizar a pesquisa com os docentes dos 5º anos do Ensino Fundamental, por compreendermos que, nos anos anteriores, os professores têm práticas mais voltadas para os processos de alfabetização, dedicando-se, quase que exclusivamente, à apropriação do sistema de escrita alfabética e aos diferentes gêneros construídos por meio dele. Além disso, acreditamos que, no 5º ano, por se esperar que essas crianças já tenham uma apropriação maior com a escrita alfabética e a linguagem verbal de modo geral, os docentes abrem um espaço maior em suas práticas de ensino para trabalhar outras linguagens. Em suma, os critérios para a escolha dos professores participantes foram:

- a) Ser professor de língua portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental;
- b) Fazer uso regularmente das TDICs nas aulas com as crianças.

No entanto, em relação ao *locus* da pesquisa, ao buscarmos as ETIs da prefeitura de Fortaleza que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais são apenas 4 instituições, 3 delas, logo no primeiro contato, demonstraram desinteresse na pesquisa e apresentaram dificuldades que impossibilitaram a realização desta. E na 4º ETI contactada, a partir de contato presencial na instituição, em diálogo com a coordenadora, ela sinalizou a

possibilidade da pesquisa, o que nos deixou animados. No entanto, quando buscamos contato novamente para marcar um dia com as professoras e explicarmos a pesquisa, a coordenadora elencou uma série de questões que tinham acontecido na instituição desde o nosso último contato, as quais impossibilitaram a realização da investigação (explicamos no quadro 3, na pag. 75).

Diante do ocorrido, tivemos de buscar outras instituições dentro da rede municipal de Fortaleza para realizarmos nossa pesquisa, e os critérios para a escolha passaram a ser: primeiro, qualquer instituição de ensino da rede municipal de Fortaleza, que atenda aos anos iniciais do Ensino Fundamental; e, segundo, que os professores dessa instituição utilizem recursos digitais nas aulas de língua portuguesa com as crianças dos 5º anos.

Então começamos uma grande busca, como diz o ditado, "procurar agulha em palheiro". Decidimos, então, entrar em contato via *WhatsApp* com alguns conhecidos que trabalhavam nos distritos de educação (nota de rodapé – centros de administração, apoio e acompanhamento a escolas de determinada região de Fortaleza. Existem 6 distritos de educação) da prefeitura municipal de Fortaleza para buscarmos indicação de alguma escola dos anos iniciais, a qual tivesse uma prática que fizesse uso das tecnologias digitais, visto que os profissionais contactados eram pessoas que estão em acompanhamento e em visita às instituições de ensino da rede municipal de Fortaleza, na região de alcance de cada distrito de educação. Entramos em contato, inicialmente, com 6 pessoas de 4 distritos de educação diferentes. Destas, apenas 1 relatou conhecer uma escola que atendesse ao perfil desejado.

Desse modo, fomos presencialmente à instituição indicada, apresentamo-nos e levamos uma carta de apresentação do orientador. Assim, explicamos o interesse da nossa pesquisa e o perfil de professores que estávamos procurando. No entanto, a coordenadora, a qual foi muito receptiva e atenta, informou que a única professora na escola que fazia uso das tecnologias digitais era a de matemática, pois, segundo a coordenadora, os docentes de matemática estavam recebendo uma formação para o uso de recursos digitais nas atividades com as crianças. E, assim, a escola não atendia aos pré-requisitos da pesquisa. Fomos também em uma instituição próxima a nossa residência, sobre a qual tínhamos o conhecimento de que tinha a sala de inovação, no entanto, tivemos a mesma resposta da instituição anterior.

Desse modo, como fazemos parte de diversos grupos de *WhatsApp* de professores da prefeitura municipal de Fortaleza, decidimos buscar neles indicação de escolas que apresentassem o perfil desejado para a pesquisa. Alguns professores responderam no grupo e outros entraram em contato conosco no privado e nos indicaram algumas escolas. No total, foram 4 escolas indicadas, sendo apenas 1 da prefeitura municipal de ensino de

Fortaleza, 1 escola da rede particular de ensino de Fortaleza, 1 de Maracanaú e outra de Sobral. Ao buscarmos a escola de Fortaleza, a gestão informou que, apesar de ter a sala de inovação, os professores de língua portuguesa não utilizam esse espaço para aulas. Abaixo especificamos o perfil dos grupos¹⁵ em que as mensagens foram disparadas, assim como o seu alcance. Ressaltamos, ainda, que alguns docentes fazem parte de mais de um dos grupos citados, assim, o número de participantes dos grupos, ao ser calculado no total, não revela o número de pessoas alcançadas, mas apenas uma aproximação.

Quadro 2 – Perfil dos grupos de *WhatsApp* em que foram disparadas as mensagens

GRUPOS	PÚBLICO-ALVO	Nº DE PARTICIPANTES
01	Professores Pedagogos que passaram no concurso para a prefeitura de Fortaleza e assumiram em janeiro de 2023.	271
02	Professores que passaram no concurso para a prefeitura de Fortaleza em 2023.	124
03	Professores que passaram no concurso para a prefeitura de Fortaleza e assumiram em janeiro de 2023.	92
04	Professores Pedagogos que atuam na prefeitura municipal de Fortaleza.	261
05	Professores do distrito de Educação I , principalmente substitutos .	245
06	Professores que atuam como professor substituto de Fortaleza .	223
07	Professores que atuam como professor substituto de Fortaleza.	53
Total do nº de participantes dos grupos		1.269

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação.

A partir desse momento, diante da grande dificuldade para encontrarmos uma instituição da rede de ensino municipal de Fortaleza, a qual atendesse os pré-requisitos para a pesquisa, e considerando as sugestões apontadas pelos professores nos grupos de *WhatsApp*, decidimos ampliar os espaços geográficos de procura da instituição, buscando também em outros municípios próximos de Fortaleza, conhecidos como região metropolitana de Fortaleza. Assim, entramos em contato com 4 conhecidos que atuam tanto em cargos nas secretarias de educação, como também em coordenação de escolas de municípios próximos a Fortaleza (especificamente, Caucaia, Maracanaú e Maranguape), e, destes, recebemos a indicação de 2

¹⁵ Não utilizamos o nome oficial dos grupos por uma questão de ética, assim, usamos números para nomeá-los.

escolas, uma em Maracanaú e outra em Maranguape.

Entramos em contato com cada uma dessas instituições, e a escola do município de Maranguape se encaixou no perfil desejado para a pesquisa, além disso, tanto a coordenação como as professoras demonstraram o interesse em participar deste estudo. No entanto, surgiu uma outra questão além dos critérios que tínhamos elencado anteriormente, que era a possibilidade de reunir as professoras em seu tempo de planejamento para realizar os ciclos reflexivos. Esse problema se deu porque as professoras da instituição não planejavam no mesmo dia e horário. Apesar da coordenadora informar que tentaria realizar alguns ajustes nos dias em que os encontros acontecessem, ficamos receosas, pois sabemos que uma pesquisa como a nossa, que se demora na instituição, pode enfrentar uma série de contratempos, os quais acontecem no contexto da instituição, durante sua realização. Assim, juntando esses contratempos mais a dificuldade em reunir os professores, isso poderia comprometer a realização da pesquisa.

Por esse motivo, realizamos mais uma tentativa de encontrar uma instituição em Fortaleza que atendesse aos critérios estabelecidos, pois na rede de ensino de Fortaleza, os professores de cada segmento planejam no mesmo dia. E nessa tentativa, entramos em contato com uma outra profissional, que também trabalha no distrito de educação em acompanhamento às instituições de ensino, mas que não tínhamos contactado anteriormente, a qual nos indicou uma escola. Ao irmos pessoalmente à escola, fomos muito bem recebidos pela direção e coordenação, as quais, em conversa, logo sinalizaram a possibilidade da realização da pesquisa na escola, e abriram as portas da instituição para nós, visto que esta se enquadra nos critérios estabelecidos. A seguir, no quadro 3, especificamos todas as instituições que foram contactadas por nós e as respostas que recebemos quanto à viabilidade do estudo na instituição.

Quadro 3 – Lista das instituições contactadas para a realização da pesquisa e suas respostas

Instituições contactadas	Cidade	Viabilidade apresentada para a realização da pesquisa na instituição	De que maneira cheguei até a instituição	Meio de contato
Escola 01 – ETI	Fortaleza	<ul style="list-style-type: none"> Os professores de língua portuguesa não usam tecnologias digitais em suas aulas. 	Informações na internet	Ligação telefônica
Escola 02 – ETI	Fortaleza	<ul style="list-style-type: none"> Não é o foco da nossa proposta pedagógica o uso das tecnologias digitais. 	Informações na internet	Ligação telefônica
Escola 03 – ETI	Fortaleza	<ul style="list-style-type: none"> No primeiro contato demonstrou interesse na pesquisa. No segundo contato, a coordenação informou que o laboratório de informática que era usado pelos professores que desejam em suas aulas, foi desmontado. E agora foi feita a sala de inovação, onde tem uma pessoa responsável por desenvolver um projeto que é próprio desse espaço, e essa pessoa não tem formação de professor. Internet ruim, quase inexistente na escola. 	Informações na internet	Presencialmente
Escola 04 – ETI	Fortaleza	<ul style="list-style-type: none"> Os professores de português não fazem uso das tecnologias digitais nas aulas. 	Informações na internet	Ligação telefônica
Escola 05	Fortaleza	<ul style="list-style-type: none"> Os professores de português não fazem uso das tecnologias digitais nas aulas. Quem normalmente utiliza os equipamentos digitais, são os professores de matemática que estão recebendo uma formação específica para isso. E a internet é muito ruim na escola. Quando o professor de matemática deseja utilizar, dificilmente chega sinal de internet na sala. 	Indicação de pessoal que trabalha no distrito de educação.	Presencialmente
Escola 06	Fortaleza	<ul style="list-style-type: none"> As professoras de língua portuguesa não costumam utilizar a sala de inovação, porque nesse espaço já tem um projeto específico a ser desenvolvido; Escola está sem acesso a internet; Alguns tablets das crianças apresentaram defeitos e outros já foram extraviados. 	Conhecimento pessoal	Presencialmente
Escola 07	Fortaleza	<ul style="list-style-type: none"> Os professores de português não fazem uso das tecnologias digitais nas aulas. 	Indicação do grupo de Whatsapp	Ligação telefônica

Continua.

Quadro 3 – Lista das instituições contactadas para a realização da pesquisa e suas respostas (*Conclusão*)

Instituições contactadas	Cidade	Viabilidade apresentada para a realização da pesquisa na instituição	De que maneira cheguei até a instituição	Meio de contato
Escola 08	Maracanaú	<ul style="list-style-type: none"> 2 professores ficavam responsáveis pelo uso do laboratório e realizavam aulas com as turmas da escola voltadas para a integração do ensino de língua portuguesa e o uso das tecnologias digitais. Inicialmente a professora mostrou interesse na pesquisa, mas logo em seguida pediu que buscássemos outra escola, pois a gestão da sua instituição era muito difícil. 	Indicação do grupo de Whatsapp	Via aplicativo de mensagens instantâneas - whatsapp.
Escola 09	Maracanaú	<ul style="list-style-type: none"> Os professores de língua portuguesa não estão utilizando o laboratório de informática, e o mesmo para não ficar em desuso, foi feita, pela gestão, uma parceria com uma empresa que ministra cursos profissionalizantes voltados para recursos digitais, para que esta estivesse realizando os cursos nesse espaço para os alunos que tivessem interesse. 	Indicação de conhecido de outro município.	Via aplicativo de mensagens instantâneas - whatsapp.
Escola 10	Maranguape	<ul style="list-style-type: none"> As professoras utilizam o laboratório de informática uma vez por semana nas aulas de língua portuguesa com as crianças. As professoras e a gestão concordaram em realizar a pesquisa e se colocaram à disposição. Mas, para que os ciclos reflexivos acontecessem, eram necessários ajustes internos para que as duas professoras estivessem planejando no mesmo dia e horário. Esse ponto, deixou a pesquisadora receosa quanto a garantia de realizar os encontros e ciclos reflexivos planejados. Pois, era necessário considerar inclusive os contratemplos que podem acontecer na instituição ou com os professores envolvidos durante a pesquisa, dos quais não permitem que os encontros da pesquisa aconteçam. E por esse motivo, a pesquisa buscou a possibilidade de uma outra instituição para realizar a pesquisa. 	Indicação de conhecido de outro município.	Presencialmente
Escola 11 ESCOLHIDA	Fortaleza	<ul style="list-style-type: none"> A coordenação relatou que as professoras de língua portuguesa dos 5º anos utilizam os recursos digitais nas aulas com as crianças. A coordenação e os professores concordaram com a realização da pesquisa. 	Indicação de pessoal que trabalha no distrito de educação.	Presencialmente

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação.

Assim, foram 11 escolas contactadas, em Fortaleza e região metropolitana, e destas, apenas 2 demonstraram viabilidade para a realização da pesquisa, pois atendiam aos critérios de escolha estabelecidos. E a escola escolhida entre as duas foi a Escola 11, a qual, neste estudo, vou chamá-la de escola *Conectando saberes*, pois, além de atender aos critérios iniciais estabelecidos na pesquisa, as professoras, as quais demonstraram interesse em participar da pesquisa, planejavam no mesmo dia, além disso, ela se localiza na cidade em que propomos realizar a pesquisa desde o início.

Esse relato nos revela a grande dificuldade de encontrar uma escola em que os professores de língua portuguesa dos 5º anos utilizam as TDIC. E, aqui, precisamos deixar claro que a maioria das escolas que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental não atendem aos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, as crianças não deixam de usar a sala de inovação porque turmas com crianças mais velhas estão usando (o que também não justificaria). E outro aspecto muito importante é que as crianças matriculadas nos 5º anos do Ensino Fundamental foram contempladas pela prefeitura de Fortaleza com um tablet por aluno.

No entanto, precisamos compreender que essa dificuldade não está atrelada apenas ao fato de o professor de língua portuguesa não utilizar recursos digitais, mas a uma série de fatores que estão por trás desses dados. Como algumas escolas nos relataram, apesar da maioria das crianças terem recebido tablets, alguns já haviam apresentado defeito e outra boa quantidade já tinha extraviado o equipamento de alguma forma. Além disso, foi relatada uma grande dificuldade no acesso à internet, o que inviabiliza o uso da sala de inovação, a qual, inclusive, muitas escolas já possuem. E a falta de sinal de internet na escola também dificulta o trabalho com os tablets.

Algumas gestoras chegaram a explicar que, apesar de existir uma verba específica para custeio da internet na escola, era muito difícil conseguir uma empresa que atendesse todos os requisitos quanto à documentação, para que o serviço fosse contratado, e, por isso, tinha muitas escolas sem internet.

3.2.1 Aproximação com a instituição: perfil da escola em que ocorreu a pesquisa

A pesquisa aconteceu em uma escola pública da rede municipal de Fortaleza, a qual, neste estudo, chamamos de escola *Conectando saberes*. A instituição está localizada em um bairro na periferia da cidade. A escola atende exclusivamente crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desse modo, possui 20 turmas de crianças, distribuídas dos 1º ao 5º

anos. Dez turmas são atendidas no período da manhã e as outras dez no período da tarde. Especificamente nos 5º anos, onde focamos nossa pesquisa, a escola possui cinco turmas, três pela manhã e duas a tarde. As turmas de 5º ano possuem, em média, 33 alunos por sala, totalizando 164 alunos nos 5º anos em 2023.

O quadro de pessoal da escola é composto por 25 professores, uma diretora e duas coordenadoras, sendo uma para as turmas de 1º ao 3º anos e a outra para as turmas de 4º e 5º ano. Quanto aos professores de língua portuguesa que atuam no 5º ano, são 4 professoras, destas, apenas uma não foi possível participar¹⁶ da pesquisa.

O prédio escolar é composto por dez salas de aulas, sendo 7 salas no térreo e 3 no 1º andar. As salas dos 5º anos ficam no 1º andar. Além das salas de aulas, a escola possui em sua estrutura a secretaria, sala dos professores, sala do AEE, biblioteca/sala de inovação¹⁷, e a sala da gestão, que é dividida para a diretora e as duas coordenadoras. Todas as salas da escola são climatizadas com ar-condicionado. A instituição também possui refeitório e quadra esportiva, a qual, no período da realização da pesquisa, estava em processo de requalificação, para colocar a cobertura. No primeiro contato com a escola *Conectando Saberes*, no dia 27/11 de 2023, levamos uma carta de apresentação do nosso orientador e explicamos qual o objetivo da pesquisa e como ela iria acontecer. Na ocasião, fomos muito bem recebidos pela diretora e a coordenadora dos 4º e 5º anos. A coordenadora, ao ouvir sobre nossa pesquisa, ficou muito empolgada com a possibilidade de as professoras participarem dos ciclos reflexivos e aprenderem mais sobre o assunto, pois ela relatou que, desde o ano anterior, vem em um trabalho com os professores dos 4º e 5º anos para incluir as tecnologias digitais nas práticas de ensino.

Ela também compartilhou conosco seu entendimento sobre a relevância dos professores incluírem em suas aulas as metodologias ativas e as mídias digitais, pois segundo ela, esses elementos são essenciais para a educação pós-pandemia. Relatou, ainda, que, durante a pandemia, fez vários cursos sobre metodologias ativas e ferramentas e recursos digitais que podem ser incluídas nas aulas com as crianças. Ademais, a partir desses conhecimentos, tem criado vários jogos e recursos digitais para auxiliar os professores em suas aulas. É relevante destacar, também, que a coordenadora está realizando pesquisa de mestrado, e a temática do seu estudo assenta-se na importância do uso das mídias digitais e metodologias ativas no ensino.

Ainda em nosso primeiro momento na instituição, a coordenadora já nos convidou

¹⁶ Explico o motivo da professora não poder participar da pesquisa na sessão sobre o encontro de sensibilização.

¹⁷ A Biblioteca e a sala de inovação dividem o mesmo espaço na escola.

para participarmos da Feira de Ciências da escola a fim de avaliar os trabalhos apresentados pelas turmas. O evento aconteceria na mesma semana, na sexta-feira, dia 01/12, nos turnos da manhã e da tarde. Prontamente aceitamos o convite, pois percebemos que esse evento poderia nos ajudar a nos aproximarmos do contexto da pesquisa, como também compreender a dinâmica da instituição.

Na feira de ciências, tivemos a oportunidade de conhecer as turmas dos 5º anos, e, na ocasião, sermos apresentados às suas respectivas professoras. As temáticas desenvolvidas pelas turmas dos 5º anos foram: a) do celular ao smartphone; b) navegando com responsabilidade: explorando as redes sociais; c) aprendizagem colaborativa no ambiente digital; e d) meio ambiente e sustentabilidade: explorando a evolução tecnológica e cultural. Segundo a coordenadora, essas temáticas foram sugeridas por ela às professoras, além disso, preparou o projeto e os materiais que seriam utilizados, e, a partir disso, as docentes desenvolveram as propostas com as crianças.

Na feira de Ciências, pudemos observar algumas crianças dos 5º anos utilizando o tablet como um recurso para apoiar suas falas durante as apresentações. Foi interessante observar como eles tinham o domínio desse recurso para apoiá-los em fins educativos. Como também, pareceu ser, o uso desse recurso, uma prática comum no ambiente escolar.

Após a feira de ciências, a coordenadora marcou o nosso primeiro encontro com as professoras, o qual foi o encontro de sensibilização. No dia do encontro, ela aproveitou e nos levou à sala dos professores e nos apresentou a todos os docentes da instituição. Nessa situação, ela nos convidou a sentar à mesa de café dos professores e comer algumas torradas. Mesmo esta pesquisadora não sendo uma grande apreciadora de uma xícara de café, vimos ali a oportunidade de nos aproximar dos professores como também tentar nos inserir na cultura institucional.

O que seria muito importante para que os professores envolvidos na pesquisa se sentissem à vontade para compartilhar suas reflexões nos ciclos reflexivos, como também a comunidade escolar se visse como uma colaboradora daquele ambiente, para de fato, a pesquisa se tornar um processo colaborativo, onde não só os professores participantes colaboram, mas toda a comunidade escolar se sentisse envolvida nesse processo, em alguma medida. No entanto, para que isso fosse possível, era necessária uma atitude nossa de nos mostrar como igual, como também, que os professores validassem isso.

Naquele dia, as professoras conversavam sobre diversos assuntos, desde questões do ambiente escolar a situações do cotidiano fora da escola, e fomos nos envolvendo nesse diálogo junto com as professoras. Durante o diálogo, as docentes puderam saber que nós

também somos professores da rede municipal de ensino, e, por isso, é possível que passemos por situações parecidas, gerando também esse sentimento de igualdade e uma certa irmandade. Após esse dia, nos demais dias em que estive na instituição, sempre chegava mais cedo e me dirigia até a sala dos professores.

Lá, sempre era muito bem recebida pelos docentes que estavam presentes, mesmo que não fossem os envolvidos diretamente na pesquisa. Nesse ambiente, era comum o convite para o café, o lanche e a conversa compartilhada. Era um momento de muita descontração com os professores da instituição. Certa vez, chegamos à sala dos professores e tinha uma docente nova que logo nos perguntou quem éramos e o que desejávamos, os outros professores logo responderam: *“menina, ela é a Ruth, pesquisadora da UFC que tá fazendo pesquisa aqui na escola, e também é professora da prefeitura. Faz é tempo que ela vem, é porque tu tava de licença”*.

Além desses momentos de aproximação, a coordenadora nos chamou para participarmos de uma aula em que realizariam no sábado. E, mais uma vez, aceitamos o convite. Nesse dia, acompanhamos as professoras na sala com as crianças e ajudamos na organização inicial, pois as crianças da manhã e da tarde estavam juntas no mesmo turno, e, por isso, tinha um número maior de crianças nas salas, necessitando, assim, de mais cadeiras nas salas, e ajudamos com isso. Durante a aula, fiquei observando e ajudando os professores naquilo que precisavam, pois, nosso principal objetivo não era observar a aula, mesmo que essa observação tenha nos ajudado a compreender melhor o contexto escolar e as práticas dos professores. Mas meu principal objetivo nesse dia era nos inserir na comunidade escolar.

Nesse mesmo dia, uma professora, que não participava diretamente da pesquisa, tinha encomendado um bolo com cobertura para o momento do lanche dos professores, e, ao chegarmos na sala dos professores, fez questão de que fôssemos uma das primeiras a experimentá-lo, pois a maioria dos docentes já havia comido do bolo em outras ocasiões, e ela queria que degustássemos e comprovássemos o quanto aquele bolo era delicioso. Agradecemos muito a professora e, é claro, pedimos o contato da boleira para encomendar outras vezes.

Momentos como esses nos fizeram acreditar que tínhamos, de fato, conseguido entrar nas relações institucionais e fazer parte desse ambiente, o qual é tão próprio de cada instituição e grupo de professores. Parece-nos que foi possível criar vínculos afetivos com os professores, pois, em nossa despedida, uma das docentes que participou diretamente da pesquisa nos encorajou fortemente a ir trabalhar nessa instituição, sinalizando que seríamos muito bem recebidos por todos. Além disso, alguns meses depois de encerrar a pesquisa na

escola, tivemos a oportunidade de encontrar a professora de educação física em um evento de professores da rede municipal de Fortaleza, e esta, logo que nos viu, abriu um grande sorriso e nos deu um abraço demorado, comentando que estava com saudade – correspondemos a esse afeto tão genuíno, o qual foi cultivado em ambas as partes, ou seja, entre professora e pesquisadora.

3.2.2 Perfil dos professores participantes da pesquisa

Como já mencionamos neste estudo, os critérios para a escolha dos professores participantes da pesquisa foram: a) Ser professor de língua portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental; e b) Fazer uso regularmente das TDICs nas aulas com as crianças. A partir desses critérios, tivemos três professoras participantes da pesquisa, em relação as quais decidimos utilizar nomes fictícios para identificá-las, são elas: Sara, Joana e Marta. Abaixo apresentamos o perfil das professoras participantes.

Quadros 4 – Perfil das professoras participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	Sara	Joana	Marta
Idade	49 anos	57 anos	32 anos
Formação Inicial/Instituição	Formação ensino médio normal e depois fez o curso de Letras – UFC	Pedagogia – Unifor 97 ao ano 2000	Pedagogia – UVA
Pós-graduação	Especialização: psicopedagogia institucional e clínica; Mestrado e Doutorado na área da linguagem - instituição internacional.	Especialização em Psicopedagogia	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Hospitalar
Tempo de serviço como professora de Língua Portuguesa na Prefeitura de Fortaleza	22 anos como professora da rede Municipal de Fortaleza, e atua a 14 anos, especificamente, no 5º ano. Como professora de Língua Portuguesa.	22 anos como professora da rede Municipal de Fortaleza, atuando no Ensino Fundamental, especificamente nas seguintes turmas: 3º, 4º e 5º. A maioria do tempo era professora de Língua Portuguesa.	8 anos como professora substituta da rede Municipal de Fortaleza, atuando no Ensino Fundamental, especificamente nas seguintes turmas: do 3º ao 5º ano. A maioria do tempo era professora de Língua Portuguesa.

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação.

As professoras participantes da pesquisa são todas mulheres, entre 32 e 57 anos. É importante destacarmos que todas já possuem anos de experiência com o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em sua grande maioria, do 3º ao 5º ano. Isso é importante, pois revela que muitos elementos presentes em seus discursos são frutos de concepções que foram se construindo ao longo dos anos enquanto atuavam, principalmente, nessa disciplina e nesse seguimento escolar.

Quanto à formação, duas possuem formação inicial em pedagogia e uma tem o curso normal pedagógico e a graduação em letras. As três professoras possuem especialização em psicopedagogia e uma delas tem também mestrado e doutorado, especificamente na área de linguagem. Quanto às disciplinas ministradas, apenas a professora Sara atua constantemente no ensino de língua portuguesa nos últimos anos, as demais professoras nem sempre estiveram atuando nessa disciplina, pois, na prefeitura de Fortaleza, nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental existem, pelo menos, três professores: o professor de maior carga-horária, o professor de menor carga-horária e o recreador. Logo abaixo, especificamos a organização desses professores em cada turma.

Quadro 5 – Distribuição da Carga horária do professor dos 5º anos do Ensino Fundamental em Fortaleza

Professor de maior carga-horária	Língua Portuguesa (6h/a); História (2h/a); Geografia (2h/a); Arte (1h/a); Ensino Religioso (1h/a); Ciências (2h/a).	14h ou 13h
Professor de menor carga-horária	Matemática (4h/a).	4h ou 5h
Professor Recreador	Educação Física (2h/a). O professor responsável pela recreação é um docente formado em educação física.	2h

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação com base no documento “Orientações gerais para desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental 2024”¹⁸

3.3 Procedimentos e instrumentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos aqui descritos tiveram papel fundamental na criação de condições para que as professoras pudessem refletir e construir conhecimento de maneira colaborativa, junto a esta pesquisadora, refletindo sobre a suas práticas de ensino, apoiadas por conhecimentos teóricos relacionados à temática dos letramentos digitais. Nesse sentido, os procedimentos realizados e as datas em que aconteceram estão descritos no quadro

¹⁸ Apesar de o documento ter sido elaborado só em 2024, ele corresponde ao que vem acontecendo nos últimos anos.

6 e se baseiam na proposta de Ibiapina (2008) para o desenvolvimento de uma pesquisa do tipo colaborativa

Quadro 6 – Procedimentos realizados na escola *Conectando Saberes*

PROCEDIMENTOS	DATA
Aproximação com a instituição	27/11/2023 a 01/12/2023
Encontro de sensibilização	05/12/2023
Encontro para negociação	07/12/2023
Entrevista semiestruturada com cada participante	Aconteceram do dia 11 a 13/12/2023
3 sessões de estudos intercalados por 2 ciclos reflexivos	Aconteceram do dia 14/12/2023 a 15/02/2024
Questionário	16/02/2024

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação

3.3.1 Encontro de sensibilização

Considerando que nesse tipo de abordagem é necessário dialogar, desde o início, com os participantes sobre o que consiste a pesquisa colaborativa, bem como esclarecer o que se espera dos professores participantes no processo de colaboração (Desgagné, 2007; Ibiapina, 2016), foi que realizamos um encontro de sensibilização com os professores da instituição em que desejávamos realizar a pesquisa, para explicá-los esses elementos.

Sobre isso, Desgagné (2007) defende que é preciso esclarecer aos docentes que a colaboração desejada consiste em unir-se ao pesquisador em uma atividade de exploração e reflexão, com vistas ao compartilhamento e à reflexão acerca de compreensões sobre determinados aspectos de sua prática de ensino. Nessa concepção de pesquisa colaborativa, portanto, é o pesquisador quem assume toda a responsabilidade das tarefas formais da pesquisa, envolvendo: definição dos aspectos conceituais referentes ao objeto de estudo, metodologia, construção e análise de dados e, por fim, a apresentação de resultados.

Sobre esse último aspecto, Desgagné (2007) apresenta duas questões. A primeira é que, apesar de o pesquisador ser o responsável pelas atividades formais da pesquisa, é importante considerar o ponto de vista dos professores em todas as etapas do estudo. A segunda é que a participação dos docentes não é excluída das atividades formais da pesquisa, pois, caso eles tenham interesse em uma formação para a investigação, podem se envolver também nas atividades formais. O que o autor busca deixar claro é que essa participação não é

exigida ao professor.

Então, com base em Desgagné (2007), foi que organizamos nosso encontro de sensibilização. Ainda na primeira visita à instituição, tínhamos acordado com a coordenação, que esta conversaria com os professores sobre a pesquisa e marcaria um momento com eles para que nós pudéssemos explicar toda a proposta da pesquisa, tirar as dúvidas e convidá-los para participar. Deixamos claro para a coordenação que, nesse dia, iríamos apresentar a nossa proposta de pesquisa, mas que só participaria aquele professor que, de fato, se voluntariasse a participar, garantindo, assim, o caráter ético deste estudo.

Conforme o combinado, a coordenadora conversou com os professores e marcou nosso primeiro encontro, que foi o de sensibilização, o qual aconteceu no dia 05/12/2023 no período da tarde. Nesse primeiro encontro, a coordenadora estava tão empolgada com a pesquisa que nos perguntou se poderia chamar também outros professores além dos de língua portuguesa para participar, pois, segundo ela, mesmo o foco da minha pesquisa sendo os professores de língua portuguesa, os encontros poderiam enriquecer a todos.

E considerando a proposta da pesquisa em colaboração que tem como uma de suas características a parceria e colaboração entre pesquisadores, professores e o contexto escolar, compreendemos que essa era uma necessidade apresentada pela escola, a qual poderíamos atender nos ciclos reflexivos. No entanto, deixamos claro que o foco eram as práticas de ensino de língua portuguesa, mas, caso os outros docentes sentissem o desejo de participar, eles poderiam se beneficiar indiretamente de algumas discussões que trataríamos nos ciclos reflexivos.

Então, no encontro de sensibilização, a coordenadora conseguiu a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é uma sala reservada e com ar-condicionado, e fez alguns ajustes nos planejamentos¹⁹, para que o maior número de professores dos 4º e 5º anos estivessem presentes nesse encontro, demonstrando, assim, seu cuidado e interesse com esse momento. No encontro, estavam presentes 2 professores de matemática, 1 professora de educação física e 3 professoras de língua portuguesa dos 5º anos. A outra professora de Língua Portuguesa dos 5º anos não pôde participar do encontro, pois sua lotação na escola é apenas no período da manhã, e o horário em que a coordenadora conseguiu reunir o maior número de professores foi no período da tarde.

No encontro de sensibilização, inicialmente, fizemos uma exposição sobre a

¹⁹ Cada professor da Rede municipal de Fortaleza têm o equivalente a $\frac{1}{3}$ da sua carga-horária de trabalho destinado para estudos e planejamentos, assim, já tem previamente estabelecido os dias e horários dos seus planejamentos.

problemática dos letramentos digitais e o ensino de língua portuguesa que envolvia nossa pesquisa, e, em seguida, compartilhamos com os professores em que aspectos precisávamos das suas contribuições, assim, explicamos também no que consistia a pesquisa colaborativa. Desse modo, acreditamos que foi possível os docentes compreenderem os problemas relacionados ao nosso objeto de estudo, sua relação com suas práticas de ensino e quais contribuições gostaríamos de ter.

Isso se fez necessário, pois reconhecemos que a adesão dos professores na investigação presumia uma formação que atendesse às suas necessidades (Gava; Rocha; Garcia, 2018), como também que eles tivessem interesse em refletir sobre seu fazer pedagógico (Desgagné, 2007). Assim, entendemos que esse encontro se configurou como um primeiro momento de aproximação com o grupo com o qual desejávamos trabalhar e foi um momento decisivo na aceitação dos professores para participar da pesquisa. Afinal, a aceitação dos docentes era voluntária e não existia nenhum benefício aos participantes.

E a partir da nossa exposição, que foi dialogada, os professores se sentiram muito à vontade para também colocarem suas percepções sobre a problemática envolvendo os letramentos digitais, e, também, ao final, tirarem suas dúvidas sobre como poderiam participar, pois a maioria dos professores participantes desse momento ficaram bem empolgados com a possibilidade de contribuir com a pesquisa. De modo geral, no encontro de sensibilização, foi possível criar um ambiente em que os docentes se sentissem à vontade para fazer questionamentos e tirar suas dúvidas sobre a pesquisa.

E depois que os professores tiraram suas dúvidas, perguntamos quem desejaria participar da pesquisa, explicando que a decisão de participar era unicamente do professor e que não tínhamos nenhum vínculo com a direção da escola ou com a secretaria de educação, assim, não existia nenhuma obrigatoriedade de participação na pesquisa. Do mesmo modo, também explicamos que a participação não oferecia nenhuma compensação financeira e nem qualquer outra forma de compensação.

Todos os professores demonstraram interesse no estudo, mas não conseguimos encontrar um dia da semana e horário em que fosse possível ter todos os professores, interessados em participar, planejando. Por esse motivo, explicamos aos professores que, como nosso objetivo era o trabalho com os letramentos digitais no ensino de Língua Portuguesa, precisaríamos priorizar um horário em que fosse possível o maior número de professores de Língua Portuguesa dos 5º anos, o qual foi na quinta-feira no período da tarde.

Desse modo, os demais docentes não puderam participar da pesquisa, pois os dias e horários escolhidos não eram possíveis de conciliar com os seus momentos de

planejamentos. Como também, não chegamos a conversar com a outra professora de Língua Portuguesa que não estava no encontro, pois sua lotação era no período da manhã, impossibilitando sua participação na pesquisa. E, ao fim do encontro, as três professoras de Língua Portuguesa dos 5º anos, que estavam presentes, assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

3.3.2 Encontro de negociações

O encontro para negociações é um momento em que pesquisador e professores definem juntos elementos importantes para a realização da pesquisa. Para Ibiapina e Ferreira (2005), a tomada democrática de decisões é uma das características da pesquisa em colaboração e, nessa mesma direção, Desgagné (2007) ressalta a importância de levar em consideração o ponto de vista dos docentes em todo o processo de investigação. Em vista disso, realizamos um encontro para negociar com as docentes questões essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, como: os espaços da escola em que ocorreriam os encontros, os dias e periodicidades deles, os papéis que cada participante iria desempenhar no decorrer da investigação, bem como os procedimentos e instrumentos de construção de dados que pretendíamos utilizar durante este estudo.

Além disso, negociamos também quais os assuntos relacionados às práticas de ensino na perspectiva dos letramentos digitais que deveriam ser abordados nas sessões de estudos, sempre partindo do interesse formativo delas. Sobre isso, tanto Desgagné (2007) como Ibiapina (2016) chamam a atenção para a importância de negociar os interesses formativos de acordo com as necessidades da investigação a ser desenvolvida, como também para que atenda às expectativas e necessidades dos professores. Nesse encontro, também criamos um grupo de *WhatsApp* com as participantes da pesquisa para que pudéssemos nos comunicar sobre os assuntos da investigação.

No quadro 7, é possível observar todos os combinados estabelecidos entre a pesquisadora e as professoras participantes da pesquisa.

Quadro 7 – Combinados da pesquisa

Combinados da pesquisa	
O papel do professor participante da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Informando sua compreensão sobre os temas estudados e envolver-se ativamente nos estudos e reflexões com o objetivo de contribuir com os conhecimentos construídos coletivamente; • Realizar a leituras de pequenos textos disponibilizados pela pesquisadora anteriormente; • Fazendo uma síntese das ideias ao final de cada momento colaborativo por meio de aplicativo acordado no grupo.
O papel do pesquisador	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar todos os aspectos referentes à pesquisa e a abordagem metodológica; • Mediador que orienta os encontros formativos; • Separar e preparar os textos para os momentos de estudos; • Organizar as tarefas formais da pesquisa: encontros, gravações.
Periodicidade e Datas do Ciclos Reflexivos e Sessões de Estudo	Sempre que possível, semanalmente.
Horários e tempo de duração dos encontros	No período da tarde, após o intervalo.
Local dos encontros	Normalmente na sala dos professores. Mas, caso a sala do AEE esteja disponível algum dia, podemos realizar o encontro lá.
Material para Ciclos de reflexão sobre a prática	As professoras levarão para os Ciclos reflexivos o planejamento das aulas e fotos das atividades de Língua portuguesa com as crianças que envolvam o trabalho com letramentos digitais
Temáticas a serem estudadas nas Sessões de Estudos:	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções de Letramentos e Alfabetização • Concepções de Letramentos Digitais • Concepção de linguagem no ensino de língua portuguesa e letramentos digitais.

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação a partir dos combinados estabelecidos com as professoras.

Inicialmente, planejamos que as Sessões de Estudos ocorressem intercaladas por Ciclos Reflexivos, em dias diferentes. No entanto, para não prolongarmos mais o estudo, que já se estendia até o início do ano seguinte, conversamos novamente e decidimos realizar as Sessões de Estudos e Ciclos Reflexivos no mesmo dia. E, em virtude disso, o encontro que iniciava após o intervalo, às 15h10min, passou a iniciar às 14h.

Outro ponto que também tivemos que ajustar foi o material levado para os ciclos reflexivos para que as professoras pudessem refletir sobre suas práticas pedagógicas. Inicialmente, ainda em nosso projeto de pesquisa, havíamos planejado realizar observação colaborativa, na qual iríamos produzir videograções das práticas de ensino, na perspectiva dos letramentos digitais, realizadas pelos docentes, para depois levarmos os trechos desse material para refletirmos nos Ciclos Reflexivos. E ao levarmos a proposta para as docentes no encontro de negociação, estas demonstraram desconforto com o fato de serem filmadas no seu fazer docente.

Sobre isso, compreendemos que a prática pedagógica é um momento único do professor com os estudantes, onde ele desnuda muitas de suas concepções e fazeres. Ali, normalmente, o docente fica à vontade para ser o professor que ele deseja ou pode ser no momento, assim, permitir que alguém se envolva nesse ritual quase que sagrado pode, de fato, gerar desconforto.

Diante do contexto que se apresentou durante a realização da pesquisa, foi possível exercitar e fortalecer os princípios da pesquisa colaborativa, pois ela parte dos pressupostos da democracia, onde professores e pesquisadores devem decidir de maneira colaborativa sobre cada aspecto da pesquisa Desgagné (2007). Nessa perspectiva, não há hierarquia, em que a vontade do pesquisador se sobressai a do professor, mas os dois, juntos, vão buscando estratégias mais viáveis para a realização do estudo de maneira que todos sintam-se em um processo de construção coletiva. E a proposta das professoras foi que, ao invés das videograções, elas pudessem levar fotos dos momentos de atividades com as crianças. E nós acrescentamos a isso, a possibilidade de elas levarem também os planejamentos, visto que lá estariam os objetivos e métodos iniciais para a realização das atividades, e assim ficou acordado.

3.3.3 Entrevista semiestruturada

Após o encontro de negociação, realizamos uma entrevista semiestruturada (Apêndice A) com cada professora. Essa técnica de construção de dados nos permitiu elaborar questões iniciais que desejávamos abordar, as quais puderam ser modificadas de acordo com o percurso de cada entrevista (André; Ludke, 1986). Além disso, segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista semiestruturada possibilita o diálogo entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa de maneira mais fluida, gerida por um clima de estímulo e aceitação mútuos. Assim, esse procedimento nos permite estabelecer uma relação de confiança entre pesquisadora e as professoras, o que consideramos ter sido importante no desenvolvimento da pesquisa do tipo colaborativa, a qual nos propusemos a fazer.

Considerando esses aspectos, inicialmente nosso objetivo ao realizar a entrevista semiestruturada, era traçar o perfil das professoras participantes da pesquisa, como também conhecer como elas percebiam suas práticas de ensino na perspectiva dos letramentos digitais e os conhecimentos prévios que tinham sobre o objeto a ser investigado, o que foi possível alcançar. Mas muito, além disso, as entrevistas foram regadas por diálogos profícuos em que foi possível, considerado a fluidez desse instrumento e a receptividade das professoras,

caminhar com cada uma por diversas reflexões sobre o seu fazer docente na perspectiva dos letramentos digitais. De modo, que a partir das questões que elas nos apresentavam sobre sua prática, buscávamos leva-las a esse processo reflexivo.

Acreditamos que isso foi possível, diante da flexibilidade que a entrevista semiestruturada permite, a receptividade das professoras, como também, o fato das professoras já estarem de certa forma envolvidas na temática dos letramentos digitais, considerando o encontro de sensibilização, o encontro de negociação e o contato com o texto da primeira Sessão de estudos, que já estava com as professoras a alguns dias. Portanto, diante dos dados colhidos na entrevista foi possível conduzir melhor a investigação, organizar as sessões de estudos e ciclos reflexivos que vieram em sequência, como também, utilizamos esses dados nos capítulos de análises, pois eles nos ofereceram muitas questões para reflexão.

3.3.4 Sessões de estudos e ciclos reflexivos

Nas sessões de estudo e nos ciclos reflexivos é que se encontra o cerne da nossa investigação. A partir deles, tivemos acesso às compreensões dos professores sobre suas práticas de ensino na perspectiva dos letramentos digitais, por meio das quais realizamos as análises para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa. Os dois momentos ocorreram de maneira colaborativa, de modo que nos tornamos mediadoras, pois estávamos orientando os processos de reflexões e construção dos conhecimentos por meio das interações que estabelecemos com as professoras (Desgagné, 2007).

Como já mencionamos nesta pesquisa, o objetivo inicial era que as Sessões de Estudos e Ciclos Reflexivos ocorressem de maneira intercalada, no entanto, não foi possível, considerando o pouco tempo que tínhamos para realizar a pesquisa de mestrado e não poderíamos nos estender na realização da pesquisa no ano seguinte. Assim, realizamos duas sessões de estudos e um ciclo reflexivo em dezembro de 2023 e uma sessão de estudo e um ciclo reflexivo em fevereiro de 2024 quando as professoras retornaram do recesso escolar. Enquanto as professoras estavam em recesso, aproveitamos para iniciar o processo de análise dos dados, considerando aquilo que já tínhamos em mãos.

O primeiro encontro reflexivo, que foi a Sessão de Estudo, ocorreu sozinho, mas os demais passaram a ocorrer no mesmo dia – as Sessões de Estudos e os Ciclos Reflexivos. Abaixo, apresentamos, no quadro 8, uma síntese dos encontros:

Quadro 8 – Síntese dos encontros reflexivos

Encontros	Assunto
1º Sessão de Estudo (14/12/2023)	Alfabetização e letramentos
2º Sessão de Estudo (21/12/2023)	Letramentos Digitais
1º Ciclo Reflexivo (21/12/2023)	Reflexão sobre as práticas pedagógicas das professoras Sara e Joana
3º Sessão de Estudo (15/02/2024)	Concepção de linguagem e a relação do ensino de Língua Portuguesa com os Letramentos Digitais
2º Ciclo Reflexivo (15/02/2024)	Reflexão sobre as Práticas pedagógicas da Professora Marta.

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação.

Esses encontros foram marcados por processos colaborativos, em que todas as participantes tinham direito à voz para explicitar os sentidos, valores e conceitos que embasavam suas ações e escolhas, como também as compreensões que surgiam a partir desse processo (Ibiapina; Ferreira, 2005). Nesse percurso, professoras e pesquisadora buscavam negociar sentidos, produzindo conhecimentos teóricos e práticos sobre o objeto de investigação.

Nas sessões de estudo, as professoras puderam conhecer as bases teóricas que envolvem o objeto que foi investigado, os Letramentos Digitais e o ensino de Língua Portuguesa. O objetivo desses momentos foi oferecer às docentes subsídios teóricos para introduzi-las na temática, de maneira a favorecer uma melhor reflexão para a compreensão das suas práticas de ensino, visto que as temáticas das sessões de estudos foram definidas a partir do levantamento das necessidades formativas das professoras e, por conseguinte, negociadas no encontro de negociação. Para as sessões de estudos, disponibilizamos com antecedência os textos para que as professoras pudessem realizar as leituras.

Na primeira sessão de estudo, disponibilizamos um texto elaborado por nós, com base em Soares (2009), Street (2014) e Buzato (2006). Por meio de tal texto, buscamos abordar a diferença e a relação entre Alfabetização e letramentos, além de explicar a concepção de letramentos em uma perspectiva social, bem como realizar uma breve introdução na concepção de letramentos digitais que adotamos na pesquisa.

Na segunda sessão de estudo, em que o objetivo foi compreender o que são os letramentos digitais, disponibilizamos trechos de dois textos. O primeiro trecho foi retirado de uma tradução do texto de Lankshear e Knobel (2007), *Sampling “the New” in New Literacies* (Mostrando “o novo” em novos letramentos). E o segundo trecho foi retirado do texto de Buzato (2009), *Letramento e inclusão: do Estado-Nação à era das TIC*.

Já na terceira sessão de estudos, o objetivo foi refletir sobre a concepção de

linguagem e a relação existente entre o Ensino de Língua Portuguesa e os letramentos digitais. Para esse encontro, realizamos um estudo a partir de trechos de textos, como também a referência a alguns textos por slides. Os trechos utilizados para estudos foram retirados do livro *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldi (2011), e as referências para complementar o estudo foram dos textos de Lankshear e Knobel (2007; 2008), *Sampling “the New” in New Literacies* (Mostrando “o novo” em novos letramentos) e *Digital Literacies: concepts, policies and practices* (Letramentos Digitais: conceitos, políticas e práticas).

Nas sessões de estudos, utilizamos o método proposto por Ferreira (2009), pois possibilita o aprofundamento necessário na temática da nossa investigação por meio de trocas e mediações. Ele se organiza da seguinte forma: diagnóstico dos conhecimentos prévios; acesso antecipado aos textos; leitura prévia desses textos; discussão das ideias centrais dos autores e retomada de algum aspecto que necessite de uma maior compreensão; comparação dos conceitos emitidos pelos autores; reelaboração dos conceitos; e, por fim, comparação dos conhecimentos prévios e dos conceitos reelaborados.

E durante os ciclos reflexivos, as professoras foram, a partir dos conhecimentos teóricos advindos das leituras, refletindo sobre suas práticas de ensino. Nesse sentido, elas puderam analisar as suas práticas, identificando características para depois realizarem o confronto destas com as bases teóricas estudadas (Ibiapina, 2008).

É por meio desse movimento, ao qual Ibiapina (2016, p. 44) chama de reflexivo-colaborativo, que os docentes podem perceber aspectos a serem modificados em sua prática ou até mesmo perceber explicações para algumas questões que, até então, eles ainda não haviam compreendido com clareza. Isso se justifica porque é nesse momento que “a atividade docente vem à tona com o potencial de análise, interpretação e transformação das realidades educativas”. As reflexões sobre a prática de ensino foram orientadas, portanto, pelas ações propostas por Ibiapina e Ferreira (2003), as quais foram construídas com base nas proposições de Magalhães (2002), que consistem nas seguintes ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir. E cada ação reflexiva é desenvolvida por meio da resposta a algumas perguntas propostas por Ibiapina e Ferreira (2003). A seguir, apresentamos um quadro no qual sistematizamos as perguntas referentes a cada ação reflexiva.

Quadro 9 – Perguntas referentes às ações reflexivas

AÇÕES	PERGUNTAS
DESCREVER	O que fiz?
INFORMAR	O que agir desse modo significa? O que nos leva a agir desse modo? De onde procedem historicamente as ideias incorporadas à nossa prática de ensino? O que nos motiva a realizar essas ações? Qual o sentido dessas atividades? Como chegamos a nos apropriar delas? Por que ainda continuamos a nos respaldar nelas?
CONFRONTAR	<ul style="list-style-type: none"> • Como cheguei a ser assim? • Qual a função social desta aula, neste contexto particular de ação? • Que tipo de aluno estou formando? • Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania? • O que limita as minhas teorias? • Que conceitos as constituíram? • Que conexão há entre eles e as teorias educacionais? Quais relações existem entre os conceitos que construí e minhas práticas? • A minha prática serve a que interesse?
RECONSTRUIR	<ul style="list-style-type: none"> • Como posso agir diferentemente? • Como poderia mudar minha prática? • O que poderia fazer de forma diferente? • O que considero pedagogicamente importante? • O que tenho de fazer para introduzir mudanças na minha prática?

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ibiapina e Ferreira (2003).

Para Ibiapina e Ferreira (2003), por meio de uma descrição detalhada, as professoras poderão se distanciar de suas ações e refletirem sobre suas escolhas. A segunda ação, a de informar, permite que o docente reflita sobre as suas escolhas pedagógicas e consiga perceber os conhecimentos teóricos ou espontâneos que orientam o seu fazer pedagógico, tanto os explícitos quanto os implícitos.

A terceira ação, a de confrontar, permite que o professor tenha uma maior consciência do significado da sua prática para a manutenção ou transformação da realidade social. E todo esse percurso reflexivo permite ao docente ter interesse em mudar ou melhorar seu fazer pedagógico, conduzindo-o à última ação, que é a de refletir para desenvolver estratégias de reconstrução da sua prática pedagógica (Ibiapina; Ferreira, 2003). Sobre a última ação, a de reconstruir, consideramos relevante para que os docentes traçassem estratégias para conseguirem colocar em prática as reflexões que, de alguma forma, os tocaram. No entanto, não foi objetivo da nossa pesquisa acompanhar as ações futuras que buscavam as mudanças das práticas pedagógicas.

Para realizarmos as reflexões sobre as práticas de ensino de maneira colaborativa, utilizamos as fotos e os planejamentos trazidos pelas professoras, referentes às práticas pedagógicas, na perspectiva dos letramentos digitais, realizadas com as crianças. Acreditamos que, por meio desses dados, foi viável oportunizar que as professoras (re)construíssem seus conhecimentos docentes por possibilitar que estas conhecessem, interpretassem e reconstruíssem suas práticas.

Para construção de dados das sessões de estudos e ciclos reflexivos, utilizamos a gravação de voz. Além da gravação de áudio, propomos às professoras o uso de um aplicativo para realizarmos registros reflexivos sobre os encontros. A escolha pelo registro em um aplicativo tinha como objetivo proporcionar às docentes a oportunidade de utilizar as mídias digitais para compartilhar conhecimento e interagir colaborativamente nesse ambiente. O aplicativo utilizado seria o “Notebook - Tomar notas” da Zoho Corporation. Ele permite a organização dos registros em pastas e notas. No mesmo documento, é possível utilizar diferentes linguagens, por meio de ações, como a escrita, gravação de voz, exportação de imagem ou retirada de fotografia, além de permitir digitalizar documentos e anexar PDF e outros arquivos. Acreditávamos que esse aplicativo poderia ajudar o professor a vivenciar um ambiente digital em que ele constrói significados sobre sua prática pedagógica por meio de diferentes linguagens.

No entanto, apesar de as professoras concordarem com o seu uso no encontro de negociação, este não se efetivou nos encontros reflexivos. Mesmo tendo enviado o link do aplicativo dias antes do primeiro encontro no grupo de WhatsApp, e sempre retornar à possibilidade de utilizarmos o aplicativo, as professoras disseram que preferiam compartilhar suas reflexões sobre os encontros por meio da fala. A proposta de uso do aplicativo envolvia também o seu uso por nós, com o objetivo de registrar os acontecimentos e as impressões sobre os encontros. E apesar de as professoras não terem aderido à ideia, nós continuamos realizando nossos registros por meio desse instrumento, considerando a multiplicidade de linguagens das quais é possível se utilizar para realizar os registros.

3.3.5 Questionário

Além dos procedimentos de coleta de dados já mencionados, sentimos a necessidade de, após os encontros reflexivos, realizar um questionário (Apêndice B) com as docentes participantes, com o objetivo de as professoras realizarem uma síntese das ideias construídas e discutidas durante os encontros, além de nos permitir esclarecer alguns pontos

que não foram tão explorados nos encontros, como também observarmos as contribuições da pesquisa na construção de novas concepções pelas professoras.

O questionário foi enviado pelas professoras via aplicativo de mensagens instantâneas, WhatsApp, e foi solicitado a estas que respondessem, ou por meio de textos escritos, ou mensagens de áudio. O questionário foi enviado dia 16 de fevereiro de 2024, e apenas duas professoras retornaram, as docentes Marta e Joana. A professora Joana nos respondeu no mesmo dia, por meio de texto escrito enviado em documento no formato PDF, e a professora Marta nos respondeu na semana seguinte, por meio de mensagens de áudio.

3.4 Análises dos dados

A análise dos dados é um processo de sistematização e interpretação do material recolhido durante a investigação, a fim de responder aos objetivos propostos no início da pesquisa e apresentar os resultados que encontramos. Nesse sentido, sabendo que nossa investigação tinha como objetivo *Analisar as práticas de ensino na perspectiva dos letramentos digitais revelada pelos professores de língua portuguesa em ciclos reflexivos de formação*, e compreendendo que os focos da análise e da interpretação estariam sobre o que as professoras expressam por meio da fala, as quais foram transformadas em textos escritos, é que adotamos como técnica para realizar a análise dos dados a *Análise Textual Discursiva* (Moraes; Galiuzzi 2016), doravante, ATD. Isso se justifica porque essa técnica “propõe-se a descrever e interpretar sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 36). O *corpus* para a análise neste estudo foi construído a partir dos procedimentos e instrumentos já apresentados e de acordo com o explícito no quadro a seguir:

Quadro 10 – Instrumentos para coleta de dados e procedimentos

INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	PROCEDIMENTOS
Gravação de voz	Entrevista Semiestruturada Sessões de estudos Ciclos reflexivos
Registro da pesquisadora	
Questionário	Enviado via aplicativo de mensagens Instantâneas - WhatsApp

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação.

Desse modo, todos os dados coletados foram transformados em textos escritos, resultando em um *corpus* de 9 documentos. São eles: Entrevista com a professora Sara,

Entrevista com a professora Marta, Entrevista com a professora Joana, Sessão de Estudos 01, Sessão de Estudos 02, Ciclo Reflexivo 01, Registro da Pesquisadora sobre a Sessão de Estudo 03 e Ciclo Reflexivo 02, Questionário da professora Marta, Questionário da professora Joana. No encontro em que realizamos a Sessão de Estudos 03 e o Ciclo Reflexivo 02, tivemos um problema durante a gravação e acabamos perdendo os áudios desse encontro. Por esse motivo, especificamente para esse encontro, utilizamos como fonte de dados o que foi registrado pela pesquisadora.

E foi a partir desse conjunto de documentos que realizamos nossa análise, pois, a ATD é compreendida como um processo de organização e construção de sentidos, a partir dos textos que compõem o *corpus* de análises, e esse processo envolve três ações, são elas: a desconstrução dos textos, que é a unitarização; a categorização; e, por fim, a construção do metatexto. Assim, a unitarização é a primeira ação nesse processo de construção de sentidos, ela consiste em um trabalho de desmontagem dos textos, com o objetivo de conseguir extrair os sentidos presentes no texto em seus pormenores (Moraes; Galiazzi, 2016). Ademais, a partir do processo de desconstrução é que surgem as unidades de análise ou unidades de significados, que são frações do texto que contêm significados.

No processo de análise, buscamos ficar atentos às reflexões que os professores fizeram sobre seu fazer pedagógico, pois Desgagné (2007, p. 11) salienta que o pesquisador deve analisar as maneiras como o docente enfrenta as situações, “considerando-as, porém, a partir dos limites e dos recursos que elas apresentam”. Acima de tudo, o pesquisador deve considerar as competências do professor como um ator em seu contexto e buscar compreender junto a ele as questões que perpassam o objeto de estudo.

Com isso em mente, iniciamos nosso processo de tratamento dos dados, transformando os materiais de áudios em textos escritos, e, após concluir esse processo, iniciamos uma leitura cuidadosa de todo o *corpus* da pesquisa, o qual nos permitiu um envolvimento e uma impregnação com os materiais que estavam sendo analisados. Para Moraes e Galiazzi (2016), a impregnação com o material a ser analisado é fundamental, pois só assim é possível uma leitura e uma interpretação que permita compreender todos os sentidos presentes nos textos, indo além de uma leitura superficial e possibilitando construir compreensões mais complexas sobre os fenômenos estudados. E a partir da impregnação com o *Corpus* é que foi possível iniciar o processo de fragmentação do texto em unidades de significados, resultando em um total de 194 unidades de significados. Mas antes do processo de fragmentação, foi necessário codificar cada texto, com o objetivo de garantir a identificação dos contextos das unidades de significados. Assim, cada documento ganhou um

código de identificação conforme o quadro a seguir:

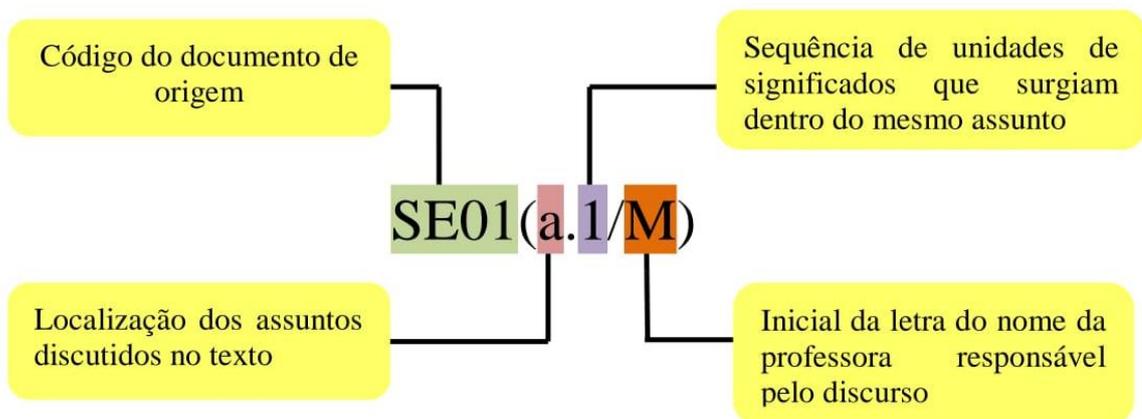
Quadro 11 – Código de Identificação dos textos para análises

TEXTOS PARA ANÁLISES	CÓDIGOS DE IDENTIFICAÇÃO
Entrevista com a professora Sara	ENTRE. S
Entrevista com a professora Marta	ENTRE. M
Entrevista com a professora Joana	ENTRE. J
Sessão de Estudos 01	SE01
Sessão de estudos 02	SE02
Ciclo reflexivo 01	CR01
Registro da pesquisadora sobre a Sessão de Estudo 03 e Ciclo Reflexivo 02,	REG.P
Questionário professora Marta	QUEST.M
Questionário professora Joana	QUEST.J

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação.

E a partir da codificação de cada texto, no processo de fragmentá-los em unidades de significado, íamos atribuímos a cada unidade um código correspondente, os quais eram construídos a partir das seguintes informações: código do texto pertencente; a localização da unidade dentro do texto por meio de letras, as quais foram utilizadas para identificar os diferentes momentos registrados dentro do texto, normalmente relacionado a assuntos discutidos – para isso utilizamos letras minúsculas de “a” a “j”; números para identificar a sequência de unidades de significados que surgiam dentro do mesmo assunto no texto; e a inicial da letra do nome da professora responsável pela produção do discurso. Assim, apresentamos, logo a seguir, um modelo da construção de códigos das unidades de significados:

Figura 2 – Modelo da construção dos códigos das unidades de significados



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação.

Após o processo de desconstrução do texto para a realização de uma leitura cuidadosa sobre cada fragmento de significado, realizamos o processo de categorização, o qual consiste no movimento de buscar relações entre as unidades de significados e as categorias elaboradas previamente. Consiste, então, em um processo de organização e agrupamento das unidades de significados com o objetivo de expressar as compreensões dos fenômenos investigados (Moraes; Galiuzzi, 2016). As categorias utilizadas na análise dos dados basearam-se nos objetivos traçados para nossa pesquisa, as quais foram: concepções, práticas e possibilidades apontadas, e cada categoria resultou em um capítulo desta pesquisa.

O último movimento realizado na ATD é a construção do metatexto, o qual, para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 34), consiste na captação do novo emergente, que é resultado de um processo de investimento em comunicar as compreensões que emergiram a partir da “combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores”. Desse modo, consideramos que as compreensões aqui construídas são frutos de diversos elementos desde as concepções e teorias que embasam o nosso estudo, como também do contexto no qual ocorreu a pesquisa e das participantes, pois, para Moraes e Galiuzzi (2016), não existe uma leitura única para cada texto, ou seja, um texto pode suscitar sempre múltiplas interpretações.

3.5 Questões éticas da pesquisa

Considerando os aspectos éticos em nossa pesquisa, mantivemos em sigilo a identidade das professoras participantes, como também da instituição em que ocorreu o estudo, utilizando nomes fictícios para identificá-los. Além disso, o projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo comitê de ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, com o número do Parecer: 6.528.141.

Ademais, pedimos autorização à Prefeitura de Fortaleza como também à diretora da instituição para que a pesquisa fosse realizada. As professoras participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual explicava todas as etapas da pesquisa e o caráter voluntário na participação (Apêndice C).

Nos próximos capítulos, apresentamos os resultados e as discussões da nossa pesquisa, a qual teve como objetivo geral *analisar as práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais revelada pelas professoras de língua portuguesa em ciclos reflexivos de formação*. As análises foram realizadas com base nas teorias dos letramentos sociais de Street (2014), dos letramentos digitais de Lankshear e Knobel (2007 e 2008), Buzato (2006 e

2009) e Hissa (2021), e com base nos estudos sobre o ensino de língua portuguesa de Geraldi (2011) e Antunes (2003). Para uma melhor sistematização dos dados coletados e suas análises, optamos por dividi-los em três capítulos de acordo com os objetivos específicos traçados para a nossa pesquisa, conforme explicita o quadro a seguir:

Quadro 12 – Organização dos capítulos e os objetivos propostos

CAPÍTULO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
4 Concepções das professoras sobre o trabalho com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa	a) Conhecer as concepções dos professores referentes ao trabalho com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa.
5 Características das práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais	b) Caracterizar as práticas pedagógicas exercidas pelos professores de língua portuguesa, visando à perspectiva dos letramentos digitais.
6 Da reflexão às possibilidades do trabalho com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa e as contribuições da pesquisa para a prática pedagógica	c) Analisar as possibilidades apontadas pelos professores em relação às práticas que visem à perspectiva dos letramentos digitais. E, além desse objetivo, decidimos tratar, nesse último capítulo, das contribuições da pesquisa para o contexto investigado.

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação.

4 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O TRABALHO COM LETRAMENTOS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Consideramos que as concepções pedagógicas são componentes importantes na constituição do fazer docente, pois elas interferem diretamente em nossas escolhas sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Por isso, para compreendermos as práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais, objetivo geral da nossa pesquisa, precisamos primeiramente nos deter em conhecer as concepções dos professores referentes ao trabalho com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa. E, a partir dos dados coletados nos ciclos reflexivos e sessões de estudos, foi possível identificar que as professoras concebem os letramentos digitais como dissociados do ensino de língua portuguesa, concepção essa que apresentamos a seguir.

4.1 A dissociabilidade da prática pedagógica de ensino de língua portuguesa e os letramentos digitais

A fim de compreendermos a concepção de dissociabilidade entre as práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa e o trabalho com letramentos digitais apresentadas pelas professoras participantes da nossa pesquisa, dividimos esta seção em três tópicos: no primeiro tópico, tratamos da concepção que as professoras apresentam sobre o ensino de língua portuguesa; no segundo, sobre as concepções que as professoras apresentam sobre os letramentos digitais; por sua vez, no terceiro e último tópico, buscamos construir e analisar a relação entre o ensino de língua portuguesa e os letramentos digitais.

4.1.1 Concepção do ensino de língua portuguesa

Debruçamo-nos sobre os relatos das professoras sobre suas práticas de ensino em busca de rastrear suas concepções sobre o ensino de língua portuguesa e de linguagem, e é a partir dos indícios deixados em seus relatos que buscamos articular essas concepções com aquilo que elas nos revelam sobre os letramentos digitais.

Considerando as concepções de linguagem (Geraldí, 2011; Sousa, 1998) que apresentamos em nosso referencial teórico, as concepções que ficaram mais evidentes no discurso das professoras foram as concepções de linguagem como expressão do pensando

relacionado ao ensino prescritivo da gramática e a concepção da linguagem como instrumento de comunicação.

Desse modo, referente a primeira concepção encontramos o relato da professora Sara, que menciona ter uma aula específica para trabalhar a leitura com as crianças:

*A gente está chegando ao final do ano letivo, e eu já estou, desde o início da 4ª etapa, 3ª etapa, que eu já percebi, a grande maioria deles já consegue participar da aula de leitura, porque **eu faço muita leitura com eles em voz alta**. E, aí, eu tinha umas duas ou três alunas, principalmente as meninas, que são bem tímidas no momento de ler; e, aí, eu falo assim: “Gente, vamos fazer silêncio agora. Você poderia colaborar com sua leitura? E, aí, ela fica assim, né? (a professora faz cara de assustada). “Por favor, a sua voz é tão bonita, vamos lá, eu peço para eles fazerem silêncio. Gente, vamos fazer silêncio, que agora a fulana vai ler, a voz dela é bem baixinha, vamos respeitar”. E, aí, ela lê e participa e fica muito feliz, né? Essa semana passada... um aluno, que nunca tinha lido em voz alta, porque ele não sabia ler ainda pediu para participar... “Tá bom, meu amor. Gente, vamos fazer silêncio que o fulano vai ler”. Começou a ler; fez a leitura, ainda meio que silabando, aí conseguiu. Eu disse, “gente, vocês perceberam que foi a primeira vez que o fulano leu na aula? Pois vamos bater palmas para ele”. Ele chega ficou com os olhos marejados...eu fiquei muito emocionada nesse dia. (CR01(C.1/S)). (grifo nosso).*

Diante do relato da professora, parece-nos que seu objetivo, ao realizar a leitura, é criar oportunidades para que as crianças leiam em voz alta. Esses objetivos ficam evidentes quando a docente ressalta a felicidade das alunas em conseguir realizar a leitura em voz alta, como também a comemoração da turma e a emoção da professora e do aluno por ter conseguido realizar essa leitura. Esses aspectos demonstram que tanto a professora como os alunos reconhecem isso como um objetivo a ser alcançado, de modo que, quando ele é alcançado por algum aluno que estava com dificuldade, torna-se motivo de comemoração e felicidade, tanto para a docente como para os alunos. A professora não cita nenhum outro elemento de ação ou de objetivo que compõe a aula de leitura.

A leitura em voz alta, nesse contexto, se concretiza como uma atividade que tem o objetivo de treinar e avaliar o nível da leitura do aluno. Esses objetivos são frutos de uma concepção da linguagem como expressão do pensamento, assim, surge uma preocupação em “dominar” a língua por meio da leitura e escrita. Isso acontece, porque, essa concepção acredita que ler/decodificar com fluência ou escrever obedecendo à gramática, é sinal de inteligência. Desse modo, o ensino de língua portuguesa tem esses elementos como objetivo final.

E essa concepção de linguagem gera uma prática de ensino de Língua Portuguesa, a qual Irandé Antunes (2003) nos alerta, que consiste na realização da aula de leitura como uma atividade puramente escolar, concretizada como um momento de treino ou avaliação do

nível de leitura, como uma atividade que se preocupa apenas com o processo de decodificação da escrita, ou, ainda, uma leitura que se limita a interpretar elementos literais e explícitos do texto, enfim, uma leitura, a qual, segundo a autora (Antunes, 2003, p. 28), é “incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura”. Nesse sentido, o relato da professora não explicita nenhuma preocupação com as funções sociais da leitura, fazendo-nos compreender que essa ação se limita a uma leitura puramente escolar.

Já na segunda concepção, a linguagem como instrumento da comunicação, da qual é vista como um código para passar uma mensagem (Geraldi, 2011), é possível observarmos no discurso da professora Joana:

*Semana passada, eles estavam bem desmotivados...Eu disse, “gente, deixa eu falar um negócio para vocês, quando eu quero que vocês, **vamos ler, vamos responder, vamos interpretar melhor a questão, vamos produzir melhor aquele texto, por favor, pensem, usem o cérebro, não é só para separar as orelhas**”, eu digo isso para eles. “vamos usar a cabecinha, pelo amor de Deus (risos)... com essa falta de motivação, eu mando você lê, meu querido, uma frase, e você diz, “ah, não tô interessado”. Uma frase, você acha que sem essa frase, como é que você vai chegar daqui a 20 anos? ENTRE.J (d.1). (grifo nosso).*

Nessa partilha da professora Joana, observamos a leitura como parte de um exercício para responder a questões referentes ao texto. Esses exercícios tem o objetivo de trabalhar a compreensão textual das crianças, para que elas aprendam a decodificar as mensagens, e esse contexto, envolve reconhecer o gênero textual, quem escreveu, para quem escreveu, personagem principal, etc. Além de trabalhar também a produção textual, nesse sentido, como uma forma de ensinar o aluno a codificar/escrever de acordo com o modelo pedido.

O problema dessa concepção, é que ela considera a linguagem como estática, trabalhando em cima de textos como se fossem modelos prontos para interpretar e produzir e não reconhece as diferentes práticas sociais em que se fazem uso da linguagem, das quais, nem sempre existe, por exemplo, uma cisão entre o emissor e o receptor, como é o caso de inúmeras produções do ambiente digital.

E, além disso, ao desconsiderar as práticas sociais de uso da linguagem, principalmente aquelas realizadas pelas crianças no seu dia a dia, essas atividades, em alguns momentos, não despertaram interesses das crianças, como a própria criança menciona, “não estou interessado”. Mais uma vez, observamos uma leitura puramente escolar, realizada apenas para atender à demanda institucional de fazer uma atividade. Para Irlandé Antunes (2003), esse tipo de leitura, a qual não conta com o interesse do aluno, é desprovida de prazer

e é desvinculada dos usos sociais da leitura, além do que, “muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela” (Antunes, 2003, p. 28).

É possível observar também, que no discurso das professoras e conseqüentemente no seu fazer docente, essas duas concepções de linguagem, linguagem como expressão do pensamento e linguagem como instrumento de comunicação, se entrelaçam. Um exemplo disso, é a fala da professora Joana, que compartilha os elementos que considera fundamentais na sua prática de ensino de língua portuguesa:

*Como deve ser feito o estudo da língua portuguesa? ... Eu incluo a **leitura** na rotina diária de estudo, reforço a **escrita** e o raciocínio com **produções** textuais, incentivo **formas variadas de expressões e opiniões pessoais**, exploro **novas palavras** e seus significados, pratico **atividades lúdicas**, envolvo as crianças em atividades que envolvam **interpretação de texto**. (QUEST.J(a)). (grifo nosso).*

Nesse trecho, a professora Joana compartilha como organiza o seu fazer pedagógico, demonstrando a intencionalidade e a prioridade do seu fazer docente no ensino de língua portuguesa. Assim, observamos que o objetivo da prática pedagógica da professora é a aprendizagem da *leitura e da escrita*, que, de maneira mais específica, refere-se ao desenvolvimento da fluência leitora, trabalho com a interpretação de texto, além de um trabalho com a escrita por meio das produções de textos, do desenvolvimento da livre expressão de posicionamentos pessoais, da ampliação do vocabulário e das atividades que atraiam a atenção das crianças.

Ao tratar sobre a leitura, a professora não demonstra nenhum objetivo relacionado ao ato de ler, nos parecendo, que essa leitura diária acontece como um exercício de leitura, onde as crianças leem para desenvolver a habilidade de decodificar melhor. Desse modo, essa prática pedagógica corresponde a concepção da linguagem como expressão do pensamento, que nesse caso, precisa desenvolver bem a leitura/decodificação. Já ao tratar sobre o trabalho com interpretação de texto, por exemplo, a professora demonstra sua preocupação em que as crianças consigam compreender os diferentes conteúdos escritos. E essa preocupação, esta vinculada a segunda concepção, que refere-se a linguagem como instrumento da comunicação.

Nesse sentido, a professora Marta nos revela também, o entrelaçamento dessas duas concepções no fazer docente do professor de português. Assim, destaca dois elementos presentes na prática pedagógica de ensino de língua portuguesa, o ensino da gramática e a compreensão leitora, conforme observamos no registro da pesquisadora:

Para a professora, antigamente se trabalhava mais gramática, mas hoje em dia ela percebe que a escola, né? A própria BNCC tem uma maior ênfase no letramento, na compreensão leitora, então, isso é mais trabalhado, o sistema tem mais esse olhar para a compreensão leitora. E ela considera isso algo bom, então, tem gramática, mas não é tanto, o que se trabalha mais é a compreensão leitora dos alunos. (REG.P(a.2.1/M))

Na visão da professora, tanto a gramática como a compreensão leitora são objetivos da prática pedagógica de ensino de língua portuguesa, no entanto, ambas não têm o mesmo valor. A professora destaca que, antigamente, a gramática era mais valorizada pelos documentos oficiais que orientam a prática do professor, mas que, nos documentos mais atuais, destaca-se a compreensão leitora como elemento de maior relevância. A professora relata que busca desenvolver um ensino de língua portuguesa em consonância com esses documentos.

Assim, considerando o discurso das professoras participantes da pesquisa, é possível perceber uma predominância de práticas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa voltadas para a compreensão do texto, da qual se vincula a concepção da linguagem como instrumento de comunicação, em que é necessário aprender a compreender e se expressar por meio a linguagem. Como também, observamos que nessas práticas de ensino, ainda existem algumas ações pautadas na concepção da linguagem como expressão do pensamento, que foi o caso do desenvolvimento da habilidade de leitura com o objetivo apenas de “domínio” dessa habilidade.

Nesse sentido, a percepção da professora Marta sobre a ênfase do ensino de Língua Portuguesa ter mudado, está relacionada às concepções que orientavam o ensino dessa língua no Brasil, segundo as quais a gramática era o foco do ensino (nas últimas décadas do século XIX até 1960), mas que aos poucos a linguagem como instrumento de comunicação passou a ser vista como a concepção mais assertiva (a partir da década de 1960 até a década de 1980), segundo Sousa (1998). No entanto, no discurso das professoras participantes da pesquisa, é possível observar que apesar de terem uma prática que se baseia predominantemente na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, ainda permanecem ações baseadas na concepção de linguagem como expressão do pensamento.

E não apenas isso, mas ao observamos as concepções presentes nos discursos das professoras participantes da pesquisa e a história das concepções de linguagem presentes nas práticas de ensino aqui no Brasil (Geraldí, 2011; Soares, 1998), percebemos que as professoras ainda não demonstram indícios em seus discursos sobre a última concepção de linguagem, que começou a ser difundida em nosso país (na segunda metade dos anos de 1980), que é a concepção de linguagem como forma de interação. Nessa concepção, a linguagem

torna-se muito mais do que um instrumento de comunicação, mas reconhece a linguagem como instrumento de interação entre as pessoas, da qual, considera os diferentes contextos e sujeitos envolvidos nas práticas sociais de uso da linguagem.

Esse contexto traz à tona o quanto as mudanças de concepções demoram a de fato se concretizarem em práticas no cotidiano da sala de aula, pois uma perspectiva que está sendo discutida e estudada há quase 4 décadas, além de ter sido difundida em documentos oficiais para o ensino nacional, que foi o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, ainda não conseguimos observar no discurso das professoras.

Nesse sentido, diante do relato das professoras, podemos constatar que os objetivos que se evidenciaram na prática docente de ensino de Língua Portuguesa das professoras participantes da pesquisa têm sido: desenvolver nas crianças a leitura, interpretação, compreensão, e a prática de escrita/produção de textos. Práticas essas mais relacionadas com as concepções de linguagem como expressão do pensamento e a linguagem como instrumento de comunicação. E não evidenciamos no relato das docentes uma preocupação com a relação entre o ensino de língua portuguesa e os usos sociais da língua.

Observamos que a professora Marta cita a BNCC, que é um documento que tem o caráter de normatizar o ensino nacional. Considerando essa citação, acreditamos que as docentes, em certa medida, têm esse documento como referência ao traçar os objetivos para a sua prática pedagógica. E, além da base nacional, compreendemos que as professoras também se baseiam nas orientações do município de Fortaleza para traçar seus objetivos, pois observamos uma estreita relação entre o relato das professoras e a orientação do documento “Sugestão de Rotina de Sala de Aula” (SME/Fortaleza s/d). Esse documento orienta como o professor deve organizar a sua rotina diária e destaca o trabalho com leitura voltado para quatro aspectos: fruição leitora, compreensão textual, interpretação e fluência leitora, e, além do trabalho com leitura, orienta a produção textual e a análise linguística e semiótica.

Assim, observamos que as professoras buscam desenvolver um trabalho de língua portuguesa que considera esses aspectos, os quais consideramos importantes em um trabalho sistemático no ensino dessa língua, no entanto, as docentes não demonstraram uma preocupação com a realização desse trabalho a partir de uma perspectiva que considere as práticas sociais de uso da linguagem.

Nesse contexto, precisamos evidenciar que o trabalho com a compreensão leitora ou interpretação textual não é mesma coisa do trabalho com os letramentos. Pois esses elementos estão mais centrados no texto que está sendo estudado, que normalmente é um

texto didatizado, ou seja, que foi tirado do seu contexto, apenas com o objetivo de desenvolver as habilidades leitura e interpretação. Mas, quando trabalhamos em uma perspectiva interacionista em que se aprende sobre a língua em contexto de interação é possível considerar os diferentes usos e significados da linguagem, para além do modelo estabelecido como padrão (Street, 2014), e isso é o trabalho com letramentos.

Acreditamos, que a preocupação com um trabalho que considere os usos sociais da linguagem não é evidente, porque a escola tem se preocupado em ensinar apenas o letramento escolar (Kleiman, 1995), como um modelo único e padrão de letramento, o qual Street (2014) chamou de modelo autônomo. Para Kleiman (1995, p. 22) ao ensinar a leitura e a escrita, a escola reproduz o modelo de letramento autônomo, pois:

(...) refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois nela, em função do interlocutor, mudam-se os rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou a consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem.

Ademais, ao falarmos das práticas sociais de uso da linguagem, estamos tratando de letramentos. Nesse sentido, ao conversarmos com as professoras especificamente sobre o que elas compreendem sobre letramentos, elas afirmam:

Eu acho que é a visão de mundo que eles têm, né? Em relação à leitura e escrita, né? Muitas vezes, eles não têm aquela prática de leitura e escrita na escola, mas, no dia a dia deles, eles conseguem, né? Relacionar. Eles não têm aquela compreensão leitora nas atividades impressas, mas, no dia a dia, na rua em casa, eles conseguem, né, relacionar isso bem: Andando por aí, enfim. (SE01(a.1/M))

Concordo, realmente é uma visão de mundo que eles possuem. Porque, às vezes, nós recebemos alunos que não vão nos dar aquela resposta imediata na leitura, na interpretação de texto na compreensão total do texto, mas eles já trazem consigo uma vivência que já tiveram, e isso vai fazer com que eles cresçam com relação a outros assuntos comentados em sala. SE01(a.2/J)

A professora Marta e Joana demonstram compreender os letramentos como a visão de mundo que as crianças têm em relação à leitura e escrita, a qual eles utilizam nas suas vivências cotidianas. E essa concepção se alinha com aquilo que defendemos em nossa pesquisa, a partir das ideias de Street (2014), ao conceber os letramentos como práticas sociais de uso da linguagem, em que os sujeitos que delas participam compartilham significados sobre seus usos.

Apesar disso, as professoras demonstram entender esse conhecimento como desvinculado das práticas escolares, pois, mesmo as crianças participando de diferentes práticas sociais de uso da linguagem no seu dia a dia e trazendo consigo os significados que construíram nessas práticas para a escola, no discurso das professoras, os conhecimentos das crianças não têm sido suficientes para que elas consigam ser “boas” naquilo que a escola considera importante, como, no caso, citado pelas professoras: leitura, interpretação e compreensão.

Uma questão que se coloca é: que textos são esses? Talvez a grande dificuldade em compreender e interpretar esteja exatamente no fato de o texto ser esvaziado de sentido e contexto para as crianças, textos puramente escolares. Outra questão que se apresenta está ligada ao que Kleiman (2007) pontua sobre as significativas diferenças entre um ensino de língua portuguesa pautado em uma concepção social da escrita e um ensino de língua portuguesa pautado no desenvolvimento de competências e habilidades.

Nesse segundo modelo, a leitura, interpretação e compreensão seriam habilidades individuais a serem desenvolvidas, e, por isso, os conhecimentos de mundo e experiências adquiridas nas mais diversas práticas sociais das crianças não cabem na escola, pois não é conteúdo de aprendizagem. Relacionado a isso, lembramo-nos do que a professora Marta desabafo sobre a dificuldade em associar os conteúdos escolares com o contexto em que as crianças vivem: *“Parece que o meio em que a gente coloca eles dentro da escola, não é a realidade que eles vivem né? E aí fica difícil”* (SE01(f.2/M)).

Esse desabafo nos revela a concepção de escola como um lugar fechado que têm suas próprias concepções e práticas, aquelas consideradas padrão e mais adequadas, as quais deveriam ser replicadas em todos os espaços, mas professoras têm dificuldade porque uma parte da sociedade e/ou os estudantes não vivenciam isso no seu dia a dia. Acreditamos que esse conflito aconteça diariamente em diversas escolas dos países, pois, como afirma Kleiman (1995, p.),

a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, os processos de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola, já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Desse modo, por mais que as docentes reconheçam as práticas sociais vivenciadas pelas crianças fora da escola, em suas concepções sobre o ensino da língua portuguesa, essas práticas sociais são desconsideradas, e o que prevalece é o ensino de uma língua padrão, a

qual é hegemônica sobre todas as outras variantes. Além disso, dão ênfase a uma aprendizagem que se baseia apenas nas capacidades cognitivas do sujeito para aprendê-la, desconsiderando as práticas sociais nas quais é feito uso dessa língua. Assim, as professoras continuam reproduzindo uma concepção de letramento autônomo que, já na década de 1980, Street (2014) denunciava.

Nessa esteira, ao desconsiderar as práticas sociais de uso da linguagem, o ensino de língua portuguesa se distancia da ideia da linguagem como interação social, tornando-se apenas um conhecimento que precisa ser adquirido para responder a tarefa e tirar nota boa na prova, sendo ainda distante para a criança a compreensão de como esse ensino pode garantir um emprego futuramente se ele não contribui em nada para as coisas que ela vive no seu cotidiano. Sobre isso, no trecho a seguir, a professora compartilha o questionamento de uma criança sobre a necessidade de estudar:

Meus alunos do 5º ano já me questionaram hoje: “é obrigado realmente fazer enem? Eu tenho essa obrigação de fazer ENEM?”. Ai eu disse, “porque essa pergunta?”. “Não, porque eu vejo o povo hoje em dia nos trabalhos, tia, aqueles que ganham realmente dinheiro não são formados em nada, são os influencer digitais, são as pessoas que trabalham com internet, não tem nenhuma formatura não, e ganham dinheiro. Ai eu vejo a senhora que diz que passou tantos anos no lombo de cadeira”. Que eu vivo dizendo a eles, “gente, vocês acham que o estudo acabou agora? eu ainda continuo estudando até hoje, eu tô com 57”. “Eu preciso passar o resto da vida pra estudar pra ser professora e ganhar o que a senhora ganha?” (SE02(e.1/J)).

Essa criança questiona a necessidade de estudar para fazer um ENEM, demonstrando que o sentido que encontra em estudar é puramente para se submeter a uma prova, e outro sentido seria continuar estudando para conseguir um emprego futuramente que pague um bom salário. Essa maneira de perceber os conteúdos escolares demonstra o quanto eles estão distantes da realidade das crianças ou daquilo que realmente faz sentido e dá prazer para elas. Considerando esse contexto, acreditamos que diversas nuances do sistema de ensino em geral corroboram para que o ensino de língua portuguesa seja assim.

Em primeiro lugar, as professoras relatam que, nas turmas que atuam, ainda existem crianças que não sabem ler, como comentou a professora Joana: “Com todos esses avanços, ainda temos, no 5º ano, aluno, como eu peguei hoje, que olha pra mim e diz: ‘tia, eu não sei ler’” (SE02(b.5/J)).

Essa fala da professora denuncia a realidade que encontra em sua sala de aula e aponta para aquilo que ela considera preocupante, ou seja, mesmo a sociedade tendo avançado tanto em diversas tecnologias, ainda não conseguiu sanar necessidades básicas nas aprendizagens das crianças, que é saber ler. Ao notarmos que uma criança que não aprendeu a

ler e a escrever na idade certa, isso aponta para a grande desigualdade social que reverbera na escola, uma vez que a criança vive em condições de extrema vulnerabilidade social²⁰. Diante disso, a docente revela uma preocupação de garantir aquilo que considera como fundamental, que é a alfabetização.

Dentre os primeiros e principais objetivos traçados para os anos iniciais do Ensino Fundamental está a consolidação do processo de alfabetização pelas crianças. Segundo a BNCC, a criança deve alfabetizar-se até o final do segundo ano do Ensino Fundamental. No entanto, quando essa criança chega no último ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem ter se apropriado dessa aprendizagem, isso se torna motivo de preocupação das professoras, as quais assumem grande responsabilidade, sentem-se na obrigação de “dar conta”, tanto pelo compromisso social que assumem, como também pela prestação de contas que precisam dar nas avaliações externas.

Especificamente sobre as avaliações externas, as professoras participantes da nossa pesquisa não demonstram, em suas falas, ser esse o objetivo central da sua prática pedagógica de ensino de língua portuguesa, como constatou Almeida (2023) em sua pesquisa. Acreditamos que isso se dá diante dos contextos institucionais que nos parecem ser diferentes, principalmente no que diz respeito à autonomia no planejamento e parceria das professoras com a coordenadora. Ademais, não foi relatado ou demonstrado nenhum tipo de cobrança sofrida pela gestão. Por outro lado, foi possível observar que, apesar de não ditarem as práticas pedagógicas, as avaliações externas influenciam, conforme observamos na partilha da professora Joana, a qual demonstra uma certa preocupação com o resultado das crianças nessa prova: *“semana passada eles estavam bem desmotivados e o spaece está chegando e a gente tem que dá aquelas injeçõeszinhas de ânimo...”*.

Outro aspecto que também influencia para que o ensino de língua portuguesa aconteça dessa forma é a grande quantidade de materiais didáticos e projetos para dar conta, conforme explica a professora Joana:

*Estão chegando **tantos materiais** que até o professor tá reclamando nas formações que não tá dando conta de pegar tanto material, é. Chega um livro da coleção mais saber, chega um bem-comum:
- Espera aí gente!
Mal termina o bem-comum chega outro... então agora nós já estamos reclamando de excesso de material. ENTRE.J(a.3)*

²⁰ "Por vulnerabilidade social entende-se o resultado negativo da relação entre disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais oriundas do Estado, do mercado e da sociedade" (Morais; Raffaelli; Koller, 2012, p. 119).

O que eu não percebo é muito planejamento, esse material cai de paraquedas... Então, é assim, vão jogando muito material, material bom, mas é muito material e não dá tempo pra gente planejar tanta coisa. Tá planejando um chega outro, tem que planejar. ENTRE.J(a.4) (grifo nosso)

A impressão que eu tenho é que o próprio governo está tentando ainda uma fórmula de diminuir, de reduzir essa defasagem, mas ainda não conseguiram essa fórmula. Então lança o bem comum.

- Tá dando certo?

- Não?

- Então lança outro!

- Tá dando certo?

- não!

- Lança outro! - Lança outro!

Então são muitos projetos, são muitos livros, são muitas pesquisas pra tentar uma defasagem, que, a meu ver, não está conseguindo chegar. Ainda não é o ideal. Alguém chega com um projeto:

- Não, vamos tentar esse!

- E aí, um bora ver? Como é que tá o SPAECE? E o resultado?

- Não foi muito bom.

- Então vamos tentar outro!

- Vamos tentar outro!

Porque são tantos projetos caindo agora de paraquedas que eu tenho a impressão de que ainda estão tentando achar um que seja apropriado. Eu não sei ainda se acharam. Algumas coisas esses meninos têm que desenvolver na marra, né? Eu acho que até o final do ano ainda vai chegar outro.

De acordo com esse relato, as professoras precisam constantemente reformular seus percursos de ensino que já foram planejados previamente com base no material que tinham no momento, para dar conta de inserir novos materiais e objetivos a sua prática pedagógica. Nesse percurso, as professoras não têm tempo nem de se apropriar completamente da proposta de cada material para aproveitá-lo de maneira significativa em sala, pois, quando estão no processo de planejamento e implementação do uso do material com as crianças, chega outro material com outras possibilidades de ensino, com outras perspectivas metodologias com outra forma de abordar o conteúdo, fazendo com que as professoras precisem adaptar ou buscar estratégias de adequar esse material àquilo que elas já vêm desenvolvendo com as crianças.

Além disso, as professoras estão o tempo todo atendendo às prescrições da secretaria de educação, de modo a tentar ajustar suas práticas para dar conta de um material novo para atender a um objetivo proposto pela secretaria de educação. Outro aspecto relacionado a isso é o fato de que, segundo a professora Marta, muitas das formações de professores que elas participam são voltadas para o trabalho com os materiais que recebem: *“Tivemos sim formação voltada para esse material (referendo-sim ao livro didático aluno nota 10) e para o material do livro Bem comum temos praticamente o ano inteiro”* (SE01(b.6/M))

Ou seja, muitas das formações dos professores de ensino de língua portuguesa têm por objetivo orientar o docente a usar o material com as crianças, o que nos parece preocupante, pois a formação deixa de ser um lugar de reflexão sobre o fazer docente para um espaço de prescrever como deve ser a prática do professor, gerando ou fortalecendo práticas pedagógicas que não são baseadas na reflexão, impedindo, assim, que estas se transformem de modo a ampliar a sua qualidade.

Parece-nos que a secretaria de educação tem depositado todas as expectativas de aprendizagem das crianças nos materiais e projetos didáticos que têm adquirido e tem usado o professor como um “instrutor”, o qual, nas formações, aprende como deve aplicar o material com as crianças, buscando tirar do docente, em primeiro lugar, o seu protagonismo pedagógico, e, em segundo lugar, tirando dele o direito de refletir sobre o seu fazer pedagógico como também sobre concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa numa perspectiva interacionista.

Em resumo, no planeamento e na formação de professores, nem sempre as professoras têm tempo/espço para refletir sobre sua ação pedagógica, de modo que possam desenvolver ou transformar suas práticas pedagógicas por meio de concepções mais favoráveis à linguagem como instrumento de interação social.

E é a partir desse distanciamento da linguagem como interação social que abordamos agora a concepção das professoras sobre o letramento digital, pois essa concepção está diretamente relacionada à concepção de linguagem expressa no relato das docentes.

4.1.2 Concepção dos Letramentos Digitais

Ao falar sobre os letramentos digitais, as professoras demonstraram compreender que ele faz parte da realidade social em que vivemos, e não só isso, mas que precisamos nos apropriar dele para muitas ações do nosso dia a dia, conforme explica a professora Sara:

Pra mim, na minha percepção, letramento digital é eu usar as tecnologias pra, por exemplo, pra facilitar minha vida profissional e pra facilitar as coisas no meu dia a dia. Se eu souber usar isso ao meu favor, a contento, pra mim, eu estou sendo letrada digitalmente. (ENTRE.S(b.1)).

Nesse discurso, observamos a compreensão dos letramentos digitais como habilidade ou competência para usar as tecnologias no seu dia a dia. E complementando essa ideia, a professora Marta afirma: “é um mundo em que a gente tem que tá inserido, por mais

que você não tenha muito o domínio, a gente tem que acompanhar, né? Porque é a nossa vivência, é a vivência dos alunos, né?” (ENTRE.M(a.1)). Nessa fala, a professora Marta revela compreender que os letramentos digitais fazem parte do nosso cotidiano e que isso nos obriga (não é uma questão de escolha) a estarmos inseridos no ambiente digital. Além disso, ao se utilizar da expressão “domínio”, ela parece se referir às habilidades e competências necessárias para manusear ou realizar ações nesse ambiente.

Em vista disso, as professoras revelam compreender os letramentos digitais como um conjunto de competências e habilidades para manusear as tecnologias digitais no dia a dia. As professoras também revelam essa concepção em outros momentos, conforme enfatiza a docente Marta:

*Assim, eu acho que o digital (referindo-se ao letramento digital) é **aquilo que eles conseguem se utilizar fazendo na internet**, mas não voltado pra parte do lazer dos jogos, né? É algo que eles conseguem levar pra vida deles, né, nesse meio digital? E algo que vai acrescentar na vida deles, né? **Jogos didáticos, né? Ferramentas, né? Essas ferramentas que eles estão se utilizando.*** (SE01(b.1/M)).

A professora Marta evidencia que vem falando dos letramentos digitais como o domínio de competências e habilidades (“aquilo que eles conseguem utilizar”) de ferramentas ou jogos que as crianças possam adquirir. Além disso, a docente demonstra não acreditar que o lazer nesse ambiente seja considerado como letramento digital, pois parece percebê-lo como um despropósito, algo do qual não vai acrescentar na vida das crianças, apesar de os letramentos serem práticas sociais mais amplas, os quais podem ser usados para diversão, estudo, conhecimento etc.

Outro aspecto dessa questão é que a professora menciona as práticas de uso do ambiente digital para a aprendizagem como superiores às práticas de lazer. Desse modo, é possível perceber que a docente, assim como no ensino de língua portuguesa comum, valoriza mais as práticas de letramento do ambiente escolar do que as práticas sociais que as crianças vivenciam fora desse contexto. Isso igualmente acontece com os letramentos digitais, pois os letramentos desse ambiente, os quais não se relacionam com as práticas escolares, são desvalorizados. E, em continuidade, sobre a concepção utilitarista, as professoras Marta e Sara também se referem à prática do professor com os letramentos digitais dentro dessa perspectiva:

*Quando surgiu essa questão do letramento digital, que foi na pandemia, nós professores, nós **não tínhamos o costume de utilizar**, e aí foi um momento que a gente teve de dar um jeito, né? De **começar a utilizar o google**, né? **As ferramentas**,*

*né? De dar aula mesmo, **gravar vídeo**, passar essas atividades pra esses meninos. (ENTRE.M(b.5)) (grifo nosso).*

*Eu tenho essa dificuldade. Confesso que eu tenho... É **manusear o equipamento**, por exemplo. E até conhecer também. É, algumas coisas que surgiram, principalmente da pandemia até agora, né? **Aplicativos**, né? E algumas outras coisas que surgiram, que a gente pode tá acrescentando ao nosso trabalho. (ENTRE.S(d.2)) (grifo nosso).*

Nos dois relatos, as professoras referem-se aos letramentos digitais como algo que permite utilizar ou manusear equipamentos tecnológicos, ferramentas, aplicativos ou outros recursos presentes no ambiente digital. Essa concepção de letramentos digitais, conforme explica Hissa (2021), compreende os letramentos digitais como aplicação de ferramentas e técnicas digitais, fugindo da ideia de letramentos digitais como práticas sociais. Então, podemos concluir, a partir dessa concepção, que o ensino dos letramentos digitais seria ensinar as crianças a utilizar ferramentas e recursos digitais, com o foco na aquisição de competências e habilidades. Sobre isso, a professora Marta destaca:

O principal objetivo que eu tive ao trabalhar com as atividades com os recursos digitais era... fazer com que os alunos conheçam essas ferramentas e utilizem na vida deles posteriormente, seja em trabalhos da escola, né? Nas próximas séries, né?... Até porque futuramente, como eu já tinha dito, né? No mundo do trabalho eles podem utilizar essas ferramentas ou ferramentas parecidas e aí eles já vão ter o domínio (QUEST.M(A.4)).

Desse modo, a professora Marta demonstra que o seu foco de ensino estava na aquisição de técnicas e habilidades para o uso de ferramentas no ambiente digital, e que, na visão da professora, as práticas sociais em que os estudantes usariam essas técnicas só serão vivenciadas futuramente, desconsiderando que muitas crianças já vivenciam inúmeras práticas no ambiente digital.

4.1.3 Concepção da relação entre os letramentos digitais e o ensino de língua portuguesa

Ao buscarmos uma relação entre o trabalho com letramentos digitais e o ensino de língua portuguesa, as professoras revelam três concepções: a) Um recurso que pode até contribuir com as aulas de português; b) Algo que pode oferecer perigo à aprendizagem de língua portuguesa das crianças; c) Uma prática a ser desenvolvida somente depois da aprendizagem do “bom” português. Sobre a primeira concepção, em que os letramentos digitais se apresentam como recursos, a professora Joana revela:

Quando tem qualquer coisa pra mim, que dê pra ler, que dê pra interpretar, é válido, qualquer coisa. Que fosse uma bola, que fosse um texto, a internet, que fosse uma figura, ou um, uma tirinha animada, por exemplo. Qualquer coisa que eu pudesse puxar da internet que fosse possível a leitura, pra mim é válido, eu acho muito interessante. ENTRE.J(h.2). (grifo nosso).

Ao conversarmos com a professora Joana sobre como ela percebe o trabalho com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa, ela demonstra que seu compromisso é com a aprendizagem da leitura e da interpretação, e que, se a internet contribuir de alguma forma para isso, ela é bem-vinda nesse ensino. Aqui, observamos não só a centralidade da prática pedagógica do ensino de língua portuguesa na leitura e na interpretação, como também os letramentos digitais sendo relacionados ao uso da internet, bem como a ideia de letramentos digitais como recursos que só serão inseridos na prática de ensino de língua portuguesa se contribuírem para se chegar aos objetivos principais dessa prática no ensino da referida língua.

Especificamente nessa fala, ao tratar sobre o ensino de língua portuguesa, a professora Joana demonstra que seu objetivo é com a aprendizagem da leitura e da interpretação, que se baseia em uma concepção da linguagem como instrumento de comunicação. E que, na busca por estratégias didáticas e escolhas por materiais, seleciona apenas os que contribuem com o seu propósito. Além disso, como já mencionamos anteriormente, essa concepção não se preocupa com o contexto que envolve os textos utilizados na prática pedagógica, mas sim, adquirir as habilidades de compreensão e expressão por meio da língua. Do mesmo modo acontece ao utilizar a perspectiva digital, pois o foco é em desenvolver uma técnica de compreensão e interpretação, sem necessariamente ter um compromisso com o contexto em que ele foi criado.

As professoras também compartilharam que costumam utilizar os letramentos digitais no ensino de língua portuguesa como uma estratégia para revisar o que já foi estudado pelas crianças:

Já era um conteúdo que a gente tinha trabalhado na sala de aula com material físico... foi uma outra forma de eu tá trabalhando o conteúdo e estar revisando com eles, né? (ENTRE.S(c.5))

E, assim, esse momento aí é um momento mais de a gente tá revisando o conteúdo que a gente já trabalhou na sala de aula com eles, e tá tirando dúvidas, então, é, por exemplo, eu preparo uma aula, eu vou explicar o conteúdo, é aula expositiva, aula expositiva usando o material estruturado com a participação deles, que é muito ativa. E, assim, esses momentos aí são momentos de revisão que é pra eles se motivarem mais a participarem, enfim, é dessa forma. (CR01(b.5/S))

Foi muito bom, foi muito bom. É um momento assim que a gente percebe onde foi consolidado o que eles leram, que a gente debateu. (ENTRE.M(d.6)).

No discurso das professoras, percebemos que elas entendem que os letramentos digitais se resumem ao uso das ferramentas para uma finalidade imediata de aprendizagem, um recurso didático, e não como meio de interação entre pessoas. E, especificamente para a professora Sara, o ensino de língua portuguesa acontece por meio de aula expositiva, utilizando o livro impresso. Desse modo, o letramento digital só pode participar do ensino de língua portuguesa depois que as crianças aprenderam o conteúdo, tornando-se, assim, apenas um recurso para revisar o que aprendeu na aula de português.

As docentes também costumam utilizar os letramentos digitais como uma estratégia para diversificar as atividades, desse modo, as professoras Sara e Marta compartilham:

E a gente foi trabalhar uma atividade de língua portuguesa que era um quiz, que trabalha a leitura e a interpretação de texto. Já era um conteúdo que a gente tinha trabalhado na sala de aula com material físico, e aí eu os levei até essa sala (referindo-se à sala de inovação), até esse espaço, pra eles fazerem isso de uma outra forma. (ENTRE.S(c.4)).

Porque se usar só caderno, caderno em sala, eles cansam, a gente tem que fazer atividades diversificadas. (ENTRE.M(i. 4)).

Para as professoras, os letramentos digitais podem ser uma forma de continuar estudando as mesmas coisas, mas de uma forma diferente. Nesse sentido, Lankshear e Knobel (2007) já alertavam para o cuidado de não confundirmos o fato de estarmos simplesmente utilizando as tecnologias digitais, as quais oportunizam novos modos de fazer, e acreditar que isso são os novos letramentos, pois, para eles, é possível utilizar novos modos de fazer para continuar repetindo as mesmas práticas de antes, e isso não configura novos letramentos digitais. No entanto, o que se caracteriza como novas práticas ou novos letramentos é considerar a lógica presente no espaço digital. Assim, as práticas de ensino de língua portuguesa, mesmo mediadas pelo uso das tecnologias, continuam com as mesmas concepções e objetivos, ou seja, estão distantes das práticas sociais de uso da linguagem.

Outro aspecto que as professoras Também atribuem ao trabalho com letramentos digitais, relacionado ao ensino de língua portuguesa, é a atratividade e envolvimento que esse trabalho pode proporcionar às crianças:

Ao fazer uso do letramento digital, é possível facilitar a apreensão da língua de forma mais rápida, clara e prazerosa. (QUET.J(d)).

Coloca dentro do jogo, pra alcançar mais as crianças pra se aproximar mais deles, porque, é, o ambiente digital é o que eles estão mais próximos, né? E é muito da realidade deles. (SE02(f.4/S))

Consideramos que as professoras possuem essa concepção, pois a maioria das práticas de ensino que elas realizam utilizando as tecnologias digitais envolvem jogos educativos, a qual tem como objetivo gerar o envolvimento das crianças de maneira lúdica e atrativa. Assim, parece-nos que as docentes levam essas concepções para o que seria o trabalho com letramentos digitais. Portanto, o sentido de envolver as tecnologias digitais em sua prática pedagógica seria a de ter a atenção e o envolvimento das crianças por meio da atratividade ocasionada pela experiência de jogar com esses recursos.

Em resumo, nessa concepção, as professoras compreendem os letramentos digitais como uma ferramenta digital, um aplicativo, jogos ou estratégias para deixar o ensino de língua portuguesa mais atrativo para as crianças e, assim, contribuir para a prática pedagógica do professor. O letramento digital não ganha status de objetivo de ensino, ou conteúdo didático a ser explorado no ensino de língua portuguesa, mas sim de um recurso para ajudar a alcançar os objetivos traçados para essa disciplina.

Já na segunda concepção, as professoras compreendem os letramentos digitais como um perigo à aprendizagem de língua portuguesa das crianças; O ambiente digital é visto como um local de perigo, considerando principalmente a aprendizagem da língua portuguesa, pois as crianças podem se corromper com a linguagem desse ambiente ou se perder nas diversas possibilidades de entretenimento.

Nesse sentido as professoras acreditam que o ambiente digital, apesar de ter o lado positivo, como já foi mencionado anteriormente, também tem seu lado negativo, como afirma a professora Sara:

Eu percebo que, assim, tem o lado bom e o lado que não é muito bom. Porque, assim, com relação às crianças, por exemplo, a gente percebe que eles têm acesso aos equipamentos, eles usam muito, só que, o uso deles é mais com o intuito de entreter. (ENTRE.S(a.1))

O que a professora chama de lado negativo, ou que não é muito bom, diz respeito ao fato de as crianças, diante do acesso ao ambiente digital, utilizarem principalmente para outros fins que não os de estudos. Nessa questão, precisamos compreender que o ambiente digital congrega inúmeras práticas sociais de diferentes esferas de atuação, lazer, estudo, trabalho, dentre outras. Ou seja, é comum que, não só a criança, mas a maioria das pessoas

utilizem o ambiente digital para atuar nas diferentes esferas sociais e divertir-se, essa é uma das maneiras de fazer uso dele.

Além disso, a esfera do lazer, que a professora cita como sendo o de maior interesse das crianças, oportuniza diversas formas de lazer, desde jogos, músicas, filmes, redes sociais, e outros, é um mundo infinito em possibilidades. Assim, considerando essa realidade, é importante que a escola oportunize às crianças vivenciar diversificadas práticas sociais no ambiente digital, para que elas possam ampliar seus repertórios e perceber a possibilidade de uso do ambiente digital para outras ações além do lazer. E não só isso, mas, conhecer possibilidades que permitam perceber que, inclusive, estudar também pode ser divertido. E outro aspecto que as professoras Sara e Joana elencam como negativo é a falta de controle no acesso ao ambiente digital:

Uma das coisas que eu percebo é que, eu acho que isso é bem geral, os meninos estão inseridos no mundo digital, né? Tudo é digital, e, assim, os pais estão perdendo o controle sobre isso. É, as crianças, muitas delas, ficam até de madrugada usando o celular, usando o tablet, usando outros equipamentos, e os estudos estão ficando de lado. (ENTRE.S(j.2))

Toda essa evolução tecnológica também fez, principalmente as meninas, que dessem a elas um amadurecimento maior, infelizmente nem sempre é pro lado positivo, às vezes é pro lado negativo. ENTRE.J(b.2)

Para a professora, o uso do ambiente digital, na maioria das vezes, foge ao considerado saudável, chegando a ser perigoso, pois os pais não têm o controle sobre o uso que as crianças fazem desse ambiente digital, seja no tempo de acesso, ou no tipo de conteúdo consumido por elas. Sobre esse discurso, concordamos com a professora, pois o ambiente digital é um mar de infinitas possibilidades, e, quando as crianças navegam nesse ambiente sem a devida orientação e supervisão, torna-se perigoso o acesso a conteúdos indevidos para a sua idade, como, também, podem tornar-se presas fáceis dos piratas que navegam por esses mares. Não só isso, mas é sabido, pela maioria, que o uso excessivo das telas pode causar inúmeros riscos para as crianças, desde insônia a vícios em redes sociais, os quais podem afetar a saúde e vida social delas. Por isso, é preciso compreender que as crianças estão imersas no ambiente digital, mas o acesso a esse ambiente não pode acontecer sem a supervisão e orientação de um adulto.

O outro aspecto do lado negativo que as professoras atribuem ao ambiente digital concerne ao risco iminente de as crianças serem influenciadas pela linguagem desse ambiente:

*Na época da pandemia, a gente começou a trabalhar com eles no ambiente digital. E aí, e escreviam, aí quando eu recebia a atividade, que eu ia fazer a correção e a intervenção, eu percebia que eles **escreviam muito da forma como se escreve no***

ambiente digital ...ainda hoje também é assim, eu percebo que eles, é, nos textos, eles colocam muito isso... É muito importante a gente deixar bem claro pra eles que **esse conhecimento que eles vão desenvolver aqui é pra vida deles**. (SE02(d.1/S))

Nesse último ponto citado pela professora, parece-nos que ela considera um ambiente digital apenas como um espaço de lazer, e que a linguagem utilizada nesse espaço não é relevante para a vida das crianças, bem como que, na atividade, eles precisam utilizar uma linguagem, essa sim, relevante, pois é a linguagem que eles vão utilizar na “parte séria” da vida deles. Além disso, as docentes demonstram uma preocupação quanto a crianças dominarem a norma padrão da língua portuguesa:

Eu estou percebendo que, cada vez mais, esses materiais técnicos, ethos, tudo isso tá mais presente no nosso dia a dia, tudo isso. Enquanto, em contrapartida, o nosso português, nossa linguagem formal, o nosso bem falar, está ficando cada vez mais ultrapassado. Porque eu percebo os alunos muito inseridos nessa nova linguagem, principalmente na parte de uma produção textual, ao mesmo tempo que eles estão engolindo coisas básicas inerentes a nossa língua portuguesa formal, como sinal de pontuação, a boa grafia, letras maiúsculas, letras minúsculas. Tudo isso, até uma simples letra cursiva, eles estão agora mais voltados pra letra de forma. (SE02(d.2/J))

Complementando a fala dela, em relação à linguagem, eu percebo até uma desvalorização da linguagem formal, da escrita da linguagem convencional...escrever um texto dessa forma aqui(referindo-se à linguagem formal), já não tem importância, não tem mais sentido. O que se vê é só o internetês praticamente. (SE02(d.3/S))

Considerando esses discursos, compreendemos que as professoras concebem a linguagem do ambiente digital como única e padrão, assim, toda a linguagem que circula nesse ambiente é vista como desviante da norma culta e padrão da língua portuguesa. O que revela dois equívocos, o primeiro é o de compreender a linguagem do ambiente digital como única e padrão, sem reconhecer as diferentes práticas sociais de uso que acontecem no espaço digital, desde aquilo que elas consideram marginal/desviante ao canônico/padrão culto. Por sua vez, o outro equívoco seria o de talvez acreditar que, no cotidiano das crianças ou nos diferentes contextos sociais, mesmo fora do digital, essa linguagem, que se desvia da norma e do padrão culto da língua, não exista.

Essa compreensão das professoras nos revela uma concepção baseada na ideia de linguagem como expressão do pensamento, da qual se refere ao ensino prescritivo da gramática, onde se valoriza a escrita de acordo com os padrões estabelecidos pela gramática/norma padrão e padrão culto. Assim, as professoras desconsideram outros usos que se fazem da linguagem.

Além disso, ressaltamos que é evidente que a norma culta e a padrão da língua portuguesa devem ser aprendidas pelas crianças, visto que, para alcançar muitos lugares de

prestígio social, ou mesmo participar de muitas práticas sociais, são essas normas que são utilizadas. No entanto, para Street (2014), esse ensino não deve desconsiderar os demais usos que se fazem da língua, pois essa é uma maneira de negarmos a ideia de que existe uma única ou mais importante forma de letramento do que outras. Sobre isso, o pesquisador afirma, inclusive, que a escola, ao trabalhar os diversos usos feitos da língua, considerando as diversas práticas sociais e contexto, é preciso desenvolver um letramento na perspectiva crítica, o qual diz respeito a compreender ou perceber as diversas relações de poder que perpassam as diferentes práticas sociais.

E, por fim, na terceira concepção da relação entre o trabalho com letramentos digitais e o ensino de língua portuguesa, as professoras revelam a ideia de que, em primeiro lugar, deve acontecer a aprendizagem do “bom” português e só depois o uso dos letramentos digitais. A docente que mais nos revelou sobre essa concepção foi Joana, ao compartilhar aquilo que costuma conversar sobre o ambiente digital:

Se vocês, a partir de agora, com toda essa tecnologia que vocês já nasceram com ela, a geração de vocês já cresceu com essa tecnologia, né? ...se vocês não acompanharem com o letramento, se vocês não acompanharem com a leitura, com a escrita, essa evolução, quando vocês crescerem, o trabalho pra vocês vai ser o mínimo possível... vamos chegar em uma época que você não vai ter emprego, porque você não aprendeu, na escola, o mínimo, que é saber interpretar, saber produzir. Se você não souber o mínimo, não vai ser a internet que vai te ensinar. Você tem que saber assim na escola, pra você ir evoluindo, até chegar no mundo tecnológico, se você não chegar nesse mundo tecnológico, você não vai ter emprego.
(ENTRE.J(d.2))

A professora concebe o mundo tecnológico como um espaço em que acontecem diferentes relações sociais, inclusive relações de trabalho, mas, na fala da docente, esse mundo só estará disponível para as crianças no futuro, quando forem adultas e estiverem em idade de trabalhar. Além disso, ela revela que compreende que antes das crianças vivenciarem esse mundo tecnológico, elas precisam primeiramente aprender a ler, escrever, interpretar e produzir, indicando que esses conhecimentos só são adquiridos na escola, pois, segundo ela, a internet não vai ensinar.

Desse modo, a professora demonstra uma compreensão dos letramentos digitais desvinculados do ensino de língua portuguesa, ademais, por mais que ela compreenda que, no mundo digital, existem diversas práticas sociais, o ensino da língua deve acontecer de maneira controlada no espaço escolar, onde se fragmenta os textos e palavras sem se preocupar com os contextos aos quais eles pertencem, mas simplesmente com a técnica de decodificar/ler, escrever, interpretar e compreender, concepção também baseada da ideia da linguagem como instrumento de comunicação. Assim, as crianças precisam ser instrumentalizadas para,

futuramente, transportar essas técnicas para as suas vivências sociais (Street, 2014), inclusive no ambiente digital.

Assim, não se percebe ou não se considera a possibilidade de ensinar as crianças a ler, escrever ou interpretar dentro das diferentes práticas sociais que acontecem no ambiente digital, porque, inclusive, como mencionou Buzato (2006), a principal interface do computador é a linguagem escrita, desse modo, não faltariam oportunidades para elas se apropriarem dessa aprendizagem.

Portanto, a concepção das professoras, referente ao trabalho com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa, está diretamente ligada à concepção de ensino de língua portuguesa e linguagem. Desse modo, as docentes compreendem o ensino de língua portuguesa focado em competências e habilidades, as quais as crianças devem desenvolver para futuramente introduzi-las nas suas práticas sociais, além de tratarem a língua como única e padrão, desconsiderando os diferentes usos que se fazem da linguagem nas diferentes práticas sociais.

Assim, essas concepções refletem na relação dos letramentos digitais com o ensino de língua portuguesa, pois, se concebemos os letramentos digitais como práticas sociais de uso da linguagem no ambiente digital, e na concepção das professoras só existe uma única forma de usar a linguagem, essas práticas sociais do ambiente digital não são reconhecidas nesse ensino de língua portuguesa. No entanto, ao considerarmos os letramentos digitais como uma prática social em que todos devem estar ou estarão, de algum momento, envolvidos, as professoras buscam sentidos para envolvê-los em suas práticas de ensino de língua portuguesa. Dessa maneira, concebem os letramentos digitais como competências e habilidades para utilizar as ferramentas digitais com o objetivo principal de atrair a atenção das crianças para aprender os conteúdos de ensino ministrados nas aulas de língua portuguesa. Ou seja, concebem os letramentos digitais como desvinculados do ensino dessa língua.

5 AS CARACTERÍSTICAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS DIGITAIS

Neste capítulo, analisamos as características das práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais realizados pelas professoras participantes da pesquisa. Compreender o que motiva a realização dessas práticas, como são planejadas e como se efetivam no cotidiano da prática pedagógica de ensino de língua portuguesa é importante para refletirmos sobre aquilo que já vem acontecendo nas práticas de ensino, visto que as pesquisas têm mostrado uma grande dificuldade do trabalho com letramentos digitais na escola. A instituição de ensino na qual aconteceu a pesquisa foi indicada como uma escola em que os professores fazem uso dos recursos digitais no ensino de língua portuguesa. Desse modo, refletir sobre essas práticas a partir do olhar dos docentes pode nos lançar luzes sobre as nuances que envolvem esse fazer. A fim de compreendermos melhor as características dessas práticas pedagógicas, organizamos esta seção em 4 tópicos, a saber:

- 5.1 O início de um trabalho que considera o ambiente digital;
- 5.2 O planejamento de ensino na perspectiva dos letramentos digitais;
- 5.3 Materiais utilizados;
- 5.4 Atividades realizadas na perspectiva dos letramentos digitais.

5.1 O início de um trabalho que considera o ambiente digital

Iniciamos este ponto trazendo como foi a relação inicial das professoras participantes da pesquisa com o uso das tecnologias digitais em seu fazer docente, que ocorreu no período da pandemia de Covid-19, pois, para elas, esse foi o ponto crucial para que o ambiente digital fosse incluído e considerado em suas aulas. Isso aconteceu, pois, na pandemia de Covid-19, o ensino foi realizado de forma remota, por meio do uso de recursos digitais. O ensino remoto, em Fortaleza, iniciou em abril de 2020 e finalizou com o início do ensino híbrido em outubro de 2021 – neste, as crianças tinham aula no ambiente escolar durante uma semana e na semana seguinte as aulas aconteciam de forma remota.

Eu fui jogada dentro desse mundo...Que mundo tecnológico é esse? Que letramento digital é esse? ... Que mundo é esse que eu estou entrando e me jogaram dentro? (ENTRE.J(d.4)).

Foi um momento que a gente teve de dar um jeito, né? De começar a utilizar o google, né? As ferramentas, né? De dar aula mesmo, gravar vídeo, passar essas atividades pra esses meninos (ENTRE.M(b.4)).

Eu fui jogada dentro desse mundo, e às vezes eu ficava até encabulada e eu percebi que não era só eu, que a professora (referindo-se à formadora de professores) dizia nas aulas online:

- Pronto, acabou! E ficava o grupo conversando e todo mundo com vergonha de dizer:

- Onde é que desliga? Ninguém.

- Gente, como é que eu saio daqui em? Pois é, né? E ninguém tinha coragem de dizer. Eu chamava assim, tampava assim o fone e:

- Bruninho me tira daqui, meu marido. Ele vinha.

- Pronto!

- Saiu?

- Saiu.

- Oba! (risadas).

Eu vi professoras nessas aulas online fazendo absurdos. Uma amiga minha, aqui da escola mesmo, ela falava em voz alta, eu tinha que ficar no particular dela:

- Desliga o áudio, o povo tá ouvindo...

- Onde é que tá esse tal de áudio? (ENTRE.J(d.6)).

O relato da professora Joana (ENTRE.J (d.4)) nos revela o quanto foi difícil para ela, no período da pandemia, ter de lidar com um novo ambiente de ensino e de aprendizagem, desnudando a realidade vivenciada naquele período por ela, que pode ter sido a de muitos outros professores do Brasil ou mundo a fora, ou seja, a de vivenciar a sensação de ter sofrido uma violência ao ser obrigada a entrar em um contexto do qual não fazia ideia de como era ou como poderia agir.

Corroborando esse relato, a professora Marta (ENTRE.M(b.4)) também denuncia o fato de que, além de serem obrigados a dar aula em um novo ambiente, os professores tiveram de criar suas estratégias sozinhos, nas palavras da professora “dar um jeito”. Os professores não tiveram suporte para aprender a utilizar ferramentas digitais ou até mesmo o mais básico do google para usar em suas aulas online, ficando a cargo do docente toda a responsabilidade de fazer esse ensino acontecer. A professora Joana (ENTRE.J(d.6)) também compartilha, indicando que essa dificuldade quanto ao ambiente digital não foi só dela, mas uma vez que percebeu também em suas colegas de profissão, fazendo-nos inferir que essa pode ter sido a realidade de muitos outros docentes, pelo menos da rede municipal de ensino de Fortaleza, os quais participavam das formações de professores oferecidas por essa rede de ensino.

Nesses relatos, podemos ainda observar como foi difícil e violento para alguns docentes ter de arcar com a responsabilidade de fazer o ensino acontecer por meio do ambiente digital, mesmo não tendo conhecimento mínimo sobre as possibilidades que esse espaço oferecia. Como já discutimos neste texto, Ribeiro (2016) lança uma reflexão sobre o

porquê de essas tecnologias terem tanta dificuldade de passar das práticas sociais para as práticas escolares, e, na época, a autora propôs seis movimentos para que os professores conseguissem reelaborar suas ações docentes no sentido de incluir as tecnologias digitais, um processo de ação guiado pela reflexão sobre o fazer docente.

No entanto, no relato das professoras, não encontramos nada relacionado a oportunidades de reflexão sobre o ambiente digital como um espaço para o ensino, ou, as possibilidades que ele poderia oferecer relacionadas aos objetivos de ensino. E foi diante dessa realidade que as tecnologias digitais, de fato, conseguiram “pular os muros da escola”, ou melhor dizendo, fazer parte das práticas de ensino, pegando os professores de sobressalto²¹.

Ademais, cumpre destacar que, para as docentes participantes da pesquisa, a pandemia de Covid-19 foi o principal fator para incluir as tecnologias digitais nas escolas, como mencionam as professoras Joana e Marta:

Na verdade, ele teve um grande puxo, um grande. Foi empurrado de goela abaixo por conta de uma pandemia. Mas se não fosse a pandemia, nós ainda estaríamos na era das pedras, como ainda nos encontramos, né? Mas com essa pandemia, alguma coisa saiu de positivo, que foi, foi que agora nós somos obrigados digitalmente, vamos falar assim, nem sei se essa palavra existe, mas... a envolver a educação nesse parâmetro digital, que ninguém até então... (SE02(b.2/J)).

Por meio do relato da professora Joana, observamos que ela não percebeu nenhuma iniciativa antes da pandemia no sentido de incluir as tecnologias digitais no ensino, como também a docente considera o fato de a pandemia ter introduzido as tecnologias digitais na educação como positivo, demonstrando que considera isso um ganho para a educação.

Da mesma forma, a professora Marta também relaciona o início do uso das tecnologias digitais no ensino ao período da pandemia: *“Quando surgiu essa questão do letramento digital, que foi na pandemia, nós professores, nós não tínhamos o costume de utilizar.”* (ENTRE.M(b.2)). No entanto, no decorrer da conversa, ela lembra de ter trabalhado na rede de ensino de Fortaleza em 2015, com o software “Luz do saber”, o qual, segundo ela, era voltado para alfabetizar crianças:

No tempo que entrei, já antes da pandemia, já tinha esse letramento digital, que era o uso do luz do saber, que era um material assim riquíiiiissimo... eu trabalhei no PCCA com esse material e era riquíssimo, os meninos adoravam, eles realmente conseguiam se alfabetizar com aquele material, era muito bom, e tinha o livrinho, tinha a parte escrita realmente, e tinha a parte em que eles iam pro computador, pra poder escrever ali no computador, era ótimo, ótimo mesmo (ENTRE.M(k.2)).

²¹ “Movimento brusco, ocasionado por uma sensação súbita ou violenta. Susto, tremor, inquietação”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sobressalto/>.

O Luz do Saber era um software que se configurava como um projeto do governo do estado do Ceará, o qual tinha como objetivo a aprendizagem das crianças referentes à oralidade, leitura e escrita, e disponibiliza jogos e livros didáticos voltados para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Desse modo, não se configurava como uma iniciativa mais ampla que alcançasse outras turmas, mas que se restringia a um pequeno número de alunos e professores, se consideramos o montante de alunos somados nas demais turmas (do 3º ao 9º ano) que não foram alcançadas por um projeto que incluísse as tecnologias digitais no ensino. E, por esse motivo, a professora Joana, a qual, desde que entrou na rede, atua nas turmas dos 3º, 4º e 5º anos, considera que o letramento digital chegou apenas durante a pandemia, pois, antes disso, ela não teve acesso a nenhuma iniciativa desse tipo.

Sobre isso, Valente e Almeida (2020), ao tratar sobre as políticas de tecnologias na educação do Brasil, revelam que as iniciativas do governo nesse sentido, normalmente, eram projetos específicos e administrados por diferentes órgãos da administração federal, o que demonstra objetivos e maneiras de implementação distintas, das quais, não prosperaram. Como também, não conseguiram articulá-los com o currículo escolar. Essa visão nacional nos ajuda a entender o porquê das professoras considerarem que os letramentos digitais chegaram na escola apenas com a pandemia de Covid-19.

Considerando esses aspectos, é que acendemos uma alerta de que, mesmo com todas as políticas, pesquisas e iniciativas voltadas para esse fim, esses esforços não foram suficientes para democratizar a oportunidade de integração das tecnologias digitais nas práticas de ensino, seja por meio de recursos digitais acessíveis na instituição ou por formações que apontassem para essas possibilidades. Isso se deu porque, apenas após a pandemia, esses elementos passaram a vir à tona para todas as séries escolares, os recursos digitais de maneira mais proeminente e nas formações, ainda de maneira tímida ou ineficiente, como veremos nos pontos posteriores.

Então, para muitos professores, a relação entre o uso das tecnologias e as práticas de ensino só foi percebida a partir da pandemia de Covid-19, e foi a partir de então que começaram a perceber a importância e as possibilidades de uso desses recursos em suas aulas, como relata a professora Marta (ENTRE.M(b.5)): *“depois que a gente retornou, a gente percebeu também que isso poderia ajudar, né? Poderia ser um suporte, que a gente poderia ficar utilizando na escola, mesmo eles já voltando para a escola”*. A professora Marta nos revela que, após a pandemia, ao retornar para as instituições de ensino, as docentes tinham a expectativa de continuar usando as tecnologias digitais em suas aulas, talvez não com a mesma intensidade que utilizavam nas aulas remotas, mas havia o interesse em considerar

essas tecnologias em seu fazer docente. Esse relato se articula com a opinião da professora Joana (SE02(b.2/J)), já mencionada nesta pesquisa, de que a inclusão da educação em um parâmetro digital é algo bom.

Desse modo, podemos concluir que a pandemia de Covid-19, apesar de um momento difícil para os professores diante dos grandes desafios que enfrentaram, foi, também, um momento em que muitos docentes tiveram a oportunidade de utilizar as tecnologias digitais em suas aulas, de modo a perceber as contribuições que o ambiente digital poderia trazer para suas práticas de ensino. Além disso, foi possível perceber que, ao retornarem para o ambiente escolar, alguns professores tinham em mente continuar utilizando essas tecnologias em suas aulas.

No entanto, parece-nos que isso não aconteceu na mesma intensidade esperada por alguns professores. É o que nos revela a docente ao relatar como está esse trabalho atualmente: *“o letramento digital ainda tá engatinhando...se não fosse a pandemia, nós ainda estaríamos na era das pedras, como ainda nos encontramos, né?... ainda estamos no papel, ainda estamos no livro, ainda estamos engatinhando... nem tablet a gente tá usando”* (SE02(b.1/J)).

Ou seja, segundo o relato da docente, as crianças ainda estão usando prioritariamente o papel e o livro no seu dia a dia na escola, mesmo com cada criança tendo recebido seu tablet, eles não são usados. E acreditamos que a justificativa para que isso aconteça se assenta na grande quantidade de materiais que os professores estão recebendo e precisam usar em suas aulas, como explica a professora Joana: *“e como nós estamos recebendo ainda muito material em livro, material físico, retornamos um pouco ainda essa situação de sala de aula comum, lousa, livro”* (ENTRE.J(e.3)).

Ou seja, mesmo com todo o impacto gerado nos professores e no sistema educacional para dar conta das aulas remotas, como também os grandes investimentos em tablets, salas de inovação, chromebooks, ao retornar ao ambiente escolar, o que prevalece são práticas que pouco consideram o ambiente digital. No entanto, apesar desse cenário, a escola em que realizamos a pesquisa foi indicada como uma instituição a qual busca realizar práticas de ensino a partir do uso das tecnologias digitais. E, além disso, a professora Marta (ENTRE.M(a.10)) relata uma tentativa da equipe de professores em trabalhar com os letramentos digitais para atender às demandas das crianças: *“... então a gente, esse ano, a gente tá tentando aqui na escola caminhar junto com os alunos nessa questão... É a necessidade que eles têm de aprender e agente como professor também de aprender para poder acompanhar isso né?”*.

Nos próximos pontos, realizamos uma análise de como esse trabalho vem se consolidando no cotidiano escolar dessa instituição de ensino, especificamente no ensino de língua portuguesa nos 5º anos do Ensino Fundamental.

5.2 O planejamento de ensino na perspectiva dos letramentos digitais

O planejamento das atividades a serem realizadas com as crianças deve configurar-se como um momento de reflexão sobre o fazer docente, de pesquisa e de estudo, de modo que permita ao professor projetar ações que tenham como objetivo a aprendizagem das crianças de acordo com as suas necessidades e interesses. Além disso, deve buscar ser coerente com o definido pelas diretrizes normativas da educação, suas concepções pessoais e também deve considerar as possibilidades e limites de seu contexto de atuação. Considerando esses aspectos, ao refletirmos sobre o planejamento de práticas de ensino na perspectiva dos letramentos digitais, buscamos perceber como os professores realizam esses movimentos rumo a sua concretização na prática.

Especificamente para o trabalho com letramentos digitais, acreditamos que, durante o momento de planejamento, é preciso investir tempo em conhecer e testar possibilidades dentro do ambiente digital, podendo se articular aos objetivos de ensino. Nesse contexto, Ribeiro (2016) trata de seis ações as quais considera que podem ajudar o professor a incluir as tecnologias digitais no seu cotidiano, dentre essas ações, consideramos que três delas acontecem prioritariamente no momento do planejamento, que é usar, relacionar e avaliar.

Assim, na ação de usar, o professor iria explorar o ambiente digital ou ferramenta específica a fim de entender suas possibilidades no ensino. Ao relacionar, o professor estaria buscando articular o uso das tecnologias digitais aos seus objetivos de ensino. E, ao avaliar, o professor estaria refletindo sobre sua ação pedagógica executada com uso dos recursos digitais junto às crianças, avaliando para ajustar no que for preciso, e perceber seus efeitos.

No entanto, não é assim que tem acontecido no planejamento das atividades, que buscam utilizar os letramentos digitais no ensino de língua portuguesa, entre as professoras que participaram da pesquisa. Acreditamos que isso acontece alicerçado em dois fatores observados nos discursos das professoras: o primeiro refere-se ao tempo para planejar essas atividades; e o segundo refere-se ao fato de as professoras sentirem-se incapazes de planejar essas atividades por não conhecerem muitas ferramentas digitais.

Como já mencionado neste estudo, o planejamento das atividades que buscam trabalhar o ambiente digital requer tempo, no entanto, segundo o que a professora Joana relatou, as docentes gastam muito tempo do planejamento tentando “dar conta” do material enviado pela secretaria municipal de educação: “*Então, é assim, vão jogando muito material, material bom, mas é muito material e não dá tempo pra gente planejar tanta coisa. Tá planejando um, chega outro, tem que planejar*”. ENTRE.J(a.4) (grifo nosso)

Assim, considerando o tempo gasto em planejar os materiais que chegam e, conseqüentemente, a necessidade de dar conta deles em sala de aula, parece-nos que não sobra muito tempo para investir em um plano de aula que contemple outros elementos além dos que foram propostos pelos materiais recebidos. Sobre isso, as professoras relatam que realizaram alguns planejamentos e atividades, na perspectiva dos letramentos digitais, a partir do que foi proposto pelo livro didático. No entanto, apesar disso, a docente Sara faz uma crítica ao material:

Nesse material que a gente recebeu para trabalhar com eles, bem comum (livro), que a gente tá trabalhando desde o ano passado, e até outro material que a gente recebeu agora recentemente, manuseando esse material eu percebi que os textos que vêm ali não são, não têm muitos textos voltado pro gênero digital... (ENTRE.S(e.2))

A professora Sara reconhece que, apesar de utilizar o material para algumas propostas que envolvem a perspectiva dos letramentos digitais, esses materiais didáticos ainda deixam a desejar em propostas que contemplem essa perspectiva. E esse é um ponto importante para refletirmos, porque nos parece que o resultado final dessa conta é muito óbvio. Permitam-nos explicar: se o professor gasta tanto tempo do planejamento e da sua ação docente “dando conta” de utilizar o material enviado e, nesse material, a visibilidade de propostas que contemplem os letramentos digitais é mínima, o resultado final corresponderá a práticas muito pontuais ou quase inexistentes do trabalho com letramentos digitais.

Já em relação ao segundo aspecto que se refere às professoras se sentirem incapazes de planejar por não conhecerem muitas ferramentas digitais, a docente Sara relata sua dificuldade:

Eu tenho essa dificuldade. Confesso que eu tenho... é, manusear o equipamento, por exemplo. E até conhecer também. E, algumas coisas que surgiram, principalmente da pandemia até agora, né? Aplicativos, né? E algumas outras coisas que surgiram, que a gente pode tá acrescentando ao nosso trabalho. Eu não, particularmente, eu não conheço. (ENTRE.S(d.2))

Para a professora Sara, o fato de não saber manusear alguns equipamentos tecnológicos ou até mesmo conhecer aplicativos e outros recursos digitais tem sido um entrave na hora de planejar ações pedagógicas que contemplem a perspectiva dos letramentos digitais.

E a professora relata também que percebe que essa não é uma dificuldade apenas sua:

Não sou só eu que tenho essa dificuldade, mas eu acredito que muitos colegas meus, principalmente da época que eu entrei (curso de 2001), têm essa dificuldade. É...recentemente uma das formações teve um professor bem jovem que chegou agora, recente, aí falou que as professoras de 2001 não sabiam nem ligar o equipamento (risadas da professora), não sabiam nem ligar um datashow. Eu mesma, eu não sei. Eu sei de muitas colegas minhas que também não sabem, né? (ENTRE.S(i.1)) (acréscimo entre parênteses da autora da dissertação)

De fato, não ter familiaridade ou pouco conhecer sobre os equipamentos e ambientes digitais pode dificultar bastante o planejamento do professor. E para a docente Sara afirma que um dos responsáveis por essa dificuldade é a formação de professores, pois, segundo ela, não recebe nenhum suporte da formação para exercer práticas na perspectiva dos letramentos digitais: “*Não, nas formações não. Inclusive, já foi uma coisa até que eu cheguei a colocar em uma das avaliações, na formação...Eu acho que isso também é uma das falhas da nossa formação: a gente aprender isso*”. (ENTRE.S(i.1)). A professora Marta também compartilhou a sua dificuldade em utilizar os recursos digitais, e atribui essa dificuldade à formação de professores:

A professora ressalta também que a falta de uma formação que ajudasse ela a pensar sobre essas práticas, ou a conversar mais sobre isso, mas principalmente, ela considerou que a falta de trazer ferramentas ou mostrar possibilidades do que seria o letramento digital, porque segundo ela, na formação esse ano até se falou bastante em letramento digital, no entanto não se trouxe ferramentas ou possibilidades de como esse trabalho poderia, acontecer. Então, isso dificultava pra que ela conseguisse realizar esse trabalho na sala. (REG.P(A.15/M)).

O planejamento pedagógico está diretamente ligado à formação de professores, pois se trata da formação que deve oferecer subsídios teóricos, reflexivos e apontar direções aos professores de modo que tenham os elementos necessários para planejar sua prática docente. No entanto, segundo as professoras, essa formação tem sido ineficiente em dar subsídios para o planejamento de uma prática pedagógica na perspectiva dos letramentos digitais.

Há quem possa ignorar o fato de as professoras relatarem que a formação recebida não dá suporte para a realização de um trabalho com letramentos digitais, bem como há quem defenda que a formação de professores não vai resolver todos os problemas das práticas

docentes. De fato, a formação de professores não vai resolver todos os problemas, mas acreditamos que ela faz parte do processo de melhoria da qualidade dessas práticas.

No entanto, ela ainda precisa avançar para conseguir ser uma formação que atenda às necessidades dos professores e para que de fato contribua para a construção de práticas pedagógicas de boa qualidade. Nesse sentido, como docente da rede municipal de Fortaleza e, por isso, fazendo parte de diversos grupos professores dessa mesma rede, e também como pesquisadora, que esteve nos ciclos formativos com as professoras participantes desta pesquisa, o que podemos concluir é que a formação de professores, a grosso modo, é vista pelos docentes como um espaço em que a secretaria municipal de educação comunica a estes os objetivos que desejam alcançar, e qual metodologia eles devem utilizar para isso. Então, se algo não é mencionado ou não é assunto da formação, os professores compreendem que aquilo não é um objetivo de ensino a ser trabalhado. E isso acontece em consequência ao modelo de formação adotado

Acreditamos que a formação de docentes é um dos pilares na construção de práticas pedagógicas de boa qualidade, no entanto, não é qualquer formação. Existem diversas concepções sobre formação docente, e é sabido que estas perpassam as formações docentes e são estabelecidas por quem manda, ou seja, vem de cima para baixo. Assim, muitas vezes, o processo formativo torna-se um processo de domesticação²² docente, pois o professor é treinado ou instruído (porque não há processo reflexivo ou é quase inexistente) a como exercer a sua função. Um verdadeiro silenciamento, não porque o docente não possa falar na formação, mas porque a sua fala não é considerada, ou só é válida quando responde “sim senhor”. Nesse modelo formativo, busca-se uma forma de construir práticas homogêneas, as quais dificultam o protagonismo do professor enquanto autor da sua ação docente.

E outro fator que faz com que os docentes não utilizem as tecnologias digitais no seu dia a dia é a falta de uma rede de internet que funcione ativamente na instituição escolar, como a professora Sara menciona:

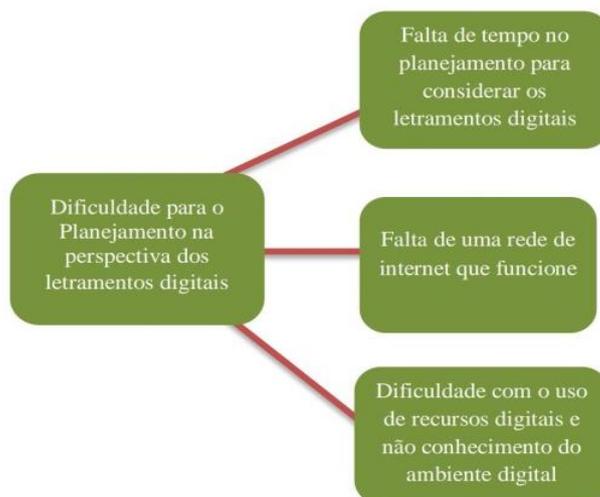
Uma das grandes dificuldades que a gente tem aqui é não ter o sinal. Um exemplo, a gente quer fazer aqui, elaborar um TD, quer até mesmo elaborar uma prova, qualquer coisa desse tipo, não tem como a gente fazer aqui, a não ser que a gente use a internet móvel, eu acho essa a maior dificuldade...ENTRE.S(f.1)

Nesse discurso, observamos que a professora percebe o uso dos recursos digitais como algo que pode contribuir para o seu fazer docente apenas quando esses recursos estão em conexão com a rede de internet. Talvez essa concepção esteja relacionada ou com a falta

²² Aqui visto como um processo de dominação, sujeição do professor.

de conhecimento das inúmeras possibilidades do ambiente digital off-line ou porque só considera útil, para a sua prática pedagógica, as experiências de navegação na internet. Logo a seguir, apresentamos o resumo das dificuldades encontradas pelos professores para realizarem seus planejamentos considerando os letramentos digitais.

Figura 3 – Dificuldade do planejamento na perspectiva dos letramentos digitais.



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação

Em suma, compreendemos que os fatores responsáveis pela dificuldade em construir planejamentos que considerem os letramentos digitais, e, conseqüentemente, se efetivem em práticas, reside em: pouco tempo de planejamento para atender a outras demandas que não sejam os materiais didáticos impressos, a dificuldade em lidar e conhecer recursos do ambiente digital, como também a falta de uma rede de internet que permita o professor a utilizá-la quando desejar e precisar.

5.3 Materiais utilizados

Nesse ponto, explanamos sobre os materiais e equipamentos utilizados nas aulas de língua portuguesa que introduziram os recursos digitais ou a perspectiva dos letramentos digitais nas práticas das professoras. Foram eles: Tablets, sala de inovação, celular, livros impressos, datashow e computador. Destacamos que todos os materiais e equipamentos, exceto o celular, foram disponibilizados pela secretaria de educação do município de Fortaleza.

Tablet

Em 2021, a prefeitura de Fortaleza lançou um programa chamado “Pacote volta às aulas”, com objetivo de criar condições para as escolas e os estudantes retornarem às atividades de maneira presencial. Dentre uma das propostas do programa estava a distribuição de tablets para estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, além do público da educação de jovens e adultos e também dos estudantes atendidos pela política de educação inclusiva do município. Assim, todas as crianças matriculadas nos 5º anos do Ensino Fundamental na prefeitura municipal de Fortaleza receberam tablets.

O recebimento do tablet pelas crianças dos 5º anos causou muita empolgação, tanto nelas quanto nas professoras que começaram a vislumbrar novas possibilidades de práticas pedagógicas com o uso desses recursos. Dentre os equipamentos utilizados nas práticas das professoras, o tablet é um dos mais comentados no discurso delas, mas, ao contrário do que se esperava, é um dos recursos menos utilizados em suas práticas. Isso porque as docentes relatam inúmeras dificuldades relacionadas ao seu uso nas aulas. Acreditamos, na verdade, que ele seja o mais comentado pelas professoras, diante da grande expectativa que se tinha de que fosse o grande responsável pela introdução das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, como revela a professora Sara: *“No início do ano letivo, a gente pensou na possibilidade de, a cada 15 dias ou uma vez por semana, a gente, é, propor uma aula com o equipamento que eles têm, que é o tablet”* (ENTRE.S(f.2)).

Figura 4 – Crianças com o tablet recebido pela prefeitura de Fortaleza



Fonte: Retirada do site da prefeitura municipal de Fortaleza.

No entanto, esse plano não chegou a se concretizar, pois, segundo a professora, “*planejei a aula, eles trouxeram, foi uma frustração geral.*” (ENTRE.S(f.3)). E isso aconteceu por conta da dificuldade com o sinal de internet, o qual tem sido apontado como um dos grandes empecilhos na utilização dos tablets:

Mesmo agora quando eles receberam o tablet, não estão trazendo para a escola porque aqui a gente não tem internet. Eu pedi para eles trazerem umas duas vezes, e a gente fica com essa dificuldade pelo fato de não ter o sinal, a gente não conseguia fazer a atividade como eu tinha planejado né? (ENTRE.S(a.2))

Além da dificuldade com o sinal de internet, as professoras destacam a dificuldade em utilizar esse recurso digital, porque muitas crianças já extraviaram de alguma forma:

Sara: sem contar que alguns alunos perderam o tablet, já não serve mais, não presta mais, molhou, caiu não sei aonde, caiu..

Joana: serviu de bandeja, vendeu, trocou por droga...

Sara: e isso não foi agora, não, foi logo quando recebeu, um mês, dois meses. (SE02(b.3/S.J))

E outra dificuldade encontrada no uso dos tablets foi relacionada ao medo de esses recursos digitais serem roubados dentro da própria instituição. Essas duas últimas dificuldades apontam as situações de vulnerabilidade em que essas crianças estão inseridas, e nos leva a compreender, de forma mais clara, que a escola não é um oásis a parte no mundo, como alguns pensam. No entanto, ela faz parte da sociedade e, principalmente, da comunidade em que está inserida, desse modo, muitas questões sociais serão repetidas nesse espaço.

Acreditamos que a política de entregar um tablet para cada criança dos 5º anos é uma forma de democratizar o acesso à informação, ao uso do próprio recurso digital, como também democratizar o acesso ao ambiente digital. No entanto, existem tantas questões sociais que perpassam de fato essa democratização, pois, mesmo entre as crianças que recebem os tablets, muitas tiveram o direito de usufruir desse recurso negado, seja porque tiveram o equipamento extraviado diante das situações de vulnerabilidade social em que vivem, ou seja pela situação de insegurança dentro do próprio ambiente escolar, o qual, por ser um espaço sob a supervisão direta do poder público, deveria garantir um mínimo de segurança.

Relacionado a esses dois aspectos mencionados, as professoras relatam, também, que, no ensino de língua portuguesa, utilizam com as crianças um material impresso, que é

recebido uma versão no primeiro semestre e outra versão no segundo semestre letivo e que a Prefeitura de Fortaleza tinha a intenção de que, no segundo semestre, esse material, em vez de vir impresso, viesse em PDF. No entanto, isso não chegou a acontecer, segundo as professoras, porque a prefeitura de Fortaleza percebeu essas duas dificuldades no contexto escolar:

De repente a gente sai em junho agora dizendo:

- O bem comum (livro) não vem mais no papel, o bem comum agora, ele vai chegar pelo tablet, é por isso que os alunos estão recebendo o tablet.

De repente, do nada, chega a coleção, uma coleção nova.

- Sim, e o bem comum fica onde?

- Não, ele vai continuar no papel, porque o tablet, a gente viu que a metade já papocou, né?

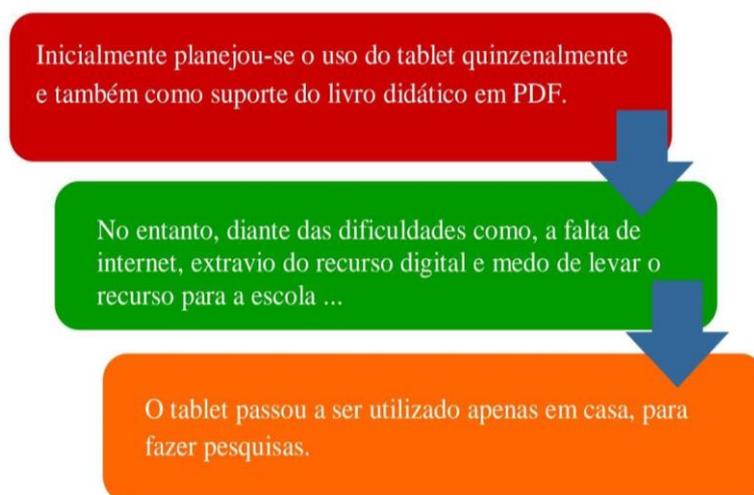
Não tem mais o tablet. os alunos venderam, quebraram. (ENTRE.J(a.4))

Sara: Nem os tablets a gente tá usando, porque eles receberam os tablets, mas aqui não tem sinal (referindo-se à rede de wireless) nas salas de aula.... Tanto é, que nós trabalhamos com material estruturado, e o volume 2 desse material era pra vir só em pdf, pra gente utilizar...então, a secretaria de educação mudou de ideia e acabou mandando o material impresso, e deixando de lado.

Joana: ... como é que você compra um tablet e não estrutura digitalmente uma escola? Não dá a ela uma estrutura digital, não dá a ela um mecanismo rápido de pesquisa, não tem, não tem internet, então... (SE02(b.3/S.J)).

E, por fim, diante de todas essas dificuldades encontradas no uso dos tablets nas aulas de língua portuguesa, as professoras acabaram encontrando, como uma alternativa, o uso desse recurso em casa, para realizar atividades de casa, conforme explica a professora Sara: “e aí, o que eu peço para eles, quando eles vão usar esse material, é alguma pesquisa, então eles fazem em casa usando o tablet.” (ENTRE.S(a.3)). Logo abaixo, é possível acompanhar resumidamente como ocorreu o processo de implementação e o uso do tablet na instituição pesquisada:

Figura 5 – Uso dos tablets na escola pesquisada



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação

Portanto, percebe-se que a possibilidade de ter um recurso digital à mão, que oportunizasse inúmeras experiências de aprendizagem nesse ambiente, acabou não se efetivando no ambiente escolar, causando frustração em professores e crianças e limitando-se a atividades esporádicas em casa.

Sala de inovação

A sala de inovação faz parte de um projeto da prefeitura municipal de Fortaleza chamado “Plano de Inovação Educacional”. Esse projeto foi lançado em 2019 e tinha como objetivo inicial implementar salas de inovação em parceria com a empresa *Google for education*, e também a criação de uma conta Google para estudantes, professores e gestores.

Segundo um documento chamado *Guia de orientação para o desenvolvimento de cultura digital e utilização de recursos tecnológicos na escola* (Fortaleza, 2022), elaborado pela célula de inovação e tecnologias educacionais da Secretaria de educação do município em questão, inicialmente foram implantadas 70 salas de inovação nas unidades de ensino, a partir de um projeto piloto realizado em uma escola de tempo integral. Segundo o documento:

O protótipo consistiu na implantação de uma sala ambientada para o desenvolvimento de trabalho em pequenos grupos, decorada para o público jovem, com equipamentos de última geração, 30 chromebooks, 01 lousa digital interativa, 01 impressora 3D e 01 aparelho de TV LCD. As ferramentas e aplicativos do Google For Education, G-Suite e demais programas pedagógicos da plataforma educacional da Google foram disponibilizados para uso em atividades curriculares, envolvendo professores, gestores e alunos.

Segundo o documento (Fortaleza, 2022), a experiência foi exitosa, pois foi possível perceber o potencial criador e inovador tanto dos estudantes como dos professores envolvidos na experiência. E, em virtude disso, o programa buscou ampliar o seu alcance, de modo que foram implementadas 200 salas de inovação desde o início do programa em 2019 até 2022. Para a implementação dessas demais salas de inovação nas unidades de ensino, segundo o documento (Fortaleza, 2022), foram selecionadas as escolas que participariam do programa, e estas ficaram responsáveis por garantir um espaço físico que proporcionasse a implantação da sala.

Após as escolas viabilizarem o espaço físico, elas recebem a “adesivação padronizada, o mobiliário específico e os 35 chromebooks, acompanhados por um carrinho de armazenamento e carregamento” (Fortaleza, 2022). Além disso, segundo o documento, para garantir o sucesso do programa, a secretaria de educação também desenvolve ações que envolvem uma política de formação dos professores para uso de ferramentas tecnológicas e a

lotação de monitores nas salas de inovação com o objetivo de dar suporte às atividades desenvolvidas nesse espaço. A proposta da sala inovação é que ela seja:

Espaço de aprendizagem com o objetivo de proporcionar aos professores e estudantes o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, que lancem mão de metodologias ativas, visando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, e consequentemente almejando a qualidade das ações pedagógicas. As Salas de Inovação Educacional são salas de aula projetadas para promover a interação entre os educandos e impulsionar seu protagonismo junto ao processo ensino-aprendizagem (Fortaleza, 2022).

Na instituição pesquisada, a sala de inovação é adaptada. Lá era a biblioteca, e o espaço foi adaptado para ser também a sala de inovação, pois é lá que tem os chromebooks. Segundo as professoras Sara e Joana, lá, é possível ter um chromebook por criança, além de possuir um bom sinal de internet. Apesar disso, as docentes relataram ter usado poucas vezes esse espaço. Segundo as professoras Sara e Joana, o que dificulta o uso desse espaço é o fato de ele ser desconfortável, elas consideram o espaço apertado para o número de crianças, tendo em vista que, em cada sala, há entre 30 e 33 crianças.

Após a reforma, tudo na escola reduziu de certa forma, o que era mais social foi reduzido de tamanho, sala dos professores, a biblioteca era bem maior, foi reduzida também porque passou a ser também um depósito de material. Então aqui a gente fica meio tumultuado, mas dá certo. (CR01(e.4/J)).

Chamamos a atenção para o desconforto que é a sala de inovação dessa instituição diante do tamanho desse espaço (observar Figura: 6). A sala tem em média 4 metros de largura com 9 metros de profundidade e possui ar-condicionado, o que torna a temperatura agradável, além de ser toda adesivada, tornando o ambiente bonito. No entanto, dentro desse pequeno espaço há 4 estantes de livros que estão do lado direito das mesas (não saíram na imagem), e 4 mesas redondas (uma das mesas está localizada também do lado direito, próximo às estantes – também não saiu na imagem) com média de 1,5m e cadeiras sem braços ao redor delas.

Na imagem, é possível observar, próximo à parede, pilhas de livros que dividem o espaço com as mesas e as cadeiras. Em suma, é um espaço bem apertado para a quantidade de coisas que tem dentro. De fato, imaginar esse espaço com turmas tão numerosas não parece ser muito confortável, como as próprias professoras já mencionaram.

Figura 6 – Sala de inovação e biblioteca da escola pesquisada



Fonte: Fotografia de autoria da coordenadora da instituição²³.

Esse espaço físico não se parece em nada com as fotos veiculadas nas mídias digitais, por meio das quais se fala da implementação das salas de inovação. Não é só oferecer o recurso digital, no caso os chromebooks, é necessário pensar também em um ambiente físico confortável para que as crianças e professores possam vivenciar agradáveis e ricas experiências de aprendizagem.

Figura 7 – Sala de inovação veiculada no site oficial da prefeitura municipal de Fortaleza



Fonte: Fortaleza (2019).

²³ A fotografia foi feita pela coordenadora da instituição. Cobrimos o nome da escola para preservarmos a identidade da instituição.

Infelizmente, observamos que isso acontece, pois o programa se compromete em oferecer apenas os recursos tecnológicos, e o espaço físico fica na responsabilidade da instituição escolar, ignorando o fato de que as salas estão lotadas diante da demanda de estudantes e, por conta disso, todos os espaços da instituição minimamente possíveis estão ocupados com salas de aulas. Ou seja, já não bastam as grandes demandas diárias que as instituições têm de resolver, elas ainda têm de se responsabilizar por viabilizar uma estrutura física para que o programa possa ser efetivado na escola. Essa postura gera um discurso de que o governo disponibilizou o programa, sendo assim, a escola que não usufrui de tais recursos não o faz porque a própria instituição não cumpriu com a sua parte de garantir um espaço adequado.

E outro ponto é o discurso de que já existe a sala de inovação na escola, a secretaria fez o investimento e implementou o programa na instituição, agora só falta os professores usarem, sem refletir sobre as reais condições de uso desse espaço com turmas tão numerosas e espaços tão pequenos.

Além da questão do espaço ser pequeno, outra dificuldade apontada pelas professoras no uso da sala foi a dificuldade de que nem sempre é possível usar a sala quando quer, pois, conforme explica a docente Marta, *“aqui a escola já tá organizada, né? Cada turma tem os horários que podem levar”*. (ENTRE.M(f.1)).

Cumpramos aqui o fato de que, todas as vezes que fomos à instituição, normalmente nas quintas-feiras à tarde, a sala estava sem uso, de modo que a maioria dos encontros com as professoras aconteceu lá, pois era a única sala desocupada nos momentos dos encontros. Esse fato nos leva a pensar em duas alternativas, ou isso é uma especificidade desse dia da semana, ou as experiências com o uso desses chromebooks nas aulas dessa instituição não são tão frequentes.

Celular

O celular foi outro recurso digital apontado pelas professoras como utilizado nas aulas de língua portuguesa, e, cumpre destacar, dentre todos os recursos, foi o mais utilizado pelas professoras. As professoras Sara e Joana afirmaram que costumam utilizar esse recurso como uma ferramenta de pesquisa rápida, e como suporte visual para as crianças sobre aquilo que está sendo comentado na aula. Mencionam também o desejo de terem um celular que agregue outras funções, as quais elas acreditam que poderiam lhes auxiliar nas aulas:

Joana: *Eu sei que tem um celular... ele tem um pequeno retroprojeter, você bota o conteúdo, coloca numa parede branca ...esse retroprojeter amplia como se fosse numa tv...é um celular novo que chegou ...você abre e sai uma tela mais ou menos do tamanho dessa janela e você pode trabalhar, você coloca ele assim num suporte e sai. Porque isso eu sinto muita falta, ai eu vou fazer a atividade e está lá o livro mostrando as fases da lua ...*

Sara: *E não tem como a gente mostrar de uma forma ampliada (sobre o conteúdo ou imagem do livro)*

Joana: *E na fase da lua no livro tem apenas mostrando as 4 fases tradicionais, depois eu fui ver que na verdade a lua tem 8 fases, né? E, aí, eu não tenho... Isso aqui pra mim faz muita falta, ai fui falar de lua como outro parâmetro como parâmetro romântico, no parâmetro social, na maré baixa, maré alta por conta da lua que a lua não é só o satélite da terra... tudo isso em celular véi. Gente eu não quero isso... isso aqui pra mim é um atraso, se eu tivesse uma tela dessas, que eu não precisasse também ficar pegando Datashow da escola o tempo todo, que também é um trambolho. (CR01(d.1/J.S)).*

Para as professoras, o uso do celular é um recurso que se apresenta como possibilidade de utilização das tecnologias de maneira mais simples, pois conseguem usufruir de alguns elementos que o ambiente digital pode oferecer às suas aulas, sem, com isso, ter de se preocupar com a internet, pois já possuem no seu aparelho, e sem se preocupar com a montagem de um datashow, que envolve levar, montar e desmontar esse equipamento, além da responsabilidade de preservá-lo.

Acreditamos que isso também acontece diante da maior familiaridade que as professoras têm com esse recurso, pois é algo que usam constantemente no seu dia a dia, e talvez, por isso, sintam-se à vontade para usá-lo nas aulas. E, nesse sentido, consideramos importante que outros recursos digitais sejam incorporados e incluídos no dia a dia da instituição e nas ações docentes, pois isso permite uma maior familiaridade e segurança do professor, quanto ao uso dos recursos nas aulas de aulas.

Datashow e Computador

Além desses recursos digitais já usados, as professoras também utilizam o datashow e computador, mas esses, normalmente, são usados em aulas realizadas aos sábados. O uso desses recursos tem por objetivo projetar o jogo para a turma, podendo todos acompanhar. No aulão que acompanhamos, observamos que esse recurso foi montado e manuseado pela coordenadora, e toda a ação que necessitava de algum ajuste, como altura do som, melhorar a imagem etc., as professoras pediam que a coordenadora fizesse, demonstrando insegurança em manusear o aparelho.

Livro didático

Por fim, e talvez menos evidente, as professoras relataram utilizar também os livros didáticos para trabalhar os letramentos digitais. Segundo as docentes, alguns dos livros recebidos traziam temáticas de trabalho, próprias do ambiente digital, ou sugestões de atividades que poderiam ser realizadas nesse ambiente. No entanto, também não foi um recurso utilizado com muita frequência para esse fim, pois, como já relatamos neste estudo, as professoras informaram não ter muitas propostas de ações que contemplem o digital. Trazemos novamente o discurso da professora Sara sobre isso:

Nesse material que a gente recebeu para trabalhar com eles, bem comum (livro), que a gente tá trabalhando desde o ano passado, e até outro material que a gente recebeu agora recentemente, manuseando esse material, eu percebi que os textos que vem ali não têm muitos textos voltados pro gênero digital... (ENTRE.S(e.2))

Diante do exposto, concluímos que a Secretaria municipal de educação de Fortaleza realizou grandes investimentos em materiais e equipamentos voltados para envolver as tecnologias digitais na educação, como a entrega dos tablets para cada aluno e a sala de inovação, com a possibilidade de um computador por aluno, no entanto, nos parece que cometeu o mesmo equívoco das políticas federais com esse fim, pois, conforme afirmam Valente e Nunes (2020), os investimentos em equipamentos não foram acompanhados e articulados com políticas de formação e integração dessas tecnologias no cotidiano escolar, além disso, há também os mesmos problemas em conseguir estabelecer boas conexões de internet nas instituições.

5.4 Atividades realizadas na perspectiva dos letramentos digitais

Nesse ponto, vamos analisar as atividades realizadas pelas professoras participantes da pesquisa, as quais elas consideraram estar na perspectiva dos letramentos digitais. Desse modo, as atividades aqui mencionadas não se referem apenas a um exercício trabalhado pelas docentes junto às crianças, mas a todas as ações das professoras na sua prática de ensino, desde uma conversa até o uso dos recursos. As professoras participantes da pesquisa compartilharam conosco as atividades que vinham sendo realizado na perspectiva dos letramentos digitais, por meio das entrevistas, ciclos reflexivos e sessões de estudos. Logo a seguir, apresentamos um quadro com esses dados.

Quadro 13 – Atividades realizadas pelas professoras

ORIGEM/ MOTIVAÇÃO	ATIVIDADES	PROFESSORA	RECURSOS UTILIZADOS	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
Livros didático	Comunicação digital	Joana	Quadro Branco e livro	A professora explorou com as crianças as linguagens do ambiente digital, especificamente do WhatsApp, abordando o uso de emojis.
	Texto de ambiente digital	Sara	Livro	A professora apresentou e discutiu com as crianças sobre o gênero textual infográfico, o qual tem grande circulação no ambiente digital.
	Uso do Youtube como ferramenta de estudo ou pesquisa	Marta	Tablet e chromebook	A professora trouxe para as crianças um vídeo da plataforma Youtube para que elas pudessem conhecer mais sobre um assunto específico abordado pelo livro.
Proposta da coordenadora	Produção de textos em ambiente digital	Marta	chromebooks	A partir do diálogo sobre um texto que aborda uma temática do ambiente digital, as crianças realizaram a produção de textos também no ambiente digital, com o uso de uma ferramenta específica, o padlet.
	Produção de podcast	Marta	Gravador	As crianças discutiram junto à professora sobre uma outra temática do ambiente digital, e, a partir desse diálogo, elaboram perguntas e respostas para a construção de uma entrevista. Em seguida, fizeram a gravação dessas perguntas e respostas em formato de podcast.
	Jogos educativos digitais	Marta, Joana e Sara	Computador e datashow	Atividades realizadas normalmente como continuação de uma experiência já vivenciada, com o objetivo de retomar um assunto de uma maneira diferenciada. Nessas experiências, as professoras costumavam realizar a leitura de texto, dialogar sobre ele com as crianças e fazer a compreensão e interpretação do texto e depois retomavam esses elementos por meio dos jogos educativos digitais.

Continua.

Quadro 13 – Atividades realizadas pelas professoras (*Conclusão*)

ORIGEM/ MOTIVAÇÃO	ATIVIDADES	PROFESSORA	RECURSOS UTILIZADOS	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
Por livre iniciativa docente	Conversa sobre o digital	Joana	-----	A professora costumava conversar com as crianças em busca de conscientizá-las sobre a realidade digital no mundo em que vivemos, principalmente suas implicações no mercado de trabalho. Isso se dava de modo a relacionar a importância das aprendizagens ofertadas na escola com o sucesso futuro nesse mercado de trabalho dominado pelo digital.
	Curadoria Digital/Pesquisa no ambiente digital	Sara e Marta	Tablets e chromebooks	As professoras Joana e Sara costumam pedir às crianças pesquisa sobre algum assunto específico, normalmente atividade de casa. E a professora Marta costuma realizar a pesquisa com as crianças na sala de inovação, onde vai ensinando e acompanhando as crianças nessa busca.
	Imagens para ilustrar o conteúdo	Joana e Sara	Celular	Quando as professoras estão abordando um assunto e sentem a necessidade de mostrar às crianças alguma imagem para que elas compreendam melhor o que está sendo discutido, elas lançam mão do seu celular pessoal, pesquisam a imagem e saem, de mesa por mesa, mostrando a imagem para as crianças.

Fonte: Elaboração da autora da dissertação

Para a análise dessas atividades, concebemos cinco categorias, são elas: linguagens no ambiente digital, práticas de convergência; ampliação de repertórios, curadoria digital, Jogos digitais educativos e outras propostas.

5.4.1 Linguagem no ambiente digital

Como já mencionamos nesta pesquisa, partimos de uma concepção da linguagem como interação (Geraldí, 2011), assim, concebemos a linguagem no ambiente digital como as diferentes formas de interação social, as quais estão imersas nas práticas sociais desse ambiente, cujos significados construídos e compartilhados sobre essas práticas chamamos de

letramentos digitais. As atividades que contemplamos nessa categoria referem-se a experiências voltadas à reflexão sobre o funcionamento, características e maneiras de produção de diferentes linguagens no ambiente digital.

A primeira experiência que compartilhamos é da Professora Joana, a qual se utilizou de uma proposta do livro didático para trabalhar com as crianças. A seguir, observamos dois trechos da professora Joana explicando sobre essa atividade:

No final do nosso livro, ele vem falando sobre a evolução da comunicação... da escrita da comunicação... E ele fala em várias coisas e fala sobre a comunicação digital etc. E, inclusive, ditos populares, como memes. E aí, eu fui pedir a eles exemplos de como é que estaria agora essa comunicação digital. Por exemplo, quando você vai falar no WhatsApp “também”, eles botam, “a tia, é TB”... (SE02(c.2/J)).

Olhando a linguagem do WhatsApp, no livro, fala das novas linguagens, tem os ditos populares, água mole em pedra dura tanto bate até que fura, e isso aí foi com emojis...eu fiz com eles...por exemplo, um é assim, a união, aí tem vários emojizinhos tudinho pegando na mão, e o braço assim (levantou o braço fazendo sinal de força), a união faz a força, então eles tinham que saber...tinham os emojis e eles tinham que traduzir... (CR01(f.1/J))

Nessa proposta de atividade, observamos que, a partir da sugestão do livro, a professora refletiu com as crianças sobre algumas linguagens utilizadas no ambiente digital: a linguagem dos emojis (Paiva, 2016), a qual se refere a utilizar figuras para representar as emoções nas interações do ambiente digital; e o internetês (Komesu; Tenani, 2009), o português que se escreve na internet. Nessa atividade, a possibilidade de pensar sobre o uso da linguagem no ambiente digital e também a possibilidade de compartilhar os seus conhecimentos sobre esse ambiente são de grande valia.

No entanto, não percebemos uma reflexão envolvendo uma prática social ou contexto específico. O WhatsApp, que foi o ambiente digital escolhido para pensar essa linguagem, possibilita diversas práticas sociais, como uma conversa no grupo de amigos, ou da família, sendo assim uma situação social diferente do grupo do trabalho ou quando estamos usando a comunicação via WhatsApp para entrar em contato com um cliente.

Nesse sentido, é importante explorar os recursos de linguagem presentes nessa plataforma, nesse caso o WhatsApp, mas também ficar atento às diferentes situações comunicativas que podem acontecer nesse ambiente, pois, até mesmo no grupo de amigos, pode haver alguma situação na qual não é adequado o uso de determinado emoji, por exemplo.

Compreendendo esse aspecto, é que ressaltamos a importância de se trabalhar a linguagem em uma perspectiva interativa, pois não se refere apenas a comunicar um pensamento ou emoção, mas sim, a uma interação social em que os envolvidos implicam uns

aos outros, para quem eu estou escrevendo e em que situação eu estou escrevendo (Geraldi, 2011). Ao contrário disso, explorar apenas algumas palavras ou frases traz a ideia da linguagem ou do letramento digital como único e padrão (Street, 2014).

Outra atividade realizada considerando a linguagem do ambiente digital foi realizada pela professora Sara, a qual nos relatou:

Semana passada eu estava trabalhando com eles o material que a gente recebeu este ano da coleção aluno nota 10, então, ele traz uma diversidade muito grande de gêneros textuais e traz muitos textos multimodais. Inclusive o infográfico, que os outros materiais estruturados que eles têm não têm esse gênero, mas há no PNLD e nesse novo material, e aí, na semana passada, em uma das aulas de língua portuguesa, eu expliquei pra eles o infográfico, o gráfico, a diferença entre eles dois, que era encontrado no meio digital. Enfim, e o material traz vários..., além de trazer as explicações, e eu ia explicando pra eles, trouxe vários exemplos, e aí, eles também, conforme a vivência deles, trouxeram vários exemplos para nossa aula. (SE02(f.5/S)).

Nessa atividade, a professora trabalhou o infográfico, que é um texto multimodal, pois se utiliza de mais de uma semiose para construir sentido, a verbal e a imagética. O trabalho com esse gênero textual permite uma ampliação na compreensão das crianças sobre as diferentes semioses que podem compor um texto, para além de uma visão centrada na linguagem escrita (GNL, 2021). Ao falarmos sobre o ambiente digital, este permite uma grande combinação de semioses para a construção de sentidos, por isso, esse é o espaço no qual encontramos uma grande quantidade de textos multimodais, e, dentre eles, o infográfico.

Na atividade proposta, a professora explica para as crianças que esse texto pode ser encontrado tanto no digital, como, também, em materiais impressos, o que permite às crianças perceberem que os letramentos digitais não são opostos aos letramentos presentes nos materiais impressos, pois o ambiente digital permite a hibridização de diferentes letramentos (Buzato, 2009).

Já a professora Marta trabalhou com as crianças a produção de textos no ambiente digital, conforme o registro abaixo:

Ela levou textos e eles discutiram sobre bullying digital. E, aí, as crianças leram textos, discutiram em sala, falando a opinião, o que eles pensavam e depois, produziram nos chromebooks, na sala de inovação... painéis temáticos no padlet, que é como se fosse uma rede social. As crianças pesquisaram no google as imagens, criaram frases, escreveram pequenos textos falando sobre aquela temática. E, aí, as outras crianças da turma podiam comentar, podiam curtir. E ela disse que foi uma das ferramentas que eles mais gostaram, foi a produção desses painéis temáticos... as crianças iam produzindo em duplas, trios, conteúdo sobre o tema. (REG.P(A.10/M))

Nessa atividade, conseguimos observar não apenas uma tarefa estanque, ou isolada, mas a vivência de todo um processo de escrita. No primeiro momento, as crianças tiveram acesso a textos que tratassem sobre a temática, o que lhes permitiu uma ampliação de repertórios, e, com posse de novas informações ou conhecimentos, puderam dialogar com seus pares em busca de compreender e construir sentidos compartilhados sobre aquele assunto. Essa fase antes da escrita é importantíssima, pois só podemos escrever quando temos algo a dizer (Antunes, 2003). Nessa esteira, esse processo oportunizou às crianças conhecerem e pensarem sobre aquilo que posteriormente iriam escrever.

Em outro momento, as crianças conheceram a plataforma e a lógica que compõe esse ambiente para então produzirem seus textos de acordo com a proposta desse ambiente, depois, puderam interagir também nesse espaço. O padlet é uma plataforma de postagem de conteúdos por meio de quadros no ambiente virtual. Essa plataforma permite uma escrita colaborativa, composição textual que permite o uso de imagens e textos escritos, como também a interação por meio de comentários escritos e curtidas no quadro compartilhado, como aprovação do que foi dito. Essas últimas características são ações muito próximas daquelas vivenciadas nas redes sociais.

A partir desses elementos, as crianças puderam vivenciar uma nova prática social de uso da linguagem, própria do ambiente digital, e é nessas situações que elas aprendem os letramentos digitais, pois somente pelo convívio nas práticas sociais é que podemos construir significados sobre elas (Street, 2014). Para além dessa atividade, a professora compartilhou que:

Gostou muito desse movimento e, em outro momento, mesmo sem ser a feira de ciências, ela levou as crianças para a sala de inovação para fazerem novamente uso dessa ferramenta, o padlet. Lá, eles conversaram sobre uma temática e produziram conteúdo nesse ambiente. Ela falou que esse padlet... eles gostaram tanto que mesmo em casa continuaram curtindo e comentando as postagens dos outros colegas. REG.P(A.12/M)

Ou seja, para além de uma atividade meramente escolar, essa foi uma experiência de envolvimento das crianças em torno de um assunto, a qual mobilizou ações para participarem daquela prática social. E outra atividade também realizada pela professora Marta foi a produção de um podcast, com as crianças, sobre fake news. Segundo a professora, a atividade ocorreu da seguinte forma:

Para o podcast, eles discutiram o assunto com toda a turma, e aí, a partir do que eles discutiram, elaboraram algumas perguntas, em que eles mesmos responderam na sala... a partir dessas perguntas e respostas, a professora produziu um texto, e eles fizeram um momento de gravação do podcast, onde tinha o entrevistador, que fazia as perguntas, e o entrevistado, que respondia as perguntas a partir do que foi

conversado na sala sobre esse texto, que a professora fez o compilado.
REG.P(A.11/M)

O podcast é um conteúdo no formato de áudio, que pode ser encontrado em plataformas digitais, e pode ser acessado a qualquer momento. É importante compreendermos que existem vários tipos de podcasts, dentre os quais podemos citar: jornalístico, entrevista, programa, bate-papo sobre um assunto, monólogo, audiosséries, ou ainda sobre temas específicos, como educação, arte ou cinema.

Cada tipo de podcast estabelece uma situação comunicativa diferente, por exemplo, no podcast monólogo, normalmente, uma pessoa compartilha seu conhecimento ou experiência sobre algo; já no podcast entrevista, temos uma situação, normalmente, mais formal, em que se entrevista alguém sobre determinado assunto; no podcast bate-papo, temos um convidado e se desenvolve uma conversa mais informal. Diante disso, percebemos que, mesmo no podcast, existem diferentes práticas sociais. Essa compreensão é importante para analisarmos essa atividade.

Na atividade proposta, podemos dizer que as crianças e a professora realizaram a elaboração do roteiro, o qual consistiu no planejamento daquilo que seria produzido. No entanto, quando analisamos a prática social escolhida, a qual foi a de entrevista, esta não conseguiu criar um contexto em que fosse possível vivenciar a situação comunicativa comum em uma entrevista. Isso se deu porque a entrevista se baseia em uma interação oral, e ela pode até se alicerçar em um roteiro escrito, mas não consiste em uma simples leitura do escrito, ao invés disso, a interação oral permite variações e uma maior fluidez no que se fala, fruto da interação com o outro.

Assim, consideramos que o trabalho com o podcast poderia ter sido uma atividade mais ampla, em que as crianças pudessem conhecer os diferentes tipos de podcast e escolher de qual tipo queriam produzir; além disso, elas podiam vivenciar a proposta comunicativa do podcast escolhido. Ademais, as crianças poderiam ter participado do processo de edição, mas quem editou o podcast foi a professora.

Por fim, em relação às atividades com o foco na linguagem do ambiente digital, verificamos que elas possibilitaram às crianças o contato com as linguagens utilizadas nesse espaço, bem como a participação em algumas atividades de práticas sociais em que se faz o uso de alguma linguagem do ambiente. No entanto, foi possível observar que, em algumas atividades, não se teve uma preocupação em situar a prática social que seria vivenciada ou explorada, como também os diferentes usos da linguagem que se fazem em cada prática social, assim, a situação vivenciada e a linguagem utilizada podem ser vistas pelas crianças como um

modelo padrão de letramento digital, não permitindo que elas compreendam que tanto as práticas sociais como a linguagem e seus usos são múltiplos nesse ambiente.

5.4.2 Práticas de convergência

Aqui estamos compreendendo como práticas de convergência aquelas que permitem ao professor e às crianças caminharem na mesma direção. Essa visão tira a ideia do professor como aquele que deve ter todo o conhecimento sobre o que a turma está estudando, ou do contrário, quando falamos de letramentos digitais, elas buscam tirar a visão da criança como aquela que sabe tudo sobre o ambiente digital e o professor como aquele que não sabe nada. Assim, nas práticas de convergência digital, o docente e a criança aprendem por meio das trocas, compartilhando e construindo sentidos sobre o meio digital (Hissa, 2021; Buzato, 2006). E é isso que observamos nessas experiências compartilhadas pelas professoras:

E aí, eu fui pedir a eles exemplos de como é que estaria agora essa comunicação digital. Por exemplo, quando você vai falar no WhatsApp “também”, eles botam, “a tia, é TB”. “Você”, “a tia, é vc”, o V e o C. Aí, eu disse, por exemplo, quando você quer dizer pro colega quando termina uma sexta-feira você diz assim, “a, valeu, bom FDS” aí eles: (fazendo expressão de assustada)

- “Que é? Que foi?”.

- “Tia, falando imoralidade”.

- “Desde quando fds é imoralidade?”

- “Tia, de novo, repetiu”.

Aí eu fui pesquisar, o FDS é foda-se e FDS também é final de semana (risos). ((SE02(c.3/J))

A professora falou que não conhecia as ferramentas que ela utilizou, que ela não conhecia mesmo, ela conheceu no momento em que ela estava realizando a atividade com as crianças, né? ...então ela relatou que, enquanto ela tava realizando a prática com os alunos no ambiente de produzir nas ferramentas digitais ela tava aprendendo, porque muita coisa ali ela não sabia e ela aprendeu junto com os alunos. (REG.P(A.8/M))

Na primeira narrativa, a professora Joana compartilha que, no diálogo com as crianças sobre a linguagem do ambiente digital, aqui, especificamente o internetês (Komesu; Tenani, 2009), tanto ela, quanto as crianças puderam aprender sobre os diferentes significados que podem ser compartilhados no ambiente digital com a mesma representação escrita. E, no segundo relato, a professora Marta compartilha que aprendeu muita coisa com as crianças durante a realização da atividade. Nas duas situações, as professoras se permitem aprender com as crianças, considerando os conhecimentos, experiências e opiniões destas sobre a situação vivenciada. É importante salientarmos que isso não diminui a figura do professor no processo educativo, por outro lado, cria um processo de aprendizagem colaborativa, por meio

do qual um pode se beneficiar dos conhecimentos que o outro tem para juntos construir novos sentidos e possibilidades (Buzato, 2006).

5.4.3 Ampliação de repertórios

As práticas que oportunizam às crianças a ampliação de repertórios foram realizadas pelas professoras Marta, Joana e Sara. A primeira delas que destacamos foi o uso do Youtube como ferramenta de estudo ou pesquisa, utilizado pela professora Marta:

A professora também ressaltou que no livro do PNLD, no início do ano, fazia uma referência a um canal do Youtube em que fala de alguns experimentos científicos, alguns estudos, e que passou a ser uma prática dela levar para os alunos assistirem explicações deste canal do Youtube, então ela considera que foi uma prática que ela mesma levou a partir do uso do material e que inclusive as crianças até hoje comentam com ela que eles ainda assistem a esse canal do Youtube, que fala sobre vários experimentos científicos, sobre vários assuntos e conteúdos, como matemática, português... (REG.P(A.16/M)).

É possível perceber que essa foi uma prática de ampliação de repertórios tanto para as crianças como para a professora, as quais passaram a perceber outras possibilidades de uso dessa plataforma; na verdade, não só perceber, como também incorporar isso à sua prática de estudo e de ensino. Além do Youtube, a professora Marta também compartilhou conosco outros exemplos de práticas, as quais têm por objetivo trabalhar essa ampliação de repertórios:

... compreendam também que não existe só o tik tok como a professora citou, que a maioria das vezes o que eles conhecem do ambiente digital é o tiktok e aí ela vai lá e mostra, “olha, a gente pode entrar e pode fazer uma pesquisa”. “Olha, a gente pode entrar e ler uma notícia”, “olha, tem um texto científico que fala sobre esse assunto”... E aí ela vai mostrando pros alunos as possibilidades, de ter textos que existem também dentro desse ambiente digital e as possibilidades de formas de comunicação que também existem dentro desse ambiente digital, para que os alunos também possam interagir nesse ambiente. (REG.P(A.6.2/M))

Assim, consideramos que as atividades aqui destacadas oportunizaram uma ampliação de repertórios de práticas sociais possíveis nos espaços digitais, sejam eles plataformas, ou aplicativos já conhecidos e utilizados pelas crianças em práticas sociais, para outros fins. Além disso, por meio da intervenção da professora, as crianças puderam ampliar a percepção desse espaço para outras práticas sociais. Essas experiências permitiram as crianças perceberem essas plataformas, que são tão comuns a elas, com outras funcionalidades.

5.4.4 Curadoria digital

Uma atividade realizada pelas professoras que pode ganhar o sentido de curadoria digital são as de pesquisa no ambiente digital. Essas atividades foram realizadas pelas professoras junto às crianças e aparentam ter acontecido com uma frequência maior do que as demais, pois as próprias docentes relatam realizar com maior frequência. As atividades realizadas com o objetivo de curadoria digital são muito importantes para ajudar as crianças a realizarem a curadoria de conteúdos e recursos presentes nos ambientes digitais (Hissa, 2021).

Sobre isso, a professora Marta relata que, em alguns momentos, leva as crianças para a sala de inovação para fazer pesquisa: *“De vez em quando eu faço pesquisa, coloco eles pra fazerem pesquisa”*. (ENTRE.M(e.4)). Na sala de inovação, a professora Marta acompanhava e orientava as crianças em seus processos de pesquisa. Nesse acompanhamento mais próximo, a professora pode ensinar as crianças a utilizarem mecanismos de pesquisa, como também orientá-las sobre os sites seguros e como identificar sites ou conteúdos que não são adequados para a sua idade. Assim, a professora estaria ensinando na prática sobre o processo de curadoria digital para as crianças (Hissa, 2021).

Já a professora Sara relata uma proposta de pesquisa diferente, *“eu peço pra eles algumas pesquisas, então eles fazem em casa usando o tablet*. (ENTRE.S(a.3)). Essa proposta só é validada se anteriormente a professora tiver orientado as crianças como realizar a pesquisa e em quais sites eles podem encontrar as informações que procura, do contrário, jogar as crianças no Google (uma galáxia de informação) para encontrar uma informação seria o mesmo que jogá-los à própria sorte.

5.4.5 Jogos educativos digitais

Os Jogos educativos digitais tem sido uma proposta da coordenadora para que as professoras possam incluir as metodologias ativas em suas práticas de ensino. Desse modo, as docentes compartilharam diversos jogos digitais que realizam com as crianças, todas eles montados pela coordenadora. Não conseguimos tratar de cada um em específico aqui, mas trouxemos algumas atividades como amostragem, as quais representam a mesma dinâmica das demais.

A seguir vemos a proposta de um jogo de perguntas e respostas sobre um texto estudado pelas crianças, que a professora Marta compartilhou conosco. Esse tipo de jogo foi utilizado algumas vezes pelas professoras participantes da pesquisa em suas aulas:

A professora compartilhou que...eles fizeram a leitura de um texto, depois desse texto, a coordenadora produziu, em um aplicativo, um joguinho para responder perguntas sobre o texto. As crianças tinham... que responder perguntas sobre o texto que eles tinham estudado, lido, discutido em sala. Isso aconteceu na sala de inovação com os chromebooks. (REGP(A.9/M))

Nos próximos trechos, as professoras Sara e Joana relatam sobre um modelo de jogo utilizado especificamente nas aulas que acontecem aos sábados na escola, chamado pelas professoras de aulões do SPAECE²⁴.

Sara: *A Rosy fez uma espécie de jogo e aí colocou no digital...aí era de língua portuguesa, então, a gente trabalhou com questões sistemáticas, mas aí, pra responder essas questões, eles teriam que ler o texto impresso e a questão aparecia lá na lousa em sorteio. Sorteava-se, e aí eles faziam a leitura e escolhiam entre eles a opção, e a gente marcava lá...a sala foi dividida em 2 grupos, e aí a gente fez uma competição.*

Joana: *E eles receberam um texto em papel, impresso... multimodal, vários tipos de gêneros.*

Sara: *Cada questão era um gênero diferente.*

Joana: *Então, o texto era em papel, mas ali (referindo-se ao Datashow) só tinham as perguntas. Então eles iam ler em equipe o texto e eles iriam combinar a resposta e dariam A, B, C ou D, e ganharia ponto aquele grupo que se destacasse...tem até uns bonequinhos que representam um e representam o outro. E aí eu acho que eles se movimentavam quando pontuava, era mais ou menos assim...ali na verdade é uma cabo de força, é um cabo de guerra, à medida que eles iam acertando, o cabo de guerra ia aproximando. Era um programa...já vem tudo pronto. (CR01(a.1/S.J)).*

Joana: *Um outro jogo.*

Sara: *Era o mesmo formato só que era uma chave, eles tinham uma chave...e lá no painel...embaixo de cada chave, tinha um número de um descritor, isso em língua portuguesa, e aí, de acordo com o número do descritor, ele ia responder à questão também utilizando na lousa digital, fazendo a leitura do texto impresso e respondendo as questões na lousa digital. E também foi uma forma de competição aí.*

Joana: *No final, é aquela história, no final todos vão gerar o bolo. Agora, na hora que chega até esse bolo, aí pode ser uma receita diferente de acordo com o cozinheiro. Ou seja, aí também são perguntas e respostas, mas o jogo é desse tipo, o outro já é um cabo de força, o outro já é torta na cara, né? Mas é sempre o mesmo estilo de perguntas e respostas, é só a entrada, a introdução que vai mudando. (CR01(a.3/J.S))*

O que observamos sobre as duas maneiras que as professoras utilizam os jogos educativos digitais em suas aulas é que, na primeira proposta, nas aulas comuns, o jogo é uma espécie de revisão sobre tudo que já foi lido e discutido em sala; já na segunda proposta de atividade, ele é utilizado como uma estratégia para que as crianças possam se acostumar com o modelo de prova do SPAECE, pois, cada questão possui um texto, e as crianças precisam marcar A, B, C ou D. Talvez essa, para as crianças, seja uma alternativa bem mais atraente do

²⁴ Ao utilizar a sigla SPAECE, doravante, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, as professoras fazem referência, especificamente, a uma prova que acontece anualmente para verificar o nível de aprendizagem das crianças. No Ensino Fundamental, essa prova acontece para todas as turmas de 2º, 5º e 9º anos.

que outras práticas que ocorrem em outras instituições, nas quais as crianças fazem simulados do SPAECE constantemente. Sobre o trabalho com o foco no SPAECE, já mencionamos anteriormente que não observamos, na prática das professoras, uma centralidade na avaliação do SPAECE, mas percebemos que essa avaliação influencia em algumas ações do seu fazer docente.

Analisando essas atividades do ponto de vista dos letramentos digitais como usos sociais da linguagem, as crianças estão apenas fazendo as mesmas coisas que faziam no material impresso, mas de um jeito diferente. Para Lankshear e Knobel (2007), as práticas analógicas foram apenas transportadas para o ambiente digital. É evidente que, no caso dos jogos educativos digitais, isso vem com todo o “glitter digital” possível a esse ambiente, mas, no fundo, permanecem as mesmas concepções de ensino e de linguagem.

Acreditamos que sair do papel, do caderno e da lousa pode ser interessante, mas, bem mais importante que diversificar o como fazer, é ampliar as possibilidades sobre o que se faz, mesmo que seja no caderno. A questão aqui colocada é: as práticas pedagógicas possibilitam às crianças se apropriarem melhor das práticas sociais de uso da linguagem? Então, esses jogos educacionais digitais podem ajudar as crianças a aprenderem o conteúdo estudado, mas não lhes permite vivenciar ou pensar sobre práticas sociais de uso da linguagem no ambiente digital.

Acreditamos que, para o trabalho com Jogos educativos digitais acontecer na perspectiva dos letramentos digitais, ele precisa incorporar possibilidades de ações próprias do ambiente digital, como pesquisar, identificar informações duvidosas, construção de textos colaborativos, os próprios textos utilizados podem ser do ambiente digital, e inúmeras outras possibilidades, enfim, ações que estão ligadas a práticas sociais que acontecem no ambiente digital. É evidente que tais ações requerem um tempo maior para se efetivarem, pois envolvem interações com o outro e com o ambiente digital, além de um processo de reflexão e aprendizagem sobre como atuar em cada ação.

5.4.6 Outras propostas

Neste item, abordamos duas atividades, a conversa sobre o digital e as imagens para ilustrar o conteúdo. Consideramos que elas não se encaixavam em nenhuma perspectiva já mencionada, por isso, abordamos as duas aqui.

As conversas sobre o ambiente digital eram momentos em que a professora Joana conversava com a turma sobre o ambiente digital e como ele influencia nossa vida atualmente

ou mesmo como pode influenciar no futuro. Sobre esses momentos, a professora Joana compartilhou um de seus diálogos com as crianças:

O que eu costumo colocar para as crianças é o seguinte...pensem no seguinte, nós estamos no mundo altamente tecnológico, e ele teve uma evolução tremenda, tremenda. Essa evolução aconteceu, por exemplo, como eu digo a eles, quando eu nasci ainda era tv preto e branco e, à medida que eu fui crescendo, quando eu cheguei nos meus 20 anos, foi que vi o meu primeiro celular, e de 20 anos pra cá, olha a evolução. De 20 anos pra cá você tem uma evolução tremenda, o celular hoje em dia é um relógio, então se você, a partir de agora, com toda essa tecnologia que vocês já nasceram com ela, a geração de vocês já cresceu com essa tecnologia, né? O meu videogame, na idade de vocês, quando apareceu, era só uma barrinha que a bolinha batia: - Tec, tec, tec. Olha como é que tá o videogame de vocês hoje, só através de um óculos você vê tudo. Se vocês não acompanharem com o letramento, se vocês não acompanharem com a leitura, com a escrita, essa evolução, quando vocês crescerem o trabalho pra vocês vai ser o mínimo possível, se você não souber o mínimo, não vai ser a internet que vai te ensinar. Você tem que saber assim na escola, pra você ir evoluindo, até chegar no mundo tecnológico, se você não chegar nesse mundo tecnológico, você não vai ter emprego. (ENTRE.J(d.1)).

Nesse diálogo, a professora tenta mostrar para as crianças as grandes evoluções tecnológicas que ela já presenciou, tentando fazê-los entender que, daqui a alguns anos, essa tecnologia vai ter avançado muito mais. Ao que nos parece, não há um planejamento prévio para que esses diálogos aconteçam, mas acontecem sempre que a docente considera o momento propício para incentivá-los a estudar e se dedicarem em aprender o que está sendo ensinado na escola, pois essa educação é fundamental para o seu sucesso futuramente nesse mundo tecnológico.

Consideramos importante as crianças conhecerem um pouco da história da evolução dessa tecnologia, mas acreditamos que esse pode ser bem mais do que um momento em que elas ficam preocupadas se vão ter capacidade suficiente para fazer parte desse mundo ou não. Acreditamos que o objetivo da professora não é o de gerar medo, mas esse discurso pode promover nas crianças um sentimento de exclusão social, pois, como afirmou Buzato (2009, p. 32), sobre esse tipo de discurso, ele “continua a depositar no sujeito individual e/ou nos grupos periféricos, o estigma da disfuncionalidade, o ônus da capacitação/requalificação e da inconsciência sobre seus próprios problemas e interesses”. Além disso, acreditamos que a escola, como a principal agência do letramento (Kleiman, 2007), pelo contrário, deve propor experiências e diálogos em que as crianças se sintam incluídas e capazes de se apropriar das mais diferentes práticas de letramentos.

Já na proposta de uso de imagens para ilustrar o conteúdo, as docentes Sara e Joana explicam como realizam essa ação:

Eu, assim, pra pesquisa, pra olhar um trabalho pra eles, na sala de aula, eu utilizo muito, mas através do meu celular. Eu utilizo muito celular na sala de aula...deixa só eu mostrar a você (pegando o celular para mostrar como usou com os alunos)...aí eu faço assim (levantando o celular e mostrando a tela do mesmo)...então eu utilizo muito essa tecnologia, assim, mostrando a eles, tá entendendo?... Eu tenho sempre a pesquisa aqui, aí eu mostro a eles...então é assim que eu uso a tecnologia. (ENTRE.J(f.1))

Numa aula que a gente estava falando, aí falava dragões da independência e fotonovelas...e eles não sabiam o que eram dragões da independência nem o que era fotonovelas, então eu abri o meu celular e saí passando de um por um, mostrando pra eles primeiro e depois eu fui explicar né? (CR01(E.2/S))

Nessa ação, o celular aparece, principalmente, como um recurso digital, o qual tem o objetivo de servir como um suporte para as imagens que os professores desejam utilizar para ilustrar melhor o conteúdo que está sendo estudado. E outra função que ele também ganha nessa ação é a de pesquisa rápida. Desse modo, compreendemos que o celular aparece muito mais como um recurso próprio do professor, o qual lhe auxilia em sua prática pedagógica, do que como uma atividade que tem o objetivo de as crianças utilizarem um recurso para alcançar algum objetivo de aprendizagem.

De modo geral, observamos que nem todas as atividades apontadas pelas professoras como práticas de ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais, de fato, traziam esse objetivo. Isto é, algumas delas, apesar de utilizar o recurso digital, não tinham a perspectiva dos letramentos digitais. Destacamos especificamente as atividades que envolvem o uso do celular e os jogos educativos digitais.

Além disso, observamos que a maioria das atividades realizadas na perspectiva dos letramentos digitais não foram projetadas pelas professoras, de modo que muitas delas foram propostas pontuais. Assim, observamos uma maior frequência de propostas que aconteceram por livre iniciativa do professor. Essas experiências possuem a concepção do docente e talvez por isso eles se sintam mais seguros em executá-las, além de serem propostas mais simples de serem realizadas no cotidiano, pois não requerem tanta preparação de material. Destacamos, entre elas, as atividades de pesquisa, conversa sobre o ambiente digital, uso de imagem no celular.

6 DA REFLEXÃO A NOVAS POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM LETRAMENTOS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste último capítulo de análise, nos detemos, inicialmente, em buscar responder o nosso último objetivo específico de pesquisa, que foi *Analisar as possibilidades apontadas pelas professoras em relação às práticas que visem à perspectiva dos letramentos digitais*. Compreendendo que a nossa pesquisa assumiu uma abordagem colaborativa, sendo possível, por meio das Sessões de Estudos e Ciclos Reflexivos, refletir junto às professoras sobre a sua prática pedagógica na perspectiva dos letramentos digitais, acreditamos que as possibilidades aqui apontadas foram frutos do processo reflexivo vivenciado.

Mesmo com as ações que as professoras já vinham realizando como possibilidades para a efetivação de um trabalho na perspectiva dos letramentos digitais, julgamos que, nesse processo reflexivo, foi possível tomar ciência sobre a importância delas dentro desse processo, o que pode possibilitar um ajuste ou ampliação dessas ações no contexto investigado. Ademais, além de respondermos esse objetivo específico, ao final do capítulo, também apresentamos outras contribuições da nossa pesquisa para o contexto investigado, as quais ainda não foram abordadas durante este estudo.

6.1 Novas possibilidades à vista

A partir dessas reflexões, as professoras participantes da pesquisa puderam também refletir sobre as possibilidades de um fazer docente que considere os letramentos digitais no ensino de Língua Portuguesa.

As possibilidades aqui apontadas são frutos do processo reflexivo vivenciado pelas docentes. Enquanto algumas delas surgem na tentativa de ampliar as práticas que já vinham sendo realizadas no trabalho com letramentos digitais, outras vêm como uma alternativa às dificuldades enfrentadas em suas práticas na realização deste trabalho. Em relação às alternativas apontadas para enfrentar as dificuldades, algumas delas dizem respeito a ações que estão sobre o controle das professoras, e outras dizem respeito a intervenções mais amplas, as quais não dependem do professor. Assim, organizamos as possibilidades apontadas pelas professoras nos seguintes subpontos:

6.1.1 Ampliação de práticas de ensino realizadas na perspectiva dos letramentos digitais;

Gêneros digitais

6.1.2 Alternativa às dificuldades enfrentadas na realização das práticas pedagógicas com letramentos digitais

O uso da sala de inovação como uma alternativa à falta de internet na sala

O interesse do professor

Parceria entre professor e coordenação

6.1.3 Possibilidades a serem realizadas no nível de políticas e sistema de educação

Livro Didático que contemple os letramentos digitais

Formação de professores e a inclusão de recursos digitais na prática pedagógica.

6.1.1 Ampliação de práticas de ensino realizadas na perspectiva dos letramentos digitais

A possibilidade de ampliação das práticas pedagógicas, na perspectiva dos letramentos digitais, foi apresentada principalmente pela professora Sara, a qual apontou o trabalho com os gêneros digitais como uma possibilidade de ser incorporado no ensino de Língua Portuguesa.

Trabalho com gêneros digitais

O trabalho com os gêneros digitais chamou a atenção da professora Sara durante toda a pesquisa. O primeiro momento em que conversamos sobre os gêneros digitais foi no encontro de negociação, quando levamos esse tema como uma das possíveis temáticas para serem abordadas nas sessões de estudos. No momento que estávamos dialogando sobre ele, a professora Sara demonstrou muito interesse em se aprofundar nessa temática. No entanto, ao definirmos as três temáticas que seriam estudadas, esta não foi escolhida, lembrando que as escolhas se deram coletivamente, a partir dos nossos interesses e dos interesses das professoras. Apesar dos gêneros digitais não terem sido um dos temas elencados para estudos, em todos os encontros em que a professora Sara participou, ela trouxe essa temática para o debate, permitindo-nos, assim, refletir sobre os gêneros dentro das temáticas estudadas.

Alguns dias após o encontro de negociação, estivemos com a professora Sara na entrevista semiestruturada. Durante o nosso diálogo, ao refletir sobre as possibilidades de práticas pedagógicas que considerassem o trabalho com letramentos digitais, a professora

relembrou os gêneros digitais e os apontou como uma possibilidade, afirmando: *“Uma das questões que eu acho que é possível trabalhar com esse letramento digital, como eu trabalho língua portuguesa, eu acho que os gêneros digitais, pois são de pouco conhecimento deles”* (ENTRE.S(e.1)). Nesse momento, a professora Sara ainda não trabalhava com os gêneros digitais em suas aulas, como é possível observar em sua fala (“eu acho”), quando ela demonstra que ainda está pensando nessa ideia, mas que é algo que ela ainda não verificou na prática.

Acreditamos que essa questão foi possível de ser percebida diante do diálogo que tivemos no encontro de negociação, por meio do qual conversamos sobre essa temática, como também devido ao texto sobre Alfabetização e letramentos, uma vez que, ao final, situava os letramentos digitais. Tal texto foi entregue à professora alguns dias antes da entrevista, a qual informou, no dia, já ter realizado sua leitura.

Consideramos, também, que esse contexto permitiu à professora Sara um novo olhar sobre o material didático que utiliza com as crianças, pois, segundo ela: *“nesse material que a gente recebe para trabalhar com eles, bem comum (livro)... e até outro material que a gente recebeu agora recentemente, manuseando esse material, eu percebi que os textos que vêm ali não são, não têm muitos textos voltados pro gênero digital...”* (ENTRE.S(e.2)).

Nessa esteira, acreditamos que nossa percepção se comprova por meio da informação dada pela professora, a qual afirma que os letramentos digitais correspondem a um assunto novo para ela, pois o primeiro contato tinha acontecido por meio da nossa pesquisa. Sobre isso, ela afirma: *“O conceito de letramento digital, eu comecei a ler aqui com a sua pesquisa, através da sua pesquisa, eu comecei a ler o texto que você passou pra gente. Mas, assim, é um assunto que eu não tenho propriedade.”* (ENTRE.S(a.5)). Esses elementos nos permitem inferir que a pesquisa em colaboração contribuiu para ampliar as possibilidades de trabalho no ensino de língua portuguesa percebidas pela professora Sara e para conhecer a relação entre o trabalho desse ensino e o trabalho com letramentos digitais.

Não só isso, mas a pesquisa também incentivou a professora a vivenciar suas novas percepções sobre o ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais. A docente compartilhou sobre isso algumas semanas após a entrevista semiestruturada, na Sessão de Estudos 02, quando estabeleceu uma relação entre os textos multimodais – sendo a multimodalidade um dos assuntos que surgiram dentro do nosso estudo nesse dia – e uma prática pedagógica que ela tinha realizado recentemente:

Semana passada eu estava trabalhando com eles o material que a gente recebeu esse ano da coleção aluno nota 10, então, ele traz uma diversidade muito grande de

gêneros textuais e traz muitos textos multimodais. Inclusive o infográfico... E aí, na semana passada, em uma das aulas de língua portuguesa, eu expliquei pra eles o infográfico, o gráfico, a diferença entre eles dois, que era encontrado no meio digital. Enfim, e o material traz vários..., além de trazer as explicações, e eu fui explicando pra eles, trouxe vários exemplos, e, aí, eles também, conforme a vivência deles, trouxeram vários exemplos para nossa aula. (SE02(f.5/S)).

Já exploramos essa atividade no capítulo anterior, mas o que queremos focar aqui é a nova perspectiva que a professora trouxe para a sua prática pedagógica. Durante o nosso estudo, é possível perceber que a professora Sara, normalmente, atribuía às aulas de Língua Portuguesa, na perspectiva dos letramentos digitais, as aulas com uso de jogos educativos digitais, as quais, em diversos momentos, referem-se ao trabalho com letramentos digitais dentro de uma perspectiva utilitarista, e, além disso, como um recurso para auxiliar nas aulas, como percebemos no trecho a seguir: *“É, eu acho que a gente pode fazer essa relação quando a gente usa essas tecnologias pra, é... em prol do aluno, pra facilitar a aprendizagem do aluno e também pra acrescentar no nosso trabalho”*. (ENTRE.S(c.1)).

No entanto, apesar dessa concepção, foi possível observar um movimento da professora de buscar inserir uma nova concepção dentro do seu trabalho com língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais. Essa nova concepção busca reconhecer os letramentos digitais relacionados aos usos da linguagem, objetivando relacioná-los à aprendizagem da língua e aos diferentes modos que esta pode se apresentar.

Acreditamos que essa nova concepção ainda tem muito que avançar na direção dos letramentos, principalmente em compreendê-los como práticas sociais, mas consideramos um grande ganho a professora conseguir vinculá-la ao ensino da linguagem como um objeto do conhecimento e não apenas como um recurso. Portanto, compreendemos que esses elementos nos permitem inferir que a pesquisa em colaboração contribuiu para ampliar as concepções e as possibilidades de trabalho no ensino de Língua Portuguesa percebidas pela professora Sara e permitiu também conhecer a relação entre este trabalho e os letramentos digitais.

6.1.2 Alternativa às dificuldades enfrentadas na realização das práticas pedagógicas com letramentos digitais

Nesse subponto, trazemos os apontamentos das professoras quanto a possibilidades para superar as dificuldades enfrentadas na realização de um ensino de língua Portuguesa que contemple a perspectiva dos letramentos digitais. Sobre isso, as docentes

apontam: a) O uso da sala de inovação como uma alternativa à falta de internet na sala de aula; b) O interesse do professor; e c) a parceria entre professor e coordenação.

a) O uso da sala de inovação como uma possibilidade para superar a falta de internet nas salas de aula

Conforme foi relatado neste estudo, a escola não possui uma rede de internet que contemple todo o espaço escolar, limitando seu alcance à sala de inovação/biblioteca. Por esse motivo, as professoras relataram que a falta de internet na sala de aula era uma grande dificuldade enfrentada na sua prática pedagógica, quando buscavam utilizar os recursos digitais no ensino de língua portuguesa. Desse modo, no diálogo com as docentes, fomos incentivando-as a verificar a possibilidade de alternativas viáveis dentro da instituição para que o trabalho com letramentos digitais pudesse acontecer, e as professoras apontaram a sala de inovação da instituição como uma alternativa à falta de internet nas salas:

Eu sei que, às vezes, fica um pouco difícil porque a escola não tem internet, né? Pra levar pra sala, mas, em alguns momentos, a gente pode levar lá pra biblioteca, que a internet lá pega, a gente pode fazer essas atividades, até mesmo de pesquisa... (ENTRE.M(e.3)).

Joana: Aqui (sala de inovação) tem um (chromebook) para cada aluno.

Sara: A gente tenta organizar eles aqui nessas mesas, fica assim muito apertado, o espaço pequeno. Por exemplo, as nossas turmas têm mais de 30 alunos, 30 e até 33.

Joana: após a reforma, tudo na escola reduziu, de certa forma, o que era mais social foi reduzido de tamanho, sala dos professores, a biblioteca era bem maior, foi reduzida também porque passou a ser também um depósito de material. Então, aqui a gente fica meio tumultuados, mas dá certo. (CR01(e.4/J/S)).

Desse modo, as professoras reconhecem que a sala de inovação pode ser uma alternativa para o trabalho com o uso das tecnologias digitais e internet. No entanto, apesar disso, as professoras Sara e Joana relatam também que não é um espaço tão agradável de trabalhar, pois é muito apertado. Nesse sentido, acreditamos que as duas docentes podem até começar a utilizar a sala de inovação mais vezes, pois, segundo elas, só utilizaram esse ambiente uma vez naquele ano; no entanto, não será algo frequente, visto o desconforto que as professoras demonstraram sentir ao utilizá-la com os alunos. Portanto, retomamos o que já havíamos mencionado neste estudo, não basta ter uma sala de inovação aparelhada com recursos tecnológicos se o espaço não oferece o conforto necessário para a realização de uma aula com as crianças.

b) *O interesse do professor*

Outra possibilidade apontada pelas professoras para a efetivação de um ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais foi o interesse do professor. Sobre esse ponto, a professora Marta afirma:

Eu sei que também vai muito da questão de a gente ir atrás do conhecimento... (ENTRE.M(c.3)).

A professora fez questão de acrescentar que apesar da coordenadora trazer muitas propostas, né, foi fundamental e é importante que o professor tenha o interesse, o desprendimento de aprender e realizar a ação pedagógica, né? Então isso é fundamental para que o trabalho com letramentos digitais aconteça, porque na ocasião anteriormente nós tínhamos conversado sobre o fato de nem todas as escolas terem a prática que elas realizam, e ela falou que tem consciência disso e que ela acredita que o que faz, na escola dela, ter essa prática com letramento digital não é apenas o fato de a coordenadora propor e trazer, mas tem a questão do professor receber, aceitar e se disponibilizar a aprender e realizar, fazer tal ação. (REG.P(A.18/M)).

Desse modo, por meio do processo reflexivo, a partir do qual as professoras foram incentivadas a pensar sobre quais elementos do seu contexto contribuem para que, mesmo com as dificuldades enfrentadas, as docentes consigam realizar algumas ações na perspectiva dos letramentos digitais, elas conseguiram perceber e apontar a importância do interesse do professor nesse processo. E, segundo a professora Marta, esse interesse é fundamental para que essa prática se efetive. Sobre o impacto desse interesse na concretização de práticas pedagógicas, foi possível observá-lo no contexto investigado. Inicialmente, observamos como esse interesse foi importante na prática da professora Marta, a qual compartilha:

*Assim, eu não tenho uma boa relação, né? Porque a gente realmente não trabalhava muito com essa parte digital, e da pandemia pra cá, foi que a gente veio começar a trabalhar, mas eu acho bem interessante, e **esse ano eu passei a ter mais interesse**, na questão de tentar aprender mais sobre essas ferramentas pra poder trazer mais pros meninos, acho que é bem importante... (ENTRE.M(h.1)).*

*Eu não tenho muito domínio, mas **esse ano assim, eu tou procurando, né?** Ter mais domínio, usar mais essas ferramentas pra que a gente possa consolidar... Então apesar de eu ter um pouco de dificuldade, porque a gente não trabalhava com essas ferramentas, eu sei a importância que elas têm. (ENTRE.M(i.1)).*

É possível perceber, então, que, mesmo não tendo domínio de recursos digitais e também sentindo falta de subsídios na formação, como já relatamos nesta pesquisa, a professora Marta apresenta o interesse em aprender sobre os elementos que compõem o ambiente digital e podem contribuir para a sua prática de ensino com as crianças, de modo

que, por meio dessa ação, tem buscado efetivar práticas de ensino na perspectiva dos letramentos digitais.

Para Ribeiro (2016), o desejo do professor em aprender sobre ambiente digital, buscando compreender quais as possibilidades e limitações desse ambiente ou recursos, é o primeiro passo na efetivação de um ensino por meio do qual se busca incluir as tecnologias digitais, defendendo que, mesmo quando tudo está favorável para uma prática que considere o uso das tecnologias digitais, é necessário o interesse do professor, do contrário, nada acontece.

Nessa situação em específico, a professora Marta demonstra que, mesmo com todos os desafios, é o seu interesse em aprender e em utilizar as tecnologias em suas aulas que a faz superar os desafios. Ou seja, independente da situação, seja ela favorável ou não, é fundamental o interesse do professor para concretizar ações docentes, as quais contemplem os letramentos digitais.

Diante do contexto em que a pesquisa foi realizada, a professora Marta apresentou alguns elementos, os quais, inicialmente, poderiam ser apontados como responsáveis por causar esse interesse, seriam eles: considerar importante o trabalho com letramentos digitais na educação das crianças e acreditar que eles podem contribuir com suas práticas pedagógicas. No entanto, observamos que as demais professoras também apresentaram essas concepções, mas não demonstraram uma atitude no sentido de buscar conhecer, ou elaborar ações que contemplem o trabalho com letramentos digitais.

A professora Sara também menciona sobre o interesse do professor, colocando-o como uma possibilidade que pode ajudar na realização de um ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais, nesse sentido, a docente reconhece que não teve o interesse em ir buscar por si mesma conhecer mais sobre o ambiente digital para incluir em suas práticas, *“pode até ser uma falta de interesse meu, uma das causas pode ser essa, porque, quando a gente quer, a gente vai pesquisa, busca e aprende”* (ENTRE.S(d.4)). Já a professora Joana relata que, após a pandemia, diante das dificuldades enfrentadas, sentiu-se desmotivada e diminuiu o uso de recursos digitais em suas aulas, de modo que, atualmente, não busca utilizar experiência que envolvam o ambiente digital em suas aulas:

Diminuiu. Diminuiu um pouco, porque nós temos ainda... apesar desse bum de: “ahh, chegou aqui a...todo mundo recebeu um tablet no 5º ano, aquela coisa toda. Mas ainda não estamos no campo bom em relação a internet...e como nós estamos recebendo ainda muito material em livro, material físico, retornamos um pouco ainda essa situação de sala de aula comum, lousa, livro. Eu, particularmente, não procuro, não encontro muito nesse mundo de internet e tecnologia...” (ENTRE.J(e.2))

Considerando esse contexto, é possível inferir que um ambiente favorável ao trabalho com letramentos digitais pode ser uma motivação para o interesse em realizar esse trabalho, e, do mesmo modo, um ambiente não favorável ao trabalho com letramentos digitais pode ser desmotivador. Então, parece-nos evidente que um contexto favorável ao trabalho com os letramentos digitais é mais propício em despertar o interesse dos professores, no entanto, ainda se configura, como uma questão a ser compreendida, o fato de que, mesmo em situações desfavoráveis, alguns docentes ainda apresentam interesse em desenvolver uma prática na perspectiva dos letramentos digitais.

Esse é o caso da professora Marta, a qual nos mostra que, mesmo em um ambiente que não é favorável ao trabalho com letramentos digitais, é possível apresentar interesse em realizá-lo. E outro aspecto relacionado a isso é que, mesmo as demais professoras declarando possuir concepções parecidas com as da professora Marta sobre os letramentos digitais, no que diz respeito à importância de as crianças aprenderem sobre eles, como também às contribuições que os recursos digitais podem trazer para a prática, isso não foi o suficiente para promover um interesse nas docentes em aprender e buscar incluir os letramentos digitais em suas práticas de ensino. Assim, consideramos que os fatores responsáveis por gerar esse interesse na professora Marta advêm de questões subjetivas, as quais não foram possíveis rastrear em nossa pesquisa, diante dos objetivos já traçados inicialmente.

No entanto, considerando a importância do interesse do professor para que sejam incluídas as tecnologias digitais no ensino, chamamos a atenção para os seguintes questionamentos: Quais os possíveis elementos que podem ser os responsáveis por instigar esse interesse nos docentes? Quais seriam as motivações capazes de levar o professor a desprender investimentos na realização de práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais? Enfim, questões para serem respondidas em pesquisas futuras.

Antes de finalizarmos essa discussão em nossa pesquisa, chamamos a atenção para o cuidado de não incorrerem no erro de debitar toda a responsabilidade dos letramentos digitais, se aconteceram ou não nas práticas pedagógicas, ao interesse do professor, pois esse é apenas um passo o qual precisa ser apoiado em políticas que se concretizem em ações, as quais ajudem o docente a realizar essas práticas pedagógicas. Caso contrário, é possível que o professor não consiga sustentar, por si mesmo, essa ação por muitos anos e acabe se afundando no cansaço e na desilusão de concretizar aquilo que acredita.

c) A parceria entre professor e coordenação

Outro elemento apontado pelas professoras como uma possibilidade que facilita a realização de uma prática pedagógica de ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais é a parceria com a coordenação. Especificamente na escola da pesquisa, as professoras conseguiram estabelecer uma boa parceria com a coordenadora pedagógica, responsável pelas turmas de 4º e 5º anos, a Juliana.

Segundo a professora Joana, é a coordenadora quem normalmente move o grupo para realizar uma proposta de atividade que contemple o trabalho com letramentos digitais: “Sempre foi ela (coordenadora). Ela chegou com essas ideias da gamificação desde o começo”. (CR01(b.1/J)). Por meio do relato das professoras, observamos que, desde a sua chegada à instituição, em 2022, a coordenadora Juliana tem buscado mobilizar as professoras a incluir as tecnologias digitais em suas práticas de ensino e, por meio do seu trabalho, tem conseguido envolver as docentes em práticas que considerem o uso dos recursos digitais, como relata a professora Sara:

No início, eu particularmente...eu não achei muito interessante não, mas depois que a gente começou ... até pelo fato da gente não saber fazer não construir, né? A gente tem essa resistência, isso no ano passado... e aí ela começou a trazer pra gente, mostrar como era e a gente começou a se familiarizar, fazendo também com os meninos, e a gente percebeu que tinha uma resposta muito boa da participação deles, o interesse, a motivação, enfim, e aí esse ano também foi incluso nas nossas atividades (CR01(b.2/S)).

No discurso da professora Sara, observamos que, inicialmente, a coordenadora realizou todo o processo de envolvimento e convencimento das professoras, inclusive as que apresentavam algum tipo de resistência, como a própria professora Sara, conversando nos momentos de planejamento como poderiam ser essas ações, que estratégias elas poderiam usar, além de mostrar no ambiente digital como as ações poderiam acontecer. Nesse processo, as professoras foram se familiarizando e se convencendo de que esse trabalho poderia contribuir em suas práticas.

Destacamos aqui a ação da coordenadora, a qual foi de muito respeito com as professoras, não impondo sua vontade, mas buscando sensibilizá-las sobre esse trabalho. Além disso, ela se colocou como parceira das professoras nesse processo, pois, inicialmente, ela mesma foi realizar a ação com as crianças de modo que as professoras pudessem se sentir mais seguras.

Outro ponto da ação da coordenadora que fez toda a diferença na receptividade e no envolvimento das docentes foi o fato de a coordenadora se comprometer em montar as

atividades no ambiente digital, pois, como a professora Sara mencionou, um dos motivos pelos quais ela não tinha muito interesse em realizar ações que considerassem o uso das tecnologias era por não saber utilizar ferramentas digitais que permitissem criar atividades nesse ambiente. Quando a coordenadora assumiu essa responsabilidade, as docentes se sentiram mais à vontade para desenvolver essas práticas, visto que não teriam de lidar com a dificuldade que elas têm de não conhecer ou utilizar alguns aplicativos, ou ferramentas.

Desse modo, a parceria se configurava da seguinte forma, tanto a coordenadora elaborava atividades e entregava para as professoras realizarem, conforme menciona a professora Sara – *“a Juliana que elaborou a atividade todinha, né? E passou pra gente aplicar. Todas nós, dos 5º anos, a gente aplicou essa atividade. (ENTRE.S(g.3))”* –, como também as professoras realizavam suas aulas de língua portuguesa. Assim, aquilo que tinham interesse, elas enviavam para que a coordenadora colocasse no digital, conforme explica a professora Sara: *“a gente envia o material e ela encaixa no jogo... a gente escolhe o texto, constrói as questões e envia pra ela, e aí ela usa o jogo, os textos ela entrega impresso e as questões ela coloca no jogo”*. (CR01(a.2/S)).

A parceria dentro do ambiente escolar é importantíssima para que consigamos ter maior sucesso em muitas ações que realizamos no dia a dia institucional, desde o zelador da instituição que organiza as mesas e cadeiras do jeito que o professor gosta, pois sabe que ele costuma realizar atividades em um formato diferenciado, como aquela colega que compartilha uma ideia de projeto, todas elas nos ajudam a construir nossa prática pedagógica.

E a parceria com a coordenação pedagógica, então, é de grande valia na construção de boas práticas. Cumpre destacarmos que, quando o professor estabelece uma parceria com a coordenação, os dois trabalham em comum acordo, de boa vontade, em busca de um objetivo em comum. Nesse processo, a coordenação pedagógica passa a auxiliar e a orientar o professor no seu fazer pedagógico, como a buscar viabilizar tudo que está ao seu alcance, como membro da equipe gestora que seja necessário para a construção de boas práticas pedagógicas. Logo, a coordenação deixa de ser uma figura que apenas cobra resultados ou impõe tarefas sobre o professor. Nesse sentido, as docentes reconhecem a importância dessa parceria para a realização do trabalho que vêm fazendo na perspectiva dos letramentos digitais:

A Juliana chegou para somar, ela trouxe para as salas de aulas um universo pouco trabalhado na escola. Com a sua experiência e conhecimento dentro do letramento digital, foi mais fácil levar esse conteúdo para as crianças. Ela, a Juliana, se tornou uma facilitadora nesse processo de ensino e aprendizagem, e nós, professores,

temos muito a aprender e a agradecer com essa maravilhosa experiência que ela nos presenteou (QUETS.J(g.1)).

A Juliana é uma pessoa que é muito criativa e ela leva essa criatividade para os professores, né? Eu agradeço muito a ela por ter me apresentado essas ferramentas do jeito dela, mas foi muito bom, né? Mesmo eu não tendo o domínio, porque eu não conhecia, a todo o momento que eu precisava, que eu ia lá... aí, ela vinha, ela me ajudava, me orientavam, entendeu? Então foi uma parceria muito boa, ela é uma pessoa muito solícita, sempre que você precisa, traz o trabalho, mas, quando você precisa, ela realmente tá ali pra lhe ajudar, pra lhe orientar. (QUEST.M(A.6))

Para as professoras, a parceria com a coordenadora Juliana foi muito importante na realização de práticas na perspectiva dos letramentos. Além disso, por meio dessa parceria, também puderam aprender sobre o uso desses recursos digitais nas aulas com as crianças. No entanto, essa parceria ainda não é o ideal em relação àquilo que acreditamos que possa e deva acontecer, pois as professoras, nesse modelo, por não dominarem os recursos digitais, acabam abrindo mão, pelo menos uma parte, se é que podemos falar assim, do seu protagonismo docente, permitindo que outrem realize a reflexão e a projeção da sua ação pedagógica. Ademais, algumas vezes, deixa que o outro defina até os objetivos a serem trabalhados na articulação com o uso das tecnologias.

Além disso, nesse modelo, as docentes não conseguem ganhar autonomia, autoria e criatividade no seu fazer docente quanto ao uso dos recursos digitais, e as próprias professoras, apesar de reconhecerem como essa parceria é importante, pois permite uma ampliação de experiências em suas práticas com o uso dos recursos digitais, reconhecem também que precisam ter mais autoria em suas práticas, como compartilha a professora Marta:

*Esse ano eu já usei algumas vezes, né?... A Juliana, ela faz pra gente, transforma em um jogo e a gente vai lá e trabalha junto com os alunos. Essa semana a gente trabalhou isso, né?... E foi muito bom, foi muito bom... Só que pra gente fica um pouco difícil porque a gente não, não tem aquela formação, né? Tipo assim, a gente, **você vai fazer isso hoje aqui, e a gente faz e pronto**. Mas, assim, se a gente tivesse uma formação continuada sobre, em relação a esse letramento, seria muito bom. (ENTRE.M(d.6))*

A professora Marta reconhece que as atividades as quais têm desenvolvido são pontuais, e que não há uma continuidade ou possibilidade de ampliação dessas experiências, chamando a atenção para a importância de uma formação que lhe possibilita assumir a autoria das suas práticas pedagógicas.

Apesar disso, reconhecemos que foi por meio dessa parceria que, diante das dificuldades já apresentadas anteriormente, houve um ambiente mais favorável à realização de práticas pedagógicas que envolvessem o uso das tecnologias digitais no ensino de língua

portuguesa nessa instituição. Lembramos que, como já evidenciamos no decorrer deste trabalho, não consideramos que uma prática pedagógica a qual contempla os letramentos digitais no ensino de língua portuguesa se resume a apenas o uso das tecnologias digitais nas aulas, mas compreendemos como fundamental o seu uso para que seja possível desenvolver um trabalho na perspectiva dos letramentos digitais.

Portanto, acreditamos ser válida a parceria entre a coordenação e as professoras, mas destacamos que, para que ela avance no sentido de ganhar uma perspectiva mais ampla de uso dos recursos digitais e especialmente no ensino de língua portuguesa, é necessário um processo de estudo e reflexão sobre o fazer docente e os letramentos digitais.

Vale ressaltar ainda que, normalmente, as atividades elaboradas pela coordenadora Juliana eram na perspectiva dos jogos digitais. No entanto, ela também elaborou outras atividades que envolviam outras ações no ambiente digital. Nesse sentido, a coordenadora desenvolve um trabalho na perspectiva das metodologias ativas²⁵, e, dentre essas metodologias, a que mais utiliza na instituição são os jogos educativos digitais.

Essa metodologia, especificamente quando utilizada em ambientes educacionais, normalmente, tem por objetivo motivar e envolver os educandos nos processos de ensino e aprendizagem de maneira lúdica e prazerosa por meio dos jogos, os quais tendem a ser digitais. Tais jogos voltados para o ensino são construídos fazendo uso de recursos digitais e podem utilizar uma infinidade de programas, aplicativos ou sites que permitem sua construção e execução.

Desse modo, considerando que as professoras estão inseridas nesse contexto, ou seja, o maior uso que elas tiveram de recursos digitais em suas aulas foi por meio desses jogos, além do fato de a primeira oportunidade por meio da qual tiveram de conhecer e refletir sobre os letramentos digitais foi com a nossa pesquisa, é compreensível que muitas vezes, durante o nosso estudo, as docentes tenham atribuído o domínio e o conhecimento das ferramentas que permitem construir jogos digitais ao conceito do que sejam os letramentos digitais.

Sobre a parceria das professoras com a coordenação, concluímos que essa se configura como uma grande possibilidade de viabilidade das práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais, não só na escola investigada, mas em toda escola que busca construir caminhos para a efetivação de um ensino que considera a perspectiva digital.

²⁵ São metodologias que permitem e incentivam o aluno a ser protagonista na sua aprendizagem, assumindo autonomia e participando ativamente do seu processo de aprendizagem.

6.1.3 Possibilidades a serem realizadas no nível de políticas e sistema de educação

Nessa seção, trazemos os apontamentos das professoras sobre possibilidades que não dependem de nenhum elemento do contexto escolar, mas que precisam ser viabilizadas por instâncias maiores, como políticas públicas ou ações da Secretaria Municipal de Educação. São elas: Livro Didático que contemple os letramentos digitais e Formação de professores e a inclusão de recursos digitais na prática pedagógica.

Material Didático que contemple os letramentos digitais

Antes das sessões de estudos e dos ciclos reflexivos, as professoras já tinham a percepção do grande espaço ocupado pelos materiais didáticos em suas práticas de ensino, conforme explica²⁶ a docente Joana:

*Estão chegando tantos materiais que até o professor tá reclamando nas formações que não tá dando conta de pegar tanto material, é. Chega um livro da coleção mais saber, chega um bem-comum:
- Espera aí, gente!
Mal termina o bem-comum chega outro... então agora nós já estamos reclamando de excesso de material. (ENTRE.J(a.3)).*

A partir da consciência dos materiais didáticos como um elemento que tem ocupado grande espaço nas práticas pedagógicas, por meio do processo reflexivo da pesquisa, as professoras passaram a observar as suas práticas pedagógicas buscando indícios dos trabalhos com letramentos digitais ou as suas possibilidades e, conseqüentemente, voltaram o seu olhar para os materiais didáticos, visto ser um elemento que tem grande influência na sua prática pedagógica. Assim, as docentes apontam a necessidade de materiais didáticos que contemplem o trabalho com letramentos digitais:

Nesse material que a gente recebe pra trabalhar com eles, bem comum (livro), que a gente tá trabalhando desde o ano passado, e até outro material que a gente recebeu agora recentemente, manuseando esse material, eu percebi que os textos que vem ali não tem muitos textos voltado pro gênero digital... não é contemplado no material que é estruturado pra eles. Até eles identificarem esses gêneros, a função. (ENTRE.S(e.2)).

Nesse sentido, a professora aponta a necessidade de o material didático, que é produzido com a intenção de ser um suporte no processo de aprendizagem das crianças, contemplar o trabalho com letramentos digitais. Não é só isso, mas a professora Joana

²⁶ Já mencionamos essa citação em outra seção deste estudo, mas retomamos a fala da professora para que possamos compreender melhor sobre esse novo contexto.

também faz uma crítica ao sistema escolar apontando a necessidade de a escola incluir recursos digitais no ensino, dentre eles, materiais didáticos:

Ainda tá muito engatinhando (sobre os letramentos digitais na educação). Apesar, eu sempre penso assim, que a educação ela parece que sempre tenta ir contra a maré, porque a maré hoje em dia e o vento só levam para o digital, só levam, e nós estamos ainda presas aqui, a uma lousa, um pincel e um livro de papel, até combinou, rimou né? (risos) Nós não caminhamos a favor do vento na maré, a gente sempre tenta ir ao contrário. Enquanto o aluno em casa já tem todo esse material digital nós ainda estamos engatinhando na lousa, no papel, né? Nessa situação. (SE01(b.4/J)).

Esse pensamento da professora Joana revela o que muitos pesquisadores já constataram, entre eles Ribeiro (2016), de que as tecnologias digitais não têm grande adesão nos espaços escolares. Talvez a fala da professora Joana lance luz sobre o que os pesquisadores ainda não conseguiram perceber. O fato é que as docentes reconhecem os letramentos digitais como importantes no contexto escolar para a formação de seus educandos, no entanto, o sistema ainda centra as práticas de ensino no livro, no pincel e na lousa. Ao tratar sobre isso, a docente nos diz sentir falta de recursos tecnológicos para conseguir trabalhar os letramentos digitais.

Compreendemos que as possibilidades apontadas pelas professoras sobre os livros impressos que contemplem o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais, como também materiais didáticos digitais, são importantes para auxiliá-las no processo de efetivação de um ensino que contemple os letramentos digitais. Isso se faz necessário, considerando o contexto vivenciado pelas professoras, uma vez que elas investem muito do seu tempo pedagógico em “dar conta” de utilizar os livros didáticos impressos enviados pela Secretaria de Educação,

Nesse sentido, consideramos que esse ainda não é o modelo ideal de ensino, pois acreditamos ser fundamental que o professor consiga ser protagonista no processo de didatização²⁷, ele mesmo, a partir das necessidades e interesses de seus educandos, escolhe textos que circulam socialmente e organiza como pretende trabalhá-los, desse modo, o professor deixa de ser um transmissor do processo proposto pelo livro (Silva et al., 1997). O problema em utilizar o livro didático é que: “*ele se coloca como um grande modelo que deve ser seguido do norte ao sul do país, suprimindo a voz do professor, que por sua vez suprime a voz e inquietude do aluno*” (Silva et al., 1997, p. 35).

²⁷ Didatização é o processo de avaliar e selecionar os textos ou materiais que serão utilizados no processo de ensino (Silva et al., 1997).

Todavia, não seremos aqui radicais a ponto de pedir sua exclusão do cotidiano escolar, pois sabemos o quanto os professores se sentem seguros com eles nas suas práticas. Ao contrário disso, buscamos uma ideia mais convergente, inicialmente, a fim de que os materiais didáticos sejam cuidadosamente selecionados considerando as concepções de ensino que perpassam suas propostas. Não estamos nos referindo aqui em trazer o livro em PDF para ser utilizado nos recursos digitais pelas crianças, estamos falando de um material que de fato consiga fazer uma inclusão com o uso dos recursos digitais. Podem ser livros impressos os quais proponham possibilidades de ação no ambiente digital, como também podem ser materiais que são próprios do ambiente digital, como destacou Rojo (2017), os protótipos de ensino, ou ainda os ODAS e os REDS. Todos esses recursos digitais são possibilidades de realizar o ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais. É claro, como alertou Araújo (2013), não é qualquer recurso digital que podemos incluir no ensino de língua portuguesa, é preciso estarmos atentos, por meio de uma boa curadoria, sobre a qualidade e pertinência desse material.

Mas não para por aí, acreditamos que essas seriam apenas medidas provisórias necessárias para um período inicial. O mais importante e duradouro é a formação de professores, a qual permita ao docente refletir sobre o seu fazer docente, que dê ao professor muito mais do que prescrições, apresentando oportunidades para desenvolver o seu protagonismo docente, de maneira que consigamos formar ou (trans)formar concepções em ações. Isso se dará até que possamos chegar no dia em que o próprio professor, dotado de protagonismos, novas concepções e ideias, perceba o livro didático como um engessamento da sua prática e sinta a necessidade de se libertar de tais prescrições.

Formação de professores e inclusão dos recursos digitais em suas práticas pedagógicas

A última possibilidade, apontada pelas professoras, abordada aqui é a formação de professores e a inclusão dos recursos digitais em suas práticas pedagógicas. Optamos por tratar essas possibilidades apontadas pelas docentes de maneira conjunta, pois acreditamos que ambas se complementam mutuamente. E, ao final desse ponto, aproveitamos para trazer também as contribuições do processo formativo vivenciado pelas professoras durante a nossa pesquisa.

Quanto à formação de professores, já mencionamos no capítulo anterior que as docentes atribuem muitas das dificuldades quanto à realização e ao planejamento de um ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais, a falta de uma formação

que lhe dê subsídios para pensar nesse ensino. Assim, as professoras também apontam como possibilidade a existência de uma formação de professores que tratasse sobre essas questões:

Eu acho que se na formação tivesse formação voltada pra isso, eu acho que melhoraria o trabalho da gente. (ENTRE.S(i.3)).

Mas eu acho que se tivessem essas formações voltadas pra esse letramento digital, pra gente seria mais fácil trabalhar com os meninos em sala, pra passar pra eles. (ENTRE.M(c.4))

Nesse sentido, observamos que as participantes da pesquisa valorizam a formação de professores, e reconhecem que os assuntos abordados no espaço formativo podem lhe ajudar na realização da sua prática pedagógica. Todavia, as docentes relatam, como mencionamos no capítulo anterior, que a formação que elas têm hoje não oferece o suporte necessário para um trabalho com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa, portanto, as docentes apontam a possibilidade de uma formação de professores que de fato, lhes dê suporte para o trabalho com letramentos digitais. A professora Marta aponta caminhos para aquilo que ela considera que pode ou deve ter nessa formação:

*A professora ressalta também que a falta de uma **formação que ajudasse ela a pensar sobre essas práticas, ou a conversar mais sobre isso**, mas principalmente, ela considerou que a falta de **trazer ferramentas ou mostrar possibilidades do que seria o letramento digital...** não se trouxe ferramentas ou possibilidades de como esse trabalho poderia, acontecer. (REGP(A.15/M))*

Desse modo, a professora menciona três pontos que consideramos que podem até ser pilares da formação de professores, são eles: reflexão, diálogo e aprendizagem prática. Assim, a docente expressa o seu desejo de ter uma formação que ajude o professor a refletir sobre o seu fazer docente na perspectiva dos letramentos digitais, pois ter um espaço para dialogar sobre o assunto não é apenas ouvir, é poder dizer também, é um relacionamento recíproco, em que os envolvidos no processo formativo formam-se ao mesmo tempo em que formam os outros. E não é só isso, mas também a necessidade de experiências práticas com os seus pares, em que juntos podem descobrir possibilidades de ações pedagógicas.

Além da formação, as professoras também apontam como possibilidade para o trabalho com letramentos digitais a inclusão das tecnologias digitais em seu fazer pedagógico:

Eu acho que seria muito bom, muito interessante em sala de aula, tendo acesso total a tablets e internet, etc. (ENTRE.J(h.1))

Na hora que você está falando você já está mostrando... olha aí (referindo-se as possibilidades de trabalho com o tablet). (CR01(E.1/J))

Joana: é eu sinto muita vontade... eu sei que tem um celular, né?...ele tem um pequeno retroprojeter, você bota o conteúdo, coloca numa parede branca e ele faz tipo ...esse retroprojeter ele amplia como se fosse numa tv...é um celular novo que chegou que ele sai...você abre e sai mais ou menos uma tela mais ou menos do tamanho dessa janela e você pode trabalhar. Você coloca ele assim num suporte e sai...porque isso eu sinto muita falta. Ai eu vou fazer e tá lá o livro mostrando...

Sara: e não tem como a gente mostrar de uma forma ampliada (sobre o conteúdo ou imagem do livro)

Joana: Isso aqui pra mim faz muita falta...se eu tivesse uma tela dessa, que eu não precisasse também ficar pegando datashow da escola o tempo todo, que também é um trabalho. (CR01(d.1/J.S))

Assim, as professoras mencionam, em primeiro lugar, a possibilidade de uma rede de internet que seja possível utilizar livremente na instituição, como também ter recursos digitais na sala de aula como suporte para os alunos. E as docentes também apontam a possibilidade de ter um recurso tecnológico que possa lhes ajudar em suas aulas, e o recurso mencionado é um celular que agrega outras funções. Sabemos que o celular, como já relatamos neste estudo, é um dos recursos mais utilizados pelas professoras na sala de aula e, por isso, elas acabam tendo uma maior familiaridade com ele. Acreditamos que essa possibilidade apontada pela professora se refira a ter recursos de fácil manuseio os quais possam ser utilizados sempre que elas sentirem necessidade.

As professoras ainda apontam essas possibilidades mesmo cada uma tendo recebido os chromebooks, como também cada criança tendo recebido um tablet, mas o fato é que, mesmo tendo recebido equipamentos digitais, esses não foram incluídos na prática docente do professor. Então, o docente, hoje em dia, não precisa desses equipamentos para nada no cotidiano escolar. A frequência das crianças continua no diário físico, os planejamentos, a grande maioria dos professores ainda realiza no caderno de planejamento impresso e entregue pelo coordenador, uma pequena parcela utiliza o computador para realizar seus planejamentos. E apesar de ter enviado os tablets para as crianças dos 5º anos, a Secretaria Municipal de Educação continua enviando inúmeros materiais físicos para serem utilizados nas aulas. Cumpre destacarmos que o principal fator que os professores apontam para essa falta de inclusão das tecnologias digitais no seu dia a dia é a falta de uma rede de internet que funcione livremente na instituição escolar, como a professora Sara menciona:

Uma das grandes dificuldades que a gente tem aqui é não ter o sinal. Um exemplo, a gente quer fazer aqui, elaborar um TD, quer até mesmo elaborar uma prova, qualquer coisa desse tipo, não tem como a gente fazer aqui, a não ser que a gente use a internet móvel, eu acho essa a maior dificuldade... (ENTRE.S(f.1))

E é nesse ponto que acreditamos que a formação de professores deve acontecer articulada com uma política que viabilize a inclusão das tecnologias digitais na escola. Nesse

sentido, Buzato (2006) defende que a formação de professores deve dar conta de diminuir as dificuldades encontradas pelo professor na realização da sua prática na perspectiva dos letramentos digitais, pois a formação de professores com esse objetivo deve oportunizar o acesso às novas tecnologias digitais tanto em serviço, no contexto institucional, como também nas formações.

Além disso, defende que os professores tenham capacitações básicas sobre o uso de computadores e internet. Para Buzato (2006), isso é o mais simples a se fazer, mas ainda é preciso empregar esforços no sentido de integrar efetivamente o computador à prática profissional do professor. E ressalta, também, que tudo isso depende de uma boa rede de internet que permita a conexão desses dispositivos digitais. O autor conclui que é apenas dessa maneira, oportunizando amplamente o uso dos recursos digitais pelo professor no seu fazer pedagógico e nos momentos formativos, que é possível oportunizar ao docente um olhar crítico e reflexivo sobre as reais possibilidades que esses recursos podem oferecer ao ensino.

Corroborando essa ideia, Ribeiro (2016) ressalta que, para ter condições de incluir as tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas, o professor precisa usá-las, pois é preciso conhecer como elas funcionam para que consiga pensar quais as suas possibilidades, e assim, conseguir relacioná-las com seus objetivos didáticos. Contudo, o que temos observado é que os docentes da prefeitura de Fortaleza, e de tantas outras cidades espalhadas pelo Brasil, receberam computadores, tablets ou recursos digitais no período da pandemia para subsidiar seus trabalhos, no entanto, isso não foi suficiente para que esse professor, após a pandemia, incluísse o ambiente digital em suas aulas, é possível observar isso mesmo em professores que são usuários do ambiente digital.

Assim, acreditamos que é necessário que o docente seja usuário, como afirma Ribeiro (2016), mas também que esse acesso e uso aconteçam no exercício da sua profissão, como preconizou Buzato (2006). Ao utilizar os equipamentos digitais no exercício da sua função, o professor adquire uma maior familiaridade com esses equipamentos e com o ambiente digital, como é o caso das professoras ao apontarem o celular como um recurso que pode ser utilizado, pois já possuem familiaridade com esse equipamento para entender as possibilidades e limites desse recurso na sala de aula. Além disso, ao ter acesso aos recursos digitais durante a formação de professores, que é um momento para refletir e aprender sobre a profissão docente, o professor poderá articular essas reflexões sobre o fazer docente às possibilidades de uso desses recursos na sua sala de aula.

Sabemos que essa inclusão não pode acontecer do dia para a noite, mas é necessária uma política que articule um plano de inclusão dos recursos digitais nas práticas de

ensino. Isso envolve aquisição e manutenção de equipamentos tecnológicos, uma boa rede de internet em todos os espaços da instituição, formações básicas para o uso desse recurso no dia a dia, construção de documentos que subsidiem o professor, formações com foco nas reflexões sobre a articulação dos recursos digitais e os objetivos de ensino, além de tantos outros elementos.

Em conclusão, acreditamos que é possível construir um processo formativo mais democrático e reflexivo sobre o exercício da docência, em que os interesses, necessidades e saberes dos professores sejam considerados e suas experiências sejam compartilhadas, de modo a formar-se uma rede formativa em que os professores, técnicos, formadores e coordenadores possam construir saberes sobre o fazer docente coletivamente.

6.2 Outras contribuições da pesquisa para o contexto investigado

Nossa pesquisa assumiu uma abordagem colaborativa, tendo como objetivo construir conhecimento em parceria com os professores participantes, por meio de encontros formativos mediados pelo pesquisador. Esses encontros buscaram oportunizar professor e pesquisador a refletirem sobre o fazer docente do docente participante, de modo a desenvolver conhecimentos ligados à prática de ensino (Desgagné, 2007).

Ressaltamos que nossa pesquisa não teve como objetivo a mudança das práticas ou concepções das professoras participantes, mas sim construir conhecimentos junto às mesmas, acreditando que essa abordagem pode enriquecer o quadro teórico sobre os trabalhos com letramentos digitais, como também, as professoras participantes podem se beneficiar dos conhecimentos práticos produzidos nesse estudo durante os encontros formativos.

Além das contribuições da nossa pesquisa, já apresentadas nesse texto, trazemos aqui outras contribuições que não foram possíveis de explorar durante nossas análises, para que não corrêssemos o risco de fugir aos objetivos propostos em cada capítulo. Desse modo, nesta seção, buscamos explorar e analisar alguns elementos que foram possíveis de ser rastreados em nossa pesquisa quanto as suas contribuições para o contexto escolar, que ainda não foram explorados neste texto.

A primeira contribuição que apontamos é a mudança de concepção sobre os letramentos digitais, apresentada pela professora Marta, que na primeira Sessão de Estudos, antes de começarmos o estudo do texto, quando estávamos fazendo o levantamento dos conhecimentos prévios das professoras sobre o assunto a ser estudado, a professora afirmou:

Assim, eu acho que o digital (referindo-se ao letramento digital) é aquilo que eles conseguem se utilizar fazendo na internet, mas não voltado pra parte do lazer dos jogos, né? É algo que eles conseguem levar pra vida deles, né? Nesse meio digital e vai acrescentar na vida deles, né? Jogos didáticos, né? Ferramentas, né? Essas ferramentas que eles estão se utilizando. (SE01(b.1/M))

Aqui, observamos uma concepção de letramentos digitais baseada em competências e habilidades, as quais as crianças devem adquirir para fazerem uso dessas ferramentas na internet, desconsiderando, inclusive, as práticas sociais que as crianças podem ter relacionadas ao lazer nesse ambiente. Já na última sessão de estudos da pesquisa, ao final do momento de estudo do texto, quando perguntamos o que a professora compreendia por letramentos digitais, ela respondeu:

A professora afirmou que letramento digital é a capacidade que o aluno tem ou que o aluno desenvolve de ler e compreender os diferentes textos que têm no ambiente digital, né? Não só lê, mas também criar, escrever textos também, no ambiente digital. Como também, poder utilizar essas ferramentas ao seu favor, né? Todas as possibilidades de ferramentas de redes sociais ao seu favor de acordo com o interesse deles. (REG.P(A.20/M)).

Acreditamos que essa provável mudança de concepção aconteceu durante o processo formativo e, especialmente, em relação ao estudo realizado naquele dia, pois, nesse encontro, conversamos sobre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa e sobre a relação dos letramentos digitais com esse ensino. Assim, a professora demonstrou uma compreensão de letramentos digitais relacionada aos usos da linguagem no ambiente digital. E não só isso, mas, nesse encontro, a docente também relatou o que tinha compreendido sobre a relação entre o ensino de língua portuguesa e os letramentos digitais:

Segundo a professora, a relação que ela percebe do ensino de língua portuguesa com o trabalho com letramentos digitais tem tudo a ver, pois quando a gente fala de contextos né? As crianças elas estão imersas nesses novos contextos, incluindo o digital. Então, se ela tem o objetivo de que os alunos, eles possam ler, compreender, e se expressar, né? Ou produzir textos, ter um olhar crítico uma visão crítica sobre esses diferentes contextos em que eles vivenciam ou poderão vivenciar, considerando o letramento digital, o ensino de língua portuguesa, ele também considera esse letramento, esses textos e essas práticas sociais que também acontecem no ambiente digital que precisam ser trabalhados, precisam ser discutidos e refletido com os alunos pra que eles compreendam os textos também desse ambiente. (REG.P(A.6/M)).

Assim a professora demonstra que não só ampliou a sua concepção sobre letramentos digitais como também passou a compreender a relação entre o ensino de língua portuguesa e os letramentos digitais para além de um recurso que pode contribuir com o ensino dessa língua, conforme ela apresentou no início da pesquisa e já mencionamos no texto. No entanto, agora, ela demonstra percebê-lo como mais um contexto em que as crianças podem fazer uso da linguagem, desse modo, se o objetivo do ensino de língua portuguesa é

oportunizar que as crianças possam ler e produzir em diferentes contextos, os letramentos digitais tornaram-se mais um contexto de uso da linguagem a ser explorado dentro do ensino de língua portuguesa.

Considerando esse contexto, afirmamos a importância de processos formativos que busquem atender às necessidades dos participantes e que permitam ao professor refletir sobre o seu fazer docente em articulação com as teorias já construídas sobre o aspecto da prática investigado, para que seja possível o docente ampliar suas concepções sobre o seu fazer docente.

Outra contribuição da nossa pesquisa para o contexto investigado foi o fato de oportunizar, a duas professoras participantes da pesquisa, o primeiro contato com a concepção de letramentos digitais. Segundo a professora Sara:

Eu confesso pra você que eu não tenho muita intimidade com as tecnologias, e o conceito de letramento digital eu comecei a ler aqui com a sua pesquisa. Através da sua pesquisa, eu comecei a ler o texto que você passou pra gente. Mas, assim, é um assunto que eu não tenho propriedade. (ENTRE.S(a.4))

Aqui, a professora Sara compartilha que não conhece o que são letramentos digitais, e que foi por meio da nossa pesquisa e da leitura do texto que entregamos para estudo que ela começou a se aproximar desse conceito. Do mesmo modo, a docente Joana relata:

Interessante, eu confesso a você que quem mais me falou e quem mais me alertou sobre esse termo letramento digital foi você. Porque nas formações isso não é tocado... Não falam sobre letramento digital. Não usam o termo, né? Não existe... não tem uma discussão sobre letramento digital. Táí, batendo na nossa porta. (SE01(b.5/J)).

A professora Joana considera que nossa pesquisa tem sido o principal meio pela qual ela tem compreendido a importância dos letramentos digitais, inclusive sinalizando que as formações continuadas de professores deveriam ser o principal meio de contato com esse conhecimento. No entanto, não é isso que vem acontecendo, pois, segundo a docente, essa temática tem sido inexistente na formação.

Desse modo, compreendemos a grande relevância deste estudo para as professoras participantes, pois permitiu não apenas estas conhecerem sobre os letramentos digitais, mas também possibilitou a discussão e a reflexão sobre esse letramento nas suas práticas de ensino de língua portuguesa, tendo a possibilidade de se beneficiarem das concepções estudadas como também dos saberes práticos discutidos na pesquisa.

Por fim, a última contribuição que queremos destacar aqui foi mencionada pela professora Joana, no questionário que enviamos às professoras ao final da pesquisa, no qual afirma que nossa pesquisa lhe ajudou a compreender melhor sobre os letramentos digitais:

Quando você chegou, Ruth, você precisava de nosso auxílio para desenvolver melhor o seu tema de mestrado. Porém, ocorreu uma maravilhosa troca de informações entre o seu trabalho e a minha vivência. Eu agora posso falar que, após os nossos estudos, passei a compreender melhor sobre o letramento digital. (QUETS.J(h)).

Com base nesse depoimento, chamamos a atenção também para a percepção que a professora apresenta sobre a nossa pesquisa. Ela demonstra reconhecer esse processo como uma troca, pois a pesquisadora precisava de sua ajuda na construção da pesquisa, e, nesse processo, ela acabou se beneficiando dos conhecimentos compartilhados nos estudos. Ela também nos revela como as relações entre pesquisadora e professora foram democráticas, nas quais, a pesquisadora não era o sujeito detentor do saber, mas alguém que estava em busca de professores que pudessem lhe oferecer o seu olhar sobre as suas práticas pedagógicas. Essa percepção nos mostra que foi possível realizar uma pesquisa dentro de uma abordagem colaborativa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final, apresentamos os pontos principais do nosso trabalho e tecemos as nossas considerações sobre os achados da pesquisa. Além disso, também apontamos as implicações da nossa investigação, como também sinalizamos sugestões de novas possibilidades de pesquisa, a partir do nosso estudo.

7.1 Principais achados da pesquisa e as considerações

O objetivo geral que conduziu nossa investigação foi *analisar as práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais revelada pelas professoras de língua portuguesa em ciclos reflexivos de formação*. Assim, buscamos subsídios teóricos para a realização do nosso estudo em Street (2014), para falarmos sobre letramentos sociais; em Kleiman (1995; 2007), sobre letramentos; Lankshear e Knobel (2007; 2008) e Buzato (2009), sobre letramentos digitais; Buzato (2006), Hissa (2021) e Ribeiro (2016), para falar sobre formação de professores e os letramentos digitais; e em Geraldi (2011) e Antunes (2003), para tratar sobre o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva interacionista.

Em continuidade, para alcançar nossa intenção de pesquisa, assumimos para nosso estudo uma abordagem colaborativa na perspectiva de Desgagné (2007), e os procedimentos utilizados basearam-se em Ibiapina e Ferreira (2003; 2005) e Ibiapina (2008; 2016). Desse modo, nossa metodologia consistiu em convidar as professoras de Língua Portuguesa a se unirem a nós em um processo reflexivo sobre suas práticas pedagógicas realizadas na perspectiva dos letramentos digitais, com o objetivo de produzirmos conhecimento sobre a ação docente.

Avaliamos que essa abordagem metodológica nos permitiu ter acesso ao olhar do professor sobre a sua prática pedagógica, pois, por meio do processo colaborativo, o qual se configurou também como democrático, as professoras sentiram-se mais à vontade para compartilhar suas reflexões sem medo de julgamentos. E isso foi muito valioso para conseguirmos alcançar nossos objetivos, com maior compreensão sobre as nuances que envolvem as práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais. E, agora, depois de analisarmos os dados, podemos tecer algumas considerações sobre os achados da pesquisa.

Quanto ao primeiro objetivo específico que buscava *conhecer as concepções dos professores referentes ao trabalho com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa*, concluímos que as docentes concebem os letramentos digitais como dissociados do ensino de língua portuguesa. Isso acontece porque, em primeiro lugar, as professoras entendem o ensino

de língua portuguesa pautado no desenvolvimento de competências e habilidades que são trabalhadas na escola de maneira isolada do contexto social. Desse modo, mesmo que reconheçam as diversas práticas sociais de uso da linguagem que as crianças vivenciam no seu dia a dia, as professoras tratam esses saberes como diferentes dos construídos na escola, e por isso, eles não são incluídos ou considerados no ensino de língua portuguesa.

Portanto, é por meio dessa visão, a qual direciona o ensino de língua portuguesa, que as docentes compreendem a relação dos letramentos digitais com o ensino dessa língua. Desse modo, essa visão desconsidera as práticas sociais de uso da linguagem como um conteúdo de ensino, por conseguinte, os letramentos digitais dentro da visão que concebemos, ou seja, como práticas sociais de uso da linguagem no ambiente digital, não são reconhecidos nesse modelo de ensino, tornando-se, assim, dissociados do ensino de língua portuguesa.

Nesse sentido, as professoras revelam, então, compreender os letramentos digitais como competências e habilidades que as crianças devem adquirir para utilizar os recursos digitais, desconsiderando as práticas sociais presentes no espaço digital. E ao relacionar os letramentos digitais com o ensino de língua portuguesa, elas revelam algumas concepções envolvendo essa relação; na primeira, concebem os letramentos digitais como um recurso que pode até contribuir com as aulas de português, pois podem tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas, assim, eles só serão incluídos no ensino de língua portuguesa se oferecerem alguma contribuição na aprendizagem do conteúdo que está sendo estudado. Desse modo, não são vistos como objetivo de ensino, ou conteúdo didático a ser explorado no ensino de língua portuguesa, mas sim como um recurso para ajudar a alcançar os objetivos traçados para essa disciplina.

Já na segunda concepção, as professoras concebem os letramentos digitais como algo que pode oferecer perigo à aprendizagem de língua portuguesa das crianças, pois, ao utilizarem esses recursos, as crianças podem acabar perdendo o controle, utilizando-os indiscriminadamente diante das diversas possibilidades de entretenimento, o que, de alguma forma, afetará na sua aprendizagem. Além disso, as docentes também consideram que a linguagem utilizada no ambiente digital pode atrapalhar as crianças na aprendizagem da língua padrão, que é o objetivo delas no ensino de língua portuguesa. Logo, essa compreensão não reconhece que, no ambiente digital, existem diversas práticas digitais de uso da linguagem, desde as mais “marginais” até aquelas do padrão culto.

E, por fim, na terceira concepção referente à relação do ensino de língua portuguesa e os letramentos digitais, as professoras concebem esses letramentos como uma prática a ser desenvolvida somente depois da aprendizagem do “bom” português, pois as

professoras compreendem que primeiro as crianças precisam aprender a ler e escrever para, quando crescerem, transportarem essas aprendizagens para o ambiente digital, negando, desse modo, as diversas possibilidades existentes de oferecer experiências por meio das quais as crianças possam se apropriar da linguagem escrita no ambiente digital.

Em seguida, o nosso segundo objetivo teve a intenção de *caracterizar as práticas pedagógicas exercidas pelos professores de língua portuguesa, visando à perspectiva dos letramentos digitais*. As professoras nos revelaram que iniciaram suas práticas de uso de recursos digitais no ensino de Língua Portuguesa a partir do período da pandemia de Covid-19, configurando-se, então, como algo novo para elas. Ademais, elas relataram os desafios de terem de aprender e dar conta de diversas ferramentas sozinhas para ministrar as aulas às crianças, sentindo-se também obrigadas a vivenciar essas experiências para não perderem seus empregos, e foram assim as primeiras experiências das docentes no ensino de língua portuguesa com o uso de recursos digitais.

Outro aspecto que caracteriza as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras é o planejamento. Concluímos que as docentes sentem muita dificuldade em realizar planejamento na perspectiva dos letramentos digitais, primeiramente porque gastam muito do seu tempo tentando dar conta dos materiais didáticos enviados pela secretaria municipal de educação, além disso, esses materiais têm poucas sugestões para o trabalho com letramentos digitais. Desse modo, são quase inexistentes os planejamentos que contemplam os letramentos digitais. Além disso, as professoras relatam ter pouco conhecimento sobre os recursos digitais, tornando isso um entrave na hora de planejar.

Compreendemos, assim, diante do que foi apontado pelas professoras, que esses fatores acontecem diante da falta de subsídios da formação de professores, que deve oferecer suporte teórico, reflexivo, além de discussões práticas para que as docentes consigam perceber a viabilidade para o uso dos recursos digitais no ensino de língua portuguesa, como também possam ampliar suas concepções sobre o ensino de língua portuguesa e os letramentos digitais. E ainda relacionado ao planejamento, uma dificuldade enfrentada é ter acesso à rede de internet para conseguir realizar um planejamento em que elas possam ter “tudo” às mãos por meio de um clique.

Em continuidade às características das práticas, temos os materiais que compõem esse ensino. Sobre isso, foi possível concluir que a prefeitura de Fortaleza fez grandes investimentos quanto à aquisição de materiais tecnológicos para as escolas, professores e alunos, no entanto, falhou em conseguir manter uma boa rede de internet que dê suporte para o uso desses diversos equipamentos. E não é só isso, pois consideramos também que esses

investimentos não foram acompanhados de políticas que permitissem a inclusão desses recursos nas práticas pedagógicas, como uma formação de professores voltada para o trabalho com letramentos digitais.

Além dessas características, outro elemento que compõe esse conjunto corresponde às atividades realizadas pelas professoras. Sobre isso, as docentes apontaram que elas se dão, na perspectiva dos letramentos digitais, como aulas com jogos educativos digitais e a partir do uso do celular, tendo como principal objetivo utilizar os recursos tecnológicos para tornar as aulas mais atrativas para as crianças. No entanto, também verificamos algumas atividades que se aproximavam de uma perspectiva dos letramentos digitais, como é o caso do uso da linguagem no ambiente digital. Contudo, nessas experiências, não se tinha uma preocupação em situar o contexto em que a prática social era vivenciada, nem os usos possíveis da linguagem de acordo com cada prática social.

Concluimos, então, que essas experiências, apesar de terem como objeto de estudo os usos da linguagem no ambiente digital, que consideramos ser um grande ganho na construção de práticas de ensino de Língua Portuguesa, devem ainda alcançar a perspectiva dos letramentos digitais, pois elas foram realizadas dentro de uma perspectiva autônoma de letramento (Street, 2014). Em outros termos, elas passam uma ideia da linguagem do ambiente digital como um modelo único e padrão, o qual pode ser replicado em todas as outras práticas que acontecem nesse ambiente, desconsiderando que as práticas sociais de uso da linguagem no ambiente digital também são múltiplas.

Além disso, também verificamos que a maioria das atividades citadas pelas professoras não foi planejada por elas, algumas foram sugestões do livro e outras da coordenadora, e, por isso, segundo as docentes, foram atividades pontuais. Já as atividades que as professoras mencionaram realizar com maior frequência foram aquelas por livre iniciativa do professor, as quais revelaram suas concepções. Nessa esteira, acreditamos que, por isso, elas se sentiram mais seguras para realizarem com maior frequência, dentre elas: atividades de pesquisa, conversa sobre o ambiente digital, uso de imagens no celular.

Em relação ao terceiro e último objetivo específico da pesquisa, o qual buscou *analisar as possibilidades apontadas pelos professores em relação às práticas que visem à perspectiva dos letramentos digitais*, as professoras conseguiram apontar possibilidades relacionadas à ampliação de suas práticas na perspectiva dos letramentos digitais, identificar possibilidades dentro do seu contexto que podem ser uma alternativa às dificuldades encontradas para o trabalho com os letramentos digitais, como também lançaram perspectivas quanto às possibilidades mais amplas, as quais não dependem do contexto

escolar para acontecerem, mas que são necessárias para a garantia, a longo prazo, da realização de práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais.

Destacamos aqui que, entre as possibilidades de ampliação das práticas na perspectiva dos letramentos digitais, foi apontado o trabalho com gêneros digitais. Nesse sentido, julgamos que essa proposta demonstra uma mudança de concepção sobre o trabalho com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa, pois eles deixam de ser vistos apenas como um recurso que pode contribuir para tornar as aulas mais atrativas, para passarem a ser vistos como um objeto de estudo, ou seja, como mais um elemento da linguagem. Destacamos, também, a possibilidade apontada pelas professoras quanto à importância do interesse do professor para a realização de práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais, demonstrando a sua tomada de consciência quanto ao seu papel no processo de efetivação desse ensino, e também a possibilidade apontada da parceria com a coordenação, revelando a importância da construção de parcerias no contexto escolar para a efetivação desse ensino.

Ressaltamos também a possibilidade apontada pelas professoras de uma formação que ofereça subsídios para a construção de práticas que contemplem os letramentos digitais, bem como foi apontada a possibilidade de materiais didáticos que ofereçam alternativas de práticas nessa perspectiva. Assim, concluímos que as possibilidades apontadas pelas docentes foram fruto das reflexões vivenciadas no processo colaborativo da pesquisa.

Com base no exposto até aqui, consideramos que *as práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais revelada pelas professoras de língua portuguesa em ciclos reflexivos de formação* nos permitiram concluir, em linhas gerais, que as concepções de linguagem das professoras influenciam no trabalho realizado na perspectiva dos letramentos digitais. Isso se dá porque as atividades realizadas pelas professoras que ocorreram com maior frequência foram aquelas planejadas por elas, reproduzindo, assim, suas concepções de linguagem, bem como as concepções sobre a relação entre o ensino de Língua Portuguesa e os letramentos digitais.

Este estudo também nos permitiu compreender a grande influência dos materiais didáticos na prática pedagógica do professor, pois, na maior parte do tempo, definem o que ele irá fazer. Assim, acabam tirando o protagonismo do docente no que se refere a definir o que será estudado e como será estudo. Nesse sentido, os materiais utilizados oferecem poucas propostas para o trabalho com letramentos digitais, tornando-o, assim, escasso na prática do professor.

Em vista disso, consideramos importante que os órgãos responsáveis pela escolha dos materiais didáticos busquem materiais com concepções mais interacionistas de linguagem, como também materiais que proponham uma variedade maior de propostas para o trabalho com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa. Além disso, consideramos também que uma outra possibilidade para considerar os letramentos digitais no ensino de língua portuguesa seja a inclusão de materiais didáticos digitais para o ensino de língua portuguesa, os quais também tragam a concepção interacionista de linguagem.

Em continuidade, foi possível concluir que a falta de uma formação que ofereça subsídios para os professores refletirem e discutirem sobre suas concepções e práticas de ensino de língua portuguesa, como também sobre o trabalho com letramentos digitais, tem aberto espaço para práticas de ensino de língua portuguesa que pouco consideram as práticas sociais de uso da linguagem. Além disso, uma formação centrada em prescrições sobre como utilizar o material didático tem enfraquecido o protagonismo do professor diante do seu fazer docente, tornando-o refém do material didático, pois ele se sente inseguro para construir propostas de aprendizagem para as suas crianças.

Assim, chamamos a atenção para a proposição de uma formação que atenda às necessidades dos professores de se apropriar de concepções e saberes práticos sobre o ensino de língua portuguesa e os letramentos digitais. Não apenas isso, mas uma formação que permita ao professor refletir, discutir e aprender também, de maneira prática, sobre os usos dos recursos tecnológicos no ensino em uma perspectiva dos letramentos digitais.

Apesar desse contexto, as professoras participantes da pesquisa têm desenvolvido práticas, que segundo elas, estão na perspectiva dos letramentos digitais e mesmo estas práticas não sendo tão frequentes, as professoras, reconhecem a importância desse trabalho e quando possível buscam articular os letramentos digitais com algo em que está sendo trabalhado no ensino de língua portuguesa. Desse modo, consideramos que as professoras estão em processo de construção das práticas de ensino na perspectiva dos letramentos digitais, e para que esse processo continue na perspectiva de letramentos digitais que concebemos, é fundamental, que as professoras tenham oportunidade para refletir sobre seu fazer docente de maneira a elaborar novas concepções e (re)ajustar caminhos.

Nesse sentido, concluímos que a abordagem colaborativa de pesquisa possibilitou aos professores um espaço de estudo e reflexão sobre o seu fazer docente, o que oportunizou às professoras participantes conhecer o conceito de letramentos digitais, compreendendo sua importância; possibilitou também ampliar suas concepções sobre o trabalho com o letramento digital no ensino de língua portuguesa de modo a percebê-lo como um objeto de estudo

relacionado à linguagem. Ademais, foi possível perceber possibilidades para a realização do trabalho com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa.

7.2 Implicações da pesquisa

Os resultados deste trabalho nos permitiram compreender as nuances que envolvem as práticas pedagógicas de letramentos digitais no ensino de língua portuguesa a partir do olhar dos professores, os quais são os maiores protagonistas dessa ação e, por isso, têm maior propriedade sobre os elementos que envolvem esse fazer. Assim, acreditamos que este estudo pode oferecer contribuições para a área da formação de professores e políticas públicas voltadas para a inclusão das tecnologias digitais na educação, porque os resultados propõem a necessidade de uma formação que atenda às necessidades dos docentes de se apropriarem de concepções e saberes práticos sobre o ensino de língua portuguesa e os letramentos digitais. E não apenas isso, mas uma formação que permita ao docente refletir, discutir e aprender também de maneira prática sobre os usos dos recursos tecnológicos no ensino em uma perspectiva dos letramentos digitais.

Ademais, acreditamos ser necessária uma política pública que consiga oferecer equipamentos tecnológicos aos professores e crianças, como também uma boa rede de internet que garanta cobertura em toda a escola. Além disso, essa política precisa dar possibilidade para as professoras incluírem as tecnologias nas ações pedagógicas, como planejamento, diário de classe, materiais didáticos digitais ou não, os quais permitam às professora a elaboração das ações na perspectiva dos letramentos digitais nas ações pedagógicas, como também a inclusão dessas tecnologias na formação dos professores, como objeto a ser investigado considerando suas possibilidades e as concepções de ensino defendidas.

Para o contexto escolar, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir oferecendo pistas para que professores e gestão escolar consigam perceber ou buscar as possibilidades para a realização do ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais. Algumas propostas iniciais, as quais acreditamos serem válidas para a maioria dos contextos escolares, são o interesse do professor e a construção de parcerias para a realização dessas práticas. As demais possibilidades precisam ser percebidas por meio de reflexões sobre o seu contexto de atuação.

E, por último, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para o contexto acadêmico, incentivando mais pesquisas do tipo colaborativa, as quais possam contribuir não apenas com a construção de conhecimento científico, mas também com melhorias na

qualidade da educação nos contextos investigados. Além disso, acreditamos que nossos resultados foram mais proeminentes diante da colaboração estabelecida com as professoras.

7.3 Sugestões de continuidade da pesquisa

Como primeira sugestão de continuidade, pensamos que seria muito interessante investigar a formação inicial de professores pedagogos a fim de compreender como ela contribui para que o pedagogo trabalhe com os letramentos digitais. A pergunta que poderia conduzir essa sugestão de pesquisa poderia ser: De que maneira a formação inicial e continuada do professor pedagogo oferece subsídios para o trabalho com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa?

Além disso, acreditamos que essa pesquisa também poderia ser feita voltada para a formação continuada, a fim de compreender melhor como a formação continuada oferece subsídios para o trabalho com letramentos digitais, a partir do olhar de quem realiza a formação de professores, os formadores, como também o olhar daqueles que pensam a formação de professores do município, os gestores da educação. Julgamos que essa pesquisa seria importante para compreendermos o outro lado desse processo, inclusive, os desafios enfrentados na efetivação de uma formação para professores.

Uma segunda sugestão seria relacionada ao interesse do professor em realizar práticas que considerem os letramentos digitais, mesmo em contextos adversos, pois, como vimos, o primeiro aspecto que contribui para a construção de práticas que considerem os letramentos digitais é o interesse do docente, assim sugerimos o seguinte problema de pesquisa: Quais seriam as motivações capazes de levar o professor a desprender investimentos na realização de práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais mesmo em contextos adversos?

E, por último, considerando que os livros didáticos têm ocupado grande parte do fazer docente, pelo menos em nossa investigação, sugerimos a proposição de pesquisas que nos permitam compreender como os livros didáticos trabalham os letramentos digitais, partindo, assim, para a seguinte questão: Quais são as concepções de letramentos digitais presentes nos livros didáticos?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web-currículo. *In* ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALVES, Dom Robson Medeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela (org.). **Web-Currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 22-40.
- ALMEIDA, Larissa Naiara Souza de. **Práticas de ensino de leitura e escrita na rede pública de Fortaleza: letramentos em contexto digital?** 2023. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Denise Lino de; LOURENÇO, Delane Cristina Galiza; NASCIMENTO, Antonio Naéliton do; EVARISTO, Ana Claudia da Silva; SILVA, Leonara Nahyane da; MORAIS, Lucas Ribeiro de. Professor da Educação Básica, Severino Pequeno da Silva. A BNCC de Ensino Fundamental - anos finais e a proposta para o componente língua portuguesa: um documento caleidoscópico. **Currículo & Docência**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 46-65, 2020.
- ARAÚJO, Eliane Oliveira Santos. **Tecnologias digitais da informação e comunicação e a alfabetização de nativos digitais**. 2019. 111f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas, Universidade Federal do Tocantins, 2019.
- ARAUJO, J; PINHEIRO, R. C. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. *In*: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GOIS, M. L. de S. (org.). **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- ARAÚJO, Nukácia M. S. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? *In*: ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácia. (org.). **Ead na tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013. p. 179-207.
- BAWDEN, D. Origins and Concepts of Digital Literacy. *In*: C. LANKSHEAR; M. KNOBEL, **Digital Literacies: concepts, policies and practices** New York: Peter Lang Publishing, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sara K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

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, n. 1, p. 01-38, 2009.

CAZDEN, C. B. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Trad. de. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Belo Horizonte: LED, 2021.

CEARÁ. **Guia de orientações sobre o ensino remoto/híbrido na rede pública estadual de ensino do Ceará**. Fortaleza: Secretaria de Educação, 2021.

CETIC.BR. **Resumo Executivo - Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2020**. [S. l.]: CETIC, 2021a.

CETIC.BR. **Resumo Executivo - Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2020**. [S. l.]: CETIC, 2021b.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. *In.* COSCARELLI, C; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 25-40.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

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

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In.* GERALDI, C.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 137-152

FORTALEZA. **Notícia sobre a implementação das salas de inovação**. Fortaleza: Portal de Notícias, 2019. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-lanca-plano-de-inovacao-educacional-com-implantacao-de-salas-em-parceria-com-a-google-for-education>. Acesso em: 15 maio 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Sugestão de Rotina de Sala de Aula Turmas de 3º, 4º e 5º Ano**. Fortaleza: s. n., s. d. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Sur7r204j5pjOrIf6rrlo0B7nxaH5c25/view>. Acesso em: 2 maio 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Guia de orientação para o desenvolvimento de cultura digital e utilização de recursos tecnológicos na escola.** Fortaleza: s. n., 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1TjYnpu1JVUK-M6VLVaVquK-Vif4n_EUb/view. Acesso em: 10 maio 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas escolas municipais de tempo integral (ETIs).** Fortaleza: s. n., 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13qnNqUDd56rfV7fF2sSwt8KnXQS1P2uJ/view>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental.** Fortaleza: s. n., 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/16wN8EwzwO2Z_eUmFN9dcuvcHhokgEdUA/view. Acesso em: 2 maio 2024.

FERREIRA, Maria Salonilde. **Buscando caminhos: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos.** Brasília, DF: Liberlivro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Marta Fernandes; BUZATO, Marcelo El Khouri; RIEDO, Cássio Ricardo Fares SILVA, Dirceu da. Novos letramentos e docência na educação a distância. **Educação Temática Digital.** Campinas, v. 19, n. 1, 2017.

GAVA, F. G.; GARCIA, V. F.; ROCHA, M. T. L. G. da. Pesquisa colaborativa em educação. **Ensaios Pedagógicos**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 73–80, 2018. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/61>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In. GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de (org.). **O texto na sala de aula.** 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GILSTER, P. **Digital literacy.** New York: John Wiley & Sons, 1997.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Cibercultura, formação e atuação docente em rede: guia para professores.** Brasília, DF: Liberlivro, 2010.

GRUPO NOVALONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco.** [S. l.], v. 13, n. 2, 2021.

HISSA, Débora Liberato Arruda. O letramento digital e a docência. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 484-503, 2021.

HISSA, Débora Liberato Arruda; SOUSA, Nágila Oliveira de. A pedagogia dos multiletramentos e BNCC de língua portuguesa: diálogos entre textos. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília, DF: Líber, 2008. 136p.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (org.). Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In.*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: Editora Federal do Piauí, 2016.

IBIAPINA, Ivana Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 9, p. 73-82, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1601>. Acesso em: 23 fev. 2023.

IBIAPINA, Ivana Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1569>. Acesso em: 23 fev. 2023.

INOUE, Hitoshi; NAITO, Eisuku; KOSHIZUKA, Mika. Mediacy: what is it? **International Information and Library Review**, [S. l.], v. 29, n. 4, p. 403–413, 1997.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. *In.*: DENSIN, Norman K; LIN-COLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-306.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KOMESU, Fabiana; TENANI, Luciani. Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 9, n. 3, p. 621-643, set./dez. 2009.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling “the New” in New Literacies. *In.*: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (org.). **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, 2007. p. 1-24.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang, 2008.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em**

Linguística Aplicada, Campinas, v. 49, n. 2, p. 1-17, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. *In.*: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL PARA PESQUISA CULTURAL TEORIA DA ATIVIDADE. 5., 2002. Amsterdam. **Anais [...]**. Amsterdam: Vrije University, 18-22 jun. 2002.

MARTIN, Allan; GRUDZIECKI, Jan. DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development, innovation in teaching and learning. **Information and Computer Sciences**, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 1-19, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>. Acesso em: 2 jun. 2023.

MARTIN, A.; MADIGAN, D. (org.). **Digital literacies for learning**. London: Facet Publishing, 2006.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do Ensino Fundamental. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 01–16, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955>. Acesso em: 23 abr. 2024.

MORAIS, N. A.; RAFFAELLI, M.; KOLLER, S. H. Adolescentes em situação de vulnerabilidade social e o continuum risco-proteção. **Avances en Psicología Latinoamericana**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 118-136, 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A linguagem dos emojis. The language of emojis. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 55.2, p. 379-399, maio/ago. 2016.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Letramento digital: problematizando o conceito. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1161–1179, 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1905>. Acesso em: 7 set. 2023.

PAVAN, Fabiana Marsaro. **Materiais didáticos no contexto dos novos multiletramentos: uma análise dos protótipos de ensino**. 2020. 229f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1161302> . Acesso em: 2 set. 2023.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: lendo em papel e em pixel. **Educ. Rev.** [S. l.], n. 40,

p. 151-164, 2004.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>. Acesso em: 16 maio 2024.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 19, n. 2, p. 91-111, jul./dez. 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela: Letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (org.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 125-150.

RIBEIRO, Ana. Elisa. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330>. Acesso em: 2 set. 2023.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002.

RIVAS, Axel. A plataformização da educação: um quadro referencial para mapear as novas direções dos sistemas de educação híbrida. **Panorama Setorial da Internet/CETIC.BR/NIC.BR**. [S. l.], n. 2, jun. 2022.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. **The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem**. [S. l.], v. 38, n. 1, p. 1-20, 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SILVA, Ana Claudia da; SPARANO, Magali Elisabete; CARBONARI, Rosemeire; CERRI, maria Stella Aoki. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDAO, Helena Hathsue Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. (org.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 31-93.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, [S. l.], n. 29, 2004a. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, [S. l.], n. 25, p. 05-17, 2004b.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

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

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAJANO, Jonh Herbert de Almeida Falcão. **O uso de tecnologias digitais na alfabetização**: concepções de professores da escola pública. 2019. 219f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, 2019.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Políticas de Tecnologia na Educação no Brasil: Visão Histórica e Lições Aprendidas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 28, n. 94, 2020.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias e educação: legado das experiências da pandemia COVID-19 para o futuro da escola. **Panorama Setorial da Internet/CETIC.BR/NIC.BR**. [S. l.], ano 14, n. 2, jun. 2022.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital, 2002. 220f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2002. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/273627>. Acesso em: 11 jul. 2023.

XAVIER, A.C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

APÊNDICE A – PROPOSTA DE ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL COM O PROFESSOR

BLOCO I- IDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

1. Nome
2. Idade
3. Formação. Tem pós-graduação? Qual?
4. Tempo de serviço na educação
5. Quanto tempo como professora de língua portuguesa nos anos iniciais do fundamental I?

BLOCO II – OBJETO DE ESTUDO

1. Qual a sua relação pessoal com o uso das tecnologias digitais, e como você a percebe no mundo atual?
2. O que você compreende por Letramentos digitais?
3. Que relação você percebe entre o ensino de língua portuguesa e o trabalho com os letramentos digitais?
4. De que maneira você utiliza as tecnologias digitais de informação e comunicação nas aulas de Língua portuguesa?
5. Você sente alguma dificuldade em trabalhar TDIC no ensino de língua portuguesa? Quais?
6. E o que você considera possível no ensino de língua portuguesa que contemple os letramentos digitais?
7. Qual suporte você considera fundamental para a realização de uma prática pedagógica de ensino de língua portuguesa que contemple os letramentos digitais.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

- 1 - Para você, qual é o objetivo do ensino de língua portuguesa? E como este deve ser feito?
- 2 - Qual relação você percebe entre o ensino de língua portuguesa e o trabalho com letramentos digitais?
- 3 - Ao realizar as práticas pedagógicas com o uso dos recursos digitais, qual objetivo você tinha em mente?
- 4 - A partir dos nossos estudos, o que você elencaria como possibilidades para o trabalho com letramentos digitais na escola?
- 5 - E quais dificuldades você enfrentou ou enfrenta para o trabalho com letramentos digitais?
- 6- Fala um pouco sobre o seu protagonismo ao planejar e executar o planejamento voltado para o trabalho com letramentos (pode falar também da sua relação de parceria com a Coordenadora).
- 7- Após nossos estudos, o que você compreende por letramentos digitais?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado (a) professor (a),

Você está sendo convidado por Andréia Ruth Fortaleza Ramos, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), para participar de uma pesquisa intitulada “**Práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais: uma pesquisa em colaboração com professores de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.**” Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

1. OBJETIVO DA PESQUISA: Você está sendo solicitado(a) a participar em uma pesquisa que pretende “*Analisar a compreensão dos professores de língua portuguesa acerca das práticas de ensino na perspectiva dos letramentos digitais a partir da sua inserção em ciclos reflexivos de formação.*”

2. O QUE VOCÊ VAI FAZER: O pesquisador está pedindo sua permissão para estudar de que maneira a inserção de professores de língua portuguesa em ciclos reflexivos de formação revela sua compreensão acerca das práticas de ensino na perspectiva dos letramentos digitais. Se você consentir, será submetida aos seguintes procedimentos: entrevista, observação da prática docente, participação em sessões de estudo, ciclos reflexivos e análise de videogravação da prática, além, do registro das reflexões, realizadas em um aplicativo de celular, previamente acordado com o grupo participante da pesquisa. Para garantir a autenticidade dos dados produzidos, as entrevistas, os ciclos reflexivos e as sessões

de estudos serão gravados, para posterior transcrição.

3. POTENCIAIS BENEFÍCIOS: A pesquisa pode fortalecer indiretamente os debates sobre práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além de considerarmos que esse debate pode alcançar tanto os espaços acadêmicos como também a própria escola, visto que a pesquisa em colaboração buscar contribuir de maneira a articular a teoria e prática para ampliar as discussões desses dois espaços. Para você, os benefícios podem estar relacionados a sua participação nas sessões de estudos e ciclos reflexivos, das quais, as reflexões advindas desses momentos podem vir a contribuir para a sua prática pedagógica de ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa. Sua participação é voluntária e, desse modo, você poderá desistir a qualquer momento retirando seu consentimento, sem que isso lhe acarrete nenhum prejuízo ou penalidade. A pesquisa é isenta de custos para o participante, mas se você tiver algum gasto em decorrência da participação na pesquisa, será devidamente ressarcido. Nenhuma compensação financeira ou crédito, nem qualquer outra forma de compensação será oferecida por sua participação neste estudo.

4. POTENCIAIS RISCOS: Este estudo não lhe trará danos físicos ou psicológicos e não apresentará situações invasivas, discriminatórias, pois você participará de momentos de estudo e reflexão e dará informações por meio dos procedimentos da pesquisa, com inteira liberdade de não responder questões sobre as quais não deseja emitir opinião. O principal risco que você poderia enfrentar seria a revelação de dados pessoais, mas, você tem o direito de não revelar e/ou de não permitir que nenhuma informação desta natureza seja publicada. Além disso, os riscos devem ser minimizados pelo pesquisador por meio de um pacto de privacidade e confidencialidade (ver item 5 abaixo).

5. PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE: Se você concordar em participar do estudo, o pesquisador vai explorar as experiências que você construiu a partir de sua participação na entrevista, sessões de estudos e ciclos reflexivos, tomando por base suas explicações e descrições sobre as práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais. Os dados que você oferecer poderão ser incluídos em apresentações orais e conferências de congressos científicos, assim como em publicações de

artigos avaliados pelos comitês editoriais de revistas científicas, tanto impressas como *online*. Se assim você concordar, todos os dados identificáveis em suas descrições serão substituídos pelo uso de pseudônimos e/ou códigos. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Assim, todos os dados sobre você estarão guardados e mantidos em confidencialidade o máximo que é exigido por lei.

6. SEUS DIREITOS: VOCÊ PODE PARTICIPAR, DIZER “NÃO” OU DESISTIR (RETIRAR A AUTORIZAÇÃO) A QUALQUER MOMENTO: A sua participação nesta pesquisa é completamente voluntária. Você tem o direito de dizer NÃO. Saiba que sua recusa em participar não lhe trará nenhuma penalidade ou perda de benefícios que você, de outro modo, tenha por adquirido.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Andréia Ruth Fortaleza Ramos

Instituição: Universidade Federal do Ceará - FACED **Endereço:**
Rua Valdery Uchoa, Nº 01, Benfica, Fortaleza- CE **Telefone para**
contato: 85 987483011
E-mail: ruthfrsena@gmail.com

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Eu, _____, RG
nº

_____, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo, na condição de colaborador (a), fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa: “Práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais: uma pesquisa em colaboração com professores de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante:

Assinatura do pesquisador:

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIAL DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS DIGITAIS: UMA PESQUISA EM COLABORAÇÃO COM PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: ANDREIA RUTH FORTALEZA RAMOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 75273423.7.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.528.141

Apresentação do Projeto:

Nos últimos anos foi possível observar um aumento de diversas atividades no espaço digital, como as atividades financeiras pela internet, cadastros em programas do governo, marcação de consultas, uso de mensagens instantâneas, bem como sua realização de modo on-line, busca de notícias e compras on-line. Dessa forma, influenciado o desenvolvimento de múltiplas e complexas práticas sociais tem sido o uso da linguagem, pois, ao fazerem uso da língua, as pessoas têm produzido uma crescente variedade de formas textuais, muitas das quais se tornaram próprias do ambiente digital. Portanto, elas acabaram exigindo novas formas de produção e de leitura de textos nesse espaço, envolvendo, por sua vez, os mais variados tipos de discursos. Assim, será realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa usando a técnica de Análise de Conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

-Analisar a compreensão dos professores de língua portuguesa acerca das práticas de ensino na perspectiva dos letramentos digitais a partir da sua inserção em ciclos reflexivos de formação.

Objetivo Secundário:

a) conhecer as concepções dos professores referentes ao trabalho com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa; b) caracterizar as

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Telefone: (85)3366-8344

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 6.528.141

práticas pedagógicas exercidas pelos professores de língua portuguesa visando à perspectiva dos letramentos digitais;

c) Analisar as possibilidades apontadas pelos professores em relação às práticas que visem à perspectiva dos letramentos digitais

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O principal risco que o participante poderia enfrentar seria a revelação de dados pessoais, mas, o participante tem o direito de não revelar e/ou de não permitir que nenhuma informação desta natureza seja publicada. Além disso, os riscos devem ser minimizados pelo pesquisador por meio de um pacto de privacidade e confidencialidade.

Benefícios:

A pesquisa pode fortalecer indiretamente os debates sobre práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Além de considerarmos que esse debate pode alcançar tanto os espaços acadêmicos como também a própria escola, visto que a pesquisa em colaboração buscar contribuir de maneira a articular a teoria e prática para ampliar as discussões desses dois espaços. Para os participantes, os benefícios podem estar relacionados a sua participação nas sessões de estudos e ciclos reflexivos, das quais, as reflexões advindas desses momentos podem vir a contribuir para a sua prática pedagógica de ensino de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos digitais. Nenhuma compensação financeira ou crédito, nem qualquer outra forma de compensação será oferecida por sua participação neste estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto em questão está com a escrita razoável. Porém, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC**



Continuação do Parecer: 6.528.141

Recomendações:

O projeto de pesquisa está devidamente instruído para que o mesmo seja executado. Há uma sugestão de melhoria da fundamentação teórica, mas está eticamente correto. Portanto o parecer é favorável à sua APROVAÇÃO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2205176.pdf	12/09/2023 21:27:09		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/09/2023 21:11:46	ANDREIA RUTH FORTALEZA RAMOS	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA.pdf	12/09/2023 21:11:05	ANDREIA RUTH FORTALEZA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS.pdf	12/09/2023 21:08:17	ANDREIA RUTH FORTALEZA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTA_SOLICITANDO_APRECIACAO.pdf	12/09/2023 21:05:33	ANDREIA RUTH FORTALEZA RAMOS	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	12/09/2023 21:00:58	ANDREIA RUTH FORTALEZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DO_LOCAL_DE_REALIZACAO_DA_PESQUISA.pdf	12/09/2023 20:50:31	ANDREIA RUTH FORTALEZA RAMOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	12/09/2023 20:49:20	ANDREIA RUTH FORTALEZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_PLATAFORMA_BRASIL.pdf	12/09/2023 20:45:12	ANDREIA RUTH FORTALEZA RAMOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	12/09/2023 20:20:35	ANDREIA RUTH FORTALEZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.528.141

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 23 de Novembro de 2023

Assinado por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br