

LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL
DEPARTAMENTO PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO

ANDREA BARBOSA GOMES PEREIRA

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CULTURA DIGITAL: NARRATIVAS
DOCENTES A PARTIR DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS
MULTILETRAMENTOS

MIAMI, FLÓRIDA

2021

ANDREA BARBOSA GOMES PEREIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CULTURA DIGITAL: NARRATIVAS
DOCENTES A PARTIR DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS
MULTILETRAMENTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Logos University International como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. Eduardo Fofonca

MIAMI, FLÓRIDA

2021

Andrea Barbosa Gomes Pereira

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CULTURA DIGITAL: NARRATIVAS
DOCENTES A PARTIR DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS
MULTILETRAMENTOS**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Eduardo Fofonca – Presidente da banca examinadora
Logos University International (UniLogos)

Profa. Dra. Marilene Santana dos Santos Garcia
Logos University International (UniLogos)

Prof. Dra. Gisele Adriana Maciel Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Eduardo Fofonca
Orientador

Miami, 2021

DEDICATÓRIA

Dedico a Deus, por permitir que eu concluísse este estudo.

Aos meus pais, Cícero e Beta, por me incentivarem a estudar.

Ao meu marido, Cecílio, por me apoiar nas horas mais
difíceis durante a realização deste trabalho.

Às minhas filhas, Gabriella e Isabella, por todo amor e compreensão.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eduardo Fofonca, por me ensinar e
confiar no meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus pelo amor e pela graça de permitir que eu viva esse momento tão especial.

Aos meus familiares por sempre acreditarem no meu trabalho e por me ajudarem em tudo.

Aos professores que passaram em meu caminho, desde a Educação Básica até o Mestrado, pois, todos foram muito importantes e contribuíram para que eu chegasse onde cheguei.

Aos meus alunos por me motivarem a continuar buscando conhecimento para exercer cada vez melhor essa linda profissão.

Aos meus amigos e amigas, Cristina, Sueli, Ana Flávia, Indira, Luana, Patrícia, Denise, Sônia, Maria Francisca, Thiago, Jório, Jorge e Evandro pelo incentivo e pelas palavras de apoio.

Às quatro educadoras por aceitarem contribuir com suas experiências para a realização desta pesquisa.

Em especial, agradeço ao meu maravilhoso orientador, Professor Doutor Eduardo Fofonca, por sua extraordinária orientação, por ser tão compreensivo, paciente e generoso.

Às professoras que integraram a banca de defesa, Professora Dra. Marilene Santana dos Santos Garcia e a Professora Dra. Gisele Adriana Maciel Pereira, pela atenção e por me darem a oportunidade de enriquecer meu trabalho com suas pertinentes considerações.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as narrativas de docentes de Língua Portuguesa que atuam na região da Baixada Santista/SP, considerando as dimensões dos multiletramentos e da cultura digital nos processos educativos. Observa as transformações tecnológicas ocasionadas pela cultura digital e o impacto causado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação nos contextos sociais. Nesse sentido, o tema abordado é o ensino de Língua Portuguesa na cultura digital a partir das práticas dos multiletramentos. Estuda as contribuições de Vygotsky (1991) sobre as interações sociais entre sujeitos por meio da linguagem, a influência da cultura digital na sociedade e na escola, apoiando-se nos estudos de Soares (1998 e 2016) sobre letramentos, os processos de multiletramentos na escola por Rojo (2010, 2012 e 2013) e Fofonca (2015 e 2019), refletindo sobre o novo papel do professor no contexto da cultura digital. Aborda os processos de formação de professores, a prática profissional e o professor reflexivo segundo a concepção de Freire (1996, 2000 e 2008) e de Nóvoa (1992 e 2007). Discute, também, a integração das tecnologias no contexto da escola e da sala de aula (BRITO, 2006; CAMAS, 2013; FOFONCA, 2015 e 2018; KENSKI, 2013 e 2015; MORAN, 2004 e 2009; SANTAELLA, 2013). Espera-se que esta investigação possa contribuir para subsidiar reflexões no interior da escola pública e/ou da sala de aula sobre as práticas de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, num contexto da cultura digital. Pois, no cenário contemporâneo, torna-se importante e urgente refletir sobre as práticas educativas adotadas para melhor atender às necessidades dos alunos e contribuir para uma formação integral. A metodologia é qualitativa, ancorada nos estudos de Clandinin; Conelly (2011) e Creswell (2014). Assim, para alcançar os objetivos propostos, adotou-se uma abordagem qualitativa, pois, para Creswell (2014), este modelo pode ser utilizado para compreender de maneira mais complexa e detalhada os comportamentos de indivíduos. Diante disso, esta pesquisa desenvolveu-se a partir dos seguintes instrumentos metodológicos: revisão da literatura e narrativas docentes utilizadas para a coleta de dados. Assim, a pesquisa narrativa é utilizada como método para compreender as experiências de quatro educadoras de Língua Portuguesa, as quais compartilharam suas práticas educativas e dificuldades enfrentadas, via narrativas digitais. Os resultados demonstram que as escolas públicas ainda apresentam muitos desafios para a implantação de práticas educativas multiletradas, contudo ficou evidente que, mesmo com algumas dificuldades, as educadoras participantes procuram integrar as TDIC e desenvolver, em suas aulas, metodologias inovadoras coerentes com a cultura digital e o cotidiano dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Prática Educativa. Cultura Digital. Multiletramentos. Narrativas Digitais.

ABSTRACT

This research aims at analyzing the narratives of Portuguese Language teachers who work in Santos (São Paulo) and region, considering the dimensions of multiliteracies and digital culture in educational processes. It observes the technological transformations caused by digital culture and the impact caused by digital information and communication technologies in social contexts. In this sense, the subject addressed is the teaching of the Portuguese Language in a digital culture based on the practice of multiliteracies. It studies the contributions made by Vygotsky (1991) on social interactions between individuals through language, the influence of digital culture in society and school, based on Soares' (1998 and 2016) studies on literacies, the processes of multiliteracies in school by Rojo (2010, 2012 and 2013), Fofonca (2015 and 2019), reflecting upon the new role of teachers in the context of digital culture. It addresses the processes of teacher training, professional practices, and reflective teaching according to Freire (1996, 2000 and 2008) and Nóvoa (1992 and 2007). It also discusses the integration of technologies in school and classroom, (BRITO, 2006; CAMAS, 2013; FOFONCA, 2015 and 2018; KENSKI, 2013 and 2015; MORAN, 2004 and 2009; SANTAELLA, 2013). It is expected that this investigation can contribute to support reflections within the public school and classroom on teaching and learning practices of Portuguese Language classes in the final years of elementary education in a context of digital culture. In the contemporary scenario, it is important, and urgent to reflect upon the educational practices adopted to better meet the needs of students and contribute to a holistic formation. The methodology is qualitative, based on the studies of Clandinin; Conelly (2011), and Creswell (2014). Thus, to achieve the proposed objectives, a qualitative approach was adopted because, for Creswell (2014), this model can be used to understand in a more complex and detailed form individual behaviors. Therefore, this research was developed based on the following methodological instruments: literature review and collection of teaching narratives used as data. Thus, narrative research is used as a method to comprehend the experiences of four Portuguese Language teachers, who shared their educational practices as well as the difficulties faced, via digital narratives. The results show that public schools still present many challenges for the implementation of multiliterate educational practices, however it was evident that, even with some difficulties, the participating educators seek to integrate the TDIC and develop, in their classes, innovative methodologies consistent with the digital culture and the daily lives of students.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Educational Practice. Digital Culture. Multiliteracies. Digital Narratives.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Origem do termo letramento Mapa dos Multiletramentos
- Figura 2** – Site de notícias
- Figura 3** – Mapa dos Multiletramentos
- Figura 4** – Possibilidades de trabalho com multiletramentos na escola
- Figura 5** – Mídia Impressa
- Figura 6** – Dados em letramento em leitura do PISA 2018
- Figura 7** – Dados em letramento em leitura por região do Brasil do PISA 2018
- Figura 8** – Dados em letramento em Ciências e Tecnologias do PISA 2018
- Figura 9** – Dados em letramento em Ciências e Tecnologias por região do PISA 2018
- Figura 10** – Recursos tecnológicos
- Figura 11** – Aceite para participar da pesquisa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caminhos da Pesquisa

Quadro 2 – Marco teórico – CAPES

Quadro 3 – Marco teórico – IBICT

Quadro 4 – Marco teórico – Google Acadêmico

Quadro 5 – Síntese de caracterização das educadoras selecionadas

Quadro 6 – Tempo de atuação docente

Quadro 7 – Formação continuada

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
MEC	Ministério da Educação
PRONINFE	Programa Nacional de Informática Educativa
PLANINFE	Plano de Ação Integrada
PROINFO	Programa Nacional de Informática
OMS	Organização Mundial da Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
PBL	Problem Based Learning
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GOE	Gerente Organizacional Escolar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.1 Justificativa.....	15
1.2 Objetivos.....	17
1.2.1 Objetivo Geral.....	17
1.2.2 Objetivos Específicos.....	18
1.3 PROBLEMA DE PESQUISA.....	18
CAPÍTULO I	20
1 A CULTURA DIGITAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	20
1.1 Leitura, escrita e multiletramentos na sociedade e na escola.....	22
CAPÍTULO II	38
2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CULTURA DIGITAL	38
2.1 A leitura, a escrita e o letramento no exercício da cidadania.....	41
2.2 O ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental na contemporaneidade.....	47
CAPÍTULO III	52
3 A CULTURA DIGITAL E OS DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA PÚBLICA	52
3.1 A cultura digital na escola pública.....	53
3.2 O novo professor de Língua Portuguesa na cultura digital.....	57
CAPÍTULO IV	61
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	61
4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	61
4.2 Caminhos da Pesquisa.....	64

4.2.1 Primeiro Caminho da Pesquisa: revisão da literatura.....	64
4.2.2 Segundo Caminho da Pesquisa: caracterização do contexto da pesquisa.....	74
4.2.2.1 Sujeitos da Pesquisa.....	77
4.2.3 Terceiro Caminho da Pesquisa: a pesquisa narrativa.....	81
4.2.3.1 As narrativas docentes digitais.....	83
CAPÍTULO V.....	85
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOCENTES.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES.....	109

INTRODUÇÃO

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. (FREIRE, 1996, p. 85)

Foi essa curiosidade e inquietação, que é inerente à prática educativa reflexiva crítica, que despertou em mim o desejo de enveredar por esta experiência. Desse modo, esta dissertação será realizada a partir da abordagem qualitativa e se desenvolve por meio de narrativas docentes sobre práticas educativas no contexto da cultura digital e dos multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em escolas públicas da região da Baixada Santista/SP. Aborda também as contribuições das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para os processos de ensino e aprendizagem, destacando o novo papel do professor diante das potencialidades e dos desafios existentes para a integração das TDIC no cotidiano escolar em escolas públicas.

Observa-se que o mundo está mudando cada vez mais rápido e dia a dia vê-se novas ferramentas e recursos tecnológicos sendo lançados no mercado, pode-se dizer que as tecnologias digitais de informação e comunicação vieram transformar a vida e a maneira como as pessoas se relacionam. Essas mudanças apontam para novas formas de ensino, pois as necessidades de aprendizagem também se modificaram. Desse modo, “a exigência social posta contemporaneamente é de um novo paradigma em educação” (GATTI, 2013, p. 53).

Na mesma direção, Brito e Fofonca (2018) dizem que esse contexto de mudança corrobora inúmeras possibilidades de aplicação de novas práticas metodológicas a partir da apropriação e da integração das TDIC nos processos educativos contemporâneos.

Observa-se que o impacto causado pelas TDIC, nos mais diversos campos da sociedade, é bastante significativo, enquanto que na educação sua presença ainda é modesta e pouco explorada (ALMEIDA; VALENTE, 2012). Nesse contexto, faz-se necessário uma mudança no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas para atender às necessidades dos discentes e contribuir para uma formação integral.

Sob essa ótica, priorizamos uma análise sobre as práticas educativas de docentes de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas públicas da região da Baixada Santista, no estado de São Paulo.

Nesse contexto de contemporaneidade, convivemos com diversos problemas sociais, dentre eles a baixa qualidade¹ da Educação Básica brasileira e, para enfrentamento de desafios a serem superados no âmbito de trabalho docente, ou seja, frente às práticas educativas consideramos pertinente o pensamento de Paulo Freire quando nos diz que é necessário pesquisar para ensinar, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (FREIRE, 1996, p. 29). Diante dessa afirmação, podemos dizer que é preciso pesquisar para compreender as práticas educativas adotadas pelos docentes e, a partir disso, indagá-las.

Nesta direção, esta dissertação procura analisar as práticas educativas utilizadas por educadoras de Língua Portuguesa, mais especificamente sob o viés da influência das práticas de multiletramentos e da cultura digital nos processos educativos. Para fundamentação teórica e visando ao esclarecimento da problemática levantada, privilegiamos, também, alguns autores. Como Vygotsky (1991) por suas contribuições sobre as interações sociais entre os sujeitos por meio da linguagem; as contribuições para a formação de professores, a prática educativa, as relações dialógicas e a didática em Freire (1996, 2000 e 2008); a formação e as concepções de professor reflexivo de Nóvoa (1992 e 2007), as contribuições de Soares (1998 e 2016) para o letramento; os processos de multiletramentos na escola de Rojo (2012); para compreender a apropriação das tecnologias no contexto educacional utilizou-se os estudos de Almeida e Valente (2012), Camas (2013), Fofonca (2014, 2015), Kenski (2013, 2015), Moran (2004, 2009) e Santaella (2013), Brito e Purificação (2012), Brito e Fofonca (2018).

As concepções sobre língua, linguagem e gêneros discursivos fundamentam-se em Bakhtin (1997 e 2006), Cagliari (2009) e Antunes (2014). Em relação à abordagem metodológica, esta pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como base pesquisas e estudos realizados por Clandinin e Connelly (2011) e Creswell (2014).

Inicialmente, por meio de uma revisão bibliográfica com o objetivo de verificar a contribuição da cultura digital e das TDIC para uma aprendizagem mais relevante para os alunos. Posteriormente, foram realizados cinco encontros virtuais para ouvir as narrativas docentes de quatro educadoras de Língua Portuguesa que atuam em redes públicas de ensino, para conhecer suas histórias, entender suas experiências, desafios e potencialidades para integrar as tecnologias digitais de informação e comunicação em suas práticas educativas.

¹ De acordo com o PISA 2018, o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências quando comparado a outros 78 países participantes da avaliação. Nas três áreas avaliadas: leitura, matemática e ciências, a nota geral do Brasil está entre as mais baixas do mundo.

Diante disso, faz-se importante ressaltar que esta pesquisa não pretende avaliar as educadoras e suas ações pedagógicas, mas identificar como elas estão motivadas para a utilização de práticas educativas inovadoras e como mobilizam os processos de ensino e aprendizagem no contexto da cultura digital e dos multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa.

A seguir será apresentada a motivação da autora para desenvolver esta pesquisa e sua relevância para compreender a contribuição dos processos educativos num contexto contemporâneo para preparar os educandos para uma formação plena. Em seguida, são apresentados os objetivos, os quais representam a sustentação para o desenvolvimento desta investigação.

Na sequência, expõe-se o problema, o qual está relacionado à expectativa de contribuir com reflexões acerca das práticas educativas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa no contexto da cultura digital.

O primeiro capítulo desta pesquisa destaca a influência e os impactos da cultura digital e os multiletramentos na sociedade contemporânea. O segundo capítulo aborda a leitura, a escrita e os letramentos digitais no exercício da cidadania e o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Já, terceiro capítulo, apresenta alguns desafios da prática educativa na escola pública no contexto da cultura digital e o novo papel do professor de Língua Portuguesa.

Os procedimentos metodológicos utilizados, delineiam a trajetória desenvolvida neste trabalho como, classificação da pesquisa, referenciais teóricos, métodos de coleta de dados, instrumentos empregados na investigação, contextos e sujeitos da pesquisa são contemplados no quarto capítulo.

Na continuidade da apresentação, o quinto capítulo faz uma análise e apresentação do material coletado, indicando os resultados alcançados e apresentando algumas estratégias para integrar a cultura digital e os multiletramentos às aulas de Língua Portuguesa em escolas da rede pública de ensino, desenvolvidas pelas educadoras participantes desta pesquisa.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, que explicitam as conclusões e proposições referentes a esta investigação.

1.1 Justificativa

O grande desafio da educação brasileira na atualidade é oferecer aos alunos uma educação de qualidade que atenda às expectativas e às demandas da sociedade contemporânea. Para tanto, faz-se necessário algumas considerações acerca do papel do educador nesse contexto. Sabe-se que sua atuação não é o único fator responsável para melhorar a qualidade da educação, entretanto, é uma parte fundamental nesse processo. Diante disso, torna-se essencial que a formação docente, inicial e continuada, seja capaz de prepará-lo para responder às demandas sociais existentes.

Pode-se dizer que as transformações tecnológicas ocorridas na sociedade nas últimas décadas exigem cada vez mais dos professores e, desta forma, devem estar preparados para responder com qualidade às necessidades de aprendizagens contemporâneas. Sobre essas transformações, Fofonca, Schoninger e Costa (2018) dizem que

As transformações tecnológicas ocorridas nos últimos anos, notadamente nos últimos vinte anos, mudaram significativamente o comportamento da sociedade. O que presenciamos atualmente é uma nova sociedade emergente, fortemente influenciada pela tecnologia, em cujo seio a velocidade da informação alimenta a urgência das demandas e das expectativas, sejam elas econômicas ou sociais, causando um frenesi em torno do consumo mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). (FOFONCA; SCHONINGER; COSTA, 2018, p. 269).

Assim, como professora de língua materna, inquieta-nos algumas questões que envolvem a prática desta área do conhecimento nas escolas públicas. Uma vez que a língua, enquanto prática cognitiva e discursiva, reproduz possibilidades de interação social, na qual o sujeito se comunica, tem acesso à informação, constrói conhecimento, consegue ler o mundo em que vive e, desse modo, exercer sua cidadania.

Nesse sentido, desenvolver práticas educativas que proporcionem aos alunos fluência discursiva e enunciativa, que os preparem para os novos letramentos² irá contribuir para uma educação libertadora. Corroborando a concepção freireana quando afirma que na ação pedagógica libertadora estão inseridos os processos comunicacionais. Pois, de acordo com Paulo Freire (1983), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 46).

Acreditamos que o estudo do ensino de Língua Portuguesa com a utilização de recursos e ferramentas tecnológicas no cotidiano escolar das escolas públicas, especificamente nos Anos

² Letramentos que envolvam o uso de novas tecnologias digitais de comunicação e de informação.

Finais do Ensino Fundamental, tornou-se imperativo diante do grande avanço tecnológico e comunicacional ocorrido e também para atender às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular³ (BNCC). Para tanto, faz-se necessária uma reflexão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, pois o ensino de Língua Portuguesa ainda é muito distante do que o aluno espera e precisa.

Desta forma, a relevância desta pesquisa justifica-se por entender que os processos de ensino e aprendizagem devem preparar os educandos para uma formação plena que lhes capacitem para lidar com as demandas de uma sociedade contemporânea.

À vista disto, esta pesquisa busca realizar uma discussão sobre os impactos e repercussões da cultura digital na escola, a integração das TDIC como recursos educacionais, dialogar sobre as necessidades de mudanças nas práticas educativas que incluam o uso TDIC no desenvolvimento da aprendizagem, melhorando a qualidade da educação que os alunos recebem e analisar as narrativas docentes nesse contexto.

A propósito, convém lembrar Cunha (1989), que diz que o processo de pesquisa é inerente aos fazeres do educador. E reforçar, assim, o pensamento de Freire (1996, p. 29), quando afirma que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Nesse sentido, este estudo torna-se relevante por entender que devem ser oportunizadas práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam o pleno desenvolvimento dos alunos. Nessa perspectiva, Gadotti (1992, p. 9), diz que “educar significa capacitar, potencializar para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar a autonomia”, assim, o professor deve atuar com qualidade para capacitar o aluno.

Minha inquietação a esse respeito ocorreu devido a minha experiência profissional como educadora de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em dez escolas públicas, por alguns aspectos que envolvem a prática de ensinar e aprender Língua Portuguesa e por acreditar que as TDIC, utilizadas com valor pedagógico, podem ser uma ferramenta valiosa nos processos educativos para uma aprendizagem mais significativa.

O desafio a ser enfrentado nos tempos atuais diz respeito à possibilidade de desenvolver uma prática educativa significativa, coerente com a realidade vivida pelos educandos. Nesse sentido, Rojo (2012) diz que as tecnologias estão presentes no dia a dia e nas práticas sociais, o que requer uma escola voltada para essa realidade.

³ Base Nacional Comum Curricular – BNCC é o documento que tem como objetivo orientar os currículos educacionais de todas as escolas brasileiras. É uma política educacional que visa a regulamentação das aprendizagens essenciais. Para este trabalho, foi usada a versão de 2017.

Sob o ponto de vista educacional, a cultura digital e as TDIC oferecem um grande suporte pedagógico nos dias atuais, possibilitando o uso de metodologias criativas, inovadoras e, portanto, mais interessantes para os alunos. Para isto, os educadores precisam estar habilitados e motivados para aproveitar as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais em favor dos processos educacionais.

Todavia, para analisarmos os processos de ensinar e aprender Língua Portuguesa, em escolas da rede pública de ensino, no contexto da cultura digital, tornam-se necessárias algumas reflexões sobre a infraestrutura oferecida nas escolas para os professores e para os alunos e também quão motivados estão os educadores para integrar as TDIC em suas aulas e para implantar ações pedagógicas inovadoras.

Percebe-se que, diante do panorama atual, faz-se necessária uma mudança de paradigma educacional, principalmente no que diz respeito às práticas educativas utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, a cultura digital e as TDIC devem fazer parte do cotidiano escolar, nesse sentido, a BNCC destaca a competência geral 5, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais.

Assim, a partir das novas exigências educacionais, busca-se propor algumas reflexões para destacar a importância que a cultura digital, os multiletramentos e as TDIC devem assumir nas aulas de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com o compromisso de despertar nos educandos um maior interesse pelas aulas e de prepará-los para empregar a linguagem e suas variadas situações de manifestação e uso nos mais diversos contextos e utilizar as tecnologias digitais de maneira responsável e consciente.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Analisar as narrativas de docentes de Língua Portuguesa, considerando as dimensões dos multiletramentos e da cultura digital no processo educativo.

1.2.2 Objetivos específicos

Para atingir o objetivo geral, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- Estudar as perspectivas da cultura digital no ensino de Língua Portuguesa.

- Verificar como as TDIC podem favorecer e propiciar os multiletramentos na docência de Língua Portuguesa.
- Identificar como os educadores de Língua Portuguesa aproximam-se ou distanciam-se da cultura digital em suas aulas.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Não se pode negar que as TDIC têm impactado vários segmentos da sociedade, contudo, no cenário escolar, “a presença destas tecnologias é muito pouco significativa e seu potencial é pouco explorado” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 58).

As inovações trazidas pela cultura digital despertam para uma aprendizagem ubíqua⁴ (SANTAELLA, 2013), o que vem levando os jovens a novos hábitos culturais e também gerando conflitos na escola, visto que a maneira tradicional de ensinar ainda é muito presente nas instituições escolares.

Nesse sentido, pode-se perceber que as necessidades de aprendizagem dos alunos passam por modelos mais coerentes com seus modos de vida, em especial a partir da utilização de recursos e mídias digitais (SANTAELLA, 2013).

Com isso, não se pode ignorar que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer tempo e espaço (SANTAELLA, 2013), assim também se espera que os professores desenvolvam ações pedagógicas que atendam às demandas da contemporaneidade.

Diante dos novos paradigmas educacionais que apontam a necessidade de rupturas com os modelos mais tradicionais de ensino e aprendizagem e ainda considerando o contexto imersivo e contemporâneo das TDIC e da cultura digital, acabam por delinear o problema da pesquisa que se propõe a presente investigação: **como os educadores de Língua Portuguesa desenvolvem suas práticas educativas diante dos novos e multiletramentos?**

A partir desta síntese do problema de pesquisa, busca-se refletir coletivamente acerca de práticas educativas, por meio de encontros dialógicos, os quais proporcionam o compartilhamento de experiências docentes. Na concepção de Freire (2008, p. 90), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Para o autor, o diálogo é fundamental para uma mudança necessária do ser no mundo e do próprio mundo e só é possível de maneira reflexiva e dialógica.

⁴ Aprendizagem ubíqua são as novas formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis, possibilitando o acesso à informação de múltiplos pontos no espaço. (SANTAELLA, 2013, p.23).

Com este desenvolvimento científico, a pesquisa se constrói com a finalidade dar voz às educadoras de Língua Portuguesa que atuam em escolas públicas de ensino, na região da Baixada Santista, em São Paulo. Desse modo, propõe uma reflexão coletiva e dialógica acerca da contribuição da cultura digital e dos multiletramentos para os processos de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa a partir de práticas educativas que contribuam para formar alunos aptos a enfrentar as demandas sociais postas atualmente.

CAPÍTULO I

1 A CULTURA DIGITAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

O aperfeiçoamento e a expansão do uso das tecnologias digitais e midiáticas enquanto característica da interdisciplinaridade pedagógica constitui-se como um grande desafio a ser contornado nos processos de ensino e aprendizagem das linguagens na instituição escolar contemporânea, principalmente ao se considerar que as linguagens são desafiadoras para o ensino contemporâneo porque são e devem ser interpretadas como expressão do amplo e completo contexto da cultura digital (FOFONCA et al., 2018, p. 40).

A menção ao termo tecnologia remete muitas vezes a instrumentos e processos de última geração. Etimologicamente, tal vocábulo vem do grego “*tekhne*”, que significa técnica, ofício ou arte. “A tecnologia pode ser definida como o conjunto de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios da atividade humana” (CARVALHO; IVANOFF, 2010, p. 03).

Entretanto, embora pareça um vocábulo recente, intimamente ligado às linguagens contemporâneas e a todos os processos que as envolvem, “tecnologia” representa historicamente algo novo, surgido para substituir o antigo. Nesse caso, não necessariamente algo relacionado ao que se conhece na sociedade contemporânea, mas sim desde os primórdios da raça humana.

As tecnologias, assim, são tão antigas quanto a própria humanidade, acompanhando-a desde os seus primeiros passos. Água, pedra e fogo, por exemplo, já tiveram seu protagonismo como ferramentas tecnológicas, sobressaindo-se de forma eficiente perante outros recursos disponíveis. Tecnologia, portanto, é uma forma de poder que está necessariamente ligada à criação humana e à sua aplicabilidade dentro das demandas que surgem em determinado contexto.

Kenski (2015) reforça que o conceito de tecnologia engloba tudo o que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu e consegue criar, destacando o seu vínculo com o conhecimento e com o poder em todos os momentos e em todos os tipos de relações sociais. O uso do raciocínio, neste caso, tem garantido ao homem desde os seus primórdios uma gama crescente de inovações que lhe propiciam bem-estar.

O avanço científico da humanidade, ancorado pela Ciência, amplia os saberes a respeito desses recursos e molda de forma permanente novas tecnologias cada vez mais sofisticadas. Estas, por sua vez, assim que criadas e expandidas, auxiliam o avanço da própria Ciência. Trata-se, assim, de um movimento cíclico criado pelo homem que busca seu benefício próprio.

Na sociedade contemporânea, no entanto, surgem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), também chamadas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que trouxeram e ainda trazem mudanças significativas para a vida coletiva em sociedade, alterando o jeito como as variadas formas de relações cotidianas se desenvolvem, criando um novo paradigma social: o acesso rápido à informação.

Essas tecnologias produziram e ainda produzem efeitos visíveis na sociedade. Esse processo se fortaleceu de tal maneira a ponto de transformá-las nas últimas décadas no alicerce a partir do qual se desenvolvem quase todas as atividades sociais e humanas. O acesso aberto à internet a partir da metade da década de 1990 contribuiu de forma definitiva para a valorização dessas tecnologias nos mais variados setores da sociedade.

A abertura desse novo canal de comunicação e troca de informações possibilitou e incentivou a criação das mais variadas ferramentas tecnológicas. A *Web* agiu em prol dos processos criativos que buscavam uma nova forma de disseminar tanto informações quanto de facilitar diversos processos antes executados fora desse espaço virtual e que demandavam muito mais tempo e recursos.

A internet, portanto, para Brito e Purificação (2012), provocou o nascimento e o consequente fortalecimento de um hibridismo de linguagens que estabeleceu um novo padrão de comunicação, criando novos processos e profissões, estendendo o fluxo de comunicações e informações a outro nível nunca visto. Essa revolução, no entanto, não invalidou os meios de comunicação anteriores, que passaram, por sua vez, por um processo inevitável de revitalização.

A partir da criação e expansão da internet, as tecnologias digitais encontraram um meio profícuo para se estabelecerem e, por sua vez, evoluírem. Essas tecnologias são definidas por Piletti (2013, p. 120):

[...] como um conjunto de recursos tecnológicos, os quais, usados de modo integrado, reúnem, transmitem, distribuem, compartilham informações através de textos, imagens, vídeos e sons, proporcionando a automação e comunicação de vários tipos de processos existentes.

Esses recursos estão presentes na vida cotidiana das pessoas, muitas vezes de modo imperceptível, em outras nem tanto. Estão na mobilidade da telefonia, na automação de ações rotineiras como compras no mercado ou serviços bancários, na interação de redes sociais, nos sistemas de gás, água e luz etc. De forma crescente, rápida e contínua, foram se expandindo e aumentando sua influência nos meios em que se fazem presentes além de buscar novos caminhos para a sua futura expansão.

Basicamente, as ferramentas tecnológicas controlam quase que a totalidade das relações sociais, comerciais e políticas contemporâneas. Mudaram, inclusive, a forma pela qual a leitura e a escrita são praticadas no contexto social e o modo de acessar novos conhecimentos em praticamente todas as áreas da atuação humana na contemporaneidade.

1.1 Leitura, escrita e multiletramentos na sociedade e na escola

A inserção social das tecnologias digitais, no contexto social, ocorre com a mesma velocidade e intensidade com que elas se disponibilizam, são integradas e descartadas pouco tempo mais tarde, substituídas por um recurso mais novo, poderoso e diferente (KENSKI, 2013). Mudanças rápidas que acarretam consequências no campo cultural, pois, em menos de 30 anos, redes digitais (internet) e sua interface gráfica (*web*) foram incorporadas nos sistemas de intercomunicação.

Atualmente, é difícil imaginar um novo sistema de comunicação que não dependa de nenhum dos braços do campo das tecnologias digitais. Além disso, as transformações imediatas no setor da inovação, conforme mencionado acima, trazem uma troca quase que constante desses sistemas e recursos. A vida útil de cada uma dessas ferramentas acaba sendo reduzida em benefício de algo melhor sob diversos aspectos.

Essa revolução tecnológica altera comportamentos, amplia e de certa forma banaliza o uso de determinada ferramenta, transformando não somente o comportamento individual, mas de todo o grupo. As tecnologias digitais agem e influenciam o modo pelo qual se constrói o conhecimento, sendo atualmente mais do que um suporte, pois interferem no modo de pensar, sentir e agir do sujeito (PORTO, 2013).

Isso significa que a forma pela qual as pessoas se relacionam e adquirem conhecimentos estão intimamente ligadas às tecnologias, com as quais elas têm acesso em suas vidas. Ou seja, quanto mais recursos o indivíduo tiver ao seu alcance, a possibilidade de contato com o conhecimento será maior e mais abrangente. Na mesma medida, quem não tem acesso aos recursos ou tecnologias digitais no seu cotidiano, tem o potencial de contato e aprendizagem comprometidos e/ou reduzidos.

Outra característica fundamental desses recursos digitais é possibilitar a qualquer usuário de suas interfaces o acesso fácil, como nunca se teve antes, à informação. Esta última, antes restrita ou com alcance maior sob a dependência de determinados meios de comunicação (o jornal impresso, por exemplo), passa a ter sua veiculação quase sem fronteiras ou controle

nos meios digitais. A informação, antes um produto cerceado, passa a ser algo banalizado e que chega ao seu receptor muitas vezes sem este pedir.

Atualmente não é mais a pessoa que sai em busca de informações: é a informação que se oferece sem ser buscada. Informação fácil sobre tudo, que invade nossa privacidade, ocupa nosso tempo e o espaço do nosso pensamento, transforma nossas intenções, manipula nossos desejos. Informação que nos surpreende ao acordar e nos acompanha em todos os momentos, todos os dias (KENSKI, 2013, p. 86).

Portanto, a informação passa a ser uma mercadoria em circulação neste momento social tecnológico e requer um mínimo de conhecimento formal para que sejam consumidas pelas pessoas. Estas, como consumidoras supostamente letradas, precisam sempre estar sempre informadas e atualizadas para consumirem mais informações de forma consciente e crítica. Pois, embora haja uma quantidade significativa de informações disponíveis, é necessário ter a percepção do que é útil ou não em determinados contextos e situações.

Fica estabelecida dessa forma uma relação contínua: quanto maior o acesso à informação, de fontes variadas, mais necessária é a atualização do sujeito para incorporar as novidades que se colocam no seu caminho e rotina (KENSKI, 2015). Assim, esse é um processo que carece de certa fluência digital por parte desse sujeito ao lidar com o tratamento dessas informações absorvidas de plataformas diversas. Pois, o fato de estar disponível não significa que o dado ou informação seja verdadeira. Surge, nesse sentido, a necessidade de identificar o que é autêntico e o que não é.

No contexto da leitura e da escrita, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação quebram com as narrativas repetidas e circulares da oralidade e com a escrita sequencial e contínua dos textos contemporâneos. Elas modificam de forma considerável e expressiva a leitura e a busca por conteúdos e informações, mudando não somente as formas de acesso à informação, mas também à cultura e ao próprio entretenimento.

Um exemplo simples e representativo dessa mudança pode ser expresso por meio de um trabalho escolar. Antes, o aluno precisava ir até a biblioteca da escola ou da sua cidade para fazer sua pesquisa. Atualmente, ele pode fazer o mesmo trabalho sem sair de casa consultando as plataformas e conteúdos digitais. Além disso, existem também as bibliotecas virtuais que disponibilizam acesso ao seu acervo de forma prática e cômoda. Tudo isso por meio do computador ou mesmo de um celular.

Rojo (2013a) ressalta que os textos contemporâneos impõem novos desafios aos letramentos para serem significados pelo leitor. Uma significação que vai além do letramento para a necessidade de se trabalhar e envolver os multiletramentos não só para interpretar o

sentido dos textos, mas também para produzir conteúdo a partir deles. Assim, a própria leitura e a escrita se transformam nesse processo porque o leitor também atua como produtor de conhecimento.

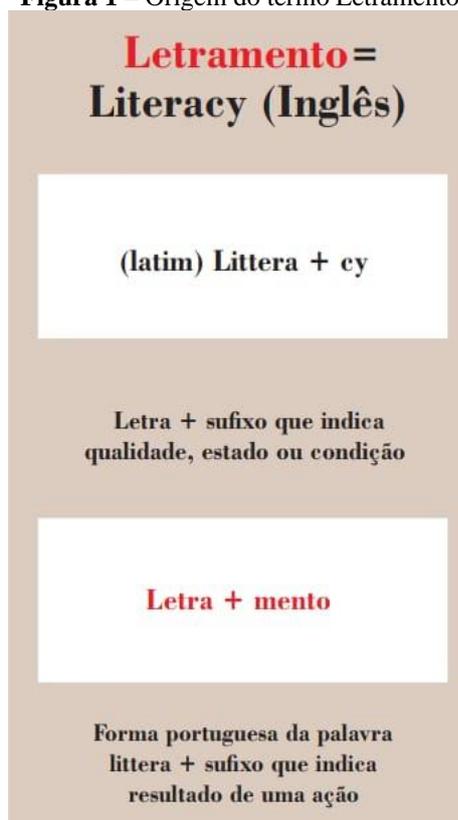
Porém, antes de prosseguir, cabe aqui relembrar o que envolve o conceito de letramento, amplamente difundido no Brasil a partir da década de 1990. Esse termo teve como uma das suas principais defensoras Magda Soares, que o define como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas que usam a escrita” (SOARES, 2016, p. 47). Aqui, o verbo cultivar denota a dedicação a atividades de leitura e escrita e o verbo exercer se refere à resposta do sujeito às demandas sociais de leitura e escrita.

Dessa forma, ler e escrever nessa premissa são condições primárias e primordiais, mas não únicas, para o indivíduo interagir socialmente. O que significa que mesmo sem ler e escrever ele pode conviver na sociedade ou em algum meio letrado. Contudo, sua capacidade de interação e ação nesse contexto ficam reduzidas e o próprio exercício da sua cidadania comprometido diante de certas circunstâncias.

O uso do vocábulo Letramento foi registrado pela primeira vez por Mary Kato (1986), que o utilizou para evidenciar condições de ordem psicolinguística vinculadas na aprendizagem da linguagem, com foco na aprendizagem escolar por parte de crianças. Mais tarde, Leda Tfouni (1988) determina um significado para o termo voltado para as práticas sociais de leitura e de escrita e nas mudanças por elas ocasionadas em uma sociedade quando esta se torna letrada.

O termo letramento se origina do inglês *literacy*, que por sua vez vem do latim *litera* (letra), acrescentado do sufixo *-cy*, que exprime condição, qualidade, estado ou fato de ser (SOARES, 2016). Conforme explicitado a seguir:

Figura 1 – Origem do termo Letramento



Fonte: A autora (2021)

O Webster's Dictionary considera *literacy* como estado ou condição assumida por aquele que aprende a ler e a escrever. Esse conceito deixa evidente a ideia de que a escrita traz consequências sociais, políticas, culturais, cognitivas, linguísticas e econômicas tanto para o grupo social em que é introduzida quanto para o indivíduo que aprenda a usá-la, alterando de forma marcante os aspectos sociais desse contexto.

O letramento envolve dois processos complementares: ler e escrever. A leitura significa um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que vão desde a decodificação de palavras escritas até a capacidade de entender textos escritos. Já a escrita agrega o conjunto de habilidade psicológicas e linguísticas que começam com o registro de unidades de som até a capacidade de transmitir significado com êxito a um potencial leitor (SOARES, 2016).

Esta autora associa a alfabetização ao ensino e aprendizado de uma técnica da representação da linguagem humana. E o letramento, por sua vez, trata-se de um conjunto de capacidades, conhecimentos e atitudes enredados no uso da língua em práticas sociais e imprescindíveis para uma participação ativa e competente na cultura escrita. A grande questão não é mais ensinar a ler e escrever, mas, crucialmente, incentivar o sujeito a fazer uso da escrita e da leitura no seu cotidiano, envolvê-lo em práticas sociais que utilizem as duas.

Um indivíduo, por exemplo, pode não saber ler e escrever, ou seja, ser analfabeto, porém, ser, letrado. Um adulto pode ser analfabeto, vivendo marginalizado socialmente e economicamente, mas na mesma proporção estar em um contexto em que a leitura e a escrita têm presença marcante. Ele pode ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, pode pedir para alguém escrever cartas ou mesmo as ditar.

Portanto, esse analfabeto é de certa forma letrado porque faz uso da escrita e está envolto em práticas sociais de leitura e de escrita.

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma letrada. (SOARES, 2016, p.24).

No Brasil, sobretudo no início do século XX, época fortemente marcada pelo processo de industrialização, a necessidade de uma mão de obra mais qualificada acabou influenciando o aumento de matrículas nas escolas e o processo de alfabetização de adultos. O desenvolvimento do sistema capitalista de produção e uma visão mais apurada para o avanço científico se transformaram no motor do desenvolvimento social econômico, cobrando ações mais efetivas no campo da educação, sobretudo nas áreas da leitura e da escrita (LEMOS, 2014).

Seguindo essa diretriz, inúmeras ações com o intuito de alfabetizar o máximo de pessoas no menor tempo possível foram implantadas. Pois, para executarem funções específicas nas fábricas, era necessário ler instruções e manuais. Portanto, as pessoas precisavam ler e escrever o básico, muitas vezes poucas coisas além do próprio nome. A industrialização cobrava agilidade dos projetos de alfabetização em massa.

Magda Soares (2016) relata que todas essas ações criaram um fenômeno que tem reflexos até os dias de hoje no Brasil. De fato, esse processo de alfabetização em massa ensinou as pessoas a ler e a escrever. Contudo, elas não conseguiam na maioria das vezes interpretar o que liam, tornando-se meras decodificadoras de texto e não leitoras. Sabiam ler e escrever, mas não sabiam interpretar o que liam e não as utilizavam nas suas práticas sociais. Surge desse ponto, o termo Letramento, que se expande com a evolução tecnológica, migrando sua significação também para os contextos digitais.

As TDIC trazem à tona, como mencionado anteriormente, novas composições textuais que requerem capacidades e habilidades diferenciadas para serem significadas. Novas ferramentas e dispositivos que modificam a leitura e a escrita. A base dessa linguagem digital é formada pelos hipertextos, que são “[...] sequências em camadas de documentos interligados,

que funcionam como páginas sem numeração e trazem informações variadas sobre determinado assunto” (KENSKI, 2015, p.32).

O hipertexto, portanto, é o aperfeiçoamento do texto linear na forma que se conhece. Não há uma sequência determinada para a leitura, pois a sua estrutura possibilita o salto entre os diversos tipos de dados e similares para encontrar em algum lugar a informação que se busca. “Se no meio desse encadeamento de textos houver outras mídias – fotos, vídeos, sons etc. – o que se tem é um documento ou, como é mais conhecido, uma hipermídia” (KENSKI, 2015, p.32).

A linguagem digital dos hipertextos atinge um alcance maior tanto de leitores quanto de conteúdo porque possui uma característica singular: o *link*. Lorenzi e Pádua (2012) descrevem um cenário para reforçar a importância desse artifício em que uma pessoa questiona o pássaro azul do *twitter* se ele não acha que limitar a comunicação a 140 caracteres⁵ reduz as habilidades de leitura e escrita. Ele responde negativamente e fala que basta fazer um *link*.

Assim, as autoras supracitadas afirmam que este último é um ponto de ancoragem entre o texto e diversas outras fontes que de alguma forma dialogam com ele, complementando-o tanto na significação quanto na compreensão. Por meio dos links, o leitor pode transgredir a sequência linear da leitura e buscar apenas o que tem relação com o seu interesse.

É possível observar todas essas características dos textos digitais utilizando um site de notícias, conforme a seguir:

Figura 2 – Site de notícias.



Fonte: www.uol.com.br. Acesso em: 15 Abr. 2021.

⁵ Em novembro de 2017, o *Twitter* aumentou o limite de 140 caracteres para 280 caracteres.

Nota-se que diversas notícias ligadas ao mesmo tema estão agrupadas, mas com seus respectivos links (títulos) separados. Dessa forma, o leitor pode escolher a notícia que mais lhe interessa para ler e voltar para verificar outra, sem uma sequência específica. É o que representa a leitura não linear. Na parte direita da imagem são utilizados recursos gráficos para atrair a atenção, geralmente acrescidos de informes publicitários e/ou notícias sobre variedades e entretenimento.

Outro ponto importante é o uso de cores chamativas e de imagens relacionadas que complementam a significação do texto. Rojo (2012) destaca que a multimodalidade dos textos contemporâneos exige do indivíduo capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma das linguagens que os compõem, ou seja, exigem multiletramentos. São imprescindíveis novas ferramentas nesse processo além das de escrita manual e impressa, que incluem ferramentas de vídeo, áudio, tratamento de imagem, diagramação, edição etc.

Isso implica, segundo a autora acima, em novas práticas de produção com as ferramentas existentes e com as novas que venham a surgir e práticas de análise crítica como receptor. Com isso, não basta ter acesso à informação, embora este seja um ponto de partida, é necessário também ter a percepção de análise do conteúdo disponível nos hipertextos e hiperlinks. Além de ressignificar a cada momento o processo de aprendizagem e interação com os novos conteúdos ora disponíveis.

Os multiletramentos possuem outras características marcantes e fundamentais: são interativos e colaborativos, transgridem as relações de poder, inclusive as de propriedade. Ou seja, tudo é de todos: ideias, ferramentas, textos, marcados pela fusão de linguagens na criação de novos elementos. Além disso, são fronteiriços e mestiços (ROJO, 2012; 2013a).

Um grande exemplo dessa interatividade é a *Wikipedia*, uma plataforma colaborativa onde a informação é inserida ou atualizada e compartilhada por todos. Qualquer indivíduo pode acrescentar dados ou elementos que tornem a página mais completa e detalhada para outras pessoas. Muitos *chats* e *blogs* também funcionam dessa forma, em que o leitor pode contribuir com conteúdo e tornar a página mais completa e consistente.

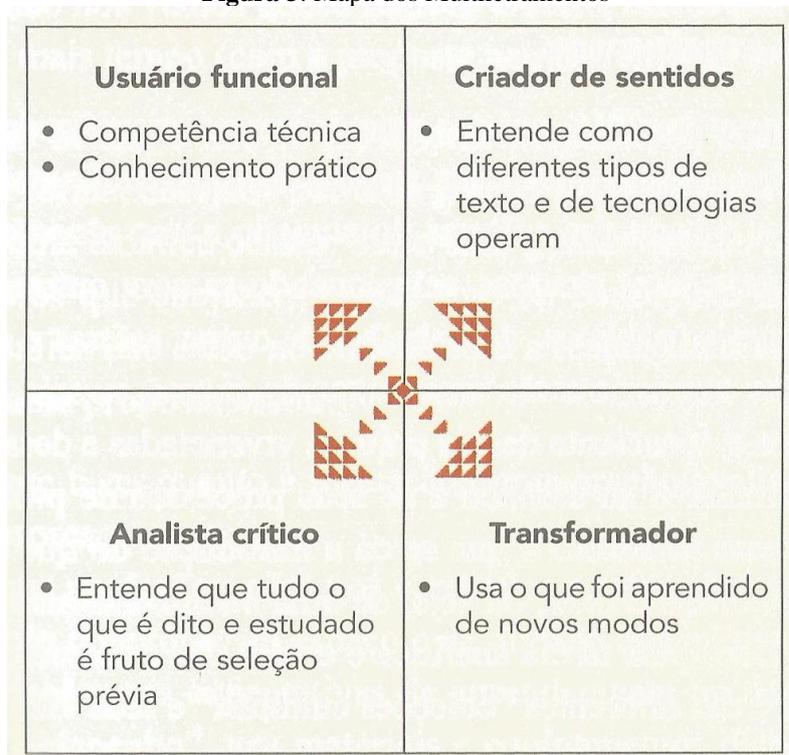
Outro exemplo, que retrata a questão da transgressão de propriedade são os aplicativos de celulares (*smartphones*). Planejados e criados com as mais variadas finalidades, são disponibilizados – em grande parte gratuitamente - para quem quiser “baixar” e utilizar. Existem uma infinidade deles nas lojas eletrônicas ao alcance de um *click*. A partir do momento em que algo é compartilhado no campo digital, seja um aplicativo, uma ideia, um projeto ou qualquer outro dado, está sujeito a ser apropriado por terceiros.

A internet torna-se um campo fértil para a propagação de ideias, ideais e informações que podem ser apropriadas e trabalhadas na construção de algo novo por quem se interessar. Dessa forma, a ideia de propriedade e compartilhamento ganha outras proporções, não respeitando fronteiras físicas previamente estabelecidas e ampliando o poder da cultura e linguagem digital.

A perspectiva de uma pedagogia voltada para essas novas linguagens digitais contemporâneas, a pedagogia dos multiletramentos, é defendida por Rojo (2012). Essa ideia já era proposta desde 1996 pelo Grupo Nova Londres, onde o objetivo é transformar os alunos em criadores de sentidos por meio de perspectivas práticas. Trabalhar com todas as possibilidades criativas que os textos contemporâneos assim como os recursos tecnológicos propiciam.

Contudo, para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, com capacidades de modificar discursos e significações na recepção ou na produção. Por isso, não basta ao aluno selecionar e reter conteúdo, é necessário compreendê-lo e criar novos tópicos e dados a partir dele, trabalhando no processo a criatividade e criticidade. Processo especificado na figura a seguir:

Figura 3: Mapa dos Multiletramentos



Fonte: Rojo (2012, p. 29).

Motta e Fofonca (2019) defendem a compreensão da Pedagogia dos Multiletramentos como um campo interdisciplinar que integra forma crítica de práticas intertextuais e multimodais, indo além somente da Linguística aplicada ou da Educação Linguística. Um processo que vislumbra uma nova prática, que visa a reflexão sobre a textualidade e o que deve integrar ou não a prática educativa.

Essas transformações culturais intrínsecas às tecnologias digitais que conduzem a novas condições e trilhas para a produção do conhecimento, implicam também em consequências nos processos educativos escolares. Não há como se discutir uma pedagogia dos multiletramentos sem pensar na escola. Pois, se mudam as formas de acesso e tratamento da informação, assim como a construção do conhecimento, os processos de ensino e aprendizagem na escola devem caminhar no mesmo sentido.

A escola precisa, assim, reavaliar suas ações e processos pedagógicos que se situem na esfera das novas demandas sociais. Nesse caso, as tecnologias digitais estão no centro de um cenário de profunda mudança no contexto social. Portanto, cabe à instituição escolar a responsabilidade de inserir e oferecer práticas que conduzam a situações de aprendizagens alinhadas com esse panorama tecnológico.

Kaelle e Fofonca (2021) apresentam inúmeras possibilidades de trabalho com os multiletramentos nos processos educativos, que vão além do simples uso da ferramenta para aprofundar diversas facetas de aprendizagem. Processo que tem por objetivo a atuação pedagógica prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o letramento crítico. Essas opções estão descritas a seguir:

Figura 4: Possibilidades de trabalho com multiletramentos na escola



Fonte: Kaelle e Fofonca (2021, p. 21).

Observa-se um universo de novas trilhas a serem exploradas com os novos recursos como blogs, videoblogs, podcasts, games, animações, além, é claro, das diversas redes sociais como facebook, instagram, Tumblr, twitter, entre outras. Os *podcasts* são a evolução dos programas de rádio, podendo ser gravados e editados posteriormente. O mercado de *games* não para de crescer e é uma realidade no contexto social de muitas crianças e adolescentes, podendo contribuir em atividades coletivas.

O mesmo pode-se dizer das animações, até mesmo dos populares desenhos japoneses, ou Animes. Algumas dessas obras apresentam elevados valores de investimentos e trazem tramas e enredos densos e complexos que estimulam o raciocínio. Além disso, possuem material abundante para o trabalho com dublagem e até mesmo de edição em atividades que podem ser feitas com os alunos na escola.

Percebe-se, segundo Kaelle e Fofonca (2021), que as tecnologias digitais não descartam ou tornam obsoletas as formas impressas (jornais, revistas, charges, tiras etc.) dentro do que propõem os autores. Pelo contrário, também são importantes no contato com a informação e produção de conhecimento. Mesmo porque os novos meios digitais de comunicação acabam influenciando as mídias antigas, que precisaram e precisam se reinventar, empregando em suas diretrizes muitos princípios e até mesmo *layout* utilizados pelos textos digitais, evidentemente com certas limitações. Essa transformação pode ser observada nos jornais impressos atuais.



Fonte: disponível em: < <http://www.at.com.br/portal/cidade/capa-do-jornal-impresso-desta-semana-21-12-2018/>>. Acesso em: 14. Abr. 2021.

Observa-se o uso de diversos tipos de fontes, em cores variadas. As manchetes quase sempre acompanhadas de imagens. Até mesmo as propagandas estão presentes, com certo destaque logo na capa. Claramente não com os mesmos efeitos apresentados em uma mídia ou texto digital, mas seguindo os mesmos princípios de deixar evidente o produto ou o anunciante que paga pelo espaço. Uma mudança significativa impulsionada principalmente pela expansão dos recursos e mídias digitais.

A ideia de trazer as tecnologias digitais para a escola já era retratada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) entre os objetivos do Ensino Fundamental: “Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1997, p.08). No entanto, este documento não trazia possibilidades práticas de trabalho pedagógico. Possuía objetivos gerais focados nos conteúdos, divididos em disciplinas que dialogavam por meio dos temas transversais de forma interdisciplinar na busca pelo cidadão crítico.

Os PCN não tinham a concepção de que o aluno era o centro do processo de aprendizagem, embora fosse um documento com preceitos construtivistas. Não se preocupava em como a criança aprende e sim com o conteúdo que precisava ser descrito em sala de aula. Era basicamente um roteiro dos conteúdos que os professores precisavam trabalhar didaticamente com as crianças e jovens.

Já a BNCC (BRASIL, 2017), documento mais recente, amplamente discutido e difundido pelos Governos Federal, Estaduais e Municipais, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar. Surgiu com o intuito de acabar com a exclusividade do foco conteudista, propiciando uma educação integral a qual possibilite que o aluno se desenvolva além da memorização dos conteúdos.

A BNCC (BRASIL, 2017) não define disciplina, porém, agrega componentes curriculares que se desdobram em habilidades e competências que devem ser planejadas e desenvolvidas nas escolas.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 08).

Esse documento se divide, no Ensino Fundamental, em cinco grandes áreas do conhecimento: Matemática; Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Linguagens e Ensino

Religioso. O foco, nesse sentido, é a busca por um trabalho interdisciplinar através de um ensino mais contextualizado, menos fragmentado e separado em disciplinas e centrado quase que exclusivamente no aluno.

A Base Curricular descreve dez competências gerais, e destas, quatro se relacionam diretamente com a cultura, a tecnologia digital e com os multiletramentos:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. [...]
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, 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. 09).

A BNCC, dessa forma, pensa nas tecnologias digitais de forma mais profunda e complexa, entendendo-as como parte inerente aos processos educativos e ao desenvolvimento do pensamento crítico do aluno nas dimensões ética, política e estética. Compreende que não há um processo de aprendizagem completo e significativo na escola se não houver a presença delas no cotidiano escolar.

Na BNCC, a escola é provocada a promover reflexões mais aprofundadas que contribuam para o desenvolvimento – no estudante – de atitudes críticas em relação aos conteúdos e à multiplicidade de mídias digitais, que eduquem para adoções mais democráticas das tecnologias e para participações mais conscientes no universo digital, afinal, é preciso letramento digital para uma ética virtual. (KAELLE; FOFONCA, 2021, p. 22).

Certamente, a escola atual está cada vez mais mergulhada na cultura digital, que se expandiu de forma vertiginosa e encontra-se enraizada no próprio âmbito da sociedade. Diferente da instituição educativa de décadas atrás, que recebia um outro tipo de aluno, a escola hoje absorve uma gama maior de alunos considerados nativos digitais, que apresentam outro padrão de comportamento.

“O aluno não se encontra mais em uma simples postura passiva, mas se transforma em sujeito da construção do próprio saber, produtor do seu próprio conhecimento para si e para os outros” (HILU; TORRES, 2014, p.174). Eles são multitarefas, capazes de aprender mais rápido, e estão situados em um ambiente de convergência total, onde é possível ouvir rádio pela internet, baixar e acessar e editar arquivos pelo celular.

Essas autoras ainda destacam que essas tecnologias digitais não são apenas mais um instrumento, mas um produto do meio, uma extensão do próprio aluno. Elas se transformam no espaço social e cultural onde acontecem as práticas individuais e sociais. Portanto, é impossível dissociar o educando desse panorama no qual ele está imerso, assim como também é complicado a escola se dissociar dessa realidade.

A grande questão é que as tecnologias digitais evoluíram de forma acelerada e a escola não conseguiu acompanhar o ritmo no que tange aos investimentos nessa área. Hilu e Torres (2014) destacam que a questão da infraestrutura limita essa mudança de paradigma na educação, que incluem a aprendizagem online, híbrida e os modelos colaborativos, sobretudo na escola pública. No entanto, o avanço das tecnologias não significa o fim da aprendizagem, pelo contrário, possibilita a reflexão sobre propostas metodológicas inovadoras que incluam essas novas linguagens e mecanismos nos processos escolares.

Kenski (2013) também reforça o argumento de que toda essa evolução tecnológica na sociedade não foi articulada com mudanças estruturais no processo de ensino, nos planejamentos curriculares e na própria formação de professores universitários para essa realidade educacional atual. Dessa forma, tem-se uma escola desestruturada e dissonante da cultura digital, com profissionais despreparados em sua maioria para o trabalho com alunos nativos digitais, e com currículo engessado e ultrapassado de acordo com as demandas emergentes que estão postas.

Fica evidente, nesse cenário, a urgência em se adotar novos tipos de formação e escolarização que contemplem, na construção do aluno como cidadão, essas novas linguagens tecnológicas e informacionais presentes nos textos contemporâneos. Assim, se justifica a defesa de Rojo (2012) e de Motta e Fofonca (2019) por uma pedagogia dos multiletramentos que atendam a esses propósitos estabelecidos pela própria sociedade contemporânea e pela cultura digital.

Já que foi a partir do crescimento da diversidade cultural e linguística e do avanço da multiplicidade de canais e meios de comunicação, resultantes das tecnologias digitais que surgiram os multiletramentos. Tendo como ideia central a preocupação com o ensino

contemporâneo, as necessidades socioculturais, a identidade e o conhecimento que os alunos já possuem e aquilo que ainda não foi aprendido.

É possível perceber mudanças significativas quando se compara a escola atual com a antiga. Onde predominavam apenas o giz, a lousa, o livro e a voz do professor já existem e surgiram em poucos anos programas educativos tanto no computador quanto na televisão, vídeos, sites e softwares educacionais que tentaram enriquecer a realidade da aula puramente tradicional. Um avanço positivo impulsionado pelas tecnologias digitais, contudo, não é a totalidade dos recursos e linguagens que estas propiciam.

Não há como negar que as práticas de letramento e multiletramento estão presentes no dia a dia dos estudantes e, devem fazer parte do cotidiano escolar também. Para tanto, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita deve contemplar meios que reforcem o pensamento crítico, utilizando as múltiplas linguagens que compõem os textos contemporâneos.

Nesse sentido, deve-se considerar o potencial pedagógico das TDIC como aliadas dos processos educativos, que no entendimento de Santos (2018, p. 62) “tem sido vista por muitos educadores e instituições escolares como uma possibilidade para a modernização do ensino”.

Essas tecnologias não são apenas mais um recurso a ser integrado à sala de aula, como considera Ribeiro (2020), trata-se de uma transformação que perpassa até mesmo os espaços físicos em que acontecem a educação e o processo de ensino e aprendizagem. A autora considera que essa evolução rápida e constante está fazendo com que se reflita e repense a reconstrução de conceitos fundamentais dos processos educativos, abrindo novas e diversas possibilidades que vão além dos espaços físicos.

A questão da pandemia do Covid-19⁶, presente desde março de 2020 no Brasil, acelerou ainda mais a reflexão sobre os espaços onde a educação e o processo de ensino-aprendizagem ocorrem. Uma nova demanda emergiu e com ela apareceram e se multiplicaram recursos para tornar possíveis modelos de educação híbrida e *on-line*, com o conceito de sala de aula expandida. A escola, porém, como precisa ser, ainda se manteve no centro desse processo de transformação.

E, desse modo, não pode ignorar as mudanças trazidas pela cultura digital e, quanto à formação do indivíduo leitor e escritor, a escola precisa valorizar também as formas de letramento que já fazem parte da realidade do aluno e muitas vezes são ignoradas. Nesse

⁶ Também chamada de Sars-Cov-2, o estado de pandemia foi declarado pela OMS em 11 de março de 2020 por ser uma doença infecciosa com um número grande de casos e disseminada globalmente.

sentido, é preciso ampliar as práticas de leitura e escrita a partir de outras formas de letramento, valorizando a reflexão, a compreensão, a crítica e a produção de textos que considerem as culturas e as mídias existentes.

As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos – hipertexto, multimídia e, depois hipermídia – que, por seu turno, ampliaram a multissemiótica ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos (ROJO; MOURA, 2019, p. 26).

Percebe-se, assim, as TDIC como grandes aliadas nesse processo, uma vez que os textos contemporâneos são multissemióticos, apresentando imagem, movimento, áudio etc. E os gêneros do ambiente digital são inúmeros e necessitam de letramentos variados para lidar com cada um deles e para se tornar um leitor crítico e um produtor desses textos, faz-se necessário conhecer como cada gênero é produzido. Nessa direção, o trabalho colaborativo entre alunos e professores pode contribuir significativamente para uma pedagogia protagonista. “É assim que a linguagem, como atividade socialmente construída, possibilita o acesso aos posicionamentos discursivos presentes, de forma explícita ou não, nas relações dialógicas que se travam entre as vozes sociais presentes” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 192).

Trata-se, muitas vezes, de um desafio que envolve colocar o aluno como protagonista no processo de ensino e aprendizagem e acompanhar a propagação dos gêneros do ambiente digital. Para o enfrentamento desse desafio, torna-se necessário considerar o contexto social, linguístico e cultural no qual alunos e professores estão inseridos levando em conta as múltiplas linguagens que envolvem os textos contemporâneos, reforçando, assim, a leitura e a escrita como práticas discursivas que corroboram o exercício de posições ideológicas.

Esse modo de ensinar a língua materna remete a práticas educativas dos multiletramentos, pois abrange a multiculturalidade presente na sociedade contemporânea e a multimodalidade encontrada nos textos contemporâneos.

(...) pensar que para essa juventude, inclusive para o trabalho, para a cidadania em geral, não é mais o impresso padrão que vai funcionar unicamente. Essas mídias, portanto, têm que ser incorporadas efetivamente, todas elas, tvs, rádios, essas mídias de massas, mas sobretudo as digitais incorporadas na prática escolar diária. Então, eles vão propor uma pedagogia para a formação, isso lá em 1996, portanto, já há muitos anos atrás. A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas. (ROJO, 2013b, p. 1)

É nessa abordagem que os gêneros textuais assumem um papel de destaque, à medida que a semiótica passa a dar significado às várias linguagens presentes nos textos e que necessita de um trabalho colaborativo entre professores e alunos que poderá resultar em inúmeras possibilidades pedagógicas.

CAPÍTULO II

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CULTURA DIGITAL

Cada vez mais sentimos, de um lado, a necessidade de uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória. Educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização (FREIRE, 2014, p. 90-91).

As modificações surgidas na sociedade contemporânea impõem à escola mudanças para se tornar, verdadeiramente, um espaço para apropriação do saber. O que requer uma redefinição de sua proposta de trabalho e de sua estrutura para assegurar as condições necessárias de trabalho aos educadores e para garantir aos educandos uma aprendizagem de boa qualidade que os preparem para o exercício pleno da cidadania.

O ensino de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental sofreu muitas transformações desde que a língua foi trazida pelos portugueses para o Brasil no século XVI até os dias atuais. Além das mudanças que ocorrem de ordem fonética, morfológica e sintática com as línguas, a maneira de ensinar o idioma também foi muito modificada com o passar dos séculos.

Durante muito tempo as práticas de ensino da Língua Portuguesa sempre tiveram sua base na educação tradicional. Contudo, percebe-se que houve algumas tentativas para romper com as práticas tradicionais, por meio de propostas para aprimorar as possibilidades de uso da língua, apresentando uma perspectiva de encontro ao tradicional por meio de um ensino contextualizado.

O ensino da língua materna esteve voltado para a gramática e suas regras, de modo descontextualizado e fragmentado. Entretanto, num cenário atual, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa exigem mudanças por meio de práticas que valorizem, entre outras coisas, a cultura do aluno, os gêneros orais, escritos, digitais, os textos multimodais, para Rojo (2010), a matéria-prima do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa deve ser os letramentos múltiplos.

No entanto, é preciso admitir que, ao mesmo tempo em que a cultura digital apresenta oportunidades de aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à leitura e à escrita, ela também representa desafios a serem superados pelas redes públicas de ensino e pelos professores. Pois, ser professor nesse cenário exige, dentre outras coisas, uma prática educativa voltada para

práxis, para a didática e que utilize metodologias inovadoras capazes de conduzir os alunos a uma aprendizagem mais relevante.

Nesse sentido, Freire diz que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 23). O autor salienta que para uma prática educativa crítica faz-se necessária uma reflexão sobre o fazer docente, como também o respeito aos saberes dos educandos na construção de uma prática que os contemple.

Para discorrer sobre os processos de ensino que envolvem a Língua Portuguesa, é imprescindível abordar a linguagem e como ela se desenvolve na construção do pensamento e nas relações sociais. Segundo Vygotsky (1991), a linguagem é uma maneira de nos comunicarmos e de nos compreendermos socialmente. Na concepção de Cagliari (2009, p. 26), “a linguagem existe porque se uniu um pensamento a uma forma de expressão, um significado a um significante”.

O ensino de Língua Portuguesa, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), tem sua essência nos contextos de usos da língua, visando o desenvolvimento de competências e habilidades como também os conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos. Para tanto, faz-se necessário considerar as necessidades de aprendizagens desenvolvidas pelos alunos em cada etapa do 6º ao 9º ano.

Esse documento traz o papel da Língua Portuguesa na Educação Básica e a sua relação com a cultura digital de forma geral:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. (BRASIL, 2017, p. 65-66).

A BNCC ainda apresenta uma série de interações nos meios digitais que os alunos podem utilizar e ainda ressalta a *Web* como um ambiente democrático em que todos podem acessar e “alimentar” de forma contínua. Considera esse espaço virtual bastante familiar para crianças, jovens e adolescentes de hoje e que a escola deve considerá-lo justamente pelo excesso de informação nele presente, conforme visto no capítulo anterior.

Dentre as dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o que inclui Anos Iniciais e Anos Finais, quatro relacionam-se diretamente com o contexto digital:

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. [...]
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. [...]
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. [...]
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p.85).

A proposta de ensino da Língua Portuguesa para os Anos Finais da Educação Básica, por sua vez, é justamente aprofundar os conhecimentos vistos nos Anos Iniciais. O objetivo, assim, é aproximar os múltiplos conhecimentos adquiridos caminhando para uma formação voltada para a autonomia, onde os jovens assumem uma maior responsabilidade e protagonismo em práticas de linguagens tanto fora quanto dentro da escola. Conforme é destacado no documento:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas. (BRASIL, 2017, p.134).

Dentre as propostas de trabalho com os diversos gêneros textuais, parte-se do princípio que os jovens já conhecem aqueles que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, investigativas e cidadãos. Nessa etapa escolar, no entanto, busca-se uma exploração e foco maior no tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.

Destaca-se nesse processo a questão da confiabilidade da informação, a preocupação com a disseminação de *fake news* além da manipulação de fatos e opiniões. Entra em cena a

habilidade em relacionar, comparar e analisar notícias em diferentes mídias, fontes e plataformas com o uso de ferramentas digitais nessa produção de conhecimentos que leva em consideração o tratamento da informação.

É um trabalho pedagógico que deve considerar o que já vem se discutindo desde o início deste trabalho, a importância da leitura, da escrita e do próprio letramento na questão da construção e do consequente exercício pleno da cidadania. Nesse campo, a área de Língua Portuguesa assume um protagonismo preponderante na escola, sob a responsabilidade do docente especialista nessa área do conhecimento.

2.1 A leitura, a escrita e o letramento no exercício da cidadania

O contexto contemporâneo e a cultura digital trazem novas e múltiplas formas de acesso à informação. Todavia, ler e escrever ainda são habilidades essenciais para o indivíduo se ele pretende aprender a utilizar esses recursos de forma ativa, consciente e eficaz. Mais do que decodificar o código escrito, ele precisa construir sentidos através da leitura e produzir conteúdos e vivências por meio das relações que se estabelecem entre as leituras.

Simões (2012) considera o exercício da cidadania a base da rotina escolar, que se projeta a uma construção de participação social tanto presente como futura dos alunos fora da escola. O aluno vai à escola para se preparar e futuramente se apropriar, de forma consciente e crítica, do seu lugar no mundo. Nesse ponto, o conceito de letramento tem grande preponderância porque é um requisito primordial para o exercício da cidadania e para o acesso a todas as formas da cultura escrita, inclusive nos meios digitais. E ainda completa que “ser cidadão significa participar e lidar com segurança com a complexidade do mundo para intervir nele criativamente – para isso, é necessário compreender as relações humanas como complexas, diversas, situadas e historicamente construídas” (SIMÕES, 2012, p.14).

Esse é um dos principais compromissos da Língua Portuguesa e da Literatura na escola, que agrega também o uso da oralidade. Pois, em contextos letrados, fala e escrita são complementares na diversificação e ampliação dos sentidos do letramento do sujeito, ou aluno, que pode agir no mundo tanto por meio de conversas cotidianas como por meio da escrita, leitura e produção de textos nas plataformas disponíveis.

Quanto mais rico e diversificado for o repertório de leituras do leitor, sobretudo na escola, mais intertextualidade eles reconhecerão no processo de construção de sentidos desses textos e das informações recebidas (MARTINS; GOMES, 2010). Esse é um caminho que se

inicia nos Anos Iniciais, na fase de alfabetização, e que vai se expandindo à medida que o aluno vai avançando na escolarização até chegar aos Anos Finais, onde há um aprofundamento mais consciente e conciso sobre o trabalho com as leituras e com a escrita.

Cada etapa tem sua importância na edificação de um sujeito leitor, trata-se de uma escada com diversos degraus e que vão sendo deixados para trás conforme ele vai evoluindo na trilha para alcançar a sua autonomia. A intertextualidade é uma das habilidades propulsoras do letramento e do pensamento crítico, que é perdida pelo jovem que não possui o hábito da leitura ou nível de letramento adequado.

Nesse viés, o indivíduo iletrado, ou não-leitor, logo, permite que outra pessoa decida uma forma de interpretar os acontecimentos e o próprio mundo para ele. Por vezes, juntam pedaços ou trechos de notícias de televisão, internet ou rádio e raramente constroem significação com tais fragmentos. Faltam a ele percepções e instrumentos sólidos para a construção da sua autonomia de pensamento, fundamental na formação da sua própria visão de mundo mediante o contexto informacional que se apresenta.

“Em outros termos, a leitura pode proporcionar a autonomia necessária ao verdadeiro exercício da cidadania” (COSTIN, 2004, p.271). Portanto, uma boa formação de leitores desenvolvida na escola e pelo professor, com fontes variadas de leitura e informação como revistas, jornais, livros e internet, utilizando recursos digitais, pode romper o ciclo vicioso da dependência ideológica.

Dessa forma, construir nos jovens o sentido da leitura é acreditar na formação de sujeitos críticos e preparados não somente para entender, mas para agir no contexto que os cercam de forma positiva, visando o bem-estar do coletivo. E isso inclui também saber usar de forma eficaz as tecnologias digitais para produzir conteúdos e entender os que se colocam à disposição para serem significados.

Esse é um dos principais aspectos abordados por Paulo Freire (2011) ao entender a educação como um meio por excelência para a politização dos ideais, das ideias e, em decorrência disso, do indivíduo. Tão importante quanto saber ler, é estabelecer relações a partir do que é lido, tendo a leitura e o uso da mesma como um essencial instrumento político para entender os diferentes contextos e divisões existentes na sociedade.

Nesse sentido, a educação passa a ser um passaporte para a emancipação, por meio da escola e com a participação do professor, onde todos ensinam e aprendem. Trata-se, pois, de um processo dialógico que valoriza os saberes do aluno e que tem por finalidade provê-lo dos

meios necessários para praticar uma leitura de compreensão sociocultural de um determinado contexto para ter condições de agir sobre ele.

Compreender não significa, nesse caso, apenas decifrar o código escrito. A compreensão é um processo de pensamento, que envolve a interação com o texto, fazendo uso da previsão, autoconhecimento, instituição de relações, identificação do papel das palavras, entre outras coisas (FREIRE, 2011). Essas habilidades são requeridas em todos os contextos de leitura, englobando até mesmo o paradigma digital.

Dessa forma, escrita e leitura são o alicerce que possibilita o exercício pleno da cidadania para o sujeito letrado. As práticas sociais trabalham as potencialidades e habilidades de interpretação que o cercam, deixando esse último menos influenciável a fatos ou conjecturas que não sejam confiáveis ou verdadeiras. Essas práticas, em suma, intensificam a reflexão e a criticidade.

No entanto, na esfera prática escolar, dados recentes mostram uma realidade obscura em relação à aprendizagem de leitura e escrita de alunos das escolas públicas. Um relatório divulgado pelo Banco Mundial, em 2018, utilizando como base os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), estima que estudantes brasileiros devem levar mais de 260 anos para atingir a proficiência em leitura dos alunos de países desenvolvidos.

O PISA é uma avaliação articulada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizada desde 2000, que é aplicada a cada triênio em 70 países. Tem por objetivo examinar o conhecimento dos alunos na faixa etária dos 15 anos, ou seja, ao fim do Ensino Fundamental, em ciências, leitura e matemática. A cada edição, uma dessas áreas do conhecimento é considerada o domínio principal, recebendo mais atenção.

O PISA 2018 trouxe definições e descrições mais detalhadas das áreas do conhecimento avaliadas:

- Letramento em Leitura é definido como a capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade.

- Letramento em Matemática é definido como a capacidade de formular, empregar e interpretar a matemática em uma série de contextos, o que inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos.

- Letramento Científico é definido como a capacidade de se envolver com as questões relacionadas à ciência e à ideia de ciência, como cidadão reflexivo. Uma pessoa letrada cientificamente está disposta a participar de discussão fundamentada sobre ciência e tecnologia, o que exige competências para explicar fenômenos, avaliar e planejar investigações e interpretar dados e evidências cientificamente. (BRASIL, 2020a, p.24).

Nessa edição, o foco do exame foi em Leitura e o próprio documento deixa explícita a importância da leitura em um sentido tradicional juntamente com as novas formas de leitura surgidas nas últimas décadas e que continuam surgindo por causa da disseminação de textos e dispositivos digitais:

Os leitores na era digital também precisam ter várias habilidades novas. Eles precisam ser minimamente letrados em TIC para entender e operar os dispositivos e aplicativos. Eles também têm que pesquisar e acessar os textos que precisam ler mediante o uso de mecanismos de busca, menus, links, abas e outras funções de paginação e rolagem. Devido à profusão descontrolada de informações na internet, os leitores precisam ter discernimento na escolha de fontes de informação e na avaliação da qualidade e credibilidade da informação. Finalmente, os leitores precisam ler textos para corroborar informações, detectar possíveis discrepâncias e conflitos e resolvê-los. (BRASIL, 2020a, p.49).

A média de proficiência dos alunos brasileiros em letramento em leitura no PISA 2018 foi de 413 pontos, abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE, que foi de 487 pontos. Estudantes de Canadá e Finlândia, por exemplo, obtiveram nessa área 520 pontos de média. O pior desempenho de estudantes do Brasil foi daqueles provenientes da esfera pública municipal, com apenas 330 pontos de média, bem abaixo até mesmo da média nacional. Conforme pode ser visto a seguir:

Figura 6: Dados em letramento em leitura do PISA 2018

DEPENDÊNCIAS ADMINISTRATIVAS	N	%	MÉDIA	ANO/ETAPA ESCOLAR	2018	
					%	MÉDIA
Brasil	10.691	100,0	413	7º ano	4,1	305
Particular	1.381	15,6	510	8º ano	8,1	320
Federal	279	2,5	503	9º ano	13,5	356
Estadual	7.732	68,3	404	1ª série EM	33,5	420
				2ª série EM	39,3	455
Municipal	1.299	13,7	330	3ª série EM	1,5	471

Fonte: BRASIL (2020a)

Dentro das esferas administrativas, o aluno da Estadual, que compreende a maioria das escolas públicas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, obteve média de 404 pontos, pouco inferior a nacional. Dentro dos respectivos anos finais, os alunos do sétimo ano (que possuem 15 anos) tiveram o pior desempenho com 305 pontos, correspondente a 4,1% do público total

que fez a avaliação. No geral, todos os anos finais do Ensino Fundamental ficaram abaixo da média brasileira.

Já o resultado por região mostra um certo desequilíbrio quanto ao desempenho dos estudantes:

Figura 7: Dados em letramento em leitura por região do Brasil do PISA 2018

REGIÃO	N	%	MÉDIA
Brasil	10.691	100,0	413
Sul	1.523	14,9	432
Centro-Oeste	813	6,7	425
Sudeste	4.060	42,6	424
Norte	982	8,5	392
Nordeste	3.313	27,3	389

Fonte: BRASIL (2020a).

Três regiões brasileiras tiveram resultados acima da média nacional: Sul, Centro-Oeste e Sudeste, sendo a primeira delas com o melhor desempenho, alcançando pontuação de 432 pontos. Em compensação, as regiões Norte e Nordeste ficaram abaixo do desempenho médio nacional, com 392 e 389 pontos, respectivamente.

Outro dado relevante é a média dos jovens brasileiros no exame em Ciências, que englobam também as tecnologias digitais e seus recursos. A média nacional ficou em 404 pontos, abaixo da média dos países desenvolvidos, que foi de 489 pontos. Nessa área de conhecimento, Finlândia e Coreia, com os melhores resultados, obtiveram médias de 522 e 519 pontos, respectivamente.

Figura 8: Dados em Letramento em Ciências e Tecnologias do PISA 2018

DEPENDÊNCIAS ADMINISTRATIVAS	N	%	MÉDIA
Brasil	10.691	100,0	404
Particular	1.381	15,6	495
Federal	279	2,5	491
Estadual	7.732	68,3	395
Municipal	1.299	13,7	330

Fonte: BRASIL (2020a).

Mais uma vez, o pior desempenho de alunos brasileiros foi daqueles oriundos da esfera municipal, com apenas 330 pontos. Enquanto as escolas particulares conseguiram superar bastante a média nacional com 495 pontos, seguidas de perto pela instância federal com 491 pontos. Sabe-se que Estados e Municípios atendem uma demanda bem maior de alunos e precisam também administrar uma estrutura gigantesca no campo prático.

Já os dados por região apresentam um equilíbrio maior nessa área do conhecimento, conforme pode ser observado a seguir:

Figura 9: Dados em letramento em Ciências e Tecnologias por Região do PISA 2018

REGIÃO	N	%	MÉDIA
Brasil	10.691	100,0	404
Sul	1.523	14,9	419
Centro-Oeste	813	6,7	415
Sudeste	4.060	42,6	414
Norte	982	8,5	384
Nordeste	3.313	27,3	383

Fonte: BRASIL (2020a).

Mesmo assim, as regiões Norte e Nordeste, quase empatadas, apresentaram o pior desempenho com 384 e 383 pontos respectivamente. Assim como em Letramento em Leitura, as regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste seguiram nas mesmas posições no desempenho, tendo a primeira alcançado 419 pontos. Ambos resultados nas duas áreas do conhecimento relacionados com a leitura, escrita e tecnologias digitais apontam deficits das regiões Norte e Nordeste em relação às demais.

É nessa perspectiva que Gatti (2013; 2014) comenta que a escola básica pública e o professor têm o desafio de se adequarem às novas demandas socioculturais, que envolvem questões inerentes à leitura e ao letramento no cenário da cultura digital. Para ela, os professores da Educação Básica fazem parte de uma categoria vital para a transformação de qualquer contexto social ou sociedade de forma mais ampla.

No panorama letrado e textual, fica evidente a importância do trabalho do professor de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. As experiências vividas pelo aluno nessa fase com os textos e seus usos e significados vão determinar a forma pela qual eles vão se constituir como leitores não somente no Ensino Médio, mas no restante do seu processo de construção como pessoa e profissional.

2.2 O ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental na contemporaneidade

Como explicitado anteriormente, as transformações aceleradas trazidas pela cultura digital afetaram também o ensino de Língua Portuguesa, que vem sendo fortemente impactado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. Estas são responsáveis por desencadear uma série de mudanças no comportamento das pessoas, o que se reflete também nas conexões entre educadores e educandos.

Como estudado anteriormente, a cultura digital, pode-se verificar que o termo cultura digital vem sendo construído e reconstruído e, dessa forma, sua definição pode assumir significados diversos de acordo com posicionamentos sociais e ideológicos.

Para Hoffman e Fagundes (2008), as manifestações da humanidade são representadas culturalmente, ou seja, cultura é aquilo que é aprendido e partilhado por um determinado grupo. Sendo a cultura digital, a cultura de rede que compreende as relações entre a sociedade contemporânea e as tecnologias digitais.

Para esclarecer o conceito de cultura digital Teixeira (2013) recorre ao filósofo Pierre Lévy que define cultura digital a partir da publicação de “A máquina universo” (1987). Assim, segundo o filósofo,

Este é um tema polêmico e multifacetado em que culturas nacionais fundem-se a uma cultura globalizada e cibernética, envoltas no ciberespaço e orientadas por três princípios: interconexão, comunidades virtuais e inteligência coletiva. Trata-se de um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2010, p.17 apud TEIXEIRA, 2013, p. 54).

Pode-se dizer que a cultura digital vem construindo novos valores nas relações e ações interpessoais. Essa reconstrução não é sentida pelas gerações que crescem em meio a essa avalanche tecnológica – os nativos digitais, contudo, é bastante notada pelas gerações anteriores, que muitas vezes, percebem-se ultrapassadas em relação aos mais jovens e aos alunos.

Tal situação pode deixar alguns educadores, principalmente aqueles nascidos antes da década de 1980, chamados de imigrantes digitais, em uma posição de desconforto quanto à integração das TDIC em suas aulas. Contudo, deve-se considerar que a cultura digital é um caminho sem voltar, pois já está enraizada em nossa sociedade. Segundo Santaella (2013), tratam-se de revoluções tecnológicas que ficam e evoluem continuamente.

Portanto, incluir a cultura digital nas aulas de Língua Portuguesa, talvez seja um grande desafio, especialmente nas escolas públicas, uma vez que muitas não dispõem da infraestrutura necessária e de recursos tecnológicos para responder aos propósitos educacionais contemporâneos, todavia, esta integração faz-se necessária para atender às demandas sociais e tornar o ensino mais efetivo.

Nessa perspectiva, Pinto diz que:

Há uma disseminação geral das tecnologias da informação e comunicação; elas estão presentes e influenciam a vida social. Neste sentido não se pode negar o relacionamento entre o conhecimento no campo da informática e os demais campos do saber humano. Trata-se de uma nova forma de linguagem e de comunicação, um novo código: a linguagem digital (PINTO, 2004, p.2).

Desse modo, apesar das dificuldades existentes, é preciso integrar as TDIC às aulas de Língua Portuguesa por se tratar, dentre outras coisas, de uma competência prevista na BNCC. Que inclui a tecnologia como habilidade que deve ser aprendida dentro da sala de aula e a insere como uma ferramenta de desenvolvimento pedagógico, na qual o educando deve aprender a utilizar as tecnologias de modo significativo, reflexivo e ético.

A cultura digital como competência da BNCC é um reflexo do cenário contemporâneo, no qual as TDIC estão presentes nas mais diversas áreas das relações sociais, econômicas, culturais e, dessa forma, devem integrar também o contexto educacional, de modo a levar o educando à autonomia e ao domínio do universo digital, com ética e senso crítico.

Para tal, a educação pública não pode ignorar os avanços tecnológicos, evidenciados na sala de aula e que possibilitam uma aprendizagem ubíqua por meio de dispositivos móveis, por exemplo. Nesse sentido, Santaella (2013) afirma que a condição contemporânea da existência humana é ubíqua:

[...] Estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele. Tornamo-nos intermitentemente pessoas presentes-ausentes. Aparelhos móveis nos oferecem a possibilidade de presença perpétua, de perto ou de longe, sempre presença. Somos abordados por qualquer propósito a qualquer hora e podemos estar em contato com outras pessoas quaisquer que sejam suas condições de localização e afazeres no momento, o que nos transmite um sentimento de onipresença (SANTAELLA, 2013 p. 16).

Nessa direção, é importante uma reflexão acerca de algumas situações que geram conflitos em sala de aula, como o uso dos dispositivos móveis pelos alunos. Para Oliveira (2015), os dispositivos móveis transformaram o processo comunicativo, deixando a educação formal desinteressante para os alunos, “o conhecimento está disponível e acessível em múltiplas

plataformas, e por meios dos dispositivos móveis os sujeitos aprendem de forma autônoma” (OLIVEIRA et al, 2015 p. 41).

Desse modo, as TDIC e os dispositivos móveis que já fazem parte da vida dos alunos podem favorecer a construção do conhecimento de maneira colaborativa, uma vez que a maneira de ensinar e aprender também mudou e exige cada vez mais novos comportamentos de educadores e educandos, propiciando uma nova forma de interação e relacionamento.

Assim, para acompanhar as novas demandas educacionais e sociais e alinhar-se às competências da BNCC a aprendizagem colaborativa deve integrar as práticas educativas contemporâneas como uma cultura a ser desenvolvida no cotidiano escolar, pois contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno, sendo imprescindível para sua formação cidadã, preparando o indivíduo para agir democraticamente na sociedade em contextos virtuais ou não. Para Kenski (2003, p. 112), a colaboração:

[...] pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos para a realização das atividades, e essa independência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos.

Para romper com as práticas tradicionais de ensino, ainda muito presentes nas aulas de língua materna, o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade requer além da adoção de metodologias inovadoras, uma prática contextualizada da língua e da linguagem, para não limitar o ensino da língua meramente ao estudo fragmentado da gramática normativa. Para Antunes (2014, p. 16),

Acreditar numa língua abstrata, numa língua potencial, numa língua hipotética, que talvez possa acontecer, não se sabe em qual contexto, dita não se sabe com que intenção, não se sabe com quem, não se sabe se oralmente ou escrito, se formal ou informalmente, só pode resultar numa sala de aula, em opções de: fazer listas de palavras; identificar sua classe morfológica, formar e analisar frases soltas;... fazer aquelas coisinhas “sem graça e sem proveito” que todos nós, mais velhos nos cansamos de fazer!

O desenvolvimento da aula ancorada em regras gramaticais e análise de frases descontextualizadas vai de encontro a uma aula que faça sentido para os alunos, produzida com uma finalidade e inserida em um contexto. Moram (2004, p. 355) afirma que “as tecnologias não são mágicas, mas alternativas que permitem que retiremos o melhor do presencial e o melhor do virtual”. Portanto, a aula de Língua Portuguesa deve avançar utilizando todos os potenciais que as TDIC dispõem em favor de uma aula de melhor qualidade para os alunos.

O trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos. A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne. (GATTI, *et al*, 2019 p. 19)

Nessa lógica, reconfigurar o fazer pedagógico torna-se cada vez mais necessário e urgente, mesmo sendo um processo desafiador para muitos educadores e gestores de escolas públicas.

Na posição de teóricos e críticos da cultura, devemos sumariamente evitar o sonambulismo tecnológico, na maior parte das vezes disfarçada no álibi raso daquilo que costuma ser repudiado sob o nome de “determinismo tecnológico”. Modo subreptício de negar a natureza inelutavelmente evolutiva do humano. Deixar passar para ver como é que fica, eis aqui o lema dos sonâmbulos. Ora, revoluções tecnológicas, quando afetam o crescimento da complexidade da cognição humana, caso extremo das atuais tecnologias da inteligência, não vão embora, ficam e evoluem ininterruptamente (SANTAELLA, 2013, p. 21).

Porquanto, torna-se imprescindível olhar para os benefícios trazidos pelas TDIC, assim como também as inúmeras possibilidades de aprendizagem ocasionadas pela ubiquidade e apropriar-se da cultura digital de maneira adequada para a construção de conhecimento e integrá-la ao processo de ensino e aprendizagem por meio de metodologias inovadoras.

No ensejo dessas transformações, o trabalho desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental deve ser centrado no texto e por meio dele deve ser abordado o estudo das práticas discursivas da língua e seus usos dentro da esfera linguística. Cagliari (2009, p. 24) afirma que “o professor de língua portuguesa deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações da vida”.

Todos os textos que circulam, nos diferentes ambientes, são organizados de modos específicos e exercem influência comunicativa (BAKHTIN, 1997). Faz parte das atribuições do ensino de Língua Portuguesa preparar os alunos para fazer uma leitura crítica dos diversos textos que circulam socialmente, ponderando que cada prática social representa práticas de letramentos específicas, representando os textos em seus gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997; ROJO, 2012).

As novas demandas de ensino direcionam para práticas multiletradas, situadas em contextos significativos para os alunos, a partir de letramentos que os alunos já possuam, novos

letramentos devem ser apresentados e potencializados (ROJO, 2012). “O mundo contemporâneo impõe aos sujeitos uma variedade infindável de exigências que multiplicam enormemente a gama de práticas, gêneros e textos que nele circulam e que, de uma forma ou de outra, devem ser abordadas na esfera escolar” (ROJO, 2012, p. 83).

Corroborando o ensino de Língua Portuguesa ancorado pelos multiletramentos deve considerar que a linguagem é oriunda de interações histórica, ideológica, política, social e seu instrumento comunicacional é a língua e os diversos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2006).

Nesta etapa do Ensino Fundamental, o ensino de língua materna deve privilegiar as práticas contemporâneas com suas diferentes linguagens e letramentos, ampliando-se, assim, as possibilidades de ensino. Dentro do ensino de Língua Portuguesa nos dias atuais, o texto deve ser desconstruído e reconstruído numa perspectiva hipermodal.

O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos “engessados” e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objetos de ensino e não somente ferramenta de ensino (ROJO, 2012, p. 39)

Com essa concepção em mente, o professor de Língua Portuguesa e a escola, para se adequarem à educação contemporânea, devem acompanhar os movimentos emergentes da cultura digital e, desse modo, proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem para seus alunos.

CAPÍTULO III

3 A CULTURA DIGITAL E OS DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA PÚBLICA

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá construindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e aprenda com seriedade, mas que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine a pensar certo (FREIRE, 2000a, p. 24).

A escola se configura na sociedade como o espaço de formação de todas as pessoas, um local por excelência de inclusão e democratização do saber. Em um momento marcado pelo excesso de informação e o acesso rápido e fácil a ela proporcionado pelas tecnologias digitais, a escola precisa entender esse processo e ressignificar seu papel, acompanhando todas essas mudanças.

A esse respeito, Fantin (2013, p.57) argumenta:

Parece que hoje um dos grandes desafios da escola e da formação diz respeito à finalidade da educação no sentido de enriquecer a vida de crianças e jovens com repertórios e recursos cognitivos, sociais, éticos, estéticos e culturais em consonância com os desafios de uma sociedade em constante transformação, profundamente marcada pela tecnologia.

Isso deixa claro que a escola precisa aproximar suas práticas pedagógicas do contexto de seus alunos, que é marcado pela informação e tecnologias. A partir disso, pode-se afirmar que metodologias retrógradas e ultrapassadas não constroem novos conhecimentos e deixam a escola obsoleta. Nesse cenário, não cabe pensar na relação escola versus tecnologia, pois esta, como discutido até aqui, não se configura em um obstáculo para as relações educativas.

Porto (2013) destaca que é necessário pensar além dos dispositivos tecnológicos como simples ferramentas, mas nos processos e práticas pedagógicas e de mediação que eles oferecem. Essa articulação entre conhecimentos escolares e cultura digital pode propiciar aprendizagens interessantes e significativas na construção de conhecimentos que vão além dos muros da escola.

Então, é primordial pensar uma nova escola que aceite a missão dessa mudança e que supra essas novas necessidades de formação tanto para o seu aluno quanto para o seu professor. A instituição escolar não perde nada em agregar esse cenário às suas propostas, ela não se finda com as tecnologias, pelo contrário.

A escola não se acaba por conta das tecnologias. As tecnologias são oportunidades aproveitadas pela escola para impulsionar a educação, de acordo com as necessidades sociais de cada época. As tecnologias se transformam, muitas caem em desuso, e a escola permanece. A escola transforma suas ações, formas de interação entre pessoas e conteúdos, mas é sempre essencial para a viabilização de qualquer proposta de sociedade. (KENSKI, 2015, p.101).

É para essa nova sociedade tecnológica, informacional, com suas necessidades emergentes, com novas profissões e práticas profissionais, que a escola deve adaptar suas metodologias. Essa responsabilidade deixa explícita também a urgência em se criar um novo olhar para a docência. Uma nova ótica de formação para esse professor que se verá diante desse mundo pedagógico cercado pela conectividade, ubiquidade e interatividade na convergência digital de mídias e hipermídias.

Este profissional carrega uma grande tarefa por ser um elemento central para a mudança de paradigma educacional que se deseja. Não há como discutir qualquer mudança de direção dos rumos pedagógicos da escola sem questionar ou salientar o papel do docente e sua formação nesse meio. No entendimento de Lacerda (2011, p. 27):

[...]os novos desafios vêm, instigando os profissionais da educação a buscarem novos saberes, conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino. As mudanças no contexto escolar e social requerem profissionais atualizados e competentes, que estejam preparados para atuar com diferentes problemas.

Sabe-se que a formação inicial tem grande relevância e interfere diretamente no exercício da docência, uma vez que o professor de Língua Portuguesa precisa ser melhor preparado para lidar com os desafios da prática educativa. Contudo, há uma lacuna entre a formação inicial e a realidade contemporânea das salas de aula. De acordo com Gatti (2013), o cenário brasileiro de formação de professores está ultrapassado e não prepara para a licenciatura, tendendo mais a um bacharelado. A autora destaca que “a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais” (p. 60).

3.1 A cultura digital na escola pública

Há algumas décadas existe um movimento para melhorar a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas e para implantar as tecnologias digitais de informação e comunicação

nesses ambientes. Nesse período foram criados programas de governo com intuito de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem por meio da adoção das TDIC.

Percebe-se que existe um esforço para desenvolver uma educação de qualidade voltada para o desenvolvimento tecnológico com o uso pedagógico das tecnologias digitais nas escolas públicas. Uma vez que, cabe a escola utilizar metodologias que preparem os alunos para um desenvolvimento pleno, para o exercício da cidadania e também que os qualifiquem para o mercado de trabalho (BRASIL, 1996).

Mesmo que a educação ainda esteja fortemente influenciada por práticas pedagógicas mais tradicionais, é necessário que haja uma atualização para as metodologias contemporâneas. Nesse processo, um fator desafiador é que as escolas ainda apresentam ações pedagógicas muito distante da realidade vivida pelos alunos. Para Rojo (2010), as instituições escolares não conseguem planejar e promover práticas de letramento capazes de desenvolver as competências e habilidades de leitura e escrita mais coerentes com a realidade contemporânea.

No cenário atual, integrar as TDIC nas aulas é fundamental para preparar os alunos para as demandas contemporâneas. No entendimento de Almeida (2001, p. 5),

Mudaram os tempos e as necessidades. É imperioso mudar a escola e todos nós somos sujeitos dessa mudança. Como dizia Paulo Freire, temos que ser homens e mulheres de nosso tempo e empregar todos os recursos disponíveis para promover a grande mudança que nossa escola está a exigir. Não podemos ser omissos. A neutralidade representa a aceitação da situação atual, a convivência com o que já está posto.

Nesse sentido, as transformações surgidas na sociedade contemporânea impõem à escola modificações em suas abordagens: social, cultural, econômica e política, redefinindo sua proposta de trabalho e sua estrutura para tornar-se cada vez mais o espaço social que proporciona aprendizagens contínuas e significativas, capaz de promover no educando uma consciência ético-política para atuar e transformar a sociedade. Na concepção de Silva (2005), a escola promove a exclusão social quando não inclui em seu cotidiano as tecnologias digitais e a internet.

Para Santaella (2013), desde muito cedo crianças e adolescentes têm contato com o mundo digital e isso leva a novos hábitos culturais, podendo ocasionar conflitos nos processos de aprendizagem que muitas vezes não acompanham essa necessidade de aprender por meio de recursos e mídias digitais.

Observa-se, assim, que a cultura digital afetou não somente a forma de se relacionar com o outro e com o mundo, mas também os processos educativos e toda a comunicação compreendida nesses processos. Dessa forma, a BNCC contempla essa realidade para tornar o

aprendizado mais relevante. “O mundo digital oferece novas oportunidades para aqueles que sabem como aproveitá-las. Essas oportunidades possibilitam novas formas de criatividade, aprendizagem, empreendedorismo e inovação” (PALFREY; GASSER, 2011 p. 24).

Na concepção de Lévy (1999), no cotidiano escolar essa transformação caminha a passos lentos, pois há ainda um distanciamento entre as metodologias adotadas nas escolas e o modo de viver da atual geração de educandos cada vez mais conectada e imersa na cibercultura.

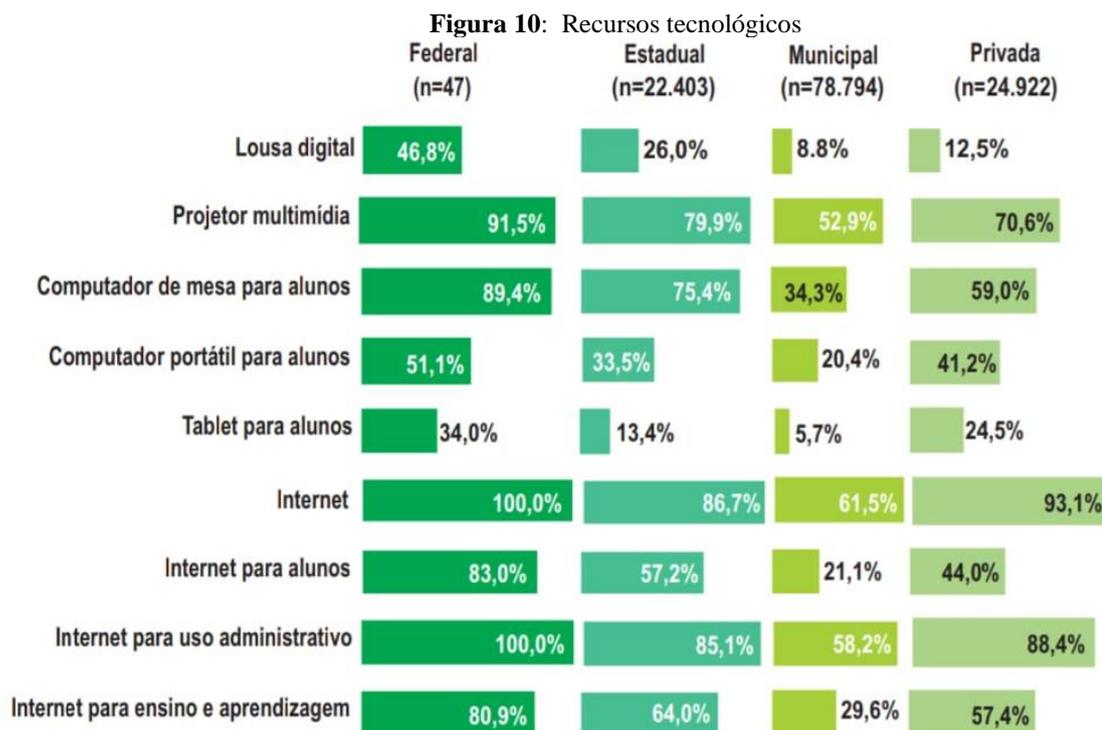
Historicamente, no Brasil, são apresentadas algumas tentativas governamentais para incluir a informática e as tecnologias na educação. Assim, em 1971, a Universidade de São Carlos realizou um seminário sobre como utilizar computadores para fins pedagógicos relacionados ao ensino de Física.

Ainda na década de 70, no ano de 1973, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) utilizou software de simulação no ensino de Química. No mesmo ano, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) realizou experiências com alunos da graduação, utilizando software que simulava fenômenos de Física. Desse modo, os computadores foram utilizados como objetos de estudo e pesquisa na área de informática.

Já nas décadas de 1980 e 1990, o Ministério da Educação (MEC) direcionou iniciativas como seminários, congressos e treinamentos para implantar a informática na educação. Assim, houve uma movimentação para capacitar os professores de secretarias estaduais e de escolas técnicas federais para utilização das tecnologias em sala de aula. E o governo criou o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE) com intuito de ampliar a utilização da informática abrangendo a Educação Básica, a educação especial e também o ensino superior.

Na década de 1990, foi criado o Plano de Ação Integrada (PLANINFE), também visando capacitar os docentes para o uso da informática e inclusão digital. E surgiu também o Programa Nacional de Informática (PROINFO). Tal programa foi ampliado em 2007 com o Decreto nº 6300, este programa tinha o objetivo de multiplicar o uso pedagógico das tecnologias nas redes públicas de Ensino Fundamental e Médio e, assim, ampliar a inclusão digital, melhorar o processo de ensino e aprendizagem e preparar os alunos para o mercado de trabalho.

Apesar de haver um empreendimento do governo para capacitar professores e preparar os alunos para uma vivência na cultura digital, percebe-se que a realidade ainda é muito distante da necessidade exigida atualmente. Como se pode observar na figura a seguir:



Fonte: BRASIL (2020b)

Em 2019, o censo educacional da Educação Básica incluiu a coleta de dados sobre a disponibilidade de recursos tecnológicos para professores, alunos e para a administração. Os dados evidenciam que existem recursos tecnológicos como lousa digital, computador portátil, *tablet* e internet na educação privada e pública, nas esferas federal, estadual e municipal. Entretanto, esses recursos são menos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental, pois observa-se que a rede municipal, mesmo apresentando um número maior de escolas, é a que menos dispõe desses recursos, como lousa digital (8,8%), projetor multimídia (52,9%), computador de mesa (34,3%) ou portátil (20,4%) para os alunos e internet para uso dos estudantes (21,1%).

Para que a escola esteja preparada para os novos contextos trazidos pela cultura digital, há a necessidade de melhorar a infraestrutura no tocante aos recursos tecnológicos, especialmente em escolas municipais. Na perspectiva de Vygotsky (1991), a escola é o local apropriado para o desenvolvimento intelectual e conceitual dos alunos, uma vez que possibilita, por meio das relações sociais, as interações necessárias para o desenvolvimento do pensamento e para a construção de novos conhecimentos.

Assim, para uma mudança necessária no cotidiano escolar, no que diz respeito à cultura digital, a integração das TDIC no trabalho pedagógico deve ser encarada como uma aliada. Uma vez que sua utilização nas aulas pode promover mudanças significativas nos processos de

ensino e aprendizagem, motivando os alunos e proporcionando um contato crítico com as tecnologias digitais. Nessa direção, Camas (2013) esclarece que a escola precisa se atualizar e compreender as necessidades de aprendizagens trazidas pela cultura digital.

Deste modo é necessário que as Instituições de Ensino entendam as novas necessidades e possibilidades de jovens utilizarem os meios de comunicação digital, posto que estas sejam locais de estabelecimento das relações humanas e, na grande maioria, não mediadas por TDIC, como se configura a cultura digital, da qual, estes mesmos jovens cidadãos da escola fazem parte, fora dela. ”. (CAMAS, N. P. V. et. al.2013, p. 182)

A respeito dessa transformação necessária no papel exercido pelas escolas, Libâneo (2011, p. 28) diz que:

A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. Nessa escola, os alunos aprendem a buscar informação (nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador etc.) e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente darem a ela um significado pessoal.

Nesse panorama, observa-se a necessidade de mudanças nas políticas públicas e também mais investimentos em tecnologias, para promover processos de ensino e aprendizagem mais relevantes, visto que os alunos estão imersos na cultura digital e a escola deve acompanhar esta realidade.

3.2 O novo professor de Língua Portuguesa na cultura digital

Não há como desvincular o êxito da escola contemporânea em integrar as tecnologias digitais com os saberes escolares sem a figura do professor. Na verdade, como profissional pertencente à linha de frente educacional, essa missão jamais será bem-sucedida se ele não incorporar no seu cotidiano em sala de aula, nas suas metodologias de trabalho, em suas práticas educativas essas novas linguagens e recursos tecnológicos.

Assim, refletir, analisar e debater é o grande desafio que se coloca aos educadores do século XXI no que tangem às possibilidades e aos resultados do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no processo educacional escolar (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2012). Fica claro que, como a escola precisa se aproximar desse contexto em uma escala geral, o professor também deve buscar integrar-se a ele em um quadro mais específico para conseguir êxito na sua jornada pedagógica.

Portanto, a situação professor versus tecnologia não tem mais lugar em nossas escolas. É hora de pensarmos em: professor + computador + recursos pedagógicos + livros + quadro de giz = professor que age, planeja e integra conhecimentos. (BRITO; PURIFICAÇÃO, p. 120).

Existe, dessa forma, um propósito do docente em se instrumentalizar tecnologicamente e metodologicamente, entendendo-se como parte integrante de um processo cultural e social maiores. Hilu e Torres (2014) ressaltam que os professores precisam estar ajustados a tal perspectiva imposta pela cultura digital, pensando a educação e a construção de conhecimentos com crianças e jovens na sala de aula ou em qualquer outro espaço onde ela ocorra de forma integrada aos novos recursos e linguagens tecnológicas.

Isso porque, a princípio, já que a cultura digital permite o acesso fácil à informação a todos os sujeitos conectados, significa que todo o conteúdo escolar hipoteticamente visto em sala de aula, pode ser acessado fora dela, em qualquer lugar, seja em casa ou em outros espaços. O que pode levar à reflexão e dúvidas quanto à necessidade real da função do professor nesse cenário.

Kenski (2013), porém, afasta esse pensamento ao afirmar que o docente é um elemento imprescindível nesse panorama tecnológico, digital e informacional. A demanda pela educação é cada vez maior e esses profissionais são necessários para desenvolver e coordenar ofertas educacionais inovadoras, mediante novas habilidades e capacidades que sejam necessárias para a atuação competente e letrada na sociedade por parte das pessoas.

Além disso, nem sempre o acesso fácil a novas linguagens tecnológicas digitais e informação abundante significa que ocorrerá a construção do conhecimento, pois é preciso saber procurar e analisar o que se busca. Assim, a mediação do professor é essencial nesse sentido, onde a proposta pedagógica não é mais a de reter informação em si, mas sim a de compartilhar, de forma colaborativa com o grupo.

As relações e mediações entre educadores, educandos, informações e tecnologias enriquecem os processos de ensino e aprendizagem e propiciam nesse caminho, em meio à profusão de informações, a reflexão sobre o que é realmente relevante para a elaboração de novos saberes e experiências educativas. Esses dois últimos não resumidos apenas a atividades escolares, mas sim em algo construído de forma significativa e que permanecerá para a vida toda.

Kenski (2015) destaca que entre as habilidades do professor do século XXI está a de entender os recursos tecnológicos, que englobam saber digitar, editar, gravar e estar atualizado

em relação às redes sociais e mídias digitais. A autora, todavia, lembra que as habilidades devem ir além disso, enfatizando que também é preciso saber para que direção encaminhar o ato pedagógico. Não adianta saber usar todos os recursos disponíveis e aplicar com os alunos se não há planejamento didático eficiente ou um sentido prático específico em tal atividade para gerar significação.

Para Kenski (2015), ser professor condiz com trabalhar em cenários que estimulem críticas, reflexões, inclusive em novos cenários e em novos pensamentos, rechaçando o ensino passivo e reprodutor, alcançando uma criticidade reflexiva e consciência transformadora. O docente torna-se um estimulador do questionamento, um promotor da inquietude, com sentido, na direção da tomada da consciência da cidadania.

As tecnologias digitais abrem espaço para diversas outras metodologias de aprendizagem, que envolvem entre elas os modelos colaborativos. Nestes últimos, a troca de experiências e convívios tornam-se mais amplos, permitindo um processamento maior de informações de forma coletiva para compor saberes integrados. Nesse processo, o educador atua no fortalecimento do foco no objetivo comum, prezando e praticando a colaboratividade ao mesmo tempo em que media os conteúdos.

Esses aspectos compõem um processo dialógico crucial para um trabalho integrado com as demandas emergentes que envolvem as tecnologias digitais. O que remete a como preparar o professor para atuar nesse panorama, ou seja, a sua formação inicial e continuada. Porque, se o uso de metodologias inovadoras em sala de aula é requerido, é interessante pensar em como oferecê-las nos cursos de formação e de extensão. Assim como os recursos digitais se renovam a cada dia, a formação continuada precisa ser repensada no mesmo ritmo.

Esse é um ponto abordado por Souza e Fofonca (2019), ao afirmarem ser preciso discutir a formação de professores de forma mais ativa porque pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dialógicas, criativas, significativas e próximas do contexto social dos alunos. Planejar e replanejar a prática, dessa forma, oferecendo modelos de aprendizagem coletiva, é uma estratégia para superar modelos tradicionais rígidos e engessados em prol de modelos mais atuais.

Fantin (2013) também destaca a importância da diversidade de linguagens que devem estar presentes na formação de professores. Porque as artes, as tecnologias e as mídias hoje não somente fazem fluir novas percepções como também incitam a construção de novos aprendizados e significados que retratam a própria relação com a tecnologia. Toda essa

multiplicidade de meios de comunicação e interação nas diversas formas de experiências presentes na contemporaneidade deve receber atenção nos cursos de licenciatura.

O docente com uma base sólida consegue se apropriar dessas novas práticas comunicativas tecnológicas e aproveitar a oportunidade, junto com seus alunos, de produzir novas formas de expressão, cultura e representação, tornando a aula também mais atrativa. Ele prima pelo uso dos recursos digitais disponíveis em benefício de modelos colaborativos de aprendizagem, tratando a informação e criando conteúdo a partir de suas respectivas experiências interpessoais e coletivas.

Entretanto, Porto (2013) faz uma ressalva ao expor que a utilização das tecnologias digitais pouco vai interferir na transformação da educação, da escola e do ensino se o currículo for restrito e engessado, linear, segmentado, com salas superlotadas e se o professor precisar trabalhar em duas ou mais escolas para sobreviver. Ou seja, é necessário criar condições reais para que tanto o profissional, quanto a escola, possam transformar a prática educativa, indo além da discussão no campo teórico.

Essa é uma realidade de grande parte dos docentes que atuam na educação pública brasileira. Quando se fala em produção de conteúdos mediante o uso de tecnologias da informação e comunicação nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, os professores da área de Língua Portuguesa têm uma grande importância. São estes profissionais que trabalham diretamente com a leitura e a escrita em todos os sentidos, inclusive no mundo digital.

Nesse novo contexto, o papel do professor de Língua Portuguesa tornou-se muito mais amplo e complexo, exigindo, desse profissional, uma nova postura para trabalhar com os textos contemporâneos como objeto de ensino da leitura e da escrita motivando e estimulando a capacidade cognitiva dos alunos.

CAPÍTULO IV

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Este capítulo apresentará a metodologia adotada para esta pesquisa, a qual desenvolveu-se na perspectiva qualitativa numa pesquisa narrativa, ou seja, os caminhos e procedimentos utilizados para a sua realização, buscando responder à questão-problema por meio de narrativas docentes digitais.

Esta pesquisa começou a ser elaborada em dezembro de 2019, alguns meses antes de a Organização Mundial da Saúde (OMS)⁷ declarar a pandemia do novo coronavírus. Portanto, devido à pandemia esta investigação precisou ser reconfigurada em alguns aspectos metodológicos. O principal deles é a não realização da observação das aulas, pensada durante a realização do projeto e também a impossibilidade de realizar rodas de conversas presenciais, que precisaram ser substituídas por encontros virtuais, mas que em nada diminuiu a importância das histórias relatadas e o valor das narrativas docentes.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A especificidade de pesquisar integra a ação docente. Assim, realizar uma pesquisa científica pressupõe questionamentos, construção e reconstrução de saberes que são essenciais para melhor compreender o fazer docente. Para Gil (2008), a pesquisa tem um caráter pragmático, que tem como objetivo fundamental descobrir respostas para problemas a partir de procedimentos científicos.

Nessa perspectiva, e levando em consideração as palavras de Freire (1996, p. 22), quando revelam que os “saberes se confirmam, modificam ou se ampliam”, destaca-se, portanto, o papel do pesquisador que é aquele com capacidade para procurar novas evidências,

⁷ A Organização Mundial da Saúde (OMS) é uma das agências da Organização das Nações Unidas, especializada em saúde, teve início em abril de 1948 e seu propósito é a obtenção dos mais altos padrões de saúde possíveis por parte de todos os povos.

tendo em vista seus conhecimentos e habilidades específicas. Assim, corrobora a finalidade de “conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (p. 29).

Salienta-se, portanto, o papel do pesquisador que é o profissional com habilidades para buscar novas evidências por meio de procedimentos metodológicos a fim de obter respostas para suas inquietações.

Tendo em vista estas considerações iniciais, optou-se por realizar uma investigação a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa, que segundo a concepção de Creswell (2014), implica uma maior atenção à natureza interpretativa dos dados, a presença do pesquisador no ambiente investigado a partir de seu contexto social, político e cultural. Esse movimento de investigação exige um olhar mais amplo em relação às informações que apresentam um significado para a prática da pesquisa. Nesse sentido, fazer parte do ambiente onde acontece a investigação, contribui para caminhar, observando, investigando e considerando todos os aspectos significativos para complementar a análise.

Nesse caminho, o modelo qualitativo veio para subsidiar a necessidade de compreensão dos comportamentos dos indivíduos a partir de suas concepções. Creswell (2014) aponta algumas características pertinentes à investigação qualitativa, as quais podem ser consideradas em maior ou menor grau pelos pesquisadores: 1) a fonte de dados é o ambiente natural; 2) o pesquisador é o instrumento-chave na coleta de dados; 3) utiliza múltiplos métodos; 4) raciocínio pode ser indutivo e dedutivo; 5) foco nas perspectivas dos participantes; 6) situada no contexto dos participantes; 7) projeto de pesquisa é emergente; 8) é reflexiva e interpretativa; 9) apresentação holística.

De acordo com a concepção do autor, a pesquisa qualitativa deve ser utilizada, dentre outros motivos, sempre que haja a necessidade de explorar ou compreender de maneira complexa e detalhada um problema ou uma questão. Nesse sentido, a ação de pesquisar parte do interesse e da inquietação do pesquisador por um tema ou problema. Assim, torna-se interessante retomar o problema da pesquisa: Como os educadores de Língua Portuguesa desenvolvem suas práticas educativas diante dos novos e multiletramentos?

A metodologia qualitativa circunda uma abordagem interpretativa do mundo, no qual os pesquisadores fazem estudos, análises e interpretam os dados em seus cenários naturais para entender fenômenos sociais e seus significados. Creswell (2014) apresenta cinco abordagens qualitativas de investigação: pesquisa narrativa, fenomenológica, teoria fundamentada, etnográfica e o estudo de caso. Tendo por base a importância da pesquisa qualitativa na

produção do conhecimento científico e considerando a realidade vivenciada por esta pesquisadora, foi utilizada, nesta dissertação, a pesquisa narrativa.

Na direção do objeto da pesquisa, tem-se uma investigação estruturada em dois núcleos temáticos: (1) leitura, escrita e multiletramentos na escola e na sociedade, (2) a abrangência da leitura da escrita e do letramento para o exercício da cidadania, o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental na atualidade e (3) a cultura digital na escola pública e as transformações no papel do professor de Língua Portuguesa no contexto atual.

No quadro a seguir é delineada uma organização deste estudo de natureza qualitativa, que vai ao encontro do pensamento de Creswell:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso das estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa de investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo, e análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas (CRESWELL, 2014, p. 49-50).

Assim, com o objetivo de interpretar de forma científica qualitativa, esta pesquisa desenvolve-se por meio de três principais instrumentos metodológicos denominados “caminhos da pesquisa”:

Quadro 1: Caminhos da Pesquisa

(continua)

CAMINHOS DA PESQUISA	
Primeiro Caminho da Pesquisa	Esta pesquisa foi escrita a partir de referências e teorias que abordam a cultura digital, os multiletramentos, práticas de leitura, escrita e letramentos, o ensino de Língua Portuguesa nos dias atuais, os desafios da cultura digital na escola pública e o novo papel do professor de Língua Portuguesa.
<ul style="list-style-type: none"> • Revisão da Literatura; • Contextualização Teórica; • Concentra-se nos capítulos I, II e III da pesquisa. 	
Segundo Caminho da Pesquisa	- Descrição da região onde as escolas estão localizadas e das Unidades Escolares onde as educadoras participantes desta investigação trabalharam no ano de 2020. - Apresentação do perfil dos sujeitos da pesquisa: especificação das quatro educadoras que contribuíram para a realização deste trabalho.
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do contexto da pesquisa. • Sujeitos da pesquisa: os educadores de Língua Portuguesa. 	
Terceiro Caminho da Pesquisa	

<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa narrativa; • As narrativas docentes digitais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Considerações sobre as narrativas das educadoras de Língua Portuguesa. - As percepções e expectativas das educadoras.
---	--

Fonte: A autora (2021)

4.2 Caminhos da Pesquisa

4.2.1 Primeiro Caminho da Pesquisa: revisão da literatura

Neste primeiro caminho, assim como as informações do quadro supramencionado, foi representado pelos capítulos I, II e III. Este caminho foi organizado como o primeiro instrumento metodológico da pesquisa: a revisão da literatura, abordando nestes primeiros capítulos uma revisão de teóricos, clássicos e contemporâneos, que refletem a cultura digital e os multiletramentos na sociedade e na educação; o ensino da Língua Portuguesa na contemporaneidade; a leitura, a escrita e o letramento no exercício da cidadania e, por fim, como a escola pública se encontra pública para integrar a cultura digital em seu cotidiano escolar e o novo papel do professor nesse contexto.

Desse modo, de maneira mais específica, o primeiro capítulo realizou um estudo acerca da cultura digital e dos multiletramentos, seus impactos na sociedade contemporânea, na educação e na escola.

O segundo capítulo da pesquisa adentra a concepção do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, mais especificamente para os Anos Finais do Ensino Fundamental, estruturando-se a partir de reflexões sobre as contribuições das tecnologias digitais de informação e comunicação e das práticas contemporâneas de leitura e escrita como desafios e possibilidades pedagógicas para a educação atual.

O terceiro capítulo apresenta um olhar sobre a conjuntura da escola pública no contexto atual e as mudanças no papel do educador de Língua Portuguesa para fazer frente às demandas trazidas pela cultura digital.

Inicialmente, foi necessário verificar estudos realizados sobre a cultura digital nas aulas de Língua Portuguesa, as práticas educativas dos multiletramentos, a integração das TDIC na escola pública e as narrativas docentes.

Para aprofundar o conhecimento sobre o tema em questão, foi realizada uma pesquisa exploratória por dissertações e teses nas bases de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e Google Acadêmico, utilizando os termos indutores “Uso da tecnologia na educação na educação”; “TDIC na sala de aula”; “Cultura digital e Língua Portuguesa”; “Letramento digital”; “Multiletramentos e ensino de Língua Portuguesa”; “Cultura digital e escola pública”; “Narrativa docente”.

Após a definição dos termos indutores, delimitou-se um espaço temporal das publicações de 2015 a 2020, resultando em 6976 trabalhos. O primeiro critério de inclusão/exclusão foi o título, o que resultou na seleção de 370 títulos. Em seguida, partiu-se para a leitura de 142 resumos, desses, foram selecionados 24 trabalhos para leitura integral. Nessa leitura foram excluídos 14, por não atenderem aos critérios de seleção.

Observou-se, então, uma pluralidade de estudos/pesquisas e, dentre o universo de estudos realizados, foram filtrados 10 trabalhos que dão aderência a esta investigação, entre teses e dissertações.

Na base de dados Capes foram localizados 1.048 pesquisas, que após a aplicação dos filtros, resumiram-se a oito para leitura integral, das quais apenas quatro foram selecionadas para a análise, como demonstrado a seguir:

Quadro 2: Marco teórico – CAPES

(continua)

Autor / Ano / Tipo de pesquisa	Título	Palavras-chave	Descrição	Resultados
FOFONCA, Eduardo / 2015 / Tese	Entre as práticas de (Multi)Letramentos e os processos de aprendizagem ubíqua na cultura digital: percepções estéticas de educadores das linguagens	Cultura digital. Linguagens. (Multi)letramentos. Aprendizagem Ubíqua. Percepção Estética.	A tese aproxima a abordagem da percepção estética na prática educativa das linguagens à “Pedagogia dos (Multi)letramentos” e à aprendizagem ubíqua.	Revelou-se que os educadores de linguagens já integram, em suas práticas educativas, os novos letramentos e as práticas multiletradas. Entretanto, manifestam a necessidade uma formação continuada, que possibilite uma percepção estética que dialogue com outras áreas do conhecimento.
OLIVEIRA, Carlos Alexandre Rodrigues de / Dissertação / 2016	Práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais em aulas de	Letramento digital. Multiletramentos. TDIC. Práticas docentes. Leitura e escrita.	O trabalho é desenvolvido a partir do objetivo investigar o uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação nas	Conclui-se que, no decorrer do processo estudado, observou-se a necessidade de desenvolver e/ou refinar competências e habilidades dos

	Língua Portuguesa do Ensino Médio na rede pública estadual de Minas Gerais		práticas docentes de Língua Portuguesa, no Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais.	professores para uso das TDIC na educação. Constatou-se que a professora de Língua Portuguesa investigada empenha-se na articulação do saber docente às práticas metodológicas para construir um saber integrado.
ALMEIDA, Luciano de. / 2018 / Dissertação	O ensino de Língua Portuguesa e a Webquest.	-	O objetivo desta dissertação é compreender a contribuição da plataforma Webquest como recurso didático-pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa.	Observou-se que os educandos, mesmo com alguma dificuldade, têm acesso às novas tecnologias e facilidade para utilização dessas tecnologias. Ficou evidenciada a importância da integração da plataforma Webquest às aulas, como um recurso para transformar a educação. Entretanto, percebeu-se, no processo investigado, que houve falha no <i>feedback</i> docente e discente.
RODRIGUE S, Amália Josiane Weber / 2018 / Dissertação	Ensino de Língua Portuguesa por meio da metodologia webquest no ensino regular: uma proposta didática que inclui o mundo virtual dos aprendizes na sala de aula	Ensino de língua portuguesa. Interação. <i>WebQuest</i> interativa adaptativa. e	Busca responder de que maneira a metodologia WebQuest pode contribuir no ensino e aprendizagem da língua portuguesa em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino.	A pesquisa observou que com a utilização da metodologia WebQuest Interativa e Adaptada, os alunos mostraram-se mais motivados e engajados na execução das tarefas propostas, o que favoreceu a aprendizagem a partir de atividades interativas, construindo conhecimento de forma cooperativa e colaborativa, ainda que com algumas limitações devido à estrutura escolar e resistência dos alunos quanto à leitura dos recursos disponibilizados.

Fonte: A autora (2021)

A leitura dessas pesquisas trouxe uma contribuição bastante significativa quanto às práticas docentes de educadores de linguagens que envolvem a adoção das tecnologias digitais e os multiletramentos em suas ações pedagógicas.

Em relação à cultura digital, aprendizagem ubíqua e multiletramentos, Fofonca (2015), em sua tese de doutorado “Entre as práticas de (multi)letramentos e os processos de aprendizagem ubíqua na cultura digital: percepções estéticas de educadores das linguagens”, aponta a repercussão nos processos educacionais e de aprendizagem ocasionada pelas transformações decorrentes da hipermobilidade e da ubiquidade.

O autor apresenta a percepção estética dos educadores de linguagem e também aborda o ensino das linguagens integrado aos novos letramentos e às práticas multiletradas. A pedagogia dos multiletramentos para Fofonca (2015), refere-se à formação letrada que assegura os letramentos necessários às práticas multiletradas que se baseiam em linguagens, ferramentas, tecnologias, semioses e textualidades.

A pesquisa de Fofonca (2015) evidencia como resultado que os educadores de linguagem utilizam em suas práticas educativas ações que compreendem o ensino das linguagens e seus multiletramentos, mas acenam para a necessidade de formação continuada para que possam desenvolver, cada vez mais, uma dimensão estética interdisciplinar possibilitada a partir do diálogo com outras áreas do conhecimento.

A pesquisa “Práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio na rede pública estadual de Minas Gerais”, de Oliveira (2016), apresenta os benefícios dos recursos tecnológicos utilizados no campo da linguagem para ampliar os saberes e possibilitar aos alunos maior competência para lidar com os discursos produzidos e circulados na cultura digital.

Oliveira (2016) ressalta que, na investigação desenvolvida, o uso das TDIC não modifica o método de ensino atual, entretanto, foi um facilitador para as práticas de leitura e escrita, demonstrando ser um recurso pedagógico importante para o processo de ensino e aprendizagem, estimulando também a consciência crítica do aluno.

A pesquisa de Oliveira (2016) pontua de maneira muito positiva a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e a utilização de práticas de letramentos e multiletramentos no cotidiano da sala de aula para contribuir para um aprendizado mais significativo.

A pesquisa realizada por Almeida (2018), intitulada “O ensino de Língua Portuguesa e a Webquest” faz uma análise da utilização dos recursos tecnológicos como ferramentas

pedagógicas, destacando a necessidade das tecnologias digitais como um complemento necessário para a evolução dos processos educativos.

A investigação de Almeida (2108) destaca o acesso que os alunos, mesmo os de escolas públicas, possuem às tecnologias digitais e também a importância de os professores estarem motivados para as evoluções e transformações advindas das TDIC e as contribuições para ampliar o desenvolvimento da aula.

A pesquisa ressalta as possibilidades que os educadores podem utilizar em suas práticas educativas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem por meio de plataformas disponíveis no ambiente virtual.

Na pesquisa “Ensino de Língua Portuguesa por meio da metodologia WebQuest no ensino regular: uma proposta didática que inclui o mundo virtual dos aprendizes na sala de aula” Rodrigues (2018) pretende analisar a contribuição da metodologia WebQuest para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Rodrigues (2018) ressalta que é importante implantar metodologias inovadoras e tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo com as poucas condições estruturais das redes públicas de ensino, para motivar os alunos e obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Rodrigues (2018) concluiu que a metodologia adotada na investigação, WebQuest Interativa e Participativa, potencializou o ensino de Língua Portuguesa, motivando e engajando os alunos e contribuiu para melhorar a escrita e a oralidade dos alunos participantes do projeto.

Depreende-se da leitura dessas pesquisas a necessidade de os educadores de Língua Portuguesa conhecerem de maneira mais aprofundada ferramentas tecnológicas e utilizarem metodologias inovadoras que abordem os multiletramentos no cotidiano da sala de aula.

O segundo banco de dados investigado foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBICT). Foram encontradas 1692 pesquisas, destas foram selecionadas seis para leitura integral e duas foram escolhidas para análise, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3: Marco teórico – IBICT

(continua)

Autor / Ano / Tipo de pesquisa	Título	Palavras-chave	Descrição	Resultados
FAGUND ES, Érica Silva /	Atividades de leitura e escrita de gêneros	-	A pesquisa objetiva verificar a contribuição de atividades de leitura	O resultado demonstra um número pouco

2018 / Dissertação	digitais em uma coleção didática de Língua Portuguesa: um caminho para o letramento digital?		e escrita de gêneros digitais para o letramento digital, a partir da análise das seções <i>Produção de texto e Intervalo</i> , de uma coleção didática para o Ensino Fundamental.	expressivo de atividades que contribuiriam para a formação de alunos letrados digitalmente. Constatou-se, então, que há um longo caminho a percorrer para se formar, satisfatoriamente, alunos letrados o suficiente para se inserirem na sociedade tecnológica e digital.
LIMA, Priscilla / Alves / 2019 / Dissertação	O uso de metodologias ativas para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa	Metodologia Ativa. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Multiletramentos. Plataformas Digitais. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.	O objetivo deste estudo é trabalhar com metodologias ativas – Problem Based Learning (PBL) – e plataformas digitais – Google Sala de Aula e Toondoo - para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa, utilizando o gênero discursivo Charge, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual, localizada na região do Vale do Paraíba.	Evidenciou-se a contribuição do PBL para o desenvolvimento dos multiletramentos, utilizando leitura digital de diversos gêneros, para a produção colaborativa de uma charge como produto do projeto.

Fonte: A autora (2021)

A pesquisa “Atividades de leitura e escrita de gêneros digitais em uma coleção didática de Língua Portuguesa: um caminho para o letramento digital?”, desenvolvida por Fagundes (2018) aborda a necessidade de o aluno ser letrado digitalmente e é direcionada para a verificação, a partir da análise de atividades propostas em uma coleção de livro didático, da contribuição dessa coleção para o letramento digital dos estudantes.

A autora constatou que somente na obra inicial da coleção, destinada aos 6º anos, existia apenas uma atividade de leitura de gêneros digitais e para a produção textual de gêneros digitais foram encontradas duas propostas, mas destacou que somente uma atividade contribuía para a formação de estudantes letrados digitalmente. Fagundes considera que as atividades propostas para o letramento digital são insuficientes para formar alunos capazes de lidar competentemente com a leitura e a escrita de textos digitais.

A pesquisa proposta por Fagundes (2018) ressalta a importância de as coleções de livros didáticos possuírem conteúdos voltados ao letramento digital para letrar digitalmente os alunos e também para incentivar professores a desenvolverem práticas pedagógicas voltadas para este fim.

A segunda pesquisa selecionada “O uso de metodologias ativas para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa” foi escrita por Lima (2019). A autora propõe um estudo sobre o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e plataformas digitais para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa.

Visando a uma maior motivação dos alunos para participarem das aulas de Língua Portuguesa de uma maneira mais ativa, a pesquisa de Lima (2019) propôs o desenvolvimento de um projeto com metodologias ativas e plataformas digitais, por meio do método de ensino *Problem Based Learning* (PBL) ou Aprendizagem Baseada em Problemas, com utilização das plataformas digitais Google Sala de Aula e *Toondoo*, utilizando o gênero discursivo charge.

A pesquisa evidencia a contribuição do método adotado para o desenvolvimento dos multiletramentos mediante a leitura de gêneros diversos em ambientes digitais. A autora ressalta a importância de os educadores conhecerem metodologias variadas para atender às demandas de aprendizagem dos alunos.

Os trabalhos selecionados permitiram uma ampliação do olhar acerca dos letramentos e dos multiletramentos e enfatizam a necessidade de desenvolver práticas educativas que abordem gêneros discursivos e digitais na perspectiva dos multiletramentos para atender às demandas existentes contemporaneamente e proporcionar uma aprendizagem significativa para os alunos.

Dando prosseguimento à pesquisa, no Google Acadêmico⁸ foram encontradas 4236 pesquisas e após aplicados os critérios de seleção foram lidos integralmente dez trabalhos, dos quais quatro foram selecionados para análise, conforme se vê a seguir:

Quadro 4: Marco teórico – Google Acadêmico

(continua)

Autor / Ano / Tipo de pesquisa	Título	Palavras-chave	Descrição	Resultados
LIMA, Anne	Multiletramentos na formação	TDIC. Docentes de Língua	O estudo teve por objetivo investigar o	A pesquisa constatou que os sujeitos

⁸ Google Acadêmico é uma ferramenta que possibilita a localização de artigos, dissertações, teses e outras publicações científicas.

Caroline Araújo de / 2018 / Dissertação	do(a) professor(a) de Língua Portuguesa	Portuguesa. Licenciandos(as) de Letras-Português. Níveis de letramento digital.	nível de letramento digital de docentes de Língua Portuguesa (em formação continuada) e de licenciandos(as) de Letras-Português na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Buscando verificar se o letramento digital era utilizado como aparato pedagógico, se auxilia a atuação dos docentes e licenciandos investigados, com vistas a potencializar ou não a aprendizagem de estudantes da Educação Básica e por fim, analisar a expectativa dos estudantes quanto ao uso das TDIC nas aulas de Língua Portuguesa.	investigados são multiplamente letrados(as). Dentre os quatro sujeitos investigados, três percebem as tecnologias digitais como recurso pedagógico facilitadoras da aprendizagem para estudantes da Educação Básica.
BOUCHE RVILLE, Gisele Cristina de. / 2019 / Tese	Didática do continuum: a sala de aula na cultura digital	Didática. Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC). Cultura Digital. Inovação.	A temática da pesquisa é a relação da didática da cultura digital. O estudo tem por objetivo compor um arcabouço didático teórico que colabore com o momento em que as TDIC assumem importância na busca por informação e comunicação	O estudo apresenta a Didática do Continuum e ressalta a importância de escolas e professores entenderem as mudanças ocasionadas pela cultura digital e introduzirem as TDIC no cotidiano escolar.
VERGNA, Márcia Aparecida / 2020 / Tese	Letramento digital no ensino da Língua Portuguesa: uma análise documental à luz da nova retórica	BNCC; Educação Básica; ensino de Língua Portuguesa; legislação; letramento digital; Teoria da Argumentação	O estudo traz uma análise de concepções de tecnologias e de letramentos relacionados ao contexto digital em documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica no Brasil.	A pesquisa apontou que a maioria dos documentos que norteiam a Educação Básica brasileira considera o potencial das tecnologias digitais para favorecer aos processos educativos. Destaca que cursos de formação inicial e continuada devem oferecer uma capacitação mais direcionada aos usos pedagógicos na

				perspectiva dos novos letramentos e dos multiletramentos.
COUTINHO, Lídia Miranda / 2020/ Tese	Desafios da docência na Cultura Digital: a experiência de professores de tecnologia na Rede Municipal de Florianópolis	Currículo para a Cultura Digital. Competência Digital. Formação Continuada. Mídia-Educação. Educomunicação. Professores de Tecnologia.	O objetivo desta pesquisa é investigar e analisar os desafios da docência na cultura digital na Rede Municipal de Educação de Florianópolis.	Percebe os benefícios das tecnologias digitais para os processos de ensino e aprendizagem, mas enfatiza a necessidade de uma construção curricular coletiva, voltada para a cultura digital e um envolvimento maior de outros atores da educação, além dos professores.

Fonte: A autora (2021)

Na pesquisa “Multiletramentos na formação do(a) professor(a) de Língua Portuguesa” a autora discorre acerca do nível de letramento digital de professores de Língua Portuguesa em cursos de formação continuada e de licenciandos(as) no curso de Letras-Português da UFPE.

A investigação de Lima (2018) buscava investigar professores de Língua Portuguesa quanto ao nível de letramento digital e as expectativas quanto ao uso das TDIC nas aulas, com intuito de perceber também se os docentes faziam uso do letramento digital como aparato pedagógico para potencializar a aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

Lima (2018) constatou que os docentes de Língua Portuguesa investigados são digitalmente letrados, mas que seus conhecimentos referentes ao letramento digital são mais utilizados em nível pessoal que profissional e que faltou a esses profissionais receberem subsídios teórico-metodológicos suficientes para aliar os letramentos digitais às práticas pedagógicas.

A tese “Didática do Continuum: a sala de aula na cultura digital”, de Boucherville (2019) considera que a escola atual não está preparada para mediar a comunicação entre o saber, o professor e o aluno e desse modo, procura compor um arcabouço didático teórico que colabore com o momento em que as TDIC assumem importância na busca por informação e comunicação.

Boucherville (2019) desenvolveu sua pesquisa com intuito de aproximar educação e tecnologias digitais, discorrendo sobre o exercício da didática e sua relação com a cultura digital.

A pesquisa confirmou a necessidade de uma didática para o uso das TDIC e apresenta uma nova didática, nomeada Didática do Continuum, como elo entre a escola e o mundo, mas

ressalta a necessidade de a escola e professores admitam as práticas inovadoras decorrentes da cultura digital e incorporem as TDIC às aulas.

A pesquisa de Vergna (2020), “Letramento digital no ensino da Língua Portuguesa: uma análise documental à luz da nova retórica” apresenta e analisa documentos normatizadores que baseiam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira. Ressaltando que a maioria das normas trazem a concepção de que as tecnologias contribuem para superar as dificuldades existentes nos processos de ensino e aprendizagem.

Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa precisa considerar o contexto da cultura digital e os letramentos demandados por ela. Segundo análise da autora, os documentos normatizadores da Educação Básica brasileira consideram ser muito importante o uso de recursos digitais nas práticas pedagógicas para assegurar o sucesso no processo educativo.

Vergna (2020) enfatiza a necessidade de mudanças na formação inicial e continuada de professores para ampliar os conhecimentos acerca das TDIC na perspectiva dos multiletramentos e dos novos letramentos para evitar que as tecnologias digitais sejam utilizadas para a reprodução de velhas práticas pedagógicas.

A última pesquisa selecionada “Desafios da docência na Cultura Digital: a experiência de professores de tecnologia na Rede Municipal de Florianópolis”, desenvolvida por Coutinho no ano de 2020 chama a atenção para alguns desafios, vividos por professores e alunos, relacionados à infraestrutura necessária para desenvolver um trabalho com as tecnologias digitais e a internet.

A pesquisa destaca a necessidade de uma construção coletiva de um projeto pedagógico voltado à cultura digital para desenvolver as competências digitais e midiáticas, construído com a participação dos professores.

Coutinho (2020) traz apontamentos a respeito do impacto positivo das mídias e das tecnologias digitais para a aprendizagem, ressaltando que não cabe somente aos professores essa missão, mas que há a necessidade de um envolvimento de toda a rede de educação para esta finalidade.

A análise dessas pesquisas possibilitou um olhar mais aprofundado sobre a formação docente e as práticas de ensino e aprendizagem que permeiam as aulas de Língua Portuguesa na perspectiva da cultura digital e dos multiletramentos e sobre as potencialidades das TDIC para uma educação de mais qualidade e coerente com os dias atuais.

Nessa perspectiva, esta pesquisa desenvolveu-se por meio de narrativas docentes de quatro educadoras de Língua Portuguesa, de modo a compreender suas práticas educativas em escolas públicas no contexto da cultura digital.

Optou-se em realizar a investigação em escolas públicas da região da Baixada Santista/SP, pelo fato de ser o local onde a pesquisadora atua profissionalmente há onze anos, como professora de Língua Portuguesa. Diante disso, torna-se necessário caracterizar, no segundo caminho da pesquisa, o contexto onde a pesquisa foi aplicada.

4.2.2 Segundo Caminho da Pesquisa: caracterização do contexto da pesquisa

Este segundo caminho da investigação objetiva caracterizar o contexto da pesquisa. Aqui, considera-se de suma importância desvelar o cenário e os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, faz-se necessário uma descrição das unidades escolares nas quais os sujeitos da pesquisa atuaram no ano de 2020 como também as docentes que contribuíram com suas narrativas para esta investigação. Por questões éticas e respeito às educadoras, foram modificados os nomes das escolas, que aqui receberão a sigla UE seguida de um número e também não serão identificados os nomes dos sujeitos que participaram desta investigação.

Torna-se relevante destacar que as docentes participantes desta pesquisa ministram aulas de Língua Portuguesa em escolas da rede pública municipal e estadual da região da Baixada Santista, no litoral do estado de São Paulo. As histórias narradas por elas estão inseridas, no ano de 2020, em escolas públicas localizadas nas cidades de Cubatão, Praia Grande, Santos e São Vicente.

A Baixada Santista está localizada no litoral do estado de São Paulo e é composta por nove municípios: Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Praia Grande, Peruíbe, Santos e São Vicente. Economicamente é uma região bastante diversificada, concentra o complexo portuário de Santos, o parque industrial de Cubatão, mas destaca-se também com atividades relacionadas à pesca, ao turismo, à construção civil, ao comércio entre outros. A região está inserida na Mata Atlântica, possui estuários, praias e manguezais (SÃO PAULO, 2020). É nessa região que estão inseridas as escolas onde as educadoras exercem suas atividades profissionais:

– **UE 01:** escola municipal, localizada na cidade de Praia Grande, em um bairro periférico. A equipe escolar é composta por 01 diretora, 01 assistente de direção, 01 assistente técnico-pedagógica e 01 pedagoga comunitária. A escola possui 1112 alunos entre anos iniciais

e finais do Ensino Fundamental, distribuídos nos períodos da manhã, intermediário e vespertino; 13 salas de aula equipadas com ventiladores e 01 lousa digital sem acesso à internet; 01 pátio coberto, 01 sala de professores com banheiros; 01 cozinha com refeitório, 01 sala de informática equipada com 01 lousa digital com acesso à internet, 01 computador desktop, banda larga, 53 equipamentos entre *tablets* e *netbooks* para uso dos alunos; 01 sala multimeios com jogos para alfabetização em Português e Matemática, materiais para uso nas aulas de Ciências, materiais adaptados para reforço escolar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e alunos de inclusão e também é um espaço para palestras e formação; 01 biblioteca com espaço para leitura; 01 quadra de esportes coberta com vestiários feminino e masculino equipados com chuveiros e mezanino com jogos específicos e cooperativos para Educação Física.

– **UE 02:** escola municipal, situada em um bairro periférico, localizado na Área Continental do município de São Vicente. A equipe escolar é composta por 01 diretora, 01 assistente de direção e 02 coordenadores pedagógicos. A escola é possui 06 salas de aula, com 451 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, distribuídos nos períodos da manhã, intermediário e vespertino, há 01 laboratório de informática com 14 computadores e banda larga, no entanto, tais equipamentos não se encontram em condições de uso pelos estudantes; 01 quadra de esportes coberta; não possui biblioteca, nem sala de leitura, nem sala de atendimento especial.

– **UE 03:** escola municipal, situada em um bairro periférico na cidade de Santos. A equipe gestora da escola é composta por 01 diretora, 01 assistente de direção, 02 coordenadoras pedagógicas e 02 orientadoras educacionais. A unidade escolar oferece desde a educação infantil até os anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, possui 134 alunos matriculados na educação infantil e 650 nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, 01 sala nomeada estudeoteca tecnológica, equipada com notebook e 01 lousa digital com acesso à internet, possui também e 81 computadores e banda larga para uso dos alunos; 01 biblioteca; 01 quadra de esporte.

– **UE 04:** escola municipal, situada em um bairro central, no município de São Vicente, o público é bastante diversificado, pois é composto por alunos do próprio bairro, por alunos da Área Continental que fica na periferia da cidade e também por alunos de bairros considerados nobres na cidade. A equipe gestora é composta por 01 diretora, 01 assistente de direção e 02 coordenadores pedagógicos. A escola possui 10 salas de aula, 826 alunos, entre Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA); 01 sala de professores que possui

01 computador com acesso à internet para uso dos professores; 01 sala de informática com 17 computadores sem banda larga; não possui biblioteca, nem sala de leitura; a quadra de esportes é descoberta e localizada fora da escola.

– **UE 05:** escola estadual, localizada no município de Cubatão, em um bairro central. A equipe é composta por 01 diretora, 01 gerente organizacional escolar (GOE), 01 coordenador pedagógico para o ciclo 1 e 01 coordenador pedagógico para o ciclo 02. A escola possui 13 salas de aula, mas uma está desativada por questões estruturais, 01 sala auditório, possui 859 alunos matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nos períodos da manhã e tarde; 01 sala de professores com um computador com acesso à internet para uso dos professores, 01 biblioteca e 01 sala de leitura; 01 sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE); não possui laboratório de informática, nem acesso à internet para os alunos, possui 02 pátios, um menor para uso do ciclo 1 e um maior que foi adaptado para ser utilizado também como quadra de esportes pelo ciclo 2.

– **UE 06:** escola municipal, localizada em um bairro periférico na Área Continental, no município de São Vicente. A equipe gestora é composta por 01 diretora, 01 assistente de direção e 02 coordenadoras pedagógicas. A unidade escolar possui 1448 alunos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, divididos nos horários da manhã, intermediário e vespertino; 01 laboratório de informática com banda larga e 30 computadores para uso dos alunos, contudo, esse espaço não tem condições de ser utilizado devido ao sinal de internet não ter alcance suficiente e também pelos danos causados com chuvas e inundações no local; 01 sala de professores; 01 biblioteca; 01 quadra de esportes descoberta.

A disciplina de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, é ministrada no município de São Vicente, em seis aulas semanais de quarenta e cinco minutos cada uma, para os 6º anos e cinco aulas semanais para os 7º, 8º e 9º anos. Já em Praia Grande, são cinco aulas semanais de sessenta minutos cada uma; em Santos e Cubatão são seis aulas semanais de quarenta e cinco minutos cada uma.

Os alunos da educação especial participam das aulas com os demais alunos e alguns são acompanhados por profissionais denominados como atendentes de educação, em São Vicente, Praia Grande possui os atendentes – para higiene e alimentação – e os professores auxiliares – para apoio pedagógico; em Santos são chamados mediadores e em Cubatão, são os profissionais de apoio. Tais profissionais não necessitam possuir formação específica para o AEE.

4.2.2.1 Sujeitos da pesquisa: as educadoras de Língua Portuguesa

Na pesquisa qualitativa não se espera que um indivíduo ou grupo represente a opinião de toda a população, entretanto busca-se conhecer o que pensa o indivíduo ou grupo investigado. Desse modo, esse sujeito ou grupo não representa uma amostra, representa o que se denomina *corpus*, que condiz com uma seleção sistemática do sujeito ou grupo para conhecê-lo, sem a presunção de representar o todo.

As educadoras de Língua Portuguesa convidadas a participarem representam os sujeitos da pesquisa, que, nesta investigação, compartilharam informações profissionais e suas experiências por meio de narrativas docentes.

Todo o encaminhamento da pesquisa foi apresentado e as quatro participantes assinaram o Termo de Consentimentos Livre e Esclarecido (TCLE), de forma a assegurar a confiabilidade e a utilização de informações sem prejuízo dos indivíduos. As participantes foram informadas de que as informações obtidas seriam utilizadas exclusivamente para fins científicos e como meio de divulgação dos resultados.

A pesquisa assumiu, então, um viés para dar voz a essas educadoras e compreender suas percepções e suas práticas educativas no contexto da cultura digital e dos multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa. O primeiro momento para a caracterização desses sujeitos foi o de especificar suas características, posteriormente conhecer suas concepções e experiências, para que fosse possível analisar e fundamentar a investigação.

Diante disso, enveredou-se em busca de questões fundamentais, que levassem ao alcance do objetivo desta investigação. Assim, para conhecer os sujeitos da pesquisa, de maneira mais específica, foram realizados cinco encontros virtuais em uma ferramenta de videoconferências, com duração aproximada de três horas cada encontro. Com intuito de conhecer melhor as educadoras e compreender as práticas educativas desenvolvidas no contexto da cultura digital, foi pensado um roteiro que viesse contribuir com o objetivo desta investigação, assim, os encontros virtuais foram organizados para dar um encadeamento organizacional à pesquisa. Para tanto, no início de cada encontro virtual, era apresentado às educadoras a temática a ser abordada. Torna-se importante ressaltar que não foram feitas perguntas fechadas ou abertas, apenas sugerido um tema para que o diálogo ocorresse em torno dele.

O primeiro encontro teve o objetivo: 1) apresentar as etapas da pesquisa e fazer o convite às educadoras para participarem da pesquisa; 2) esclarecer as etapas da pesquisa e o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); 3) fazer a leitura do TCLE e possibilitar momentos para questionamentos; 4) apresentar o roteiro do encaminhamento da pesquisa. O segundo encontro, após o aceite das educadoras, foi um momento aberto à escuta e ao diálogo, com a finalidade de conhecer melhor as educadoras, aspectos referentes à formação inicial e continuada e seus locais de trabalho no ano de 2020. Na sequência, apresentam-se trechos retirados nas narrativas das educadoras que participaram desta pesquisa, os quais não sofreram qualquer tipo de alteração ou adequação em sua transcrição. Como forma de preservar a identidades das educadoras, optou-se por nomeá-las Educadora I, Educadora II, Educadora III e Educadora IV.

Os quadros a seguir trazem as informações exatas relatadas pelos sujeitos da pesquisa. Tendo em vista, a temática abordada em cada encontro virtual: dados pessoais, informações referentes à formação inicial e continuada, local de trabalho, quantidade de horas trabalhadas por semana e utilização da internet e das TDIC.

Quadro 5: Síntese de caracterização das educadoras selecionadas

EDUCADORAS	IDADE	INSTITUIÇÃO	MUNICÍPIO / ESCOLA(S) ONDE TRABALHA	HORAS/AULAS SEMANAIS TRABALHADAS EM 2020
Educadora I	48 anos	Pública	Praia Grande – UE 01	30 horas
Educadora II	33 anos	Privada	São Vicente – UE 02	26 horas
			Santos – UE 03	17 horas
Educadora III	39 anos	Privada	São Vicente – UE 04	56 horas
Educadora IV	41 anos	Privada	Cubatão – UE 05	16 horas
			São Vicente – UE 06	20 horas

Fonte: A autora (2021)

Observando-se as informações coletadas e expostas no Quadro 5, pode-se perceber algumas informações importantes acerca do perfil das educadoras que participaram desta pesquisa. A educadora II nasceu posteriormente ao ano de 1980 e, dessa forma, pode ser considerada nativa digital, já as outras três educadoras nasceram antes de 1980, portanto, são consideradas imigrantes digitais. Em 2020, as educadoras I e III trabalharam em uma unidade escolar apenas, entretanto a educadora III dobrava sua carga de trabalho na mesma unidade escolar, já as educadoras II e IV trabalharam em duas unidades escolares. Observa-se que somente a educadora I trabalhava apenas um período no ano de 2020.

No tocante à formação inicial das docentes, apenas a Educadora I formou-se em uma instituição pública, as demais professoras formaram-se em instituições de ensino privado. As quatro educadoras são concursadas. As educadoras I e III, em apenas uma rede, já as educadoras II e IV são concursadas em duas redes de ensino cada uma. Todas atuam como professoras de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Apenas a Educadora I desenvolve outra atividade, além da docência.

Quadro 6: Tempo de atuação docente

EDUCADORAS	TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE
Educadora I	<i>“Estou na docência há 21 anos”</i>
Educadora II	<i>“Comecei a trabalhar como professora faz 13 anos”</i>
Educadora III	<i>“Então... eu estou nessa vida já faz 18 anos”</i>
Educadora IV	<i>“Não era minha primeira opção, mas sou professora há 14 anos”</i>

Fonte: A autora (2021)

Com relação à experiência de trabalho como docente, as educadoras informaram: a educadora I informou possuir 21 anos de experiência, a educadora II, 13 anos, a educadora III possui 18 anos de experiência docente e a educadora IV trabalha como docente há 14 anos. Outro aspecto abordado nos encontros virtuais diz respeito à formação continuada na área de informática ou tecnologia e à utilização das tecnologias digitais e ao acesso à internet.

Quadro 7: Formação continuada em informática ou tecnologia

EDUCADORAS	FORMAÇÃO EM INFORMÁTICA / TECNOLOGIA
Educadora I	<i>Não</i>
Educadora II	<i>Não</i>
Educadora III	<i>Sim</i>
Educadora IV	<i>Não</i>

Fonte: A autora (2021)

Sobre a formação específica em informática ou em tecnologia, somente a Educadora III mencionou possuir uma especialização nesta área, a Educadora I disse ter feito um curso de 80 horas, a distância, devido à necessidade de conhecer mais recursos e ferramentas para utilizar nas aulas remotas, as Educadoras II e IV não possuem tal formação, mas disseram ter interesse

em fazer alguma formação nessa área. Outro aspecto abordado nesse encontro diz respeito ao acesso à internet e uso de equipamentos eletrônicos (celular, notebook etc). Todas utilizam e acessam à internet diariamente e também utilizam equipamentos eletrônicos devido à necessidade de trabalhar remotamente por causa da pandemia, mas mesmo antes da pandemia faziam uso diário, às vezes para estudar, preparar aulas ou mesmo para assuntos pessoais.

Na sociedade contemporânea é exigida cada vez mais que o professor esteja atualizado para responder satisfatoriamente às necessidades de aprendizagem dos alunos e às demandas trazidas pela cultura digital para o cotidiano da escola. As TIC e a internet representam importantes aliadas nessa tarefa. Moran (2009) diz que atualmente existem várias tecnologias digitais disponíveis e que é possível utilizá-las a qualquer instante e de qualquer lugar, e que o grande diferencial não são os sistemas operacionais existentes, mas a função e o direcionamento destinados pelos educadores.

As educadoras participantes desta pesquisa reconhecem a importância de estarem atualizadas quanto às tecnologias digitais para acompanhar as mudanças e avançar em suas práticas educativas. Tardif (2002, p.39) esclarece que o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Nessa direção, Tardif (2002) alerta que os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Sendo os saberes experienciais aqueles desenvolvidos no conhecimento do meio e no trabalho cotidiano.

Desse modo, o exercício da docência excede o domínio dos conteúdos. Freire (1996, p. 103) destaca que:

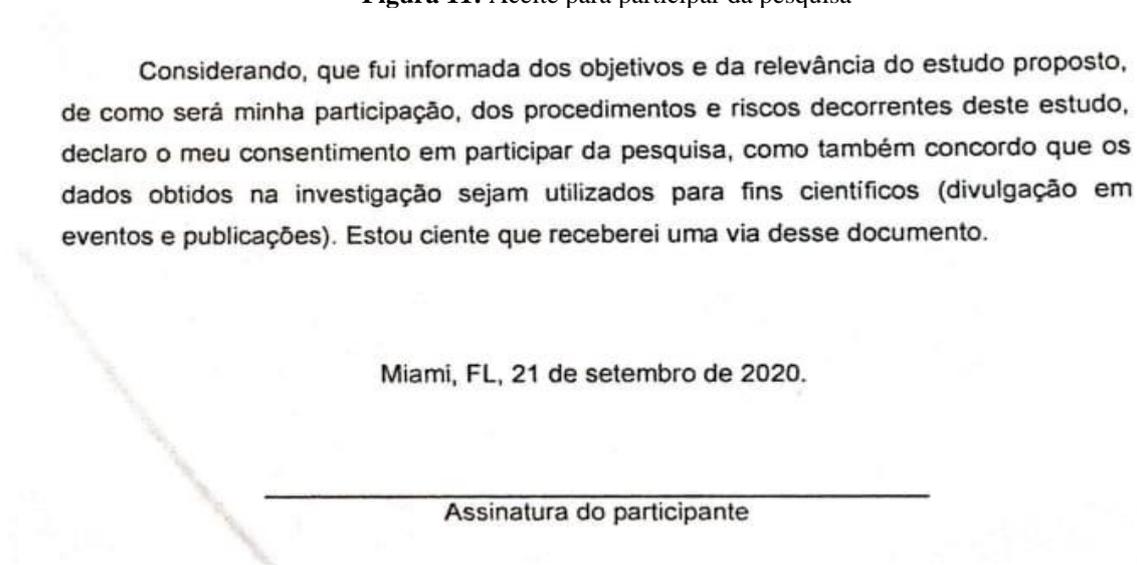
Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-lo. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, e o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 1996, p. 103)

Nesse sentido, cabe ao educador, dentre outras coisas, o domínio dos conteúdos, o exercício de uma prática ética, coerente entre o que diz e o que pratica, a valorização dos saberes

dos educandos, a disponibilidade para aprender, e isso reflete numa formação rigorosa e permanente.

A partir do terceiro encontro virtual, as narrativas docentes aconteceram em torno das práticas educativas e sobre desafios e expectativas futuras das educadoras com relação às práticas educativas que envolvem a adoção das tecnologias digitais e do letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa no cotidiano das escolas públicas e também sobre a influência da pandemia do novo coronavírus com relação à adoção de recursos e ferramentas tecnológicas e as metodologias adotadas pelas educadoras. Essa parte das narrativas docentes será abordada no Capítulo V – Apresentação e análise das narrativas docentes.

Figura 11: Aceite para participar da pesquisa



Fonte: A autora (2021)

Por fim, apresenta-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os quais não serão apresentados integralmente para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

4.2.3 Terceiro Caminho da Pesquisa: a pesquisa narrativa

Na pesquisa em Língua Portuguesa, há necessidade de se considerar a cultura e as interações sociais, por isso, a investigação por meio de narrativas é importante porque posiciona a educação como um processo interativo que acontece na relação entre docentes e discentes.

A pesquisa narrativa, segundo Creswell (2014, p. 68), “diz respeito ao fenômeno a ser estudado, como a narrativa de uma doença, ou pode ser o método utilizado no estudo, como os procedimentos de análise de histórias contadas”.

As narrativas de sujeitos são importantes objetos de estudos e mostram-se muito úteis por expressar experiências subjetivas, a partir da solicitação do pesquisador com intencionalidade bem definida.

Desse modo, as experiências de vida são compartilhadas por meio da linguagem, que organiza e dá forma às histórias vividas. Para Vygotsky (1991), a linguagem é uma forma de exteriorizar o pensamento sobre as coisas e o pensamento é a maneira de organizar a percepção e a ação. Desse modo, linguagem e pensamentos revelam-se instrumentos da cultura e da ação.

Nesta abordagem, o modo como a narrativa é conduzida é fundamental, já que ela deve ser clara e objetiva o suficiente para que a narrativa seja conduzida no campo da pesquisa em andamento. Ela deve levar o sujeito pesquisado a narrar os aspectos que se pretende avaliar sem necessidade de interrupções ou novas observações, pois isso pode comprometer a validade do método.

Nesse sentido, a pesquisa narrativa é o método apropriado para investigar e descrever a experiência humana. A narrativa, seja ela oral ou escrita, constitui um método muito importante em pesquisas sociais e em educação. Desse modo, a pesquisa narrativa deve ser vista como uma maneira de compreender a experiência humana, pois objetiva à coleta de histórias de indivíduos, trata-se de uma metodologia colaborativa entre pesquisador e pesquisados.

A pesquisa narrativa exige do pesquisador uma escuta sensível para compreender o significado que os sujeitos investigados atribuem às suas vivências, à medida que a realidade de cada um é percebida de modo muito particular. Refere-se, pois, à análise de experiências vividas e narradas. À vista disso, “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 18).

Ao pautar uma investigação por meio da abordagem de pesquisa narrativa, é importante destacar que não importa necessariamente a veracidade do que é narrado, pois a intenção não é comprovar a verdade daquilo que é exposto, mas sim o significado que o narrador dá ao fato escolhido, pois ao narrar, o indivíduo faz uma reflexão acerca da situação em que ocorreu a história narrada. Segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 27) “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades”.

Nessa abordagem de pesquisa, a narrativa é uma maneira de entender a experiência relatada pelos indivíduos, considerando o contexto no qual estão inseridas e, cabe ao pesquisador interpretar as histórias ouvidas e criar um novo texto para que se atente para as vidas das pessoas.

4.2.3.1 As narrativas docentes digitais

Neste momento da pesquisa, vivemos uma pandemia imposta pelo novo coronavírus, o que impossibilitou os encontros presenciais. Assim, os encontros virtuais substituíram as rodas de conversas tradicionais, inicialmente pensadas para a realização desta pesquisa. Contudo, os encontros por videoconferência mostraram-se bastante produtivos, resultando em relatos orais emocionantes, emocionados e muito significativos para a compreensão da práxis docente. “A práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida” (FREIRE, 2008, p. 53).

Clandinin e Connelly (2011) destacam os termos pessoal e social para o trabalho com a pesquisa narrativa. Ao analisar as histórias narradas é preciso compreender os narradores como indivíduos que estão interagindo e inseridos em um contexto social. As experiências pessoais são percebidas pelos sentimentos, esperanças, desejos, reações estéticas e disposição moral do pesquisador ou dos participantes. As experiências sociais são entendidas como as condições existenciais, o ambiente, forças e fatores subjacentes e pessoas que participam e formam o contexto dos indivíduos.

As narrativas docentes contribuem também para compreender o cotidiano vivido por professores e alunos. É um método valoroso que possibilita, dentre outras coisas, ouvir os educadores e conhecer suas experiências, configurando-se num momento para reflexão de sua prática docente.

As narrativas docentes possibilitam adentrar em áreas que permeiam a identidade docente, possibilitando, ao educador, mergulhar num processo de reflexão sobre sua prática educativa, à medida que relata e compartilha suas experiências. Desse modo, as narrativas docentes digitais conduzem a uma reflexão necessária à prática educativa e, pode contribuir para uma evolução de sua própria trajetória.

Nóvoa (1992) apresenta um conceito que contribui para o entendimento sobre a importância da reflexão e do compartilhamento das práticas para a formação do professor:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre às práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber experiência. (...) A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 26 e 28).

A formação acontece pelo trabalho de reflexão realizado a partir da própria prática e das experiências vividas pelo educador. Nesse sentido, as narrativas docentes têm se mostrado um método bastante eficiente para dar voz aos educadores e, ao ouvir suas histórias, melhor compreender as percepções, necessidades, expectativas, desafios da prática profissional. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

O cenário educacional contemporâneo pode apresentar desafios diários aos educadores de Língua Portuguesa que atuam em escolas públicas, contudo, é essencial que adotem uma práxis pedagógica que possibilite aos alunos vivenciar um empoderamento linguístico não somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas também em suas próprias vidas. Na concepção de Freire, o início de toda prática educativa é a situação concreta, assim, a experiência vivida passa a ser a referência do momento reflexivo da práxis.

CAPITULO V

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOCENTES

A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2000a, p. 58).

Neste capítulo serão apresentadas as narrativas docentes a partir do diálogo com as educadoras acerca dos desafios e das expectativas relacionadas ao desenvolvimento da prática educativa no cenário contemporâneo. A análise das narrativas docentes partiu da seguinte premissa: como ocorre o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando as dimensões da cultura digital e dos multiletramentos nos processos de ensino e aprendizagem.

A partir do terceiro encontro virtual, as narrativas aconteceram em torno do olhar das educadoras acerca das práticas educativas desenvolvidas atualmente, considerando a integração das tecnologias digitais e as aulas remotas impostas pela pandemia.

Inicialmente, foi apresentado um termo disparador “a influência da cultura digital nas aulas de Língua Portuguesa”. Então, as narrativas ocorreram em torno dos impactos ocasionados pelas tecnologias digitais e pelos letramentos digitais no dia a dia da sala de aula. Como é possível observar nos trechos a seguir:

- **Educadora I (UE – 01)**

Hoje as TDIC, em razão da pandemia, são as ferramentas que possibilitam ter aulas/encontrar com os alunos. Mas, anteriormente, os vídeos e documentários já eram parte da minha rotina como forma de aproximar os alunos dos estudos de linguagem de uma forma menos teórica e mais prática. Também utilizei as TDIC para conquistar os alunos para a produção textual, na elaboração de textos para um jornal escolar.

- **Educadora II (UE – 02; UE – 03)**

Muito importante nos dias atuais.

- **Educadora III (UE – 04)**

Através do número de smartphones que os alunos têm e o uso que se pode fazer disso.

- **Educadora IV (UE – 05; UE – 06)**

Em sala de aula, usar recursos midiáticos é uma ferramenta facilitadora e ágil quanto à gestão do tempo.

Refletindo as narrativas das docentes com a percepção dos sujeitos da pesquisa acerca da influência das TDIC nas aulas de Língua Portuguesa, todas as educadoras notaram algum impacto trazido pelas tecnologias digitais e percebem as TDIC com aliadas no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, como facilitadoras nas aulas de Língua Portuguesa. Contudo,

apenas a Educadora I relatou, durante esse momento da fala, uma prática educativa realizada a partir da integração das TDIC às aulas.

Os alunos de hoje convivem com as TDIC em seu dia a dia e, diante dessa constatação, o professor precisa fazer uma intervenção crítica frente às ferramentas disponíveis. Desse modo, a situação posta em sala de aula pode transformar-se numa oportunidade de reflexão sobre a realidade e sobre a própria prática docente e as TDIC devem ser encaradas como um instrumento para essa transformação. No entendimento de Nóvoa (2007), os docentes em formação continuada têm a oportunidade de aproveitar a presença da tecnologia digital e reconfigurar a prática pedagógica.

Rojo (2012, p. 103) esclarece que:

(...) em sala de aula, os professores devem partir dos letramentos que os leitores já possuem, sem menosprezá-los ou criticá-los, e apresentar e ampliar outros que vão sendo adquiridos e potencializados à medida que os alunos interagem com as obras disponibilizadas em ambiente virtual. Os professores devem promover o que Rojo (2009: 107) chama de multiletramentos, “deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais”.

Na perspectiva da Pedagogia do Multiletramentos, as educadoras fizeram as seguintes colocações sobre o desenvolvimento das práticas educativas nas aulas de Língua Portuguesa:

- **Educadora I (UE-01)**

Tecnologia enquanto cultura digital é necessário que a gente abarque isso? É, porque o mundo que as nossas crianças vivem hoje é completamente diferente do mundo que nós vivíamos quando éramos alunos. Então eu acho que a tecnologia precisa está dentro da escola. Sem ela o aluno não aprende? Não, não é verdade. A gente pode desenvolver linguagens sem usar um computador? Claro, claro que sim porque a gente precisa pensar em linguagem em termo do desenvolvimento dela como conhecimento. Mas inserir ele para o mundo que ele vive hoje não dá para ignorar rede social, o uso do celular, não dá para ignorar muita coisa. (...) Acontece que a tecnologia faz uma diferença que às vezes estimula a tal ponto o aluno que você pega ele numa situação em que ele tem lápis, caneta e caderno e numa situação em que ele usa um tablet, um computador ou um celular e muda de figura completamente. E isso pode incluir alunos que estão em situação de inclusão porque eu tive uma aluna que não escrevia as letras, ela não tinha o domínio motor para escrever, mas ela reconhecia. Aí em uma aula que a gente usou o laboratório de informática ela escreveu no computador o nome dela, colocou algumas coisas no computador que ela não fazia manualmente. Então a tecnologia, muitas vezes, vai fazer essa ponte. (...) ela pode ser usada como uma forma de estimular o aluno. Eu gosto muito de tecnologia. (...) eu comecei a trabalhar com os alunos um jornal usando computadores. Em Praia Grande temos um instrumental diferenciado, se comparado a muitas redes. Com todas as dificuldades que se tem, mesmo assim nós temos uma estrutura de escola boa, não é a ideal, mas temos uma lousa digital, tem a questão dos computadores que é possível utilizar e durante três anos eu consegui fazer o jornal com eles usando os computadores (...) A multilinguagem é muito interessante e pode ser utilizada como uma forma de estimular os alunos. Uma coisa que eu pensei agora é a questão do celular em sala de aula. Eles eram proibidos, eram banidos literalmente. Com a pandemia, o celular foi a grande ferramenta de trabalho. Então eu acho que pós-pandemia o celular nunca mais vai poder ser banido da sala de aula. Então nesse viés, ele também vai entrar na sala de aula com seu aspecto tecnológico e vai ser uma coisa muito discutida eu acho.

- **Educadora II (UE – 02; UE – 03)**

A escola que eu trabalho em Santos (UE – 03) não tem nada. Eles chamam de estudeanteca. Estão montando uma estrutura para ser usada no ano que vem eu acho. Em São Vicente, na UE – 02, a sala de informática virou um depósito porque não tinha lugar pra nada. A escola é muito pequena. Eu comecei a usar [a tecnologia] no ano passado, antes da pandemia, o Classroom, mas aí veio a pandemia e eu parei. Estou tentando fazer uso de outras ferramentas digitais para facilitar a interação enquanto a gente está no remoto e pretendo continuar a usar depois, como os formulários do Google porque isso facilita não só na questão do multiletramento, mas com a nossa prática mesmo de não ter tanto papel para carregar e a gente faz com que eles acabem aprendendo e a gente vai ter que ensinar em algum momento os alunos a lidarem com as tecnologias. (...) No mais, é difícil usar outros letramentos dentro da sala de aula, talvez usar um vídeo, um som, mas isso usava quando eu trabalhava na escola particular, na prefeitura é mais difícil porque nunca tem nenhum equipamento, nunca tem internet, nunca tem nada, mas eu tento levar, se não for possível para a sala de aula, como lição de casa pra ajudar em tudo.

- **Educadora III (UE – 04)**

A forma que eu trabalho com o compartilhamento é via bluetooth, foi o meio, foi a única saída porque a minha escola não tinha biblioteca, na verdade nós não temos. Internet não tem nem para o professor. Eu gosto de trabalhar com tecnologias porque elas facilitam. Comecei há muitos anos, em 2011, porque estava acontecendo um problema na sala de aula, o uso do celular. Então pensei num projeto de leitura digital. Que surgiu através da conscientização. (...) Eu sei que eu fui trabalhando em todas as escolas que eu passei da maneira que eu conseguia. (...) nós professores nos viramos nos 30, então eu me virava nos 30 com a tecnologia. Se a minha escola não me dá internet, então eu tenho que pensar em outra maneira. O que eu posso fazer? Então às vezes eu não dormia pensando “o que eu posso levar?” Eu não tenho a internet, não tenho o que é essencial (...) E aí surgiu o compartilhamento via Bluetooth. Então eu compartilhava os livros via bluetooth na sala. Então eu pedia para diretora abrir uma exceção para o uso do celular na escola. (...) eu amo o uso da tecnologia, mas com muita consciência, nós guiamos os alunos. Hoje, por conta da pandemia, eu sou a favor de trabalhar de um jeito que mostre pra eles que é preciso usar as tecnologias com consciência para que isso não gere outras doenças. (...) Precisa usar? Precisa. É um caminho sem volta? É um caminho sem volta. Mas precisa dosar. E ainda mais esses meninos que estão em formação, em formação de caráter etc. Então não podemos nos descuidar disso, da conscientização. Por isso que nós trabalhamos muito fake news, discurso de ódio etc.

- **Educadora IV (UE – 05; UE – 06)**

Eu acho que a tecnologia é primordial. A tecnologia pode ser considerada essencial para ajudar o aluno. (...) A tecnologia não precisa ser atrelada ao eletrônico, celular, computador... Para mim, é tudo que possa ser usado como inovação na aula pra auxiliar de uma determinada maneira. Mas para aula de hoje em dia, pra ficar interessante é bom usar algo eletrônico, nem que seja um power point. (...) Nas aulas utilizo os livros didáticos, uso pouco de recurso de fotocópia; atividades em grupo/dupla para que os alunos pesquisem sobre temas contemporâneos ou não, e explanem suas ideias. Quando possível compartilho o sinal da internet para utilizarmos nas aulas. O currículo de São Vicente faz pouco tempo, uns dois anos mais ou menos, foi atualizado e está voltado para o campo jornalístico midiático. Pessoalmente ficou mais difícil trabalhar com algo fora de livros, pois, tanto eu como a escola não possuímos recursos, ferramentas para que o aluno vivencie tais linguagens (...) As escolas sempre proibiram o uso do celular na sala de aula. (...) Porém, com essa abertura que teve por causa da pandemia de fazer um uso mais pedagógico do celular pode ter criado, só vai se saber quando a gente tiver no presencial e tiver usando o celular, pode ter criado uma nova mentalidade nos alunos, mas a gente só vai saber ali na prática. Tanto para o professor que agora sabe que sem o celular não teria aula, como para o aluno que pode perceber o quanto o celular pode ser útil pra ele aprender. Mas não vai adiantar se só tiver o celular, precisa ter internet, banda larga nas escolas.

Analisando as narrações das quatro educadoras, é possível perceber em suas falas que são oportunizadas aos alunos formas diversificadas para trabalhar a linguagem, seja na produção escrita utilizando computadores, seja pelo acesso a textos em aplicativos e ferramentas digitais, seja pela leitura digital de textos, pelo uso de celulares e mesmo pelo manuseio de livros didáticos. Desse modo, todas as educadoras, procuram, de uma forma ou de

outra, desenvolver um trabalho a partir das práticas culturais dos seus alunos. Elas, destacaram, ainda, algumas dificuldades para ampliar as práticas de linguagem nessa perspectiva, como o nível de necessidade de aprendizagem dos alunos e a falta de recursos e infraestrutura tecnológica nas escolas onde trabalham.

Constata-se que estão sendo apresentadas aos alunos situações de aprendizagem que exigem uma postura reflexiva crítica, o trabalho com linguagens híbridas, o compartilhamento de informações e conhecimentos, procurando desenvolver nos alunos uma postura ativa nessa construção de conhecimento.

O professor que atua nessa perspectiva tem uma intencionalidade enquanto responsável pela aprendizagem de seus alunos e esta constitui o seu projeto de atuação, elaborado com vistas a respeitar os diferentes estilos e ritmos de trabalho dos alunos, o trabalho colaborativo em sala de aula no que se refere ao planejamento, escolha do tema e respectiva problemática a ser investigada. Não é o professor quem planeja para os alunos executarem, ambos são parceiros e sujeitos de aprendizagem, cada um atua segundo o seu papel e nível de desenvolvimento. (ALMEIDA, 2001, p. 8).

As narrativas das educadoras demonstram que suas práticas educativas estão inseridas na Pedagogia dos Multiletramentos, à medida que procuram fazer uso de linguagens múltiplas, como teatro, música, imagem, compreendendo a diversidade cultural existente no cotidiano escolar. De acordo com os estudos do Grupo de Nova Londres, as tecnologias representam um recurso para ensinar e aprender as linguagens, sendo o letramento digital um dos componentes dos multiletramentos. “O mundo contemporâneo impõe aos sujeitos uma variedade infindável de exigências que multiplicam enormemente a gama de práticas, gêneros e textos que nele circulam e que, de uma forma ou de outra, devem ser abordados na esfera escolar” (ROJO, 2012, p. 83).

Desse modo, ao desenvolver uma prática educativa voltada para os multiletramentos, o educador deve oportunizar aos alunos o contato com textos diversificados e contemporâneos, possibilitando uma análise das múltiplas linguagens presentes nos textos e com abrangência à cultura privilegiada e à cultura local, “[...] ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (ROJO, 2009, p. 107).

Ao longo das narrativas, é possível perceber que, segundo a concepção das quatro educadoras, a tecnologia, mesmo que de maneira precária, faz parte da vida dos alunos e, também por isso, a escola deve aproximar os conteúdos a essa realidade para garantir aos alunos o letramento digital e as condições para exercer sua cidadania plenamente. Nesse aspecto, Moran (2009, p. 9) salienta que:

Nossa vida interligará cada vez mais as situações reais e as digitais, os serviços físicos e os conectados, o contato físico e o virtual, a aprendizagem presencial e a virtual. O mundo físico e o virtual não se opõem, mas se complementam, se integram, combinam numa interação cada vez maior, contínua, inseparável. Ter acesso contínuo ao digital é um novo direito de cidadania plena. Os não conectados perdem uma dimensão cidadã fundamental para sua inserção no mundo profissional, nos serviços, na interação com os demais.

Ademais, as tecnologias digitais e a internet atraem os alunos, pois eles estão imersos nesse mundo e possuem um perfil de leitores ubíquos (SANTAELLA, 2013) que, com seus *smartphones* na palma da mão, têm acesso à informação a qualquer tempo e em qualquer lugar.

Observa-se também, nos relatos das educadoras, reflexões acerca de algumas dificuldades percebidas para desenvolverem práticas inovadoras em sala de aula. As narrativas evidenciam que as educadoras percebem a importância de integrar as TDIC às práticas educativas, contudo, encontram dificuldades principalmente quanto à falta de recursos tecnológicos nas escolas públicas onde trabalham.

O aperfeiçoamento e a expansão do uso das tecnologias digitais e midiáticas enquanto característica da interdisciplinaridade pedagógica constitui-se como um grande desafio a ser contornado nos processos de ensino e aprendizagem das linguagens na instituição escolar contemporânea, principalmente ao se considerar que as linguagens são desafiadoras para o ensino contemporâneo porque são e devem ser interpretadas como expressão do amplo e completo contexto da cultura digital (FOFONCA *et al.*, 2018, p. 40).

Nesse viés, algumas ponderações levantadas pelas educadoras vêm ao encontro do pensamento dos autores que destacam a necessidade de ressignificar o papel da educação no contexto contemporâneo. No qual torna-se necessário considerar os recursos disponíveis e as possibilidades de aprendizagem ubíqua para inserir o aluno no mundo digital. Nesse sentido, uma atualização das práticas educativas torna-se necessária para que os alunos possam desenvolver aprendizagens relevantes, uma vez que não é suficiente incluir tecnologias digitais em velhas práticas pedagógicas.

Ensinar na e com a Internet atinge resultados significativos quando está integrada em um contexto estrutural de mudança do ensino-aprendizagem, onde professores e alunos vivenciam processos de comunicação abertos, de participação interpessoal e grupal efetivos. Caso contrário, a Internet será uma tecnologia a mais, que reforçará as formas tradicionais de ensino. A Internet não modifica, sozinha, o processo de ensinar e aprender, mas depende dessa mudança da atitude básica pessoal diante da vida, do mundo, de si mesmo e do outro e das atitudes fundamentais das instituições escolares. (MORAN, 1997, p. 7).

Outro fator que reforça o desafio de integrar as TDIC nas aulas de Língua Portuguesa são os modelos formativos de professores para utilização de recursos tecnológicos no cotidiano escolar que ainda são bastante precários. Para enfrentar esse desafio, outros elementos são também importantes como existência de recursos tecnológicos nas instituições escolares e, em alguns casos, uma mudança cultural por parte de muitos educadores para lidar com as tecnologias digitais.

[...] os caminhos que a sociedade contemporânea está tomando a partir do impacto da integração das tecnologias digitais da informação e da comunicação têm exigido uma revisão de concepções, metodologias e recursos. Estar diante deste processo nos faz refletir em busca da ampliação de discussões em torno às relações tecnologias, cultura digital e educação. (FOFONCA, 2014, p. 07)

A partir desse entendimento, torna-se essencial que as escolas cumpram sua missão de formar as novas gerações para a utilização das mídias de maneira ética, crítica e criativa. Pois, a integração das TDIC no espaço escolar, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, possibilita o desenvolvimento da escrita e da leitura de textos multimodais e, para tanto, conta com materiais que demandam uma aprendizagem a partir de gêneros diversificados e a partir de práticas que privilegiem os multiletramentos e ubiquidade e, dessa maneira, possibilitam aos educandos o domínio de ferramentas necessárias para obter autonomia e vivência social. Dessa forma, Rojo (2012, p. 23) aponta algumas características para a diversidade de linguagens:

[...] eles são interativos; mais que isso, eles são colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não)); eles são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Para a autora, as mídias digitais são gêneros que permitem a interação com outros diferentes e em diferentes níveis de apropriação. Como se vê, a utilização das mídias digitais pode representar um caminho para integrar as TDIC às aulas de Língua Portuguesa e também para motivar os alunos ao aprendizado. Lemke (apud ROJO, 2012, p. 27) afirma que

Hoje, o paradigma curricular está falhando desastrosamente nos Estados Unidos. Qualquer um que tenha gasto tempo em uma escola urbana, mesmo nas melhores, pode lhes dizer que as coisas vão pior do que os testes padrão e as estatísticas podem revelar. A maioria dos alunos realmente não vê utilidade naquilo que se quer que eles aprendam. Muitos sabem que não estão preparados para o programa de aprendizagem anual (LEMKE, 2010 [1998], apud ROJO, 2012, p. 27).

A integração das TDIC no espaço escolar, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, cria oportunidades para a aprendizagem autônoma, levando o aluno a desenvolver

sua competência leitora e escrita em diversas plataformas, além de colaborar com todas as outras áreas do conhecimento. Assim, o desafio de escolas e de professores é pensar que a aprendizagem pode ocorrer em outros ambientes além da escola e que a ubiquidade é uma grande aliada para o processo educativo.

Por fim, as educadoras expuseram seus entendimentos quanto ao papel do educador no contexto da contemporaneidade. Como é possível analisar nos trechos das narrativas:

- **Educadora I (UE-01)**

O papel do professor no cenário atual talvez seja tão ou mais multifacetado do que em tempos de pré-pandemia. Parece-me que em tempos de pandemia e isolamento social o papel do professor vai além do pedagógico, algumas vezes assumimos o papel de ouvinte, de ligação entre a escola, enquanto instituição, e o aluno cujo acesso à escola parece necessariamente passar pelo professor. Num processo educativo à distância, o professor por vezes assume um papel social de interação, a tecnologia não substituiu a necessidade do contato "físico" e de interação entre os estudantes ou entre estes e o docente, por consequência, nas aulas on-line, nos encontros virtuais, os alunos demonstram seu desejo de conversar, de interagir, de falar com o colega de aula, de fazer amizades, de ouvir e de se manifestar sobre a explicação do professor ou simplesmente têm a necessidade de demonstrar sua saudade da escola, das aulas. Assumimos como professores um papel de intermediação, ora em relação às pessoas, à gestão escolar, aos pais, aos alunos e responsáveis, ora entre o conhecimento e nossos alunos. Nunca foi tão necessário aos alunos serem capazes de aprender a aprender, de serem dia a dia mais autônomos e talvez justamente por isso o papel do professor tenha sido reforçado nessa pandemia. Há situações das mais diversas, desde aquela em que se fazem necessárias quase que aulas particulares para que o aluno possa compreender determinados temas/assuntos de modo a seguir adiante na sua atividade, desde situações em que só nos resta ouvir o aluno ou aluna que está em casa sozinho, cuidando de um adulto diagnosticado com Covid-19, e a dúvida não é sobre a lição, é sobre a vida. Como disse a tecnologia não substituiu o professor nessa pandemia, ao contrário, ainda que com o uso de ferramentas tecnológicas, o que ficou em evidência foi a importância do professor como ser humano, multifacetado, com múltiplas competências para atender um aluno que já não está mais no banco da escola, fisicamente falando, estamos atendendo nossos alunos fora do contexto de sala de aula, e nesse contexto, por vezes, eles estão ou parecem estar, mesmo diante de um mundo tecnologicamente imenso a sua frente, um pouco perdidos o que nos exige um direcionamento. Outras vezes, como professores, nos vemos na situação de atender alguns alunos ainda que precariamente, para tentar intermediar um processo de aprendizagem minimamente eficaz, pois esses alunos ou responsáveis não tem o mínimo para acesso on-line de qualquer atividade educativa/de aprendizagem. Nesses casos, sinto-me mais triste, de certa forma impotente como professora cujo papel foi ineficaz, porque para esses alunos os efeitos da pandemia podem ser ainda mais trágicos do que aqueles que as desigualdades social e educacional do país já causavam.

- **Educadora II (UE – 02; UE – 03)**

Hoje o professor não é só mais aquela pessoa que se restringe a educação formal, ele precisa fazer a parte da família, precisa ser um conselheiro, muitas vezes ele precisa ser o amigo, o psicólogo, ele é quem vai ensinar valores, ele precisa ser multifunções. Ele não está mais ali só como mediador do conhecimento formal, do conhecimento acadêmico. Não é só fazer a ponte entre, no nosso caso, os conhecimentos da língua portuguesa com o cotidiano do aluno, de como ele vai usar aquilo. O professor precisa demonstrar que é um ser humano que lida com outro ser humano e que entende os anseios do outro, que entende que o outro tem problemas. E ele está ali e muitas vezes vai precisar parar a aula dele pra falar de assuntos que pode parecer que não tem nada a ver com a aula, mas ele tá ensinando e educando, ele vai falar de coisas que deveriam ser faladas pela família e a família não fala. Ele vai dar toques sobre o mundo, como a vida funciona pra tentar mostrar como pode ser menos difícil ou como o aluno pode fazer esse trajeto de uma maneira mais correta enquanto cidadão de bem que pretende construir uma sociedade melhor pra ele e pra uma geração próxima.

- **Educadora III (UE – 04)**

É trabalhar a conscientização, fazer esse menino pensar. Eu acho que o aluno hoje precisa aprender... na verdade, nós não ensinamos a pensar, mas nós os guiamos para os primeiros passos nessa construção de conhecimento.

- **Educadora IV (UE – 05; UE – 06)**

(...) O cidadão com o título professor, na minha opinião, precisa estar de mente aberta. Este termo me ajuda a interpretar a sala de aula de uma maneira menos pesada. No geral, o papel do docente é ensinar, orientar e esclarecer questões relacionadas ao aprendizado escolar. Mas como a sociedade é complexa, cabe ao professor também tratar de questões mais abrangentes como orientação psicológica, diagnosticar distúrbios, acompanhamento familiar etc. Hoje em dia, o professor está inserido numa sociedade ainda mais tecnológica e digital. Tornou-se essencial esse profissional inteirar-se de novas metodologias, conhecimentos em aplicativos e possuir equipamentos apropriados para seu aprimoramento e desempenho. Os currículos e matrizes foram igualmente atualizados e a nova demanda é para que o docente domine ou passe a ter conhecimento suficiente das TIC e possibilite um aprendizado ainda mais significativo e qualitativo para o aluno. Posso resumir que, ao meu ver, o papel do professor é se aprimorar em conhecimentos e práticas incentivadoras para que o aluno consiga ter um aprendizado significativo e com qualidade.

Esses fragmentos das narrativas apresentaram uma linha semelhante de entendimento, visto que percebem o professor como um profissional cujo trabalho vai além dos conteúdos, além do ensino formal e que, acima de tudo, deve ter respeito aos educandos e aos seus saberes. Essas prerrogativas do educador contemporâneo estão compreendidas no pensamento de Freire (1996, p. 94) quando diz que “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. Freire (1996; 2011) ressalta que é fundamental para a prática educativa dos docentes a conscientização de sua formação permanente, que é incorporada pelas suas formações inicial e continuada, mas que se realiza principalmente por meio da reflexão sobre a prática, ou seja, pela práxis pedagógica.

Nessa perspectiva, o diálogo é o fundamento de uma educação problematizadora e o princípio da atitude pedagógica que coloca o docente como mediador entre o sujeito e o contexto sociocultural, entre o sujeito e a realidade. Uma relação dialógica humanizadora composta por ação e reflexão, fundada no amor, na humildade e no próprio reconhecimento do docente quanto às dificuldades do processo e à importância da sua missão. Nesse sentido, as narrativas mostram educadoras cientes da relevância do seu trabalho para a vida dos alunos e para a sociedade.

Portanto, as narrativas apontam professoras que têm consciência da sua função social e que sabem que estão lidando com um ser em transformação e, numa perspectiva cognitiva cabe ao docente auxiliar o aluno para que este se torne cada vez mais autônomo e protagonista do seu aprendizado.

Segundo GATTI et al (2019, p. 11):

[...] o trabalho de educadores também se constitui a partir de mediações e relações constituídas no campo da ação cotidiana, nas dinâmicas escolares, em processos dialógicos onde se criam espaços de práticas conservadoras e/ou transformadoras que geram, na simultaneidade das relações pedagógicas alunos-professores, as possibilidades de recriações de sentidos e significações de conhecimentos e valores pelas intersubjetividades.

As mudanças decorrentes da contemporaneidade devem levar os educadores a compreender e reconstruir os significados de sua prática e a refletir sobre o seu papel frente às necessidades dos alunos e, assim, reinventar e ressignificar seu fazer pedagógico para estar em constante apropriação de novos saberes.

[...] como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática (FREIRE, 1996, p. 95)

Pode-se inferir a partir das narrativas analisadas que todas as educadoras participantes desta pesquisa têm ciência da importância do seu papel para a formação plena do aluno, como também percebem a contribuição das TDIC para uma formação mais condizente com as necessidades contemporâneas. É interessante pontuar que:

As TDIC propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediação das TDIC, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentadas em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 60)

Embora, tenha ficado evidente o empenho das quatro educadoras para desenvolver aulas de Língua Portuguesa mais coerentes com as necessidades contemporâneas, observou-se, em suas narrativas, um discurso muito individualizado, no qual o aluno ainda não assume o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem. Essa postura docente evidencia, em muitos aspectos, uma cultura educacional norteadas por fatores históricos da formação e do trabalho docente.

Não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas. É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história (GATTI, *et al*, 2019, p. 20).

Segundo GATTI et al (2019, p. 20), “o processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população”. Assim, pode-se dizer que a formação de professores pode ser considerada responsável por alguns impasses nas práticas educativas contemporâneas.

A questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas. (GATTI et al, 2019, p. 11)

No entanto, como demonstrado desde o início desta pesquisa, faz-se necessário que o processo de ensino e aprendizagem seja desenvolvido com práticas educativas coerentes com as necessidades contemporâneas, que devem ser alicerçadas na participação ativa dos educandos, com metodologias inovadoras, colaborativas e do trabalho solidário, no qual o educando coloca em prática o protagonismo nos processos educativos, responsabilizando-se por sua própria aprendizagem. O que corrobora o pensamento freireano quando nos diz que o aprendizado acontece de fato a partir do momento em que o indivíduo compreende o mundo ao seu redor, faz conexões e constrói um conhecimento com sentido para a sua vida.

No contexto atual, o desenvolvimento do trabalho do educador inclui múltiplas tarefas, suas ações são fundamentais para mobilizar os processos educativos para alcançar resultados positivos de aprendizagem, para tanto ele deve assumir um papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem, estimulando o aluno a assumir o protagonismo em busca da construção do seu próprio conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada, nesta pesquisa, apresentou como tema o ensino de Língua Portuguesa na cultura digital a partir das práticas dos multiletramentos. A motivação para este estudo surgiu a partir das inquietações da pesquisadora quanto ao desenvolvimento da profissão docente, uma vez que “construir o futuro, no sentido de prevê-lo e de querer que seja um e não outro, só é possível a partir dos significados que as imagens do passado e do presente oferecem” (SACRISTÁN, 1999, p. 38) e também a percepção de uma atualização necessária nas práticas educativas para se ajustar às transformações decorrentes da cultura digital.

Para tanto, formulou-se uma questão sobre as práticas de professores: como os educadores de Língua Portuguesa desenvolvem suas práticas educativas diante dos novos e multiletramentos? Para conseguir responder a esta questão, realizou-se um estudo sobre a concepção de prática reflexiva, ou seja, o movimento de ação-reflexão-ação como um elemento transformador da realidade dos alunos nas escolas públicas.

Para isso, foram pontuados três objetivos específicos. O primeiro foi estudar as perspectivas da cultura digital no ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista este objetivo, verificou-se que a escola precisa se reconfigurar e acompanhar o cenário contemporâneo, no qual a cultura digital é muito presente na vida dos alunos, desse modo, o ensino de Língua Portuguesa deve pautar-se no ensino e aprendizagem dos multiletramentos, com práticas que valorizem a cultura do aluno, os contextos de uso da língua para desenvolver as competências e as habilidades linguísticas, textuais e discursivas do estudante.

O segundo objetivo era verificar como as TDIC podem favorecer e propiciar os multiletramentos na docência de Língua Portuguesa. Evidenciou-se que as TDIC proporcionam inúmeras possibilidades de usos pedagógicos com os multiletramentos. Entretanto, destacou-se, também, que as tecnologias digitais evoluíram, mas a escola não conseguiu acompanhar, no mesmo ritmo, essas evoluções. O que enfatiza a necessidade de uma reconfiguração nos processos educativos, uma vez que, por meio das TDIC são apresentadas novas composições textuais que necessitam habilidades e competências diferenciadas para serem significadas, desse modo, no entendimento de Rojo (2013a), os textos contemporâneos impõem novos desafios aos letramentos.

Identificar como os educadores de Língua Portuguesa aproximam-se ou distanciam-se da cultura digital em suas aulas foi o terceiro objetivo. Constatou-se, por meio das narrativas docentes digitais, que as quatro educadoras participantes desta pesquisa estão engajadas em

integrar as tecnologias digitais às aulas e que, apesar de algumas dificuldades existentes, procuram utilizar metodologias criativas e inovadoras em suas aulas.

Com isso, no Capítulo I buscou-se contextualizar as práticas de leitura, escrita e os multiletramentos na sociedade e na escola considerando o cenário contemporâneo, constatou-se que as tecnologias digitais estão presentes na vida cotidiana das pessoas, alterando, significativamente, seus comportamentos, influenciando e modificando as práticas de leitura e escrita. Além da exigência de multiletramentos para lidar com a multimodalidade dos textos contemporâneos de forma satisfatória.

O Capítulo II desenvolveu-se a partir das concepções sobre o ensino da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental na escola pública. Observou-se que o cenário contemporâneo impõe muitas mudanças à escola e aos educadores para melhorar a qualidade da Educação Básica brasileira. Ressalta-se que o desenvolvimento da autonomia e criticidade de um indivíduo passa inicialmente pelo aprendizado da leitura e da escrita e que juntamente com o letramento são fundamentais para o exercício pleno da cidadania.

Historicamente, as práticas docentes estiveram baseadas em transmitir conhecimento, entretanto, com as mudanças trazidas pela cultura digital ficou evidente que há a necessidade de uma transformação das práticas e metodologias utilizadas. Freire (1996, p.39), afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dessa forma, torna-se necessário que escolas e educadores reflitam e reconfigurem suas ações para desenvolver uma aprendizagem mais coerente com os dias atuais.

No capítulo III, discutiu-se, os desafios da cultura digital na escola pública e, também, o papel do educador nesse contexto. Evidenciou-se a necessidade de romper com as práticas tradicionais de ensino e aprendizagem e que as mudanças trazidas pela cultura digital ainda representam um grande desafio para serem incorporadas ao cotidiano das escolas públicas. Ficou claro, também, que o professor deve inserir-se no contexto contemporâneo, para tanto, faz-se necessário pensar e repensar as práticas utilizadas em sala de aula. Entre as novas habilidades exigidas ao novo educador destaca-se entender os recursos tecnológicos e utilizá-los com propósitos pedagógicos, buscando colocar os alunos como protagonistas nos processos educativos. Entretanto, torna-se necessário criar condições reais para que o professor tenha possibilidade de desenvolver seu trabalho com qualidade, isso inclui mudança curricular, formação específica para trabalhar com as tecnologias e os multiletramentos, melhores condições de trabalho e salário digno.

Nesse novo cenário, o papel do educador é fundamental para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Para tanto, ele precisa ter condições de desenvolver uma práxis voltada para auxiliar o educando a ampliar e aprofundar os saberes que traz consigo.

Na sequência, apresentou-se o quarto capítulo, o qual descreveu o processo metodológico, caracterizando a natureza da pesquisa, que foi qualitativa, os caminhos da pesquisa, a revisão da literatura, o contexto da pesquisa, seus sujeitos – as educadoras de Língua Portuguesa, a pesquisa narrativa e as narrativas docentes digitais.

O último capítulo tratou da apresentação e análise das narrativas docentes, em que foram apresentadas e interpretadas as falas das quatro educadoras de Língua Portuguesa, a partir da realização de cinco encontros virtuais que aconteceram de forma dialógica e coletiva, com intuito de dar voz às educadoras e trazer à tona suas concepções e expectativas sobre as práticas educativas no contexto atual.

Ao longo desta pesquisa, procurou-se mostrar a importância de a escola desenvolver os letramentos múltiplos para diminuir a exclusão digital, preparar o aluno para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

(...) a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às Tecnologias da Informação e Conhecimento, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p. 12).

Outro fator relevante é a necessidade de o educador estar em constante reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas, pois esse movimento contribui para o educador analisar suas escolhas e perceber se estas fazem ou não sentido. Salienta-se que, os professores devem promover situações de aprendizagem que desenvolvam nos alunos a autonomia para uso das linguagens midiáticas em práticas multimodais ou hipermodais (ALMEIDA; VALENTE, 2012).

Pode-se perceber que a escola pública, em linhas gerais, ainda está distante, principalmente em termos de infraestrutura tecnológica, das necessidades existentes contemporaneamente, o que, em muitos momentos, representa um motivo para não integrar as TDIC às aulas de Língua Portuguesa.

Mesmo diante das limitações presentes nas escolas públicas com relação à infraestrutura tecnológica, é essencial proporcionar condições para oferecer aos estudantes uma educação de qualidade que atenda suas expectativas e às demandas do século XXI.

Além disso, percebeu-se que as transformações surgidas mudaram o comportamento de docentes e discentes e isso reforça a necessidade de desenvolver práticas educativas que contribuam mais efetivamente para levar os educandos a uma fluência discursiva e enunciativa por meio do letramento digital.

Destaca-se, então, a necessidade de que os educadores assumam um papel de medidor nos processos de ensino e aprendizagem, estabelecendo conexões entre os conteúdos e as tecnologias digitais que já fazem parte do cotidiano dos alunos.

Assim, cabe aos professores de Língua Portuguesa estarem abertos a esses novos tempos, conectarem-se com novas metodologias de ensino e de aprendizagem e produzirem práticas educativas mais coerentes com as vivências contemporâneas, que resultem em aprendizagens mais relevantes para os educandos, colocando-os como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, faz-se importante ressaltar a contribuição dos encontros dialógicos e do compartilhamento de experiências para a realização da práxis educativa como um elemento de transformação do cotidiano escolar por meio do exercício da ação-reflexão-ação conforme os ensinamentos de Freire (1996, p. 38) que nos diz que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”.

Pode-se concluir que a pesquisa narrativa possibilita um resultado mais aproximado do que se pretende investigar. Desse modo, a análise das narrativas docentes permitiu a interpretação das práticas educativas desenvolvidas por quatro educadoras de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas públicas localizadas na Baixada Santista/SP. Enfatiza-se, portanto, a importância da reflexão coletiva e dialógica sobre a prática docente para compreender as expectativas e desafios vivenciados para transformar a realidade e construir um processo educativo mais coerente com as necessidades contemporâneas.

Ressalta-se que, embora comprovado os benefícios que à integração das tecnologias digitais e as práticas multiletradas de linguagem para promover uma aprendizagem que atenda às necessidades dos alunos, a educação pública brasileira apresenta inúmeros problemas que precisam ser sanados para que a escola proporcione, efetivamente, um ensino de melhor qualidade para os alunos. Todavia, a participação ativa dos educadores é primordial para essa transformação tão necessária.

Os resultados evidenciam que o cenário da escola pública atualmente impõe muitos desafios para a implantação de práticas educativas inovadoras coerentes com as necessidades de aprendizagem contemporâneas, contudo, percebe-se que as educadoras, mesmo com os

desafios existentes, procuram refletir sobre as metodologias e as práticas utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa e, desse modo, proporcionar a seus alunos um ensino engajado que os preparem para uma formação plena e para o exercício da cidadania.

A vivência de realizar esta investigação, de dialogar com outras educadoras de Língua Portuguesa, de conhecer suas experiências profissionais e os desafios presentes no cotidiano escolar fortaleceu em mim a identidade profissional, possibilitou refletir sobre a necessidade de um espaço de diálogo e reflexão sobre as práticas educativas e, despertou um desejo de ver mais movimentos de busca de conhecimento para melhorar a prática educativa e desse modo, desenvolver um trabalho cada vez melhor para os alunos.

Diante disso, esta pesquisa pretende contribuir com algumas reflexões acerca da contribuição da cultura digital, dos multiletramentos e da aprendizagem colaborativa para os processos de ensino e aprendizagem, numa perspectiva dialógica e reflexiva da formação de professores e das práticas educativas dos docentes de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALMEIDA, Luciano de. **O ensino de Língua Portuguesa e a Webquest**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 30 Out. de 2020.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologia de informação e comunicação na escola: aprendizagem e produção escrita**. 2001. Disponível em: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto24.pdf. Acesso em: 06 Fev. de 2021.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 5 Mar. de 2020.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis (coord). **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 24 Fev. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas**. Brasília, 2020b.

BRITO, Gláucia da Silva. SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. *et al.* (Org). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200018&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 21 Mar. de 2020.

BRITO, Glaucia da S.; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um (re) pensar** [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BRITO, G. S.; FOFONCA, E. Metodologias Pedagógicas Inovadoras e Educação Híbrida: para pensar a construção ativa de perfis de curadores de conhecimento. In: Eduardo Fofonca *et al.* **Metodologias Pedagógicas Inovadoras: contextos da Educação Básica e da Educação Superior**. 1ed. Curitiba: Editora IFPR, 2018, v.1, p. 12-24.

BOUCHERVILLE, Gisele Cristina de. **DIDÁTICA DO CONTINUUM: a sala de aula na cultura digital**. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_BouchervilleGC_1.pdf. Acesso em: 04 Nov. de 2020.

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

CAMAS, Nuria Pons Vilardell, MANDAJI, Mônica, RIBEIRO, Renata Aquino e MENGALLI, Neli Maria. Professor e cultura digital: reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso século. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p.179-198, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/%203834/3085>. Acesso em: 23 Mar de 2020.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2010

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Política de Educação a Distância: uma estratégia de formação continuada de professores**. Natal, RN: EDUFRN-Editorada UFRN, 2005.

CARVALHO, Fábio Câmara A. de; IVANOFF, Gregório Bittar. **Tecnologias que educam: ensinar e aprender com tecnologias da informação e comunicação**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

CETIC.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2018**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (ed.). São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2018/> Acesso em: 14 Jan de 2021.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTIN, Cláudia. Leitura e cidadania. In: PINSKY, Jaime (org.). **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004, p.269-272.

COUTINHO, Lídia Miranda. **Desafios da docência na cultura digital: a experiência de professores de tecnologia na rede municipal de Florianópolis.** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215913>. Acesso em: 06 Nov. de 2020.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** 3ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Celso. **A questão da norma culta brasileira.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1989.

FAGUNDES, Érica Silva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2018. **Atividades de leitura e escrita de gêneros digitais em uma coleção didática de Língua Portuguesa: um caminho para o letramento digital?** Disponível em: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/21395> . Acesso em: 06 Nov. de 2020.

FANTIN, Mônica. Mídia-Educação no currículo e na formação inicial de professores. In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier C. (orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores** [livro eletrônico]. Campinas: Papirus, 2013, p.57-92.

FOFONCA, Eduardo. Ambiências Virtuais Emergentes: a cultura das tecnologias digitais e os processos formativos na contemporaneidade. In AREU, Graciela Inés Presas, FOFONCA, Eduardo. (Orgs.) **Integração de Tecnologias e de Cultura Digital na Educação: múltiplos olhares.** Curitiba: CRV, 2014.

FOFONCA, E. **Entre as práticas de (multi)letramento e os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital: as percepções estéticas de educadores das linguagens.** 190 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós Graduação Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 14 Mar. de 2020.

FOFONCA, E.; SCHONINGER, R.R.Z.V; COSTA, C.S.da,. A mediação tecnológica e pedagógica em ambientes de aprendizagem: contribuições das dimensões da Educomunicação. **Revista Tempos e Espaços em Educação,** São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 267-278, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/322612136>. Acesso em: 10 Mar. de 2020.

FOFONCA, E.; BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; CAMAS, N. P. V. **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior.** Curitiba: Editora IFPR, v. 1, 2018.

FOFONCA, E.. **A Cultura Digital e seus Multiletramentos: repercussões na educação contemporânea.** Editora Prismas, 2019.

FRAIMAN, Leo. **Como ensinar bem a crianças e adolescentes de hoje: teoria e prática.** 1ª ed. São Paulo: Editora Esfera, 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000a

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas.** São Paulo: EdUnesp, 2000b.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000c

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51. ed. São Paulo: Cortez editora, 2011.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas-SP: Editora Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** *Educ. Soc.* [online]. 2010, vol.31, n.113, pp.1355-1379. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302010000400016&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 Dez. de 2019.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista.** Curitiba: Editora UFPR, n.50, out./dez., 2013, p.51-67, out-dez 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/415590168/GATTI>. Acesso em: 20 Out. de 2019.

GATTI, B. A. Perfil do Professor. **Unesp em Pauta.** 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6MX2V_X0BbU&t=6s. Acesso em: 12 fev. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 12 Jun. de 2021.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**/Paulo Ghiraldelli Júnior. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Fernanda Santana. **Formação docente e os desafios do letramento digital: (re)construindo identidades.** Belo Horizonte, 2016. 340f. Dissertação – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2016. Disponível em: http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20170623154328.pdf. Acesso em: 12 Dez. de 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana Maria. **Aprendendo com as Inovações nas Escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HILU, Luciane; TORRES, Patrícia L. Tecnologias emergentes na educação. In: FERREIRA, Jacques de L. (org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014.

HOFFMANN, D. S.; FAGUNDES, L. C. **Cultura Digital na Escola ou Escola na Cultura Digital?**. RENOTE, v. 6, n. 2, 2008.

KAELE, Jociana Maria B.; FOFONCA, Eduardo. Apropriação dos multiletramentos pela BNCC: perspectivas para uma educação do século XXI. In: FOFONCA, Eduardo; CAMAS, Nuria Pons V. (orgs.). **Dos letramentos aos multiletramentos: percursos históricos e práticas escolares na cultura digital**. Rio de Janeiro: BG Business Graphics Editora, 2021, p.12-26.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e o tempo docente** [livro eletrônico]. Campinas: Papyrus, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação** [livro eletrônico]. Campinas: Papyrus, 2015.

LACERDA, Caroline Côrtes. **Problemas de Aprendizagem no Contexto Escolar: Dúvidas e Desafio?** Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigos.asp?entrID=1157>. Acesso em: 19 Jun. de 2017.

LEMOS, Antônio Agenor B. de. Bibliotecas. In: CAMPELLO, Bernadete S.; CALDEIRA, Paulo da Terra (orgs.). **Introdução às fontes de informação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p.101-120.

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

LIBANEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 2)

LIMA, Anne Caroline Araújo de. **Multiletramentos na formação do(a) professor(a) de Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31662>. Acesso em: 12 Nov. de 2020.

LIMA, Priscilla Alves. **O uso de metodologias ativas para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/865>. Acesso em: 12 Nov. de 2020.

LORENZI, Gislaine Cristina C.; PÁDUA, Tainá-Rekã W. de. Blog nos anos iniciais do ensino fundamental I. in: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.35-54.

MARTINS, Aracy Alves; GOMES, Nilma Lino. Literatura Infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. In: PAIVA; Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (orgs.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.143-170.

MOTTA, Leonardo D. da; FOFONCA, Eduardo. A pedagogia dos multiletramentos e os desafios de uma mudança paradigmática educacional: alfabetização e novos letramentos mediante adoção de tecnologias digitais. In: FOFONCA, Eduardo; CAMAS, Nuria Pons V. (orgs.) **Convergências tecnológicas e imersivas na Educação Básica**. São Carlos, 2019, p.74-87.

MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Contrapontos** (UNIVALI), Itajaí – SC, v. 4, n.2, p. 347-356, 2004. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/785/642>. Acesso em: 08 Jan. de 2021.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos – novos desafios e como chegar lá**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2009.

NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: Nóvoa, A (org) **Vidas de professores**. 3ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, Kaio E.J; LIMA, Daniella. J; PORTO, Cristiane. M; Educação não Escolar, aprendizagem ubíqua e novas formas de aprender. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, Aracaju, V.3,N.3,p.41–50, Jun.2015. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/2162>. Acesso em: 24 Jan. de 2021.

OLIVEIRA, C. A. R. de, **Práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Minas Gerais**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 12 Nov. de 2020.

PALFREY, John e GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PILETTI, Nelson. **Aprendizagem: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2013.

PINTO, Aparecida Marcianinha. **As novas tecnologias e a educação**. ANPED SUL, v. 6, p. 1- 7, 2004.

Portal Qedu. Censo Escolar/INEP 2020. https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em: 20 Fev. de 2021. Acesso em: 14 Fev. de 2021.

PORTO, Tania Maria E. As tecnologias estão nas escolas. E agora, o que fazer com elas?. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier C. (orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores** [livro eletrônico]. Campinas: Papirus, 2013, p.167-194.

RIBEIRO, Renata Aquino. **Introdução à EaD**. 2.ed. São Paulo. Pearson Education do Brasil, 2020.

RIEDNER, D. D., & PISCHETOLA, M. (2016). **Tecnologias Digitais no Ensino Superior: uma possibilidade de inovação das práticas?** Educação, Formação & Tecnologias, 9 (2), 37-55. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acesso em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/526>. Acesso em: 04 Dez. de 2019.

RODRIGUES, Amália Josiane Weber. **O ensino de Língua Portuguesa por meio da metodologia webquest no ensino regular: uma proposta didática que inclui o mundo virtual dos aprendizes na sala de aula**. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7402452. Acesso em: 13 Nov. de 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord); RANGEL, Egon de Oliveira (coord). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; **Multiletramentos na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo; Parábola, 2013a, p.13-36.

ROJO, R. **Entrevista Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens**. Acervo do Grupo de Pesquisa relação infância, adolescência e mídia, UFC, 2013b. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19. Acesso em: 23 Mai. de 2021.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTAELLA, Lucia **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação** / Lucia Santaella. – São Paulo: Paulus, 2013. – (Coleção comunicação)

SÃO PAULO (Estado). Zoneamento Ecológico-Econômico/Baixada Santista/2020. Disponível em:

<https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/cpla/zoneamento/zoneamento-ecologico-economico/baixada-santista/>. Acesso em: 02 Mar. de 2021.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. **Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional**: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

SILVA, Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da. **Teacher education Portuguese for the digital context in Mato Grosso**. 2015. 182 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14328>. Acesso em: 20 Abr. de 2020.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC/SEED, 2005. Disponível em:
http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/livros/Salto_tecnologias.pdf Acesso em: 02 Dez. de 2020.

SIMÕES, Luciene Juliano. **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Colaboração de Ana Maria Filiowski, Diana Marchi e Joice Welter Ramos. Erechim, Edelbra, 2012.

SIMÕES, Luíza Lúlia Feitosa. **Aspectos históricos da utilização da informática em ambientes educacionais no Brasil**: um estudo bibliográfico. Disponível em:
<http://ww2.faculdescearenses.edu.br/revista2/edicoes/vol2-2-2010/artigo5.pdf>. Acesso em: 16 Fev. de 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOUZA, Ivoneide Z. de; FOFONCA, Eduardo. A formação de professores, o papel das pesquisas e as relações de dialogicidade: dimensões para repensar as práticas pedagógicas na Educação Básica. In: FOFONCA, Eduardo; CAMAS, Nuria Pons V. (orgs.) **Convergências tecnológicas e imersivas na Educação Básica**. São Carlos, 2019, p.162-173.

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

TEIXEIRA, Marcelo Mendonça. A cibercultura na educação. **Revista Pátio**. Agosto de 2013, no 67. Editora Artmed. São Paulo. Disponível em:
<https://loja.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/9258/a-cibercultura-na-educacao.aspx>. Acesso em: 10 Fev. de 2019.

TFOUNI, Leda Maria V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

VALADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 22, n. 63, p. 153-155, 2007. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100012. Acesso em: 07 Dez. de 2019.

VERGNA, Márcia Aparecida. **Letramento Digital no Ensino da Língua Portuguesa: uma análise documental à luz da nova retórica.** Disponível em: <https://portal.estacio.br/meida/4684276/marcia-vergna-tese.pdf>. Acesso em: 02 Dez. de 2020.

VOESE, Ingo. **Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezada Educadora,

Esta pesquisa é sobre *O ensino de Língua Portuguesa na cultura digital: narrativas docentes a partir de práticas educativas dos multiletramentos* e está sendo desenvolvida por *Andrea Barbosa Gomes Pereira*, do Curso de Mestrado Internacional em Educação da LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL – UNILOGOS®, sob a orientação do Professor *Dr. Eduardo Fofonca*.

Os objetivos do estudo são analisar **as narrativas de docente de Língua Portuguesa no contexto da cultura digital e dos multiletramentos e identificar como os educadores de Língua Portuguesa aproximam-se ou distanciam-se da cultura digital em suas aulas.**

A finalidade deste trabalho é propor uma reflexão acerca da contribuição da cultura digital e dos multiletramentos para os processos de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa a partir de práticas educativas que contribuam para formar alunos aptos a enfrentar as demandas sociais postas atualmente.

Solicitamos a sua colaboração para participar de encontros virtuais e contribuir com *narrativas de aproximadamente 2 horas de duração cada uma*, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que esta pesquisa é de cunho qualitativo sem qualquer desconforto para os participantes.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, a senhora não é obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora responsável

Considerando, que fui informada dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Miami, FL, 21 de setembro de 2020.

Assinatura do participante

Contato com o Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora (13) 991125304 ou para o Comitê de Ética da Logos University International – www.unilogos.org / contact@unilogos.org