



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
INSTITUTO DE LETRAS

JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA PÚBLICA

Salvador
2024

JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA

**TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Língua e Cultura.

Área de Concentração: Linguagem e Interação

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva

Salvador
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Oliveira, Jurene Veloço dos Santos
Tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem
de Língua Portuguesa na escola pública / Jurene Velosodos
Santos Oliveira. -- Salvador, 2024.
294 f.: il

Orientadora: Simone Bueno Borges da Silva.
Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Língua
e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Letras, 2024.

1. Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. 2.
Tecnologias digitais. 3. Letramentos. 4. Multiletramentos.
5. Ensino remoto emergencial. I. Borges da Silva, Simone
Bueno. II. Título.

JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA

**TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC) do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura, **defendida em 15 de março de 2024.**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Orientadora

Profa. Dra. Ana Elisa Ribeiro
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG

Prof. Dr. Júlio Neves Pereira
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dra. Manoela Oliveira de Souza Santana
Centro Territorial de Educação Profissional do Baixo Sul- CTEP/SEC/BA

Prof. Dra. Úrsula Cunha Anecleto
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, Luciano Oliveira, que me acompanha em todos os momentos de minha vida, me incentivando e torcendo sempre por mim. Você me dá energia vital, meu amor!

Aos meus familiares (irmãs, irmãos, sobrinhos, sobrinhas), pelo carinho e compreensão em virtude das inúmeras ausências, necessárias aos meus momentos de introspecção, de afastamento social físico para poder dedicar-me aos meus escritos e leituras.

Aos amigos sinceros que, mesmo à distância, se alegram com meu caminhar acadêmico. Não cito nomes, pois ao lerem meus agradecimentos saberão quem os são.

À minha querida orientadora, Simone Bueno Borges da Silva que, com maestria, guiou-me ao longo da construção deste estudo.

À professora Ana Elisa Ribeiro e ao professor Julio Pereira, que muito contribuíram com correções e sugestões ao participarem da minha banca de exame de qualificação.

Aos colegas de trabalho que participaram de minha pesquisa, contribuindo diretamente com suas percepções em torno das tecnologias digitais, do ensino e da aprendizagem antes, durante e após o ensino remoto emergencial.

À Rosiene Rodrigues, gestora do locus de pesquisa, que muito me apoiou nessa fase de formação e aprendizado.

Aos colegas de doutorado (alguns já inclusos no rol de amigos), partilhantes das alegrias e das angústias que se fazem constantes nesse prazeroso e árduo processo de construção de uma tese; em especial a Moanna Seixas, Jefferson Mundim, Luciana Censi e Nelma Teixeira, grandes companheiros (do presencial ao on-line); durante o período de distanciamento social nos escutamos-apoiamos como deus. Como isso foi importante!

Aos meus queridos alunos da escola pública, que compuseram meu passado, que perfazem meu presente e que comporão meu futuro. Sem eles nem a professora nem a pesquisadora existiriam neste estudo. É por vocês que persisto em minhas pesquisas na intenção de encontrar maneiras de (re)significar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. Agradecimentos especiais à turma de Ensino Médio que participou de minha pesquisa de campo.

À minha querida mãe, Dona Eulina (in memoriam), presente em mim, através dos ensinamentos que deixou e que contribuíram para ser quem e como sou! Sinto sua falta a todo instante!

A Deus e ao Universo, por permitirem que eu esteja aqui realizando não apenas uma etapa de formação, mas um sonho, ora distante, que finalmente se concretiza!

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa. Por isso
aprendemos sempre.*

Paulo Freire (1921-1997)

RESUMO

Contribuir para pensar em possibilidades de articulação das tecnologias digitais ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, no cotidiano da educação básica da rede pública, é o objetivo desta tese. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa inserida no campo da Linguística Aplicada, de abordagem qualitativa e natureza descritiva. A pesquisa-ação foi o modelo de intervenção que serviu de inspiração para a geração dos dados, pautando-se, especialmente, no tripé ação-reflexão-ação (Ghedin; Franco, 2011). O paradigma interpretativista, à luz de Moita Lopes (1994), atendeu aos propósitos analíticos aqui definidos, ajudando a tecer reflexões fundamentadas no *corpus* composto por estudo teórico e pesquisa empírica, que resultou na análise de diversos materiais, dentre os quais tivemos transcrições de relatos escritos e orais e produções de diferentes gêneros feitas em suportes variados, do impresso ao digital. O aporte teórico do estudo foi erigido em torno da discussão de conceitos-chave que partem da perspectiva de autores que há muito nos ajudam a compreender a temática aqui pesquisada. Nessa direção, tratamos sobre: a língua(gem) e suas possibilidades dialógicas e interacionais (Bakhtin, 2011, 2016); a polissemia do conceito de letramento (Kleiman 1995, 2005; Rojo, 2009; Silva, 2013; Vovio e De grande, 2010); os letramentos crítico e digital (Freire, 1979; Street, 2014; Marins Costa, 2016, Botelho Borges, 2016; Pinheiro, 2016, 2021) e os multiletramentos (Cazden et al., 1996; Ribeiro, 2020; Rojo, 2012, 2019). Ainda, com base em Santos (2020) e Mendonça; Andreatta e Schlude (2021), discorreremos a respeito da pandemia de Covid-19 e suas representações sociais, com ênfase no campo educacional, num contexto de uma sociedade capitalista, patriarcal e especialmente desigual que ainda persiste. No que remete à base normativa, trouxemos a BNCC (2018), fazendo um apanhado descritivo e crítico no escopo do componente Língua Portuguesa, no Ensino Médio, e as tecnologias digitais. Para compor os dados deste estudo, foram desenvolvidas ações em duas fases em que, na primeira, dez professores de Língua Portuguesa e trinta estudantes de uma turma de Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de Feira de Santana (BA) responderam a questionários que traziam perguntas a respeito de suas percepções e experiências com as tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem, *antes*, *durante* e *após* o Ensino Remoto Emergencial. Na segunda fase, já em um momento “pós-pandêmico”, foi implementada uma intervenção, no formato de oficinas de leitura, escrita e (outras) tecnologias, concretizadas em formatos presencial e virtual, tendo a participação dos mesmos alunos da primeira fase e uma professora de Língua Portuguesa que atuou como colaboradora. Saliente-se que, nessa fase foram utilizados, de forma situada, diversos meios digitais, o que não inviabilizou, de modo algum, o uso de suportes físicos e analógicos. Como principais resultados pudemos identificar, de forma geral, que os professores e alunos apontam a relevância e a necessidade de maior inserção de tecnologias digitais nas práticas escolares (antes, durante ou após o período pandêmico). Contudo, são muitos os desafios enfrentados no contexto da escola pública, o que dificulta a integração da cultura do digital nas práticas docentes e discentes; ainda assim, acreditamos e confirmamos a potencialidade dos meios digitais (de forma contextualizada, em consonância com objetivos previamente definidos). Outrossim, concluímos que, junto a qualquer recurso material, do impresso ao digital que seja, não se pode esquecer que a principal tecnologia a ser inserida na relação ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa é a *humana*, a fim de promover cada vez mais o diálogo, a interação e a reflexão crítica entre os sujeitos.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de língua portuguesa; tecnologias digitais; letramentos; multiletramentos; ensino remoto emergencial.

ABSTRACT

Contributing to thinking about possibilities for articulating digital technologies with the teaching and learning of the Portuguese language, in the daily life of basic education in the public network, is the objective of this thesis. Methodologically, it is a research inserted in the field of Applied Linguistics, of qualitative approach and descriptive nature. Action research was the intervention model that served as inspiration for generating data, based especially on the action-reflection-action tripod (Ghedin; Franco, 2011). The interpretivist paradigm, in the light of Moita Lopes (1994), met the analytical purposes defined here, helping to weave reflections based on the corpus composed of theoretical study and empirical research, which resulted in the analysis of various materials, among which we had transcriptions of reports written and oral and productions of different genres made on different media, from printed to digital. The theoretical contribution of the study was built around the discussion of key concepts that come from the perspective of authors who have long helped us understand the topic researched here. In this direction, we deal with: language and its dialogical and interactional possibilities (Bakhtin, 2011, 2016); the polysemy of the concept of literacy (Kleiman 1995, 2005; Rojo, 2009; Silva, 2013; Vovio and De grande, 2010); critical and digital literacies (Freire, 1979; Street, 2014; Marins Costa, 2016, Botelho Borges, 2016; Pinheiro, 2016, 2021) and multiliteracies (Cazden et al., 1996; Ribeiro, 2020; Rojo, 2012, 2019). Furthermore, based on Santos (2020) and Mendonça; Andreatta and Schlude (2021), we discuss the Covid-19 pandemic and its social representations, with an emphasis on the educational field, in the context of a capitalist, patriarchal and especially unequal society that still persists. Regarding the normative basis, we brought the BNCC (2018), providing a descriptive and critical overview of the scope of the Portuguese Language component, in High School, and digital technologies. To compose the data for this study, actions were developed in two phases in which, in the first, ten Portuguese language teachers and thirty students from a high school class at a public school in the state network of Feira de Santana (BA) responded to questionnaires who asked questions about their perceptions and experiences with digital technologies in teaching and learning, before, during and after Emergency Remote Education. In the second phase, already in a “post-pandemic” moment, an intervention was implemented, in the format of reading, writing and (other) technology workshops, carried out in face-to-face and virtual formats, with the participation of the same students from the first phase and a Portuguese language teacher who acted as a collaborator. It should be noted that, at this stage, various digital media were used in a situated manner, which did not in any way preclude the use of physical and analogue media. As main results, we were able to identify, in general, that teachers and students point out the relevance and need for greater inclusion of digital technologies in school practices (before, during or after the pandemic period). However, there are many challenges faced in the context of public schools, which make it difficult to integrate digital culture into teaching and student practices; even so, we believe and confirm the potential of digital media (in a contextualized way, in line with previously defined objectives). Furthermore, we conclude that, along with any material resource, from printed to digital, it cannot be forgotten that the main technology to be inserted in the teaching and learning relationship of the Portuguese Language is human, in order to increasingly promote dialogue, interaction and critical reflection between subjects.

Keywords: Teaching and learning Portuguese language; digital technologies; literacies; multiliteracies; emergency remote teaching.

RESUMEN

Contribuir a pensar en las posibilidades de articulación de las tecnologías digitales con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua portuguesa, en el cotidiano de la educación básica en la red pública, es el objetivo de esta tesis. Metodológicamente se trata de una investigación dentro del campo de la Lingüística Aplicada, con un enfoque cualitativo y de carácter descriptivo. La investigación-acción fue el modelo de intervención que sirvió de inspiración para generar datos, basándose especialmente en el trípode acción-reflexión-acción (Ghedin; Franco, 2011). El paradigma interpretativista, a la luz de Moita Lopes (1994), cumplió con los propósitos analíticos aquí definidos, ayudando a tejer reflexiones a partir del corpus compuesto por estudios teóricos e investigaciones empíricas, que resultaron en el análisis de diversos materiales, entre los que tuvimos transcripciones de informes escritos y orales y producciones de diferentes géneros realizadas en diferentes soportes, desde impresos hasta digitales. El aporte teórico del estudio se construyó en torno a la discusión de conceptos clave que provienen de la perspectiva de autores que durante mucho tiempo nos han ayudado a comprender el tema aquí investigado. En esta dirección abordamos: el lenguaje y sus posibilidades dialógicas e interaccionales (Bakhtin, 2011, 2016); la polisemia del concepto de alfabetización (Kleiman 1995, 2005; Rojo, 2009; Silva, 2013; Vovio y De grande, 2010); alfabetizaciones críticas y digitales (Freire, 1979; Street, 2014; Marins Costa, 2016, Botelho Borges, 2016; Pinheiro, 2016, 2021) y multialfabetizaciones (Cazden et al., 1996; Ribeiro, 2020; Rojo, 2012, 2019). Además, con base en Santos (2020) y Mendonça; Andreatta y Schlude (2021), discutimos la pandemia de Covid-19 y sus representaciones sociales, con énfasis en el ámbito educativo, en el contexto de una sociedad capitalista, patriarcal y especialmente desigual que aún persiste. En cuanto a la base normativa, trajimos el BNCC (2018), brindando un panorama descriptivo y crítico del alcance del componente de Lengua Portuguesa, en la Enseñanza Media, y de las tecnologías digitales. Para componer los datos de este estudio, se desarrollaron acciones en dos fases en las que, en la primera, diez profesores de lengua portuguesa y treinta estudiantes de una clase de secundaria de una escuela pública de la red estatal de Feira de Santana (BA) respondieron a cuestionarios que formularon preguntas sobre sus percepciones y experiencias con las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje, antes, durante y después de la Educación Remota de Emergencia. En la segunda fase, ya en un momento “post-pandemia”, se implementó una intervención, en formato de talleres de lectura, escritura y (otras) tecnologías, realizada en formatos presenciales y virtuales, con la participación de los mismos alumnos de la primera fase y un profesor de lengua portuguesa que actuó como colaborador. Cabe señalar que, en esta etapa, se utilizaron diversos medios digitales de manera situada, lo que no impidió en modo alguno el uso de medios físicos y analógicos. Como principales resultados pudimos identificar, en general, que docentes y estudiantes señalan la relevancia y necesidad de una mayor inclusión de las tecnologías digitales en las prácticas escolares (antes, durante o después del período de pandemia). Sin embargo, son muchos los desafíos que se enfrentan en el contexto de las escuelas públicas, que dificultan la integración de la cultura digital en las prácticas docentes y estudiantiles; aún así, creemos y confirmamos el potencial de los medios digitales (de manera contextualizada, en línea con objetivos previamente definido). Además, concluimos que, junto con cualquier recurso material, desde impreso hasta digital, no se puede olvidar que la principal tecnología a insertar en la relación de enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa es la humana, con el fin de promover cada vez más el diálogo, la interacción y reflexión crítica entre sujetos.

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa; tecnologías digitales; alfabetizaciones; multialfabetizaciones; Enseñanza remota de emergencia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EAD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NELT	Núcleo de Estudos das Linguagens e Tecnologias
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARS-CoV2	Síndrome Respiratória Aguda Grave de Coronavírus 2
TAC	Tecnologias da Aprendizagem e do Conhecimento
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TD	Tecnologias Digitais
UFBA	Universidade Federal da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dissertações selecionadas
Quadro 2	Teses selecionadas
Quadro 3	Níveis, etapas e modalidades educativas
Quadro 4	Formação acadêmica professores participantes (Pps)
Quadro 5	Descrição dos alunos participantes
Quadro 6	Instrumentos de geração de dados da primeira etapa
Quadro 7	Síntese das produções realizadas nas rodas de conversa
Quadro 8	Competências gerais da educação básica
Quadro 9	Síntese das produções realizadas durante os encontros oficiais
Quadro 10	Roteiro de documentário (alunos)

LISTA DE GRÁFICOS

- | | |
|------------------|---|
| Gráfico 1 | Segmentos e séries de atuação dos professores |
| Gráfico 2 | Frequência de uso de TD pelos professores <i>antes do ERE</i> |
| Gráfico 3 | Meios digitais usados pelos professores antes do ERE |
| Gráfico 4 | Meios digitais utilizados pelos professores durante o ERE |
| Gráfico 5 | Frequência de uso de TD nas aulas de LP antes do ERE (alunos) |
| Gráfico 6 | Meios digitais utilizados pelos professores de LP antes do ERE (alunos) |
| Gráfico 7 | Meios digitais utilizados pelos professores após o ERE (alunos) |
| Gráfico 8 | Relevância dada ao uso de TD em aulas de LP (alunos) |

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estrutura da pesquisa de campo
Figura 2	Aspectos do letramento digital representados rizomaticamente
Figura 3	Fluxograma dos Multiletramentos
Figura 4	Print interações WhatsApp: origem da tecnologia
Figura 5	Print interações WhatsApp: origem da tecnologia
Figura 6	Print interações WhatsApp: origem da tecnologia
Figura 7	Print interações WhatsApp: origem da tecnologia
Figura 8	Print interações WhatsApp: origem da tecnologia
Figura 9	Print interações WhatsApp: origem da tecnologia
Figura 10	Print interações WhatsApp: origem da tecnologia
Figura 11	Print interações WhatsApp: impactos das TD
Figura 12	Print interações WhatsApp: impactos das TD
Figura 13	Print interações WhatsApp: impactos das TD
Figura 14	Print interações WhatsApp: desabafo de alunos (ERE)
Figura 15	Print interações WhatsApp: desabafo alunos (ERE)
Figura 16	Print interações WhatsApp: desabafo alunos (ERE)
Figura 17	Print interações WhatsApp: desabafo alunos (ERE)
Figura 18	Print interações WhatsApp: desabafo alunos (ERE)
Figura 19	Print interações WhatsApp: aluno justificando ausência
Figura 20	Print interações WhatsApp: aluno justificando ausência
Figura 21	Print aula virtual - Google Meet
Figura 22	Evolução humano-tecnológico
Figura 23	Tela inicial Mentimeter
Figura 24	Nuvem de palavras - Conceito de tecnologias
Figura 25	Relatório feito por alunos
Figura 26	Relatorio feito por alunos
Figura 27	Texto motivador - Produção textual
Figura 28	Produção textual de A1 - futuro profissional
Figura 29	Produção textual de A9 - futuro profissional
Figura 30	Nuvem de palavras - Profissões

- Figura 31** Folder - Engenharia civil, Ciências contábeis e Geologia
- Figura 32** Folder - Ciências humanas, Ciências sociais e linguística, Letras e Artes
- Figura 33** Foto - Engenharia Civil
- Figura 34** Foto - Letras/Espanhol
- Figura 35** Foto - Engenharia de alimentos
- Figura 36** Foto - Experimentação engenharia de alimentos
- Figura 37** Foto - Direito
- Figura 38** Foto - Laboratório de Física
- Figura 39** Foto - Organização Feira do Conhecimentos
- Figura 40** Foto - Exposição oral a uma professora
- Figura 41** Foto - Maquete Geometria
- Figura 42** Foto - Folders
- Figura 43** Foto - Exposição oral a alunos
- Figura 44** Foto - Alunos, professores e gestão
- Figura 45** Foto - Papel metro com assinaturas e profissões (visitantes)
- Figura 46** Foto - Nuvem de palavras – Profissões (visitantes)
- Figura 47** Foto - Professora pesquisadora e alunos (documentário Pro dia nascer feliz)

SUMÁRIO

1 CONTORNOS INICIAIS	17
1.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM PONTO DE PARTIDA	31
2 CONSTRUTO METODOLÓGICO	43
2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	48
2.2 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DO ESTUDO	50
2.2.1. Quem são os professores participantes?	51
2.2.2 Quem são os alunos participantes?	55
2.3 ETAPAS DA PESQUISA DE CAMPO E OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	59
2.4 DA ANÁLISE INTERPRETATIVISTA DOS DADOS	63
3 CONTORNOS TEÓRICOS	69
3.1 A LINGUA(GEM) COMO POSSIBILIDADE DIALÓGICA E INTERACIONAL	70
3.1.1 Língua(gem), interação e prática social	74
3.2 LETRAMENTO: UM CONCEITO POLISSÊMICO	77
3.2.1 Letramentos críticos e suas implicações.....	83
3.2.1.1 Letramentos críticos e tecnologias digitais	88
3.2.2 E quanto aos letramentos digitais?.....	91
3.3 MULTILETRAMENTOS: POSSÍVEIS RESSONÂNCIAS	97
3.4 REPRESENTAÇÕES PANDEMICAS, ENSINO, APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS DIGITAIS	107
3.5 A BNCC E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO.....	119
4 ENTRELACANDO OLHARES: O QUE NOS DIZEM OS DADOS?.....	134
4.1 COM A PALAVRA, OS PROFESSORES: QUAL O LUGAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA?	135
4.1.1 Dimensão pedagógica das tecnologias digitais no ensino antes do ERE	135
4.1.1.1 Uso e influência das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de LP antes do ERE.....	137
4.1.1.2 Desafios para inserção de TD antes do ERE.....	145
4.1.1.3 Construções exitosas e tecnologias digitais antes do ERE	150
4.1.2 Dimensão pedagógica das tecnologias digitais no ensino durante o ERE	152
4.1.2.1 Uso e influência das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de LP durante o ERE	153
4.1.2.2 Desafios para inserção das tecnologias digitais durante o ERE	155
4.1.2.3 Construções exitosas durante o ERE	160
4.1.3 Dimensão pedagógica das tecnologias digitais no ensino após o ERE.....	162
4.1.3.1 Perspectivas docentes	163
4.2 COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES: QUAL O LUGAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DA LP?	167
4.2.1 Tecnologias digitais e aprendizagem antes do ERE.....	170
4.2.1.1 Uso e influência das tecnologias digitais na aprendizagem de LP	171
4.2.2 Tecnologias digitais e aprendizagem durante o ERE	173
4.2.2.1 Aprendizagens significativas durante o ERE.....	178
4.2.3 Tecnologias digitais e a aprendizagem após o ERE.....	181
4.2.3.1 Perspectivas discentes.....	182

5 OFICINAS DE LEITURA, ESCRITA E (OUTRAS) TECNOLOGIAS: UNINDO OLHARES E CONSTRUINDO SABERES	189
5.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM PESQUISA E INFORMACIONAL NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LP	198
5.1.1 A exposição oral do aluno no “lugar do professor”	201
5.2 O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PROMOÇÃO DA INTERAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	206
5.2.1 O uso do WhatsApp como espaço de interação e construção colaborativa do conhecimento	206
5.2.2 A aula virtual como espaço de interação	215
5.2.3 Assincronia e interação por meio do Mentimeter	222
5.3 PROTAGONISMO, APRENDIZADOS E INTERAÇÃO DO ALUNO EM PRÁTICAS COLABORATIVAS E MULTIMODAIS: PAPEL, CANETA E TECNOLOGIAS DIGITAIS ..	224
5.3.1 Conhecimentos que transformam em meio a uma Feira de Graduação	233
5.3.2 Práticas que (trans)formam em meio a uma Feira do Conhecimento	239
5.3.3 Me deixe falar, sou estudante da rede pública...uma proposta multiletrada através do documentário	243
6 CONCLUSÕES: POR UMA TECNOLOGIA DA DOCÊNCIA ENTRELACADA COM A DISCÊNCIA	254
REFERÊNCIAS	261
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	273
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA	274
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	277
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	280
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL	282
APÊNDICE F- FORMULÁRIO-BASE ÁREAS DO CONHECIMENTO	284
APÊNDICE G - ORIENTAÇÕES E SUGESTÕES PARA VISITA A FEIRA DA GRADUAÇÃO DA UEFS.....	285
APÊNDICE H- ROTEIRO DE ANÁLISE DE DOCUMENTÁRIO.....	286
ANEXO A – TERMO DE APROVAÇÃO DO CEP.....	287

APRESENTAÇÃO DA TESE

Esta tese é fruto de múltiplas vozes: a minha, na condição de professora e pesquisadora, dos autores que a fundamentam, da professora Simone Bueno, como minha orientadora, de meus colegas do doutorado, das discussões geradas no grupo de pesquisa no Núcleo de Estudos das Linguagens e Tecnologias (Nelt), dos professores e dos alunos que participaram da pesquisa de campo. É, portanto um texto polifônico, conforme aprendemos com Bakhtin (2011). Contudo, é um texto que traz, de forma especial, minhas percepções e travessias nos momentos de ação, interação e reflexão.

Espero (e desejo) que este estudo possa, à sua maneira, contribuir para reflexões e debates em torno não apenas do que nos diz a teoria, mas especialmente acerca do que a prática pode nos proporcionar a respeito do ensino e da aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa e das tecnologias digitais.

Nesse caminho, o presente texto está estruturado em cinco capítulos. No primeiro deles, trago a introdução, onde procuro contextualizar a pesquisa, minha implicação com a temática, discuto o problema investigado, apresento as questões de pesquisa, os objetivos e a estrutura em que a desenvolvo. Trago, ainda, como ponto de partida, um levantamento das pesquisas mais recentes desenvolvidas no Brasil, voltadas ao que tem acontecido no bojo do ensino, da aprendizagem de Língua Portuguesa e das tecnologias digitais.

O segundo capítulo é o metodológico, no qual situo a natureza e o desenho da pesquisa, pormenorizando informações acerca do contexto da pesquisa de campo, dos instrumentos e procedimentos utilizados para geração de dados, descrevo o que foi arquitetado e concretizado nas duas etapas necessárias para alcançar os objetivos definidos e trago explicações acerca da tessitura da análise dos dados. Considerei pertinente realizar, ainda neste mesmo capítulo, descrição do perfil dos participantes da pesquisa, já apresentando alguns dados iniciais obtidos na primeira fase da pesquisa de campo, bem como abordo os parâmetros de construção das oficinas de leitura, escrita e tecnologias, objeto da segunda e última fase da pesquisa de campo.

No capítulo teórico (e normativo), a fim de dar sustentabilidade a este estudo, foi imprescindível trazer discussão de conceitos-chave, partindo de autores que há muito neles se debruçam. Nessa perspectiva, tratamos sobre: a língua(gem) e suas possibilidades dialógicas e interacionais (Bakhtin, 2011, 2016); a polissemia do conceito de letramento (Kleiman 1995, 2005; Rojo, 2009; Silva, 2013; Vovio e De grande, 2010) ; os letramentos crítico e digital (Freire, 1979; Street, 2014; Marins Costa, 2016, Botelho Borges, 2016; Pinheiro, 2016, 2021); as possíveis ressonâncias dos multiletramentos (Cazden et al., 1996; Ribeiro, 2020; Rojo, 2012, 2019). Foi necessário, também, abordar as representações pandêmicas e, para tanto, contamos com a contribuição de Boaventura de Sousa Santos (2020), que traz sua perspectiva em torno do que permeia uma sociedade capitalista, patriarcal e desigual, e todo o caos nela pré-existente; tivemos, ainda, os relatos trazidos por Mendonça; Andreatta e Schlude (2021) na obra “Docência Pandêmica” em que tecem uma análise geral

acerca de diversas práticas docentes ocorridas no período pandêmico (Covid-19). Trato, ainda, no mesmo capítulo, sobre o que nos diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) a respeito do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio e a articulação que tece com as tecnologias digitais.

Para a análise e discussão dos dados, reservei dois capítulos: os de número quatro e cinco, nos quais busco trazer interpretações, de forma fundamentada, à luz dos teóricos que alimentam este estudo, de conceitos-chave relativos a temática que aqui discuto, o que é trazido nas bases normativas e do que é resultante de minhas percepções enquanto professora e pesquisadora. No primeiro, descrevo e discuto acerca dos principais resultados encontrados a partir da pesquisa de campo realizada com os participantes deste estudo: dez professores de Língua Portuguesa e 30 estudantes de uma turma de Ensino Médio. Numa espécie de “linha do tempo”, categorizei as análises seguindo dimensões pedagógicas atribuídas às tecnologias digitais para os primeiros e as influências delas no aprendizado dos últimos.

Já, quanto ao segundo capítulo analítico, o dediquei aos registros e análises dos resultados obtidos com as produções e interações construídas ao longo das oficinas de leitura, escrita e (outras) tecnologias. Nestas, foi possível unir a teoria e a prática para a concretização de atividades em que se pretendeu estudar a Língua Portuguesa, numa perspectiva social e dialógica, em que também procuramos fazer o uso significativo de tecnologias digitais, o que não excluiu o uso de outros suportes impressos e/ou analógicos.

Por fim, trago minhas conclusões, a partir dos alinhavos ontoepistemológicos que consegui realizar. Neste espaço, propus-me a responder, finalmente, se os objetivos inicialmente pretendidos foram alcançados e procuro justificar e defender a tese construída neste estudo. Além disso, trago algumas sugestões para a realização de novas pesquisas para quem se interessar em estudar esse tão importante tema, que perpassa a necessidade precípua de ir ao encontro de caminhos que possam proporcionar maiores sentidos ao que o aluno vive em meio a profusão cultural e amplo acesso às informações e múltiplas linguagens disponíveis na contemporaneidade, passíveis de serem levadas como mote para (re)significar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica da rede pública.

Mas, voltando ao início de tudo, por qual motivo escolhi tratar do objeto de estudo desta tese? O que me conduz a esta pesquisa? É o que procuro responder nas linhas que seguem no capítulo introdutório, que traz os contornos iniciais ora traçados.

1 CONTORNOS INICIAIS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Freire, 2004)

Início esse texto com a citação acima, do grande mestre Freire, concordando com seu pensamento de que o processo de busca, especialmente no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem, é um caminho que nós, professores da educação básica, costumamos (e necessitamos) trilhar continuamente. Não é algo fácil, precisamos admitir... São muitos os percursos e os percalços que nos atravessam, desde que começamos a nos formar na docência. Mas, como diz Freire “...ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 2004, p. 142). Tal procura, tal boniteza e alegria, posso dizer, fazem parte de meu caminho nesse processo de construção de quem sou: professora e pesquisadora da e na educação.

Sou professora da rede estadual da Bahia há 23 anos, lecionando as disciplinas Língua Portuguesa e Língua Inglesa, no ensino fundamental e médio e, neste percurso, tenho sentido a necessidade de ir em busca de novos modos de articular, de pensar e sentir, de forma crítica, o que ensino com a realidade social que nos circunda, onde ocorrem transformações advindas do acesso à internet e à informação, da ubiquidade¹, e de tudo o que direciona para a realidade trazida pela cibercultura², vivenciada nos múltiplos espaços de comunicação e interação.

Nesse contexto, apesar do avanço tecnológico mundial, da globalização, da conexão em rede cada vez mais ampla, em meio ao exercício das práticas sociais cotidianas, observa-se que, ainda nos dias de hoje, persistem dificuldades, por parte de muitos professores e alunos,

¹ O termo ubiquidade está imbricado com o conceito de computação ubíqua (computação pervasiva), utilizado por Mark Weiser (1990), referindo-se à presença constante no cotidiano das pessoas; por meio dela, busca-se a integração plena da relação entre o homem e a máquina. Através da ubiquidade na Web, junto a mobilidade, é possível influenciar e modificar a maneira de se relacionar e utilizar os objetos do dia a dia. O termo Internet das coisas advém de computação ubíqua, a qual possibilita a conexão dos objetos com a rede e a interação entre as pessoas. Informações disponíveis em: <https://www.internetinnovation.com.br/blog/ubiquidade-na-web-entenda-esse-conceito>. Acesso em: 12 set. 2020.

² Apesar de tratar-se de um conceito já bastante difundido, trago a definição dada por Cunha (2012, p. 158): “A cibercultura, cultura cibernética ou cultura digital, caracteriza um conceito emergente da pós-modernidade, que nasce da perspectiva do impacto das novas tecnologias e da conexão em rede na sociedade. Essa cultura promove uma recombinação da ciência com as artes, utilizando-se da metalinguagem digital e da capacidade de remontar arquivos para exprimir a produção simbólica de um determinado grupo social, mas que atinge a todos que estão conectados à rede”.

em fazer uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Tal situação persiste, apesar de já há bastante tempo servirem de experiências e pauta de diversas pesquisas acadêmicas, e serem trazidas por diversos autores que as situam como ensejadoras de práticas potencializadoras na educação, é o que nos alerta Ribeiro (2020).

Em relação à presença e aos reflexos oriundos das tecnologias na sociedade, é preciso considerar que, todos nós estamos sujeitos e somos atingidos de diferentes maneiras pelas criações tecnológicas, pois “a tecnologia nos afeta e desafia qualquer que seja nossa atividade”. (Cupani, 2017, p. 9). Isto posto, “A tecnologia é parte notória do mundo contemporâneo”. (Cupani, 2017, p. 11). Logo, mesmo quem não usa as TD diretamente, sofre suas influências, pois integramos uma cultura digital.

Outrossim, não há como desvincular a escola da sociedade, especialmente no que se refere à forma como são estabelecidas as relações e interações em meio ao exercício das práticas contemporâneas; logo, creio que nosso papel, enquanto professores, seja o de caminhar no sentido de articular em sala de aula, com (e para) nossos alunos, o conteúdo programático (que normalmente nos é imposto por um currículo já desenhado) junto a práticas pedagógicas que perpassem a questão da (in)formação e da apropriação discursiva do aluno e que o ajude a letrar-se criticamente. A Língua Portuguesa, nesse sentido, é forma e substância, ao ser usada como instrumento que pode contribuir para a construção e a libertação do sujeito (Silva, 2019). Nesse escopo, optei por focar a tese nessa disciplina.

É perceptível que a Língua Portuguesa se transforma em meio ao espaço de construção de novas práticas; no espaço virtual novas formas de comunicação, novos gêneros, novas (inter)ações vão se constituindo, integrando nossas práticas sociais (Kleiman, 1995), diuturnamente. Logo, nesse processo, compreendo que o que fazemos em sala de aula enseja consonância com tais transformações sociais contemporâneas.

Partindo de tais pensamentos e inquietações, é importante retomar que, durante o mestrado³, realizado no período de 2016 a 2018, iniciei uma pesquisa com o objetivo de conhecer mais sobre como estavam sendo feitas as interações e as articulações entre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa e as tecnologias digitais na educação básica. Realizei um estudo qualitativo, por meio de pesquisa bibliográfica e de campo; tive como participantes alunos de uma turma de 1º ano do ensino médio e sua professora de Língua Portuguesa. Como principais resultados, identifiquei a utilização cotidiana de tecnologias digitais,

³ OLIVEIRA, J. V. **Aulas de Língua Portuguesa na era digital: possíveis interações e articulações**. 184 f. il. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

principalmente em atividades externas à sala de aula, paralela às aulas. Verifiquei que os alunos faziam uso das TD de forma complementar aos estudos de sala, geralmente de forma autônoma, independente, como se estivessem se “(auto)letrando”, parafraseando Xavier (2008).

Naquele estudo, em relação aos resultados obtidos com a professora de Língua Portuguesa, evidenciou-se que ela apresentava proficiência e fluência digital significativas, fazendo uso de tecnologias digitais para realização de atividades em seu cotidiano (especialmente em suas práticas no campo pessoal), porém, no que se referia ao processo pedagógico, no ensino e na aprendizagem, afirmou sentir dificuldade em inserir e articular as tecnologias digitais em sua práxis, alegando variados problemas em seu local de trabalho, tanto de ordem material quanto humana.

Durante o período de observações de aulas daquela professora, identifiquei que ela costumava dar sugestões de pesquisas a serem feitas nos meios virtuais (sites, you tube); ainda, sempre que podia, trazia vídeos temáticos e ligava o próprio notebook no meio da sala para que os alunos os visualisassem nas ocasiões em que enfrentava dificuldade em fazer uso de uma TV disponível em sala de aula. Para usar o datashow ela argumentava que “dava muito trabalho”, pois este aparelho ficava guardado em local específico, tinha que procurar uma funcionária responsável e torcer para a internet e a tomada funcionarem. “Não vale o desgaste”, era o que afirmava.

Naquele momento de estudos, de pesquisa e de formação acadêmico-profissional, cheguei à conclusão de que a interação e a articulação entre as tecnologias digitais e as aulas de Língua Portuguesa ainda aconteciam de forma lenta, necessitando de maiores investimentos por parte do poder público, em recursos tecnológicos, e oferta de formação continuada aos professores, que lhes permitissem espaço para discussões e elaboração de atividades práticas que os incentivassem a situar, de algum modo, o ensino da Língua Portuguesa para seu uso concreto e significativo.

Perseverando em meus pensamentos e inquietude, nesta tese, numa espécie de continuidade ao que realizei no mestrado, também encaminhei uma pesquisa no fito de aprofundar a temática relativa ao ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa e as tecnologias digitais, procurando, desse modo, construir uma base de conhecimentos cada vez mais consolidada.

Nesse caminho, quando iniciei essa fase importante de minha formação acadêmica, em 2019, tinha em mente realizar uma pesquisa voltada aos gêneros textuais digitais, propondo

uma pesquisa em torno das narrativas digitais (digital storytelling) e da microliteratura digital⁴. Contudo, em meio aos novos diálogos e aprendizados ocorridos ao longo do meu processo de formação, meu projeto foi tomando outros rumos, sendo modificado, e/ou aperfeiçoado e, sobretudo, moldado pelo próprio contexto vivido, o qual nos levou a atravessar e a sobreviver a uma pandemia, causada pelo SARS-CoV2, que nos abalou de diferentes maneiras, em todos os setores sociais e, de maneira especial, interferiu no campo da educação, trazendo uma crise sem precedentes.

Acerca da crise ocorrida durante a pandemia causada pelo vírus da Covid 19, Santos (2020), em sua obra *A cruel pedagogia do vírus*, discorre e traz profundas reflexões em torno de fatos e situações vividas durante essa experiência (complexa) que afetou de diferentes modos a vida das pessoas. De forma crua, nítida, evidenciou-se, sobremaneira, a forma como as sociedades se articulam, em seus diferentes contextos e organizações, deixando antever a pouca preocupação com a preservação do planeta, como se as fontes naturais fossem infinitas e existissem tão somente para satisfazer as necessidades e interesses humanos.

E assim, o cenário político, econômico e social contemporâneo tem mostrado que as ações humanas podem levar à ruína, tornando-se uma ameaça à natureza, a qual, por sua vez, se defende de formas diversas, por meio de mudanças climáticas, terremotos, tsunamis e surgimento de vírus para se proteger de nós, nos explica o autor, de forma coerente e sintética.

Desse modo, a lição trazida pela crise causada pela pandemia foi difícil de compreender e aceitar: mortes, crises na saúde pública (onde havia alguma), na economia, nas relações sociais, na política, na sociedade como um todo, em especial, em nossa sociedade capitalista (que também é colonialista e patriarcal) que visa o lucro acima de tudo e de todos; nesta, existe uma crise permanente, haja vista a desigualdade social, os interesses econômicos se sobrepujando ao bem-estar das pessoas e a preservação de suas vidas. Nesse pensamento, a crise é permanente, e está enraizada na sociedade. Ela não explode repentinamente; é processual, decorre de ações humanas antecedentes (Santos, 2020).

Em meio a um cenário de crise, de caos, quando voltamos nosso olhar para o cenário da educação brasileira, durante a pandemia, podemos constatar que existem muitos problemas que já poderiam ter sido sanados, ou reduzidos, caso houvesse interesse político. E assim, desde o ano de 2020, vivenciamos seus efeitos, de diferentes maneiras, em diferentes contextos. Houve milhares de mortes no Brasil e no mundo. A economia dos países foi

⁴ O título inicial do meu anteprojeto de pesquisa ao ingressar no doutorado era: Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

afetada, a forma de se comunicar e se relacionar também passou por mudanças, culminando na necessidade de as pessoas ficarem distantes fisicamente uma das outras, pois todos nós poderíamos ser vetores do vírus. Mais do que nunca, usar tecnologias digitais de informação e comunicação tornou-se essencial, porém, de um modo dolorido, se tratou de algo imposto, urgente e caótico (Ribeiro, 2020).

Com essa necessidade de distanciamento físico (e, por vezes, social), inevitavelmente, as instituições de ensino, em todos os segmentos, tanto públicas quanto privadas tiveram que interromper suas aulas presenciais. No estado da Bahia, de 2020 até 2021, ficamos com aulas totalmente suspensas na rede pública estadual. Com isso, é certo que esse tempo trouxe (e ainda trará) muitas consequências, no que concerne ao ensino e à aprendizagem.

Nesse processo, tivemos o Ensino Remoto Emergencial (ERE)⁵, no qual as tecnologias digitais foram a “salvação” para que houvesse continuidade do ensino e da aprendizagem nos ambientes escolares. Assim, em meio a essa realidade, os professores e os alunos tiveram que “aprender” a fazer uso de novas práticas, aliadas aos meios tecnològico-digitais disponíveis e tiveram que se “adaptar”, de algum modo. Inevitavelmente, dúvidas, incertezas e angústias das mais diversas se fizeram presentes nesse cenário singular. Não foi fácil para ninguém!

É importante assinalar que, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi frequentemente confundido, em instituições diversas, pelos atores principais da educação: professores, gestão e estudantes, com Educação a Distância (EAD), sendo, em muitos casos, visto como uma forma de “transportar” o ensino presencial para o ambiente virtual. Com isso, inúmeros problemas vieram à tona nesse período, muitos relativos à dificuldade de conexão com a internet pelos alunos, inabilidade de atuação em cenário não presencial por parte dos professores, os quais tiveram que se “adaptar” do jeito que puderam, trabalhando em seus lares, não raro, num “home office” forçado e “armengado”, dentre outros entraves que eclodiram. Nesse cenário, a precarização e a exploração do trabalho docente tornaram-se evidentes. (Ribeiro, 2020).

Seguindo um cronograma definido, a partir de agosto de 2021, o governo do Estado da Bahia determinou, via portaria⁶, o retorno escalonado das aulas. Entrou em cena o Protocolo

⁵ Na Bahia, o ERE foi posto em prática nas escolas estaduais no período de março até julho de 2021. Essa prática foi realizada de formas distintas, dentro das “possibilidades” de cada realidade escolar, abrangendo, portanto, diferentes espaços geográficos, diferentes indivíduos e contextos locais.

⁶ Portaria N° 637/2021. Dispõe sobre a reorganização das atividades letivas nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, em convergência com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96). Salvador, quarta-feira, 3 de março de 2021 - Ano CV - No 23.104. Disponível em: [file:///C:/Users/Jurene%20Velo%20so/Downloads/doe2021-03-03pag21%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Jurene%20Velo%20so/Downloads/doe2021-03-03pag21%20(1).pdf). Acesso em: set. 2021.

da Educação (contínuo 2020-2021) (Bahia, 2021). Seguindo tal documento, na escola escolhida para esta pesquisa, na qual sou professora, o ensino médio retornou com divisão de turmas em 2 (dois) grupos, a fim de seguir as normas definidas para manter o distanciamento físico e cumprir as medidas sanitárias exigidas pelo Ministério da Saúde. Posteriormente, o ensino fundamental também voltou a funcionar, no mesmo formato. Tal período constituiu o chamado ensino híbrido ou semipresencial.

Concluída a fase determinada pelo governo em relação ao formato escalonado das atividades presenciais, em outubro de 2021 tivemos, finalmente, o retorno de 100% dos alunos. Com isso, evidenciou-se, de forma alarmante, a dificuldade em manter as medidas sanitárias para evitar a propagação do vírus, pois com maior quantidade de pessoas frequentando o espaço físico escolar, foi mais árduo seguir os protocolos de maneira adequada. Da mesma forma, a insegurança e o medo do contágio foram intensificados, embora a vacina já tivesse sido disponibilizada aos professores e demais profissionais da educação à época. Dúvidas, incertezas e angústias continuaram em todos, porém, em um outro contexto de (com)vivência.

Devo contar que, no período de ensino remoto emergencial, encontrava-me em licença para cursar pós-graduação, por esse motivo não consegui experienciar diretamente as situações vivenciadas por todos no *locus* da pesquisa. Entretanto, em setembro de 2021, retornei às minhas atividades docentes e, a partir daí, segui junto com os demais colegas. Experienciei, portanto, a partir do retorno escalonado às aulas, os sentimentos de dúvidas, incertezas e angústias por ter que aglomerar no espaço escolar, ainda que seguissemos protocolos sanitários; passamos pelo escalonamento de turmas, com o ensino híbrido, até voltarmos novamente para o formato presencial, dito “normal”⁷.

De volta ao ensino presencial, seguimos em frente, tentando buscar novas significações para o contexto de ensino e aprendizagem. Em meio a todo esse cenário que se descortinou, na intenção de refletir sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica e, na busca por novas formas de pensar acerca de uma prática que consiga inserir, de forma cada vez mais crítica e reflexiva, o que se vivencia na escola com o contexto social contemporâneo, em consonância com as práticas sociais cotidianas, as quais estão em contínua evolução, elucubrei a seguinte pergunta, que impulsionou esta pesquisa:

⁷ As aspas aqui foram usadas para dar a conotação referente ao desejo de retornar a uma situação já conhecida pelos atores da educação, anterior ao período pandêmico, em formato presencial. Contudo, compreendemos que um retorno ao *status quo*, é algo, se não impossível, no mínimo, improvável de acontecer.

• *Como é possível articular as tecnologias digitais ao ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa no âmbito da educação básica da rede pública?*

Desse modo, na busca por encontrar respostas para essa questão central, o estudo foi desenvolvido considerando as seguintes questões derivadas:

- 1) *Quais as percepções dos professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino da Língua Portuguesa em suas práticas articuladas com tecnologias digitais?*
- 2) *Quais as percepções dos estudantes em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa em torno das práticas escolares articuladas com tecnologias digitais? E, finalmente,*
- 3) *Como desenvolver atividades de leitura e escrita pautadas em práticas pedagógicas que envolvam as tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa?*

Partindo de tais questionamentos, neste estudo, tracei como **objetivo geral**:

• *Contribuir para pensar em possibilidades de articulação das tecnologias digitais ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, no cotidiano da educação básica da rede pública.*

Já em relação aos objetivos específicos, considere necessário:

- 1) *Identificar as principais percepções dos professores de Língua Portuguesa de uma escola da rede pública no que diz respeito à articulação entre as tecnologias digitais e suas práticas;*
- 2) *Identificar as principais percepções dos estudantes em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa em práticas escolares articuladas com tecnologias digitais;*
- 3) *Desenvolver práticas de leitura e escrita, com propostas voltadas a pensar no funcionamento das aprendizagens de Língua Portuguesa, que envolvessem o uso crítico de tecnologias digitais.*

Neste estudo, os alicerces teóricos fundamentais foram constituídos a partir de autores basilares, trazidos para nos ajudar a levantar discussões em torno de conceitos relativos à linguagem, à leitura, à escrita, às tecnologias digitais, ao(s) letramento(s) e aos multiletramentos.

Seguindo esse caminho, acerca da linguagem, possibilitadoras do diálogo e da interação entre os indivíduos, que se transforma e acompanha o que o homem constrói, o autor basilar é Mikhail Bakhtin. Então, a comunicação e a interação social caminham juntas a fim de atender múltiplas necessidades, sejam elas provenientes de espaços físicos e/ou virtuais contemporaneamente; os gêneros discursivos se manifestam sob diferentes formas e linguagens (Bakhtin, 2011, 2016), dentre as quais citamos: oral, escrita, verbal, imagética, impressa, analógica, digital. Nesse escopo, o conceito de responsividade integra o conceito da verdadeira interação, e subjaz o diálogo com o outro em meio a um dado contexto de produção (Orlandi, 2015); ademais, a linguagem relaciona-se a questões de identidade, cultura e comunicação; nesse sentido, as práticas sociais, explicitadas por Kleiman (1995, 2005) se dão através de tecnologias, saberes e capacidades que contribuem para a formação do sujeito social.

Para proposição de discussões a respeito da leitura e da escrita, em meio ao uso e propagação das tecnologias digitais, em contexto cibercultural contemporâneo, Rojo (2021, on line) e Santaella (2013) vêm nos mostrar que as mudanças ocorridas, especialmente em decorrência do uso da internet e do acesso contínuo às informações, influenciam as práticas docentes e discentes, sobretudo no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa.

De acordo com Rojo (2021, on line) em virtude de tantas transformações, o ato de “ensinar português” contemporaneamente pressupõe ensinar “várias linguagens”, pois tem havido contato com múltiplas linguagens, nos espaços ciberculturais. Logo, ao letramento da letra, faz-se imprescindível o acréscimo de inúmeros outros letramentos, pois os textos que têm circulado socialmente são cada vez mais multimodais, ampliando-se as possibilidades de uso da língua e da linguagem, conseqüentemente.

Destarte, a leitura de mundo proposta por Freire (1997) é mais do que atual e necessária, em meio ao avanço tecnológico e tudo que nele subjaz. Na realidade brasileira ainda persiste um sistema capitalista, (neo)colonialista e patriarcal (Sousa, 2020), que contribui para a desigualdade social e o caos que nela pré-existe e impede o acesso aos direitos e oportunidades a inúmeros indivíduos.

Ao tratarmos do letramento, percebemos que este guarda polissemias, apesar de ser um termo que já usamos há bastante tempo; por tal motivo, consideramos importante (re)ver o que nos dizem Kleiman (2005), Rojo (2009), Silva (2013), Vóvio e De Grande (2010), dentre outros autores que se debruçam em desvendá-lo. Por tal condição, o letramento é frequentemente confundido com alfabetização, contudo, esta se constituiu enquanto uma das práticas do letramento que integra o conjunto de práticas sociais em que a escrita é usada na instituição escolar (Kleiman, 2005). Contemporaneamente, as práticas diversificadas de letramento são inúmeras, o que torna seu conceito algo plural, por isso mesmo, falamos de letramento(s), nos ensina Rojo (2009).

Dentre os diversos tipos de letramentos necessários damos destaque, nesta tese, aos críticos e aos digitais. Para tratar dos primeiros optamos por trazer os ensinamentos de Freire, especialmente a partir das contribuições deixadas na obra *Conscientização: teoria e prática da libertação*, na qual o autor discorre acerca de questões inerentes à articulação social que, desde os primórdios, se constitui a partir da dicotomia dominador x dominado. Tornar os sujeitos conscientes de sua realidade pode levá-los a consciência de sua importância e seu poder transformador, e ao assumir seu poder de criticidade tornam-se letrados, em sentido mais amplo.

Ainda sobre os letramentos críticos, nos esteamos em Street (2014), que nos apresenta os letramentos autônomo e ideológico. O primeiro permeia especialmente o letramento escolar, que é funcional, e geralmente trabalha competências neutras e descontextualizadas socialmente; o outro, que se contrapõe ao primeiro, abrange as práticas concretas e sociais e considera a multiplicidade de saberes e culturas existentes nas sociedades (Street, 2014). Marins-Costa (2016) também colabora para compreendermos os letramentos críticos; para esta autora o adjetivo “crítico” tem sido usado amplamente em documentos oficiais, em textos acadêmicos teóricos e de cunho pedagógico (no âmbito escolar), o que tem feito surgir nos sintagmas, a exemplo de pensamento crítico, consciência crítica, reflexão crítica, dentre outros.

Já Pinheiro (2021), ao tratar dos letramentos críticos, nos propõe pensarmos acerca dos *designs* contingenciais, para nos alertar sobre a volatilidade das práticas sociais, especialmente das que são realizadas nos meios virtuais, em que são feitos movimentos, indeterminações e dissonâncias que apresentam resultados imprevisíveis, sobretudo quando partem de *fake news*, que são replicadas e podem até mesmo alterar o rumo da história no país. Para o autor, através dos *designs* contingenciais práticas de letramentos se tornaram mais complexas e

imprevisíveis, cujos resultados efêmeros e multidirecionais tornam-se mais e mais difíceis de serem previstos.

No que diz respeito aos letramentos digitais (Dudeney, Hokly e Pegrum (2016); Botelho Borges (2016)), os percebemos, nesse contexto cibercultural que temos vivido, como algo de grande relevância para a atuação dos indivíduos nas práticas sociais contemporâneas. Contudo, é preciso salientar que, ser letrado digital vai muito além do uso instrumental das tecnologias digitais, abrange diversos saberes, a exemplo de ler e escrever, fazer uso de aplicativos, ferramentas, redes sociais, mas, especialmente saber tirar o melhor proveito para atender suas necessidades de informação, entretenimento, dentre outras. No âmbito escolar, os estudantes carecem de competências que os habilitem a se inserirem na sociedade, a fim de que possam enfrentar os desafios, os problemas sociais e políticos que acontecem.

Os multiletramentos são também discutidos no aporte teórico deste estudo, por meio de Ribeiro (2020), que faz uma releitura do manifesto feito pelo GNL, aponta suas ressonâncias e nos faz perceber aspectos importantes que dizem respeito à realidade brasileira, no período em que surgiram os debates a respeito deles. O manifesto dos multiletramentos, de Cazden et al. (1996) remete a multiculturalidade das sociedades globalizadas, bem como a multimodalidade presente nos textos que nelas permeiam. Seus autores propuseram uma nova abordagem à época, que reconhecessem a importância de haver uma variedade de “designs de trabalho”, ou formas de linguagem (dentre as quais a visual, multimídia, digital, oral etc.).

No que diz respeito aos aspectos normativos, o lugar das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de LP no ensino médio é apresentado, aqui, através da BNCC (2018), em breves recortes que considere importantes para o que aqui foi proposto, não só nas discussões teóricas, mas também nas questões de cunho mais prático, especialmente a partir do enfoque dado pela competência de número 5, que enfatiza o uso das TD a serviço da aprendizagem, a fim de despertar o senso crítico do aluno em meio ao exercício das práticas sociais e incentivar o respeito a pessoa humana e aos seus direitos, ao protagonismo do aluno no seu processo de escolarização, juntamente com sua autonomia e autoria nas práticas de diferentes linguagens e em diferentes mídias disponíveis na contemporaneidade.

É preciso ressaltar que o estudo que aqui realizo se insere no campo da Linguística Aplicada (LA), o que perpassa a compreensão da linguagem como espaço de exercício das práticas sociais humanas e direciona seu foco e interesse ao ensino e à aprendizagem de nossa língua materna: a Língua Portuguesa, em meio às incontáveis mudanças que têm acontecido

nas formas de comunicação e interação entre os indivíduos nos múltiplos espaços, sejam eles físicos e/ou virtuais. (Ribeiro e Coscarelli, 2023).

Respaldoando-se em Vilson Leffa (2020), Ribeiro e Coscarelli (2023) nos lembram que a LA é de caráter interdisciplinar e transgressor, o que significa dizer que esta tem maior liberdade na criação de “[...] novas metodologias tanto para o ensino e a aprendizagem de línguas quanto para o desenvolvimento das mais diversas pesquisas na área. (Ribeiro e Coscarelli, 2023, p. 21). Outro ponto a ser destacado é que “ os desenhos metodológicos da pesquisa em LA incluem o campo, isto é, **métodos que visitam diretamente os contextos ou as questões investigadas**”. (Ribeiro e Coscarelli, 2023, p. 23, grifo nosso).

Nesse caminho, a abordagem da pesquisa feita nesta tese é de cunho qualitativo-interpretavista e de natureza descritiva, que acontece em um ambiente natural que possibilita a geração de dados, em que o pesquisador se assume enquanto instrumento-chave, identificando o que é relevante para seu estudo, centrando-se, portanto, na forma como se dá o processo e não meramente em seus resultados ou na construção de um produto (Triviños, 2017; Moita Lopes, 1994).

Nessa construção metodológica, inspirei-me na pesquisa-ação, tomando emprestado alguns de seus aspectos, a fim de alcançar os objetivos que me propus, contribuindo para a compreensão do problema e para a produção de (possíveis) mudanças no contexto estudado, no que remete ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa e a articulação feita a partir da inserção (significativa) de tecnologias digitais. Ainda, nesta, busquei levar em consideração as vozes dos sujeitos envolvidos, tanto para registro dos dados quanto para minha interpretação na condição de pesquisadora (e de professora), estruturando-os e organizando-os a partir das situações mais importantes surgidas durante o processo de realização do estudo, conforme ensinamentos trazidos por Ghedin e Franco (2011), os/as quais também nos direcionam para a compreensão de que, em tal tipo de pesquisa, que conta com a participação direta e o envolvimento de sujeitos que integram o *lócus*, é possível haver transformação da realidade, assumindo-se novas percepções e, conseqüentemente, promovendo-se alterações em suas ações.

Partindo de tal escolha metodológica, o *lócus* da pesquisa tratou-se de uma escola da rede pública estadual situada em um bairro periférico de Feira de Santana-BA. A escola foi escolhida porque pertenço ao seu quadro docente permanente há mais de 12 anos e já integro seu cotidiano, por meio das interações vivenciadas com meus colegas professores (não só os da área de linguagem, mas especialmente com eles), por preocupar-me com a formação de

meus alunos e por sentir a necessidade de tentar fazer algo efetivamente significativo e que contribuísse, de alguma maneira, para o ensino e a aprendizagem na educação básica, com ênfase permanente na criticidade e na reflexão.

Para a pesquisa de campo aqui desenhada estruturei duas fases de produção de dados empíricos. Na primeira fase, participaram os professores de Língua Portuguesa, respondendo a um questionário *on line*, via *Google Formulário*. Nesta mesma fase, contei também com a colaboração dos estudantes que compunham uma turma de 2º ano do Ensino Médio, também por meio de respostas dadas a um questionário, no formato impresso, aplicado presencialmente em sala de aula após uma breve roda de conversa.

As perguntas feitas aos professores versaram sobre suas atividades docentes e a relação tecida com as tecnologias digitais *antes, durante e após* o ensino remoto emergencial. O questionário foi composto por uma parte inicial referente ao perfil do participante (idade, formação, tempo de atuação docente, segmentos de ensino), contendo 3(três) questões objetivas e 7 (sete) questões subjetivas. As primeiras serviram para indicar: 1- a frequência de uso de tecnologias digitais pelos participantes antes do ensino remoto emergencial; 2- os recursos tecnológico-digitaes que costumavam utilizar antes do ensino remoto emergencial e; 3- os recursos tecnológico-digitaes que passaram a utilizar durante o ensino remoto emergencial.

Já as subjetivas versaram sobre: 1- a relação que atribuíam ao uso de tecnologias digitais e o ensino e a aprendizagem, de maneira geral; 2- a maneira como (e se) concebia o desenvolvimento de suas aulas com o uso de tecnologias digitais antes do ensino remoto emergencial; 3- a percepção sobre o interesse e o aprendizado dos alunos quando era feito o uso de tecnologias digitais; 4- identificação de diferenças verificadas no ensino e na aprendizagem durante o ensino remoto emergencial, em que foram utilizados meios tecnológico-digitaes; 5- descrição detalhada de atividades exitosas em que foi feito uso de tecnologias digitais antes do ensino remoto emergencial; 6- descrição detalhada de atividades exitosas em que foi feito uso de tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial; 7- a importância e possibilidades de haver a continuidade de inserção de tecnologias digitais no ensino após o retorno ao formato presencial “normal”.

Já quanto às questões que foram respondidas pelos alunos, estas trataram a respeito de suas percepções em torno do papel das tecnologias digitais no seu *aprendizado* durante as aulas de Língua Portuguesa, também abrangendo períodos distintos, *antes, durante e após* o ensino remoto. Assim, foram respondidas 3 (três) questões objetivas nas quais os participantes

indicaram: 1- a frequência de uso de tecnologias digitais nas aulas de Língua portuguesa; 2- os recursos tecnológico-digitais usados pelos professores na realização das aulas de Língua Portuguesa antes do ensino remoto emergencial; 3- os recursos tecnológico-digitais que os professores de Língua Portuguesa fizeram uso durante o ensino semipresencial/híbrido.

Em relação ao teor das questões subjetivas respondidas pelos alunos, tivemos 6 (seis) que abordaram, consecutivamente: 1- a avaliação acerca de sua participação e aprendizado nas aulas de Língua Portuguesa durante o ensino remoto emergencial; 2- descrição das principais atividades realizadas ao longo das aulas de Língua Portuguesa durante o ensino remoto emergencial; 3- a diferença promovida em seu aprendizado durante o ensino remoto emergencial; 4- a interferência do uso de recursos-tecnológico-digitais em sua aprendizagem; 5- descrição de atividades exitosas realizadas nas aulas de Língua Portuguesa que o levaram a aprender de maneira mais significativa, fosse antes ou depois do ensino remoto emergencial; 6- relevância de continuidade (ou maior frequência de uso) das tecnologias digitais nas aulas de LP após o retorno às atividades presenciais.

Após leitura e análise cuidadosas das respostas dadas pelos participantes professores e pelos alunos, prossegui para a segunda fase, buscando desenvolver práticas de ensino com a mesma turma de ensino médio que respondeu ao questionário na 1ª etapa, as quais denominei de *oficinas de leitura, escrita e (outras) tecnologias*. Esta etapa contou com a participação da professora de Língua Portuguesa da referida turma, a qual cedeu parte de sua carga horária para realização dos encontros oficinais; além disso, as atividades planejadas tiveram sua colaboração, inclusive com participação em momentos presenciais e virtuais durante as oficinas, as quais, por sua vez, foram pensadas tendo como base as informações coletadas a partir da aplicação dos questionários, junto ao que foi trazido a partir das percepções dos participantes (professores e alunos) a fim de estruturar as propostas pedagógicas implementadas.

Assim, procurei construir durante as oficinas um trabalho com leitura e escrita (e outras tecnologias) de formas diversificadas, posto que intentei fazer uso, sempre que possível e necessário, de alguma tecnologia digital, o que não inviabilizou, de modo algum, o uso do impresso e do analógico. Nessa intencionalidade, cada atividade proposta caminhou com o fito de orientar e motivar os alunos a exercitarem a leitura e a escrita, em meio à multiplicidade de linguagens disponíveis contemporaneamente.

É importante salientar que, durante os momentos de realização dos encontros, fiz registros acerca da forma como os alunos (inter)agem; além de captação de áudios dos

momentos de rodas de conversa e demais exposições orais, somando, aproximadamente, 14 horas e 10 minutos de gravação; ainda, eventualmente captei imagens da realização das atividades, tendo o cuidado de não identificar os estudantes; e selecionei registros das produções escritas (decorrentes de ambiente virtual e impresso)⁸, bem como fiz uso das observações feitas em meu diário de campo.

Outrossim, a professora de Língua Portuguesa colaboradora neste estudo, além de contribuir com respostas ao questionário (aplicado na primeira fase da pesquisa de campo), ajudou também na articulação de parte das propostas de atividades que foram implementadas ao longo das oficinas (na segunda fase). Desse modo, posso afirmar que conseguimos construir diálogos significativos, realizamos conversas em torno do que poderia (ou não) ser relevante para os alunos e para o contexto vivido no *lócus* de estudo. E assim, de algum modo, procuramos unir nossos conhecimentos acerca da prática docente e de nossas subjetividades, a fim de possibilitar/ampliar o exercício da leitura e da escrita, combinado com o uso das tecnologias digitais.

Já, em relação à participação da turma, os alunos também assumiram um papel ativo e colaborativo na arquitetura dessas oficinas (ou *design*, conforme trazido pelo New London Group (1996). Ao participarem, permitiram que eu os observasse em seu processo de construção em torno da leitura, da escrita e das tecnologias digitais (e outras), o que foi de extrema relevância para este estudo. Nesse espaço, eles se fizeram ouvir e se expressaram, tendo quem os escutasse, de forma sensível e atenta (Barbier, 2004), em meio a responsividade advinda de práticas dialógico-discursivas (Bakhtin, 2011).

De forma lúcida, sei que com esta pesquisa não criei nem teorizei uma “fórmula mágica” de aprendizagem, mas sei que tentei realizar algo que pudesse, de algum modo, contribuir para pensarmos sobre a real função e lugar das tecnologias digitais (e tantas outras que se fizeram indispensáveis) na relação ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica, ainda que saibamos que existem muitos outros fatores (precedentes) de ordem política, social e cultural que agem em desfavor da melhoria da tão almejada qualidade na e da educação pública.

Ademais, neste estudo, voltei meu olhar, com especial atenção, para os estudantes das escolas públicas, os quais normalmente habitam os espaços geográficos periféricos (sociais e econômicos). Tais sujeitos, em geral, pertencem a classe menos favorecida, o que os deixa à

⁸ No capítulo metodológico trago maiores detalhes acerca dos procedimentos e instrumentos utilizados para a geração e análise de dados.

margem, ocupando uma linha abissal que não lhes permite efetivamente fazer parte da sociedade, de forma epistêmica (Santos, 2020b). Nesse espaço, considero que buscar formas diversificadas e, sobretudo, significativas de ensinar e de aprender nossa língua, em uma sociedade desigual e excludente como a nossa, perfaz verdadeiro ato de resistência.

Logo, ressalto que a educação pública, nesse espaço, tem um papel primordial de inclusão social. Por meio dela, pode-se oportunizar novos caminhos, novas possibilidades para os indivíduos. Entretanto, sem a devida valorização (político-econômico-social-humana), comumente acontece exatamente o oposto: a escola pública funciona como forma de perpetrar os papéis sociais desenhados previamente, dando pouco espaço aos indivíduos para provocar mudanças significativas em suas vidas.

Prosseguindo, ao levar em conta a literatura e as produções acadêmicas já publicadas em diversos bancos de dados brasileiros, foi possível identificar que o tema referente às tecnologias digitais tem sido objeto de estudo de inúmeros pesquisadores já há bastante tempo. Nessa direção, é importante tratar do que já foi pesquisado e publicado por outros estudiosos, especialmente em tempos mais recentes, em que as relações sociais têm se estabelecido cada vez mais no âmbito cibercultural, por diferentes razões e contextos. É o que trago a seguir, em um levantamento de teses e dissertações, o qual me ajudou a situar a temática na contemporaneidade⁹ e a prosseguir em meus estudos doutorais.

1.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM PONTO DE PARTIDA

A fim de conhecer as pesquisas mais recentes desenvolvidas no Brasil, no âmbito do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa, fiz uma busca no repositório Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia: oasis.ibict.br, no endereço eletrônico: <http://oasisbr.ibict.br/vufind/>, o qual contém um vasto repositório de trabalhos acadêmicos. Os descritores utilizados, em Busca Avançada, foram: Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa + Tecnologias digitais + Ensino Médio. O idioma escolhido foi o Português e selecionei como tipos de documentos apenas dissertações e teses.

O recorte temporal abrangeu pesquisas realizadas de 2018 até julho de 2023, dando atenção especial ao que foi produzido durante o período pandêmico, e seus muitos reflexos,

⁹ O termo contemporaneidade é utilizado ao longo deste texto no sentido de referir-se ao que ocorre na época presente, não devendo ser confundido, por exemplo, com a Idade Contemporânea presente na História.

advindos do distanciamento físico, do *ensino remoto emergencial, do híbrido e do pós-pandêmico*.

Inicialmente a busca resultou em 44 dissertações e 11 teses¹⁰. Após leitura do título, do resumo, da introdução e da conclusão dos trabalhos que foram por fim selecionados, cheguei a um total de 21 dissertações e 5 teses. Devo salientar que, dentre estas produções duas delas são oriundas de universidades estrangeiras (Lisboa- Portugal), e quatro são contextualizadas no ensino fundamental, as quais, mesmo não atendendo rigorosamente aos critérios de inclusão definidos, forneceram contribuições importantes ao presente estudo. Assim, prossigo com a estruturação de todas as dissertações e teses escolhidas em 2 quadros com os itens: Autor, instituição de ensino superior, ano de publicação, o título e tema do estudo. Seguem:

Quadro 1: Dissertações selecionadas

Autor/IES/Ano	Título	Objeto de estudo
Leite, Qesia dos Santos Souza UEPB, 2018	Podcast no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital	Uso de tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem da variação linguística.
Almeida, Luciano de PUC SP, 2018	O ensino de língua portuguesa e a Webquest	Elaboração de proposta metodológica através do ambiente virtual de aprendizagem ou webquest.
Marchezan, Mariléia da Silva UFSM, 2018	Desenvolvimento de material didático digital para o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de gêneros e multiletramentos	Desenvolvimento de Material Didático Digital para a aprendizagem de Língua Portuguesa.
Oliveira, Jurene V. Santos UFBA, 2018	Aulas de língua portuguesa na era digital: possíveis interações e articulações	Interações e articulações entre tecnologias digitais e aulas de língua portuguesa.
Bitencourt, Dariane de Castro UFSM, 2019	Proposta de gestão pedagógica para o ensino de língua portuguesa por meio de dispositivos móveis	Uso do celular como ferramenta tecnológica auxiliar na aprendizagem de Língua Portuguesa.
Costa, Iaponira UFRN, 2019	A paz? Ah, paz! Há paz: leituras de paz mediadas pelas novas tecnologias	Uso de tecnologias digitais no desenvolvimento da habilidade leitora dos estudantes.
Negromonte, Katianny Késia Mendes. UFCG, 2019	Didatização de saberes sobre leitura e escrita em ambientes digitais para exames de larga escala.	Análise de vídeos educativos destinados ao ensino de LP.
Santos, Tonie Maria Gregory dos UNIOESTE, 2019	Experimentação pedagógica no processo de aprendizagem: uma	Produção de objetos digitais de ensino e aprendizagem (ODEA).

¹⁰ Data da busca: 24 julho de 2023.

	interconexão tecnológica, transdisciplinar e transversal	
Silva, Maria Izabel Oliveira da UNIFESP, 2019	Modelo híbrido de aprendizagem no ensino de língua portuguesa: estudo de caso no ensino médio	Implantação do ensino híbrido.
Silva, Victor Alcantara da UFRRJ, 2019	Desenvolvendo a consciência linguístico-discursiva por meio das novas tecnologias de informação e comunicação: proposta de capacitação para a produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental.	Desenvolvimentos da consciência linguístico-discursiva e competência sociocomunicativa por meio de novas tecnologias da informação e comunicação.
Figueira, Larissa Fonseca Universidade de Lisboa, 2021	Tecnologias digitais na avaliação formativa da aprendizagem	Avaliação formativa mediada por tecnologias digitais.
Macedo Junior, Helenildo A. UEPB, 2021	Práticas de leitura e escrita mediadas por memes em tempos de aulas remotas	O gênero meme como prática no Ensino remoto emergencial/Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e da perspectiva de sala de aula invertida.
Santos, Hendy Barbosa UNIVATES, 2021	Ensino da retextualização por meio do uso da plataforma digital Storyboard That	Retextualização do gênero textual notícia para o gênero textual história em quadrinhos como promotora do desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita dos alunos no ensino médio.
Simonetto, Juliane Quevedo UFSM, 2021	Alt story: modelo de unidade de estudo para produção textual colaborativa por meio de ficção interativa digital	Desenvolvimento da linguagem por meio de um modelo de unidade de estudo para produção textual colaborativa por meio de ficção interativa digital.
Ana Claudia Gauto de Sousa Sovernigo UFMS, 2022	Fanfictions: das plataformas digitais para os livros didáticos	Análise de proposições de atividades envolvendo o gênero discursivo fanfictions em livros didáticos.
Gomes, Gilmarques Lopes UFPB, 2022	Tecnologia e educação: práticas sociais de escrita mediadas por vídeos do canal Nerdologia	Uso do vídeo como ferramenta pedagógica potencializadora no processo de ensino e aprendizagem de LP.
Santos, Samantha Bruna UEPB, 2022	O meme na aula de linguagens: contribuições da semântica enunciativa histórica para o ensino de leitura e produção de textos multimodais	Uso do gênero multimodal meme em práticas de leitura e escrita no ensino médio.
Silva, Cíntya Jíminni Brito da UFPB, 2022	Construção de textos colaborativos: utilização da ferramenta Trello para o desenvolvimento de artigo científico na 3ª série do ensino médio	Uso da ferramenta Trello como ferramenta de letramento digital na construção colaborativa do gênero artigo científico no ensino médio.

Chaves, Themys Yslene Simões UFAM, 2022	O Ensino de Língua Portuguesa mediado por tecnologias digitais: desafios da prática docente no século XXI	Uso de recursos tecnológicos digitais por professores de Língua Portuguesa na educação básica.
Padoin, Verônica Lorenset UFSM, 2023	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise crítica do eixo da prática de análise linguística/semiótica	Prática de Análise Linguística nas habilidades trazidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio.
Viana, Cristiane Alves UNIOESTE, 2023	Linhas e entrelinhas do ensino emergencial: um olhar para a disciplina de língua portuguesa	Desdobramento do ensino remoto emergencial no aprendizado de língua portuguesa no EM.

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 2: Teses selecionadas

Autor/IES/Ano	Título	Objeto de estudo
Bezerra, Jéssica Tayrine Gomes de Melo UFPB, 2018	Objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa em repositórios brasileiros	Identificação de objetos de aprendizagem voltados ao ensino de língua portuguesa.
Silva, Marilúcia Maria da UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA, 2019	A informatização da escola pública: O desafio da literacia digital na cultura do desempenho nas aulas de língua materna	Integração das tecnologias digitais à prática docente no âmbito da escola pública.
Yano, Daniella de Cássia UFSC, 2020	O jornal escolar on-line produzido no ensino médio: uma análise crítica de gêneros	Análise crítica acerca do jornal escolar on-line produzido no ensino médio.
Farah, Nívea Eliane PUC SP, 2021	Professores de Língua Portuguesa, metodologias ativas e tecnologias digitais no desenvolvimento da educação linguística	Metodologias ativas e tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.
Fernandes, Kleber Tavares UFRN, 2021	Game criativo: desenvolvendo habilidades de pensamento computacional, leitura e escrita através da criação de jogos	Criação de jogos digitais durante o período pandêmico, através do ensino remoto.

Fonte: Elaboração da autora.

Das dissertações e teses descritas acima, é possível observar que, mesmo antes do período pandêmico, já havia a produção de pesquisas voltadas ao estudo das tecnologias digitais. Há de se observar que houve uma lacuna¹¹ nas produções realizadas no ano de 2020, possivelmente devido ao período de deflagração da pandemia de Covid 19 no país, o que influenciou na continuidade das pesquisas acadêmicas.

¹¹ Na lista que selecionei, encontrei apenas a tese de Yano (2020), tratando acerca da produção de Jornal Educativo On-line no Ensino Médio.

Dentre as dissertações selecionadas, destaco inicialmente, a de Marchezan (2018), intitulada “Desenvolvimento de material didático digital para o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de gêneros e multiletramentos”, a qual teve o objetivo de desenvolver Material Didático Digital para a aprendizagem de Língua Portuguesa, com a finalidade de promover habilidades de leitura e de escrita de gêneros multimodais na perspectiva da pedagogia de gêneros e de multiletramentos com o uso de tecnologias, pelo fato destas já integrarem o cotidiano dos alunos (Marchezan, 2018). Nas propostas realizadas a autora fez uso de aplicativos como WhatsApp, Google Docs, Google Formulário e Canva, o que levou a potencialização das práticas de multiletramentos. Tratou-se de uma pesquisa-ação, na qual foram utilizados questionários diagnósticos e avaliativos como instrumentos para coletar dados, a partir de diversas experiências, filmagens, fotografias, elaboração de diários reflexivos da pesquisadora, atividades realizadas pelos alunos no Material Didático Digital e suas produções. Com seu estudo, a autora considerou os resultados como positivos em relação ao ensino da LP através de gêneros multimodais e do uso de tecnologias, pois os participantes informaram que as aulas de LP se tornaram melhores e mais interessantes com a aplicação do curso, tornando-os mais preparados para ler e analisar gêneros multimodais, em especial o infográfico, veiculado em diferentes contextos.

Na dissertação de Oliveira (2018), “Aulas de língua portuguesa na era digital: possíveis interações e articulações”, a autora traz uma discussão sobre como o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio articula, em suas aulas, os conhecimentos possibilitados pelo estado de letramento digital de seus alunos. Nesta, o estudo se deu sob a abordagem qualitativa, através de pesquisa bibliográfica e de campo, e teve como participantes estudantes de 1(uma) turma do Ensino Médio e sua professora de Língua Portuguesa. Ao final, a autora chegou à conclusão de que efetivamente ocorrem interações e articulações das aulas de Língua portuguesa na era digital, com as tecnologias digitais disponíveis, contudo, isso se dá ainda de forma lenta e incipiente, apontando a necessidade de haver maiores investimentos por parte do Poder Público, em recursos tecnológicos, acesso à internet de qualidade e cursos de formação continuada que possibilitem discussão e elaboração de atividades práticas que incentivem o professor de Língua Portuguesa a pensar frequentemente em atividades que direcionem ao uso concreto e interacional da língua.

Na tese intitulada “Objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa em repositórios brasileiros”, de Bezerra (2018), o objetivo precípua definido pela autora foi o de analisar de que maneira repositórios (ROA) e seus respectivos acervos de objetos de

aprendizagem (OA) podem favorecer o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, a autora realizou uma revisão sistemática, identificando um número significativo de Objetos de Aprendizagem, os quais apresentavam diferentes tipologias e eram destinados ao ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. Em sua análise e conclusões, considerou que os Objetos de Aprendizagem são recursos auxiliares ao processo de ensino e aprendizagem de LP, a partir da presença de elementos multimodais e interativos, contudo, seu uso deve estar atrelado à discussões e práticas mais amplas no espaço da sala de aula, a fim de que sejam viabilizados os novos letramentos e os multiletramentos, e possam potencializar os letramentos da letra.

Através de uma pesquisa-ação, em uma proposta de abordagem qualitativa, a dissertação de Costa (2019), cujo título é “A paz? Ah, paz! Há paz: leituras de paz mediadas pelas novas tecnologias”, teve como objetivo precípuo investigar sobre como utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na realização de diversas estratégias, a fim de desenvolver a habilidade leitora dos estudantes, discutindo e analisando práticas que promovessem os sentimentos de valorização e autoestima em relação à cultura da paz na escola e na sociedade. A autora concluiu, ao final de seus estudos, que o trabalho com a leitura aliado ao uso das TDIC, foi mais interativo e carregado de significados para os alunos, por proporcionar contato com práticas diversas de leitura, o que levou a construção do conhecimento de maneira colaborativa e autônoma.

Na dissertação de Santos (2019), intitulada “Experimentação pedagógica no processo de aprendizagem: uma interconexão tecnológica, transdisciplinar e transversal”, o objetivo pretendido foi o de trazer contribuições ao espaço escolar, à sala de aula, aos professores e aos estudantes, no que concerne ao domínio das Tecnologias de Comunicação Digital (TCD), com a produção de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem (ODEA). Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, sustentado pela pesquisa-ação, que procurou refletir acerca do emprego da Tecnologia de Comunicação Digital na escola, tendo como ponto de atuação e reflexão da pesquisadora e dos pesquisados. A autora, por fim, concluiu pela necessidade de ampliar o campo investigativo nessa área e apontou a falta de estudos voltados para a prática e o cotidiano em sala de aula.

Assim como procedeu Santos (2019), também procurei refletir acerca das tecnologias digitais utilizadas no espaço ensino-aprendizagem junto ao que me disseram os participantes professores e estudantes. Concordo também com a necessidade de ampliação das pesquisas

que se concentrem em questões relacionadas à prática e ao que é vivenciado cotidianamente na sala de aula.

Na dissertação intitulada “Modelo híbrido de aprendizagem no ensino de língua portuguesa: estudo de caso no ensino médio”, de Silva (2019), a autora procurou investigar em que medida a implantação do ensino híbrido favorece a aprendizagem conceitual da língua portuguesa, bem como o seu impacto no comportamento dos estudantes do ensino médio em relação ao desempenho tanto nas atividades propostas nas aulas presenciais quanto nas atividades on-line. Para tanto, se valeu de um estudo de caso, ancorado na abordagem metodológica qualitativa, de caráter descritivo e relacionado à implantação do ensino híbrido na disciplina de língua portuguesa. A pesquisa foi realizada no âmbito de uma escola pública estadual, situada na zona sul de São Paulo e teve como participantes estudantes do Ensino Médio. A conclusão final do estudo indicou que a experiência vivida com o ensino híbrido foi bem-sucedida, conceitualmente, levando em conta o que se espera da aprendizagem da língua portuguesa, quanto em relação ao comportamento dos alunos, os quais apresentaram disposição e autonomia na questão da aprendizagem.

Na proposta de Victor Alcântara da Silva (2019), em sua dissertação “Desenvolvendo a consciência linguístico-discursiva por meio das novas tecnologias de informação e comunicação: proposta de capacitação para a produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental”, o autor pretendeu desenvolver a consciência linguístico-discursiva e aumentar a competência sociocomunicativa dos alunos participantes de seu estudo. Para tanto, fez uso de entrevistas, por meio das quais verificou a capacidade de viabilizar a participação cooperativa na construção dos textos e dos discursos, além de constituir oportunidade de aplicação das estratégias de polidez de modo a promover a harmonia nas relações interpessoais. Além disso, através do uso pedagógico do telefone celular e do WhatsApp identificou que houve valorização das práticas comunicativas dos estudantes e a expansão das oportunidades de aprendizagem para além do ambiente da sala de aula.

Trazendo uma visão bastante positiva em relação ao uso de tecnologias digitais, em seu contexto de pesquisa, a tese de Marilucia Maria da Silva (2019), “A informatização da escola pública: O desafio da literacia digital na cultura do desempenho nas aulas de língua materna”, objetivou analisar os desafios dos docentes da escola pública em integrarem as novas tecnologias digitais à prática educativa na contemporaneidade, bem como ser um contributo para a integração dos dispositivos móveis ao processo de ensino e aprendizagem. Sua pesquisa seguiu a abordagem qualitativa e quantitativa, por meio de entrevistas a

professoras e aplicação de questionários a estudantes do Ensino Médio em uma Escola da Rede Pública do Estado de Pernambuco.

Em sua conclusão, a autora afirmou que, a partir da integração dos dispositivos móveis usados como apoio para a realização de atividades de aprendizagem em sala de aula, os estudantes se adaptaram de forma mais rápida ao novo espaço de aprendizagem, incorporando de forma natural seus próprios celulares para estudo e leitura.

Ainda, de acordo com a autora, o espaço virtual foi uma extensão da sala de aula e uma ferramenta mediadora de aprendizagem, que possibilitou sanar dúvidas dos alunos e os levou ao aprendizado, além de permitir contato permanente com os conteúdos curriculares propostos pelo sistema de ensino e ampliou as práticas de leitura para além das obrigatórias, possibilitando a interatividade entre educador e educando, bem como entre os educandos. Ademais, a autora identificou que os educandos se mostraram motivados para a construção do conhecimento em Língua Portuguesa e o aperfeiçoamento das possibilidades de compartilhamento de saberes com a comunidade de aprendizagem na rede social on-line.

Na tese de Yano (2020), cujo título é “O jornal escolar on-line produzido no ensino médio: uma análise crítica de gêneros”, buscou-se investigar o jornal escolar on-line produzido no Ensino Médio, em termos de perfil, discursos materializados e da relação com o jornalismo da mídia hegemônica, quanto à mobilização de práticas sociais críticas e emancipadas.

No que diz respeito à metodologia, seu estudo foi de natureza qualitativa, estando inserida no paradigma interpretativo-crítico (Denzin; Lincon, 2006). Analisou um *corpus* constituído por quatro Jornais Escolares On-line, produzidos por estudantes da Educação Básica divulgados em ambientes digitais. Após análise apurada, a autora concluiu que é reduzido o número de experiências de produção de Jornais Escolares on-line no contexto do Ensino Médio; os exemplares que ela teve acesso seguem as características do web jornalismo de Palácios (2003); os discursos materializados são representações dos jornais já dominantes, com pouco posicionamento contra hegemônico; os referidos jornais escolares on-line trazem possibilidades de realização de práticas emancipadas e críticas, quando se apropria dos princípios do jornalismo comunitário.

Na pesquisa feita por Farah (2021), que resultou na tese “Professores de Língua Portuguesa, metodologias ativas e tecnologias digitais no desenvolvimento da educação linguística”, o objetivo geral foi o de desenvolver um estudo sobre a influência das Metodologias Ativas e das Tecnologias Digitais no processo de ensino e aprendizagem de

Língua Portuguesa, em aulas presenciais, e a contribuição do uso delas para os estudantes do século XXI. Metodologicamente, a autora pautou seu estudo na Abordagem Biográfica de Josso (2002), chamada de Biografia Educativa por Nóvoa (2000), sendo desenvolvida a partir de fontes diversas, incluindo o estudo de caso, usado estrategicamente. Neste, fez uso de questionário semiaberto on-line e entrevistas escritas e narrativas, o que constituiu e deu robustez ao seu *corpus*. Os principais resultados confirmaram a hipótese de que os professores de Língua Portuguesa, apesar de não se mostrarem contrários ao uso de tecnologias digitais, em seu cotidiano, na prática, nem sempre fazem uso delas.

Fernandes (2021), com a tese “Game criativo: desenvolvendo habilidades de pensamento computacional, leitura e escrita através da criação de jogos”, realizou um trabalho que propôs a especificação e criação de jogos digitais a partir de textos produzidos pelos alunos, favorecendo o desenvolvimento das habilidades do pensamento computacional, de leitura e de escrita em sala de aula. Nesse escopo, o autor se utilizou do método hipotético dedutivo, de natureza aplicada, sendo também do tipo explicativo, por examinar a aplicabilidade, efetividade e principais benefícios da especificação e criação dos referidos jogos. Nesta, o autor realizou um estudo de caso com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, por meio do ensino remoto, por estarem vivenciando o período de Pandemia do COVID-19. Ao final de seus estudos, considerou que a abordagem que propôs é aplicável ao seu contexto, seja na forma presencial, remota ou híbrida, bem como apontou que houve melhoria no desenvolvimento das habilidades de pensamento computacional, o que motivou a produção textual e promoveu as habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Simões (2022), em sua dissertação, intitulada “O Ensino de Língua Portuguesa mediado por tecnologias digitais: desafios da prática docente no século XXI”, procurou realizar um estudo acerca do trabalho do professor de Língua Portuguesa na educação básica, levando em consideração os aspectos da prática docente na contemporaneidade por meio da utilização dos recursos tecnológicos digitais. Tratou-se de um estudo descritivo, exploratório e de natureza qualitativa, que se configurou como um estudo de caso. A autora, após analisar os dados atentamente, observou que os professores de Língua Portuguesa já utilizavam em suas aulas os recursos tecnológicos digitais, o que desmistifica a ideia de que somente após o período do ensino remoto emergencial é que isso ocorreu. É dado destaque, portanto, a contribuição de seu estudo por tratar do ensino de Língua Portuguesa e apontar para o trabalho do professor, o qual necessita de uma rede de apoio multidisciplinar, bem como de melhoria na sua formação docente em meio ao século XXI.

Já, Viana (2023), em sua dissertação, “Linhas e entrelinhas do ensino emergencial: um olhar para a disciplina de língua portuguesa”, investigou acerca dos desdobramentos do ensino emergencial e suas possíveis implicações no aprendizado de Língua Portuguesa dos alunos da 3ª série do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual do município de Santa Terezinha de Itaipu. Com esse propósito, realizou análise dos documentos que direcionaram a organização do ensino emergencial na rede pública estadual de ensino do Paraná e fez um estudo de levantamento em quatro escolas pertencentes à referida rede, localizadas no município de Santa Terezinha de Itaipu. Como instrumentos de produção de dados se utilizou de entrevista semiestruturada com os professores de Língua Portuguesa e questionário on-line com os alunos.

Metodologicamente, se utilizou da Análise Textual Discursiva, ancorando suas discussões nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, realizando um estudo de natureza básica, de ordem exploratória-descritiva, com articulação entre as abordagens qualitativa e quantitativa. Como resultados, a autora concluiu que toda a reorganização realizada com o ensino emergencial não impediu que a suspensão das aulas presenciais acarretasse impactos negativos no aprendizado dos alunos, contudo a inserção das tecnologias digitais com este formato de ensino trouxe novas possibilidades para a condução do processo ensinoaprendizagem. A autora acrescenta que observou que existia expectativa de alunos e professores em relação ao retorno às aulas presenciais no sentido de focar na retomada de conteúdos visando superar ou ao menos atenuar a defasagem de aprendizado decorrente da pandemia.

Na dissertação intitulada “Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise crítica do eixo da prática de análise linguística/semiótica”, de Padoin (2023), o objetivo pretendido foi o de investigar como a Prática de Análise Linguística é contemplada em habilidades na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, levando em conta o contexto de produção do documento e os fundamentos pedagógicos do componente curricular Língua Portuguesa. A autora constatou que a BNCC foi um documento construído ao longo de um período histórico conturbado, marcado pela tensão política, o que influenciou em sua estrutura e organização, deixando explícita a relação direta entre o contexto de produção e o texto.

A autora lista as cinco dimensões que fundamentam a etapa do Ensino Médio, apresentadas na BNCC: i) juventude e culturas juvenis; ii) projeto de vida; iii) flexibilização curricular; iv) novas tecnologias digitais; e v) mundo do trabalho e desenvolvimento do

pensamento crítico, as quais são mobilizadas, também, no componente curricular Língua Portuguesa a partir da relação com os fenômenos linguísticos. Opta por dar destaque às dimensões da juventude e culturas juvenis, das novas tecnologias digitais e do desenvolvimento do pensamento crítico. Informa, ainda, que das 54 habilidades propostas na BNCC do Ensino Médio, 11 delas mobilizam objetos de conhecimento da prática de linguagem análise linguística/semiótica, as quais compuseram seu *corpus* de análise. A autora concluiu que as habilidades identificadas mobilizam a Prática de Análise Linguística, pois recuperam seus aspectos teórico-metodológicos que lhes são inerentes. Contudo, tais habilidades não aparecem em todos os campos de atuação, bem como existe certo desequilíbrio no que remete à mobilização das práticas de linguagem, em virtude das habilidades que envolvem as Práticas de Análise Linguística serem minoria em relação aos demais eixos de ensino.

Como se pode observar, são muitas e diversas as pautas das pesquisas em educação sobre tecnologias digitais atreladas ao ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. Muitas se atêm ao trabalho direcionado a um dado gênero digital ou produção de objetos de aprendizagens digitais, de forma mais específica, buscando identificar a influência na melhoria do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, dentre outros aspectos relativos às habilidades esperadas para o trato da Língua Portuguesa no espaço da sala de aula, seja ela física ou virtual.

No que diz respeito ao período pandêmico, houve pesquisas voltadas a compreender como se deu o aprendizado dos alunos. Ficou visível a preocupação em relação ao papel do professor de Língua Portuguesa, no contexto da educação básica, o qual deve caminhar no sentido de tornar-se um mediador do conhecimento, articulando e fazendo uso significativo de tecnologias digitais, em meio ao contexto contemporâneo.

Identifiquei, através da leitura de todas as pesquisas que aqui descrevi, que a maior parte dos autores apoia o uso pedagógico das tecnologias digitais e percebe que, ao fazer uso dessas tecnologias para promover o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, o professor utiliza meios que estão disponíveis em múltiplos espaços de exercício das práticas sociais cotidianas e que, ao serem devidamente articuladas com os propósitos docentes e discentes, podem promover a comunicação e a interação de formas mais amplas.

Nesse caminho, entendo que a pesquisa que aqui apresento, traz contribuições específicas para ampliar as discussões sobre o tema, principalmente por ter acontecido em um contexto de “cotidiano normal” de aulas de uma escola pública da rede estadual da Bahia, a

qual, semelhante a muitas outras realidades existentes em nosso país, vivencia os reflexos das desigualdades sociais que atravessam seus muros e lá teimam em permanecer...Trazer a discussão teórica, construir e implementar propostas de cunho prático e viáveis no cotidiano escolar, bem como apresentar os resultados encontrados, é de inegável importância para o cenário educacional público.

Desse modo, após detalhar e fundamentar os movimentos que me conduzem nesta tese, e situar algumas pesquisas mais atuais a respeito do meu objeto de estudo, passo, nas próximas linhas, ao capítulo destinado à descrição do construto metodológico que desenhei e, com bastante vontade, percorri! Sigamos!

2 CONSTRUTO METODOLÓGICO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire (1997)

O caminho aqui trilhado perpassa a busca incessante de chegar a uma compreensão em torno do lugar que as tecnologias digitais podem ocupar no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa, a fim de que, ao serem utilizadas, não sejam vistas apenas como instrumentos, mas que contribuam efetivamente para a prática pedagógica, tornando-as assim, “tecnologias da aprendizagem e do conhecimento (TAC)” (Sancho-Gil, 2008). Neste contexto, tenho procurado aprender a caminhar de forma assertiva, desejando compreender, de forma mais aprofundada, o que diz a teoria e, especialmente, o que pode ser feito na prática. Assim, em meio aos sabores e dissabores do exercício docente, vou “refazendo e retocando o sonho” (Freire, 1997); sonho que me trouxe até aqui e, quiçá me leve para muitos outros lugares do conhecimento.

No construto feito nesta pesquisa, que se insere no campo da Linguística Aplicada, me inspirei em algumas definições metodológicas, dentre as quais se estruturam em escolhas e situam sua natureza. A primeira delas se deu pela abordagem qualitativa, por considerá-la a que mais sintetiza o enfoque pretendido. Nessa, encontramos algumas características peculiares, dentre as quais temos: o ambiente natural é fonte direta de coleta de dados e o pesquisador é um instrumento-chave; além disso, a natureza desse tipo de abordagem é essencialmente descritiva, em que o interesse do pesquisador centra-se no processo e não apenas nos resultados. Ademais, em pesquisas que seguem tal abordagem, seus pesquisadores procuram tecer a análise de dados de forma indutiva e apresentam como principal preocupação a compreensão do significado (Triviños, 2017). Carrego, pois, neste estudo, tal preocupação, especialmente por tentar entender como se dá a relação entre tecnologias digitais, ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no segmento da educação básica no ensino público.

A pesquisa qualitativa é originária de práticas inicialmente desenvolvidas por antropólogos. Em seguida, passou a ser utilizada por sociólogos em estudos que tratavam da vida em comunidade; somente depois é que passou a fazer parte do campo de investigação educacional. Nesse perfil de pesquisa, o pesquisador tem maiores opções para encaminhar seu estudo, através de instrumentos e procedimentos diversos, assim, pode se aprofundar no

conhecimento pretendido (Triviños, 2017). Desse modo, então, procedi, fazendo uso de diversos meios que propiciaram a produção dos dados.

Ainda, preciso dizer que, enquadro esta pesquisa como qualitativa porque os acontecimentos se dão no âmbito de uma escola da rede estadual, na qual sou professora da área de linguagens, onde pude ter acesso às informações e dados que julguei relevantes para o encaminhamento do estudo, dentro de uma realidade específica e complexa, em que minhas percepções, na condição de pesquisadora, são “instrumento-chave” para o seu desenrolar. Sua natureza descritiva, está no fato de que, em meio a diversos atores humanos (professores, alunos e eu, na condição de pesquisadora) e a elementos não-humanos (a tecnologia, tratada no presente estudo, o ambiente escolar, a Feira da Graduação, entre outros) e instrumentos, utilizo a observação, minhas leituras desse “mundo”, que é uma instituição específica de ensino da rede pública da Bahia.

Descrevi, assim, o que pude ver, o que os atores sociais me disseram com suas falas (longas ou monossilábicas) e seus silêncios, com os ditos e os não-ditos, conforme nos traz Orlandi (2015), especialmente por parte dos professores e alunos participantes, acerca de suas percepções e experimentações em torno das tecnologias digitais, *antes, durante e após o ERE*.

O processo de construção e o caminho que percorri até chegar aos dados produzidos são parte imprescindível desta pesquisa. As respostas nem sempre eram encontradas, ao contrário, muitas vezes me perdia em ideias, concebidas até o início desse percurso, e me vi, não raro, meio sem rumo. Mas, o estudo qualitativo, como bem nos lembram Ludke e André (2017, p. 20, grifo nosso): “[...] tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Juntamente com a escolha pelo caminho da abordagem qualitativa, optei por seguir o que nos traz o paradigma do *interpretativismo*, por considerá-lo a opção metodológica que apresentava maior coerência com os propósitos analíticos aqui definidos. Nesse caminho, procurei refletir sobre o *corpus* formado, a partir da descrição das ações sociais e busca pelos significados (Moita Lopes, 1994; Erickson, 1990, apud Bortoni-Ricardo, 2008).

Ademais, é preciso levar em conta que, em contexto interpretativista, no campo da Linguística Aplicada, tais significados são “[...] construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (Moita Lopes, 1994, p. 331). Logo, o que percebi e descrevi no contexto desta pesquisa se constitui um breve recorte do que consegui apreender de um macro contexto

existente na educação pública, o qual implica em diversas relações articuladas. Com isso, é preciso refletir que

A compreensão é resultado de uma explicação dada às coisas humanas e não humanas. Isso indica que a explicação, antes da própria compreensão, é a **tradução da realidade num significado que tenha sentido e se processe por determinada linguagem ou por signos linguísticos propiciadores de uma comunicação compreensiva do real** (Ghedin; Franco, 2011, p. 82, grifo nosso).

Destarte, o ato de interpretar é algo em constante movimento, interação e vozes que se somam e formam o meu discurso, e assume um caráter polifônico, conforme ensinado por Bakhtin (2003). Tal discurso perfaz minha formação de professora e pesquisadora, o que me ajuda a realizar escolhas, partir para as ações e tecer minhas reflexões, as quais contribuem para a construção de minhas percepções.

Coloco-me, portanto, neste estudo, em uma posição de professora e pesquisadora, que procura explicações para o seu ambiente profissional e para o que acontece em nossa sociedade, de forma geral, e que refracta no espaço da sala de aula; assim, almejo possíveis caminhos para também tornar melhor minha própria prática e assumir novas percepções sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica, compreendendo, desse modo, o contexto contemporâneo (que é especialmente cibercultural) e as possíveis tessituras com as tecnologias digitais, as quais, já há bastante tempo constituem as práticas sociais, assumindo seu papel de propagadora de linguagens. As reflexões que realizo partem então do que observo no outro e, de forma especial, daquilo que experiencio, sinto e percebo. Acerca do professor-pesquisador, temos:

[...] O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, **tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive**, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como **mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos**. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (Bortoni-Ricardo, 2008, pp. 32-33, grifo nosso).

Preciso assumir que, inicialmente, como resultado desse processo reflexivo, senti certa dificuldade em classificar o tipo de pesquisa que estava construindo. Mas, (re)lendo as

características apresentadas na pesquisa-ação¹², identifiquei maior aproximação desta com o que precisava ser erigido a fim de discutir e alcançar os objetivos deste estudo. Mas, o que é mesmo uma pesquisa-ação? Em que se alicerça? Como esta se aproxima deste construto?

Conforme Ghedin e Franco (2011), a pesquisa-ação é atribuída aos trabalhos realizados por Kurt Lewin (1946), em contexto de pós-guerra, em uma abordagem de pesquisa experimental, de campo.¹³ Um aspecto importante acerca da pesquisa-ação é que esta

[...] leva em conta a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador, uma vez que a **voz do sujeito** fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se configura por meio das etapas de um método, mas **organiza-se pelas situações relevantes que emergem do processo**. Daí decorre a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume um **caráter emancipatório**, pois, mediante a **participação consciente dos sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de libertar-se de mitos e preconceitos** que organizam suas defesas contra a mudança e reorganizam sua autoconcepção de sujeitos históricos. (Ghedin; Franco, 2011, p. 214, grifos nossos)

Nesse sentido, por meio de uma pesquisa-ação é possível alcançar resultados que permitam transformar, de algum modo, a realidade do e no *locus* escolhido, a partir da participação direta dos sujeitos que o compõem e se envolvem no processo, “[...] atribuindo ao pesquisador os papéis de pesquisador e de participante e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos, na direção da mudança de percepção e de comportamento”. (Ghedin; Franco, 2011, p. 216).

Devo afirmar que ainda não posso mensurar o alcance de minha pesquisa, não sei exatamente de que forma trouxe (e/ou trará) transformações para todo o *locus*, na verdade. Entretanto, consegui identificar mudanças na postura dos alunos envolvidos, na elevação de sua autoestima enquanto estudantes. Outra afirmação que posso fazer é quanto à motivação que pude sentir na professora de LP (Pp1), que colaborou de forma mais direta na segunda

¹² É importante informar que o trabalho aqui construído se inspirou em diversos aspectos da pesquisa-ação, apesar de entender que não foi possível seguir todas as etapas que normalmente lhe atravessam. Por se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativo-interpretativista, foram utilizados inúmeros instrumentos e procedimentos de pesquisa, de acordo com necessidades que despontaram ao longo do estudo.

¹³ Ghedin e Franco detalham a origem e o contexto da pesquisa-ação, contudo, para este estudo não nos pareceu necessário pormenorizar o tema. Me pareceu suficiente trazer os aspectos que poderiam ser relacionados ao tipo de pesquisa aqui construído.

fase da pesquisa¹⁴. Em diversos momentos, ela revelou estar se sentindo feliz e bastante empolgada com as produções nas oficinas e com o que estava percebendo no comportamento dos alunos. Em dado momento, em nossas muitas conversas na sala dos professores, ela disse:

Pró Ju! Obrigada por ter me feito ver as muitas possibilidades que ainda temos na educação pública. (+) Confesso que já estava pensando só em terminar minha carreira de professora de português. Ando pensando em muitas maneiras de dar aula esses dias... consegui organizar uma atividade com a turma X usando um podcast, “ não é que adoraram”? [...] (Pp1)

Com tal fala, a professora pareceu estar realmente motivada em sua atividade docente e em buscar meios de aliar as tecnologias digitais à metodologia utilizada em suas aulas; conversamos então acerca da necessidade de se manter sempre o diálogo e a interação com os alunos, a fim de dar significados aos conteúdos abordados, não bastando a pura inserção tecnológica.

Por outro lado, identifico que os demais professores que participaram respondendo aos questionários que foram aplicados na primeira fase da pesquisa de campo tiveram oportunidade de abordar sobre o lugar que as tecnologias digitais ocupavam em sua prática docente, com ênfase na situação vivida no contexto pandêmico, de ERE, e outros aspectos subjacentes. Ademais, ainda que não tenham participado diretamente na implementação das oficinas (na segunda fase da pesquisa de campo), sempre que oportuno, eu lhes contava sobre o que estava acontecendo durante os encontros oficinais, descrevia as ações (planejadas e realizadas), dava relatos das produções escritas e orais dos alunos, feitas em diferentes suportes. Assim, ousou afirmar que ocorreu alguma transformação no contexto escolar.

Outro aspecto relevante, dentre as razões que justificam a pesquisa-ação, é que: “A grande preocupação dos pesquisadores em educação é **ajudar os professores a resolver seus problemas** [...] (Carr e Kemmis (1986) apud Ghedin e Franco, 2011, p. 218, grifo nosso). Sobre tal justificativa, contudo, posso afirmar que nem de longe *resolvi um problema*, mas acredito que eu tenha ajudado, sob algum prisma, a pensar e a refletir sobre o tema discutido em torno das tecnologias digitais, ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Nesse pensamento, a pesquisa-ação “pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência, entre fatos e valores, entre pensamento e ação, entre pesquisador e pesquisado.” (Ghedin e Franco, 2011, p. 218).

¹⁴ Pp1 além de responder ao questionário na 1ª fase da pesquisa, junto com os demais professores, também colaborou na 2ª fase, nas Oficinas de leitura, escrita e (outras) tecnologias.

Nessa busca por respostas que justificam a escolha da pesquisa-ação e o sentido que lhe é atribuído, coexistem três dimensões, que a perfazem: a ontológica (refere-se a natureza do objeto a ser conhecido); a epistemológica (ligada a relação sujeito-conhecimento); e a metodológica (refere-se a processos de conhecimento utilizados pelo pesquisador). (Cuba, 1990, apud Ghedin e Franco, 2011, p. 221)

Trazendo a dimensão ontológica, os autores declaram que a pesquisa-ação busca “conhecer a realidade social, foco da pesquisa, de sorte que se possa transformá-la”. Tal uso, entretanto, não deve servir à manipulação, alertam os autores, ao contrário, o “conhecimento pretendido será, antes, o da *pedagogia da mudança da práxis*”. (p. 221). Tal conhecimento, por sua vez, deve abranger “atitudes problematizadoras e contextualizadoras das circunstâncias da prática; dentro de uma perspectiva crítica sobre as ideologias presentes na prática, tendo por objetivos a emancipação e a formação dos sujeitos da prática” (Franco, 2003, p.88).

Em relação a dimensão epistemológica, a “pesquisa-ação se mostra totalmente incompatível com procedimentos decorrentes de uma abordagem positivista uma vez que seu exercício requer um mergulho na intersubjetividade da dialética do coletivo. Já no que remete a dimensão metodológica, os autores remetem a

[...] exigência de procedimentos articuladores da ontologia com a epistemologia da pesquisa-ação. Independentemente das técnicas a serem utilizadas, há que caminhar para uma metodologia que instaure no grupo uma **dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras**. (Ghedin; Franco, 2011, p. 223, grifo nosso).

Nesse contexto, é o que espero ter aqui realizado, partindo dos diversos instrumentos utilizados e das definições e estratégias pedagógicas escolhidas para a investigação aqui viabilizada.

2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

O lugar de realização deste estudo se deu em um colégio da rede pública estadual de ensino, de porte especial¹⁵, tendo o total de 1976 alunos matriculados em 2022, assim distribuídos nos três turnos: matutino (671), vespertino (668), noturno (637); está situado em

¹⁵ Tal classificação diz respeito à quantidade de alunos matriculados na instituição.

um bairro periférico da cidade de Feira de Santana-Ba, tendo sido inaugurado no ano de 1985. Possui 20 salas, todas funcionando nos três turnos. Ainda, a referida unidade escolar conta com sala multifuncional para atendimento e suporte aos alunos com necessidades especiais, tendo três professoras responsáveis.¹⁶

À época de realização do estudo, fazia parte de seu quadro docente um total de 58 professores; desses, 14 atuavam com a disciplina de Língua Portuguesa, dentre os quais 10 participaram desta pesquisa.

Quadro 3: Níveis, etapas e modalidades educativas

Ensino Fundamental II (anos finais)
Ensino Médio – Formação Geral
Tempo Formativo II / Tempo Formativo II Eixo v
Tempo Formativo II Eixo VI / Tempo Formativo II Eixo VII

Fonte: Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada

Sobre o perfil do corpo discente da referida unidade escolar, consta em seu projeto político pedagógico a seguinte descrição:

Os educandos da nossa escola na sua maioria são provenientes de comunidades de baixa renda, dos bairros periféricos, trazendo consigo problemas de convivência familiar, violência urbana, drogas, subemprego, área de risco, necessidades de alimentação e saúde, o que demanda da escola maiores cuidados para lidar com o dia a dia desses alunos. (Projeto Político Pedagógico, 2014, p. 7)

De forma geral, verifica-se que o corpo discente desta instituição é formado por indivíduos que estão de certo modo, à margem da sociedade, e necessitam de oportunidades e atenção diferenciada por parte de seus professores. Assim, a preocupação destes, bem como da gestão, deve se voltar para necessidades que vão muito além da aprendizagem escolar formal e do estudo dos conteúdos básicos. Nesse contexto, interessante posicionamento em relação a função a ser exercida pela escola, é trazido no mesmo documento, ao afirmar que:

¹⁶ Apesar de encontrar-se em funcionamento normal, a referida escola encontra-se em reforma e ampliação. Estão sendo construídas novas salas, quadra esportiva com vestiário e um auditório anexo, pelo Governo do Estado da Bahia.

A relação entre a escola e a comunidade deve ser aprimorada no sentido de estabelecer uma mudança nesta relação, para que a escola não seja apenas uma instituição voltada para transmissão do saber, mas como importante espaço de convivência humana, onde todos são aprendizes (Projeto Político Pedagógico, 2014, p. 7-8)

Com isso, a pesquisa-ação que aqui me propus a construir, nas bases metodológicas que defini, pretendeu também cumprir e atender a essa premissa da própria instituição pesquisada, já que busquei partir da construção de práticas letradas, a fim de que o estudo da Língua Portuguesa, em articulação com tecnologias digitais (sempre que cabíveis), se dessem em um espaço de interação e sensibilidade humanas, oportunizando experiências não só para os alunos envolvidos, como também para os professores, à medida que voltamos o olhar para o lugar de quem ensina e de quem aprende, numa concepção freiriana de que “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1987).

Devo dizer que a escolha do local de realização de meu estudo não se deu por acaso. Na verdade, este colégio seria como tantos outros existentes em nosso estado, não fosse pelo fato de fazer parte de minha trajetória profissional e acadêmica, como já expus no capítulo introdutório. Nele, sou professora desde o ano de 2011, lecionando as disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

Nesta instituição ocupei, por um breve período (um ano), o cargo de vice-diretora, retornando, logo após, para a sala de aula, pois preferi estar inserida o mais diretamente possível no processo de ensino e aprendizagem, tendo contato mais próximo com meus alunos. Apesar de ensinar as duas disciplinas, e reconhecer a relevância de ambas, escolhi concentrar meus estudos em apenas uma delas: a Língua Portuguesa, pois, compreendo que esta representa um instrumento potente de empoderamento para os alunos que comumente pertencem à escola pública, e, em geral, são desfavorecidos socialmente e sofrem as muitas ausências em suas vidas, no aspecto social, econômico e familiar.

2.2 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Nesta seção trago informações sobre os participantes deste estudo, a saber: professores de Língua Portuguesa e 1(uma) turma de estudantes do segundo ano do ensino médio, os quais contribuíram significativamente para a construção desta tese. Aqui, já apresento alguns dados e análises preliminares.

2.2.1. Quem são os professores participantes?

Para a aplicação do questionário com os professores, fiz contato prévio individualizado, a fim de convidá-los a participarem da pesquisa. O primeiro contato deu-se via WhatsApp, ao que, após expressa aceitação, foi-lhe dada a opção de receber o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o *link* de acesso ao questionário (formato google formulário) por e-mail ou pelo WhatsApp. Do total de 14 (catorze) participantes, 3 (três) preferiram contato via e-mail e 7 (sete) via WhatsApp, o que demonstra certa preferência pelo último.

Vale ressaltar que, no momento em que foi aplicado o referido questionário estávamos vivenciando o ensino híbrido/semipresencial (setembro/outubro de 2021). Optamos por realizar a aplicação do questionário por meio virtual, em decorrência de ser uma forma facilitadora de comunicação entre mim e cada participante. Assim, iniciei meu contato com os possíveis participantes enviando mensagem ao grupo de WhatsApp de Atividades Complementares (AC), da área de linguagens, momento em que avisei aos professores de Língua Portuguesa do colégio que eles seriam convidados, via contato privado, individualmente.

Após os envios das respostas dos participantes prossegui com a leitura, transcrição e análise dos registros; as que se referiam às questões objetivas foram representadas em gráficos e posteriormente foi feita a leitura e interpretação dos dados. Já, em relação às provenientes das questões subjetivas, por sua vez, foram lidas individualmente, sendo analisadas, a fim de identificar os discursos e percepções que cada um associava a sua prática enquanto professor de Língua Portuguesa. Neste espaço, até mesmo a ausência de resposta, ou na resposta breve, definitiva, com um simples advérbio de afirmação ou negação (“sim” ou “não”), sem a presença de uma justificativa, dizia algo importante para meus estudos.

A princípio, iriam participar desta pesquisa 14 (catorze) professores de Língua Portuguesa. Entretanto, no período de aplicação do questionário, 4 (quatro) deles não puderam mais participar. Assim, responderam, ao final, 10 professores de Língua Portuguesa, pertencentes ao quadro docente da instituição em que se deu este estudo. A fim de resguardar suas identidades dei-lhes as seguintes identificações (Pp (Professor Participante) seguidas de numeração cardinal, em ordem crescente: Pp1, Pp2, Pp3, Pp4, Pp5, Pp6, Pp7, Pp8, Pp9, Pp10.

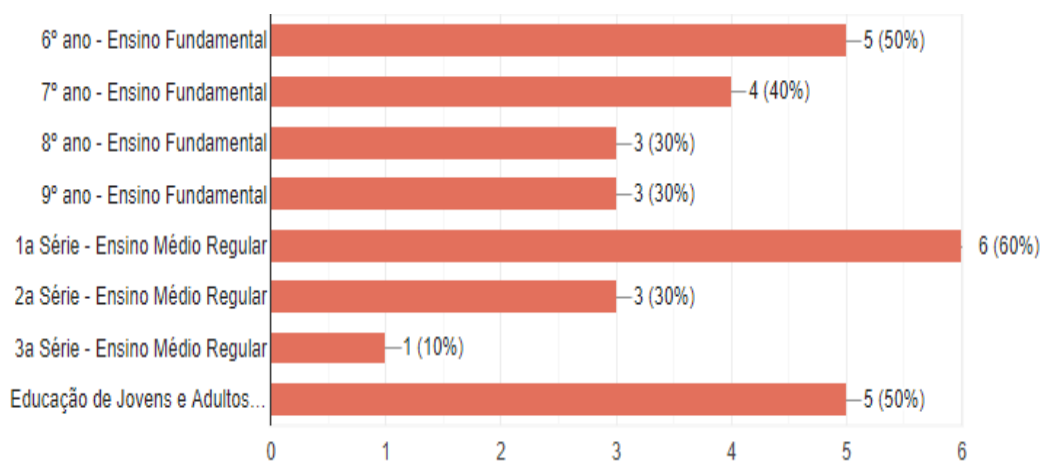
Foram solicitadas, inicialmente, informações acerca do perfil dos participantes englobando: gênero, idade, tempo de atuação na docência e no local da pesquisa, formação acadêmica, além de informações sobre seus segmentos de atuação, descritas mais à frente.

Dos dados obtidos, verifiquei que participaram desta pesquisa 6 (seis) professoras e 4 (quatro) professores de Língua Portuguesa, dentre os quais, tivemos a seguinte faixa etária: 4 tinham idade entre 31 e 40 anos, 4 entre 41 e 50 anos, 1 entre 25 e 30 e 1 entre 51 e 60 anos. Já em relação ao tempo de serviço na docência desses participantes, tivemos os seguintes números: 3 professores com média de 6 a 10 anos, 2 entre 1 a 5 anos, 2 com 11 a 15 anos, 1 com 16 a 20 anos, 1 entre 21 a 25 anos e 1 com 31 anos ou mais.

Percebe-se, a partir de tais dados, que eles são professores já experientes, que vivenciam e integram o contexto educacional há um tempo relativamente significativo. Entretanto, a maioria deles, em número de 5, tinham de 1 a 5 anos atuando na instituição *lócus* da pesquisa, 2 tinham 6 a 10 anos, 1 tinha 11 a 15 anos, 1 deles tinha 16 a 20 anos e 1 tinha 21 a 25 anos. Assim, o quadro docente do componente LP, participante da pesquisa, era constituído por um grupo detentor de um repertório profissional já formado em experiências vividas em contextos diversos.

Em relação aos segmentos e séries de atuação no local deste estudo, observa-se que o grupo de professores participantes lecionavam tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, bem como no ensino regular e/ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme o gráfico que segue:

Gráfico 1- Segmentos e séries de atuação dos professores



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Há de se considerar que, como os professores trabalham, normalmente, em regime de 40 horas e o colégio costuma oferecer diferentes segmentos de ensino, eles atuavam em mais de um desses, frequentemente. Nesta escola, pela manhã funciona o Ensino Médio Regular, e turmas de Ensino Fundamental II (9º ano); no turno da tarde funciona exclusivamente o ensino fundamental II (6º ao 8º ano); no período da noite funciona apenas a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Da análise (inicial) dos dados obtidos nos questionários, foi gerado o quadro que segue, contendo informações sobre a formação acadêmica dos participantes. Na sequência, teço considerações sobre os dados, traduzindo o meu “olhar” em torno do que consigo visualizar.

Quadro 4: Formação acadêmica dos Professores participantes (Pps)

Identificação	Graduação	Instituição de Graduação	Ano de Graduação	Pós-Graduação (Nível)	Curso de Pós-graduação	Instituição de Pós-graduação	Ano de Pós-graduação
Pp1	Licenciatura em Letras Vernáculas	UNEB	1997	Lato sensu	História social e culturas africanas	Faculdade do Salvador	2010
Pp2	Licenciatura em Letras Vernáculas	UEFS	2000	Lato Sensu	Docência e Práxis Escolar	UNEB	2004
Pp3	Licenciatura em Letras Vernáculas	UEFS	1999	Lato Sensu	Metodologia do Ensino de Arte	Centro Universitário Barão de Mauá	2016
Pp4	Letras/Inglês	FTC	2011	Lato Sensu	Esp. Metodologia da língua inglesa	FTC	2011
	Redes de Computadores	FAT	2008	Stricto Sensu	Mestrado em Ciências da Computação	UFBA	2018
Pp5	Letras/ Vernáculas	UEFS	2018				
Pp6	Letras/ Vernáculas	UEFS	2008	Lato Sensu	Psicopedagogia	IESMiG	2015

Pp7	Letras/ Vernáculas	UNEB	2010	Lato Sensu	Mídias na Educação	UESB	2012
					Educação a Distância	UNEB	2013
Pp8	Letras/ Vernáculas	UEFS	2007				
Pp9	Letras Vernáculas	UEFS	1998	Stricto Sensu	Mestrado em Letras e Linguística	UFBA	2003
					Doutorando em Língua Portuguesa	UFRJ	Desde 2019
Pp10	Letras/Inglês	UEFS	2014	Lato Sensu	Esp. Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa	UNINTER	2015
					Mestrando em Educação e Contemporaneidade	UNEB	Desde 2021

Fonte: Produção da autora a partir dos dados informados pelos Professores participantes (Pps)

Chama a atenção, a partir do que é trazido no quadro acima que, em relação à graduação, é possível identificar que 8 deles possuem licenciatura em Letras Vernáculas e 2 em Letras/Inglês. Dentre esses últimos, 1 possui uma segunda graduação, em Redes de Computadores. Quanto ao tipo de instituição, apenas 1 dos professores é oriundo de instituição privada; os demais graduaram-se em instituições públicas estaduais da Bahia.

Já, em relação à formação no nível de pós-graduação, verificamos que 50% dos professores realizaram cursos *Lato Sensu* bem diversificados, não sendo identificado nenhum curso específico para a área de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Desses, 4 cursaram em instituições privadas e 3 em instituições públicas. Em relação à formação em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, 1 dos professores destacou que tem Mestrado em Ciências da Computação, não sendo, portanto, formação em área de Língua Portuguesa ou afins. Outro professor informou que, além de já possuir especialização na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa, está cursando Mestrado em área de Educação e

Contemporaneidade. Além desses, outro participante fez o mestrado na área de Letras e Linguística e atualmente está cursando Doutorado em Língua Portuguesa.

Considero que é de suma importância dar continuidade à formação do professor, ainda que seja em área não específica. Contudo, também vejo como crucial que haja a busca por conhecimentos mais aprofundados no que remete à sua prática, ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa. Entendo, ainda, a obrigatoriedade do poder público estadual em oferecer formação continuada, em serviço, aos professores; não os deixando, portanto, à própria sorte, no que remete à sua formação (como ficou evidenciado neste estudo).

Sabemos ainda que, devido às condições de trabalho, as quais normalmente os professores da educação básica da rede pública estadual da Bahia são submetidos, não é tarefa simples dar continuidade a sua formação. Carga horária extensa, turmas lotadas ... ainda assim, muitos buscam aperfeiçoar a própria formação. Os professores raramente são liberados para se qualificarem, apesar de ser algo estabelecido legalmente; quando conseguem licença, parcial ou completa, é porque recorreram às vias judiciais¹⁷.

2.2.2 Quem são os alunos participantes¹⁸?

Os 30 estudantes que participaram deste estudo, pertenciam a uma turma do 2º ano do Ensino Médio Regular, do turno matutino, com idades entre 16 e 18 anos; a maior parte estuda no local de realização desta pesquisa, desde o ensino fundamental II¹⁹.

Vale destacar que, em um primeiro momento, realizei uma breve roda de conversa com os estudantes a fim de explicar-lhes sobre o tema da pesquisa e contextualizar o teor das perguntas a serem respondidas no questionário impresso, as quais versaram acerca do uso de tecnologias digitais no ambiente escolar, no âmbito do ensino e da aprendizagem, de forma mais específica na disciplina de Língua Portuguesa e em momentos distintos, considerando especialmente o contexto vivido durante a pandemia de Covid e a consequente suspensão de

17 Por experiência própria, fui contemplada com licença para pós-graduação no presente curso de doutorado no período de setembro/2019 a setembro/2021, somente após medida judicial adequada.

18 Esclareço que, apesar de atribuir-se o termo “aluno” a quem assume condição passiva e a “estudante” a condição ativa, no espaço de ensino e aprendizagem, faço uso dos dois termos indistintamente, especialmente ao referir-me aos participantes da pesquisa de campo, que muito contribuíram neste estudo.

19 Informações obtidas com os próprios alunos e com os dados da secretaria. Inclusive, parte dessa turma estudou anteriormente com a professora pesquisadora e com a colaboradora, em séries anteriores, desde o Ensino Fundamental II.

aulas e imposição do ERE (abrangendo suas vivências e percepções na condição de estudantes *antes, durante e após o ERE*).

Nessa conversa inicial, já foi possível identificar verdadeiro alvoroço por parte dos alunos ao saberem do tema e subtemas envolvidos. Analisando alguns trechos que anotei no diário de campo e de transcrições das gravações da primeira roda de conversa, que precedeu a aplicação do questionário, em relação ao período do ERE, falas como as que seguem foram recorrentes²⁰:

“Sabe”? Pró, durante as aulas on line eu dormia! (A1)

Tinha muita atividade, pró, e o prazo era curto para entregar elas! [pensativo] (A9)

[...] A pró de português às vezes mandava atividade no domingo para a gente entregar tudo na segunda, “era muito cansativo”! (A24)

Não gostei do ensino remoto, não, pró! “Prefiro o presencial”[parecia entendido] (A30)

Ao ouvir esses primeiros relatos, fui identificando sentimentos e percepções que os alunos revelavam em torno daquela temática. Fui notando, de início, certa inquietude e resquícios de angústia ao recordarem do ERE; contudo, eles sabiam da necessidade da experiência por causa da pandemia; em dado momento escutei:

[...] Pró, só estudei desse jeito porque fui obrigado [...] (A1)

Após essa conversa com a turma, procurei justificar-lhes o motivo da minha pesquisa, bem como da contribuição que eles poderiam me dar ao participarem; inicialmente, isso se daria com as respostas ao questionário impresso a ser aplicado, composto de questões objetivas e subjetivas; e, posteriormente, com sua participação nas oficinas de leitura, escrita e (outras) tecnologias.

Apenas um aluno era maior de idade e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TALE); já os demais, todos menores, assinaram o Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE), e levaram o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para que seus responsáveis tomassem ciência da pesquisa e dessem sua anuência, e o devolvessem

²⁰ Por tratar-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativista, optei por já trazer esses dados iniciais, por considerar adequado ao bom direcionamento da escrita do texto. Conforme explicado por Moita Lopes (1994), nesse tipo de pesquisa, temos mais liberdade na sua construção.

posteriormente. Em um segundo momento, após recebidos o TCLE e os TALEs, apliquei o questionário.

Atendendo às diretrizes de ética em pesquisa, para garantir o anonimato dos participantes fiz uso do substantivo Aluno, de forma abreviada, seguido de identificação cardinal ao referir-me a cada um dos participantes, em ordem crescente. Assim, os identifiquei, ao longo do estudo como: A1, A2, A3, e assim sucessivamente, até A30.

A fim de apresentar um pouco mais sobre os participantes das oficinas, trago no quadro abaixo, adjetivos e descrições que qualificam cada um deles, representando aspectos que mais chamaram minha atenção no decorrer dos encontros²¹.

Quadro 5: descrição dos alunos participantes

Participantes	Idade	Sexo	Características observadas
A1	16	M	É atento, costuma fazer perguntas, se mostra interessado nas discussões. É um pouco tímido, mas se expressa quando necessário.
A2	16	M	Um pouco faltoso. Gosta de conversar. Chega atrasado. Um pouco desinteressado nos estudos. Trabalha meio turno e está sempre se justificando.
A3	16	F	Atento, responsável, quer estudar psicologia após o ensino médio. É bastante interessado nas discussões levantadas. Dá suas opiniões sem medo.
A4	16	F	É meio “desligado” nas aulas. Se distrai facilmente com conversas paralelas. Se esforça “para passar”.
A5	17	F	Questionador. Inquieto. Gostava de polemizar.
A6	17	F	Muito tranquilo no seu jeito de falar. Responsável. Gosta de estudar espanhol. Quer ser professor no futuro.
A7	16	F	Muito responsável. Estudioso. Está sempre preocupado em cumprir com todas as atividades. Chama a atenção dos colegas quando acha que eles se comportam mal.
A8	16	M	Um pouco tímido. Se expressava pouco. Faltou alguns encontros.
A9	16	M	Interessado. Alegre. Participativo. Sempre disposto a ajudar. Era meu “assistente” nos encontros.
A10	16	F	Por ser líder da turma, estava sempre se prontificando para ajudar. Era também meu “assistente”. Ajudava em quase todas as atividades das oficinas. Muito interessado e participativo, porém era um pouco “mandão” com os colegas.
A11	16	M	Tímido. Tinha dificuldade em apresentar oralmente e se expressar, mas era bastante esforçado e cumpria com todas as propostas.
A12	17	M	Um pouco faltoso. Às vezes saía da sala e não voltava. Mas, quando presente, contribuía com suas ideias sobre os temas e propostas.

²¹ Como informado em nota anterior, boa parte dessa turma já integrava o corpo discente dessa instituição desde o Ensino Fundamental II, e já eram conhecidos pela pesquisadora, bem como pela professora colaboradora, o que facilitou a identificação das características descritas no quadro 5. Saliento que faço referência aos participantes sem separar por gênero, aludindo a todos como “Aluno”.

A13	16	M	Calmo. Participativo, mas de um jeito mais tranquilo e atento. Gostava mais de ouvir do que de falar.
A14	16	M	Tranquilo. Estudioso. Bastante esforçado. Responsável e amigável com todos.
A15	16	M	Extrovertido. Gostava de conversar e dar suas opiniões, contudo não gostava muito de escrever. Preferia se expressar oralmente. Dava desculpas quando não cumpria alguma atividade escrita.
A16	18	M	Tímido. Falava pouco. Era um dos poucos que havia chegado ao colégio naquele ano. Se esforçava mas tinha dificuldade para acompanhar a turma.
A17	16	F	Interessado. Participativo. Gostava mais de ouvir do que de falar, mas quando se manifestava se expressava de forma bem segura.
A18	16	F	Muito interessado e participativo. Estava bastante entusiasmado com as discussões sobre tecnologias digitais. Tinha um “canal literário” no Instagram, no qual postava vídeos sobre suas leituras preferidas.
A19	16	M	Participativo. Alegre. Sempre disposto a ajudar.
A20	16	M	Alegre. Participativo. Entusiasmado. Sua presença nos encontros era sinônimo de agitação e alegria.
A21	16	F	Calado. Participava pouco. Não gostava muito de falar.
A22	17	M	Participativo. Gostava mais de falar do que escrever, mas se esforçava em todas as propostas.
A23	16	F	Tímido. Gostava de sentar no cantinho da sala e falava pouco. Mas, era muito interessado em realizar as atividades e, quando necessário, expressava o que pensava.
A24	16	M	Inquieto. Estava em crise por estar trabalhando no período da tarde. Reclamava de cansaço, mas procurava participar de tudo. Contribuía muito com as discussões.
A25	17	M	Muito gentil. Respeitoso. Sempre disposto a ajudar. Participativo.
A26	16	M	Muito participativo. Respeitoso. Realizava todas as propostas, escritas e orais sempre com disposição. Porém, reclamava do comportamento de alguns colegas que não se esforçavam muito.
A27	16	M	Iniciou com a turma naquele ano, tal qual A16, mas se integrou como pode. Tinha maior dificuldade em acompanhar as produções feitas com a turma.
A28	16	F	Gostava de conversar, mas era bastante reservado. Participativo, mas sem muito entusiasmo.
A29	16	F	Pouco participativo. Faltoso. Quando presente, falava pouco.
A30	16	F	Interessado. Alegre. Participativo e amigo com todos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo.

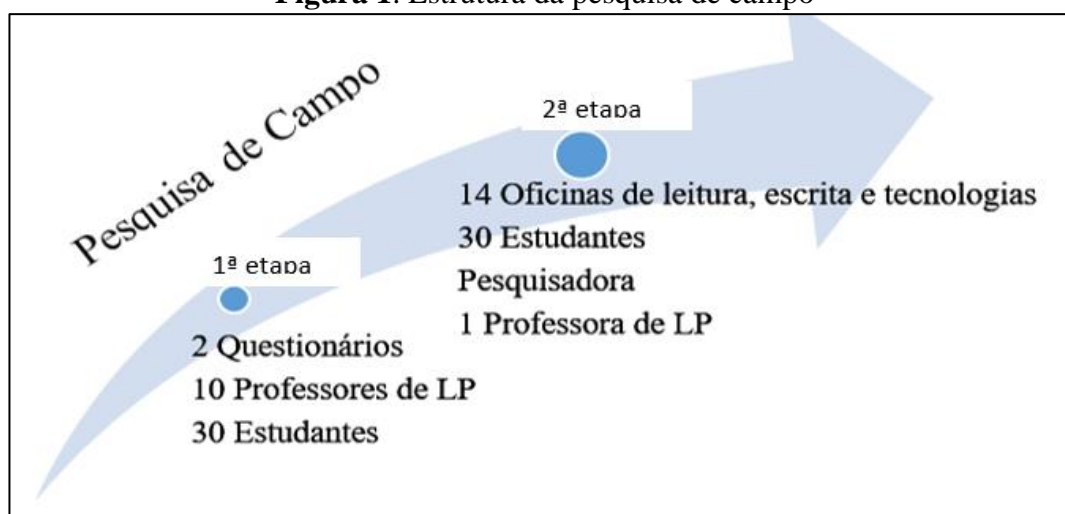
Outrossim, de forma geral, podemos observar que são alunos bastante agitados, que gostam de conversar, têm bom entrosamento entre eles e são participativos durante as aulas quando conseguimos sua atenção. Como toda turma, alguns se destacam mais em relação à participação do que outros, especialmente quando precisam expressar suas opiniões; assim também acontece no que se refere à expressão escrita, com certos alunos redigindo com mais facilidade do que outros; também é assim em relação ao letramento digital, alguns são mais tecnológicos, tendo mais acesso e desenvoltura nas produções digitais, dentre outros aspectos

que costumamos encontrar em uma sala de aula de uma escola pública da rede estadual da Bahia.

2.3 ETAPAS DA PESQUISA DE CAMPO E OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para a pesquisa de campo realizada neste estudo utilizei instrumentos que contribuíssem para a produção dos dados em torno do lugar que as tecnologias digitais ocupam (ou podem ocupar) no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa. Esta foi estruturada em duas etapas, realizadas de forma escalonada, porém articuladas e complementares, apresentadas na imagem que segue:

Figura 1: Estrutura da pesquisa de campo



Fonte: Produção da autora.

Em relação ao que foi construído na primeira etapa, para a aplicação do questionário com os professores de Língua Portuguesa, utilizei o Google formulário, no período de 15 a 30 setembro de 2021, período de ensino escalonado, ou híbrido, conforme disposto no Protocolo da Educação (Bahia, 2021). Já o questionário que foi respondido pelos estudantes, componentes de uma turma de 2º ano de Ensino Médio, foi aplicado em 25 de março de 2022, ou seja, no período de ensino já em formato presencial. Sua aplicação deu-se de forma impressa, após feita uma primeira Roda de Conversa com a turma. O quadro que segue sintetiza os instrumentos utilizados:

Quadro 6: Instrumentos de geração de dados da primeira etapa

Instrumento	Descrição do instrumento	Tipo de dado gerado
1 Questionário on line 15 a 30/setembro/2021	Aplicado com os professores de Língua Portuguesa, contendo 3 questões objetivas e 7 subjetivas.	Informações sobre as percepções dos professores participantes acerca de sua prática docente em articulação com as tecnologias digitais, antes, durante e após o ERE.
1 Roda de Conversa 22/03/2022 1 hora aula (50 minutos)	Realizada com os alunos, durante 1 aula de LP cedida pela professora colaboradora.	Percepções iniciais dos alunos acerca do tema e relevância da pesquisa.
1 Questionário impresso 25/03/2022 1 hora aula (50 minutos)	Aplicado com os alunos, contendo 3 questões objetivas e 6 subjetivas.	Informações sobre as percepções dos estudantes acerca da influência das tecnologias digitais em seu aprendizado, antes, durante e após o ERE.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Na segunda etapa, por sua vez, as *Oficinas de leitura, escrita e (outras) tecnologias* foram implementadas, voltando-se à formação de leitores e produtores de escrita. Para concretizá-las, durante os encontros, cada atividade proposta caminhou com o fito de orientar e motivar os alunos a exercitarem a leitura e a escrita, em meio à multiplicidade de linguagens disponíveis contemporaneamente. Para a estrutura geral das oficinas, na maior parte dos encontros realizávamos leitura de relatório, roda de conversa e discussão temática. Era também o momento de sanar dúvidas, expressar ideias e pensamentos. Após a roda de conversa, apresentávamos alguma proposta de nova discussão, seguida de proposta de produção prática, individual e/ou em grupos. Nesse sentido, a teoria e a prática eram propostas, a partir do uso de tecnologias digitais diversificadas, na intenção de motivar e inspirar os alunos a lerem e a escreverem de forma contextualizada, o que não impedia, logicamente, o uso de suportes impressos e analógicos.

Devo ressaltar que, situei-me, nesta etapa da pesquisa, na condição de aprendente de novas práticas, as quais espero que estejam em consonância com as necessidades advindas do contexto em que estamos vivendo, em que o professor precisa inovar (ressaltando que precisa de apoio para tanto), e adentrar a cibercultura (na qual todos estamos inseridos), de forma a potencializar o ensino e a aprendizagem.

Sobre a participação específica da professora de Língua Portuguesa (Pp1) neste estudo, já mencionada na introdução, saliento que, além de contribuir com respostas ao questionário, também contei com sua ajuda na articulação das propostas de atividades que foram

implementadas ao longo das oficinas. Desse modo, conseguimos construir diálogos significativos, conversas em torno do que poderia (ou não) ser relevante para os alunos e para o contexto vivido no *lócus* do estudo.

Nesse panorama, de algum modo, procuramos unir nossos conhecimentos acerca da prática docente e de nossas subjetividades, a fim de possibilitar/ampliar o exercício da leitura e da escrita, combinado com o uso das tecnologias digitais. Compreendo que isso deva ser um exercício rotineiro entre colegas professores: o compartilhamento de experiências, a troca de saberes, a conversa fluida, a fim de ressignificar e contextualizar as ações no que diz respeito à relação ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, promovendo aprendizagens mais consistentes (tanto para os alunos quanto para os/as professores/as).

Tivemos um total de 14 (catorze) encontros, realizados em diferentes formatos, assim distribuídos: 9 presenciais (sala de aula); 2 virtuais, no modo assíncrono (WhatsApp e Mentimeter); 1 virtual, modo síncrono (videoconferência); 2 atividades especiais (Feiras). Nestes, diversos instrumentos foram utilizados, suportes variados, tecnologias distintas, impressa, analógica e digital. A escolha de cada um aconteceu a partir da necessidade de uso e objetivo de produção, envolvendo múltiplas linguagens, multimodalidade, multissemioses e, sobretudo, do que era possível e estava ao nosso alcance no contexto do *lócus* de pesquisa, ou seja, no âmbito do cotidiano de uma instituição pública estadual da educação básica da Bahia.

Nesse espaço, os instrumentos mais utilizados foram: diário de campo (usado para registros sobre a interação e comportamento dos participantes), imagens fotográficas (dos principais momentos de produção e participação), coleta documental (de produções escritas) em suporte físico e virtual, rodas de conversa (que possibilitaram a oralização das percepções dos alunos acerca dos temas principais tratados nos encontros).

Todos os instrumentos acima descritos contribuíram para a composição do *corpus* deste estudo. Cada um foi importante para ajudar a perceber detalhes do processo. Entretanto, destaco os momentos de realização das Rodas de Conversa como os mais relevantes durante a pesquisa de campo. Através delas foi possível me aproximar dos alunos, os quais expunham suas opiniões e dúvidas, compartilhavam saberes, concordavam e/ou discordavam de outras opiniões. Tratou-se, em minha percepção, do instrumento mais dialógico e humanizador utilizado ao longo deste estudo. E assim, a tecnologia utilizada foi carregada de significados, por ter sido especialmente atrelada ao exercício humano da docência.

Nesse sentido, para a realização das rodas, a turma era organizada em semicírculo na sala de aula, a fim de que todos pudessem ser vistos e ouvidos individualmente, oportunizando

que falassem sobre suas ideias a respeito do tema discutido, seus conhecimentos e opiniões. É, portanto, uma metodologia ativa, que consegue integrar os alunos, no qual um olha para o outro e não apenas na direção do professor como normalmente acontece em uma aula, o que os motiva a interagir, a dialogar entre si e com a professora (ou com as professoras, nos momentos em que a professora colaboradora também esteve presente). Por meio da roda de conversa, o aluno foi movido a olhar para si próprio e para seu colega, ouvindo e refletindo sobre o que diziam.

Além disso, por meio da roda de conversa foi possível produzir dados nos quais eu, como pesquisadora, pude assumir o lugar de sujeito da pesquisa ao participar da conversa, bem como consegui produzir os dados objetos da discussão, o que permitiu o compartilhamento de experiências entre os indivíduos. Nesse caminho, nessa fase da pesquisa de campo, conseguimos realizar 4 rodas de conversas (totalizando 8 horas/aula), sendo cada uma delas concretizada em encontros oficiais distintos. Assim, no quadro que segue temos um breve descritivo de cada uma delas e do que discutido.

Quadro 7: Síntese das produções realizadas nas rodas de conversa

<p>1ª roda 16/08/2022 2 horas/aula (1 hora e 40 minutos)</p>	<p>Feita no primeiro encontro oficial, foi um momento de diálogo acerca das propostas que organizei junto com a professora de LP da turma, a fim de trabalhar a leitura e a escrita de diferentes maneiras, incluindo especialmente o uso de variados recursos e tecnologias, e, em especial as digitais. Neste espaço de conversa, de saneamento de dúvidas e estabelecimentos de acordos em relação a algumas produções ao longo dos encontros, tivemos um momento autobiográfico, em que os alunos rememoraram como aprenderam a ler e a escrever.</p>
<p>2ª roda 22/09/2022 2 horas/aula (1 hora e 40 minutos)</p>	<p>Levantamos discussão sobre o impacto (possíveis implicações) das tecnologias nas profissões, e, principalmente nos escutamos; os alunos foram trazendo suas expectativas a respeito do futuro, dos planos que tinham (ou não), se continuariam a estudar após o ensino médio ou se tentariam já ingressar no mercado de trabalho, dentre outras questões levantadas.</p>
<p>3ª roda 06/10/2022 2 horas/aula (1 hora e 40 minutos)</p>	<p>Destinou-se a oportunizar aos alunos a falarem sobre suas percepções após a visita à Feira da Graduação da UEFS, que contribuiu para ampliação de conhecimentos e informações sobre as principais áreas do conhecimento e as profissões que lhes interessavam (ou que lhes despertou interesse a partir daquele evento).</p>
<p>4ª roda 29/11/2022 2 horas/aula</p>	<p>Foi direcionada para debater sobre as impressões dos alunos a respeito de um documentário mote²² para tratarmos especialmente sobre como a escola pública funciona na sociedade em seu cotidiano, em diferentes contextos e realidades,</p>

²² Pro dia nascer feliz, de Flavio Tambellini e João Jardim, 2006. Disponível em: https://youtu.be/nvsbb6XHu_I

(1 hora e 40 minutos)	geralmente precários, trazendo à discussão questões sobre desigualdades e classes sociais, violência e uso de drogas entre os jovens, dentre outros aspectos.
------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados.

Nos demais encontros, tivemos apresentações orais dos alunos sobre temas relacionados ao uso das tecnologias digitais de modo crítico, produção de relatórios, folders e início da produção de um documentário²³.

2.4 DA ANÁLISE INTERPRETATIVISTA DOS DADOS

Conforme explicitado por Moita Lopes (1994), por meio do uso de diversos instrumentos na pesquisa qualitativa e interpretativista é possível realizar a chamada triangulação de dados, a qual deve ser baseada em, no mínimo, três interpretações acerca do que ocorreu na sala de aula, pois “A intersubjetividade tenta dar conta dos significados possíveis sobre a sala de aula e é um critério para estabelecer a validade da interpretação por parte do pesquisador”. (Moita Lopes, 1994, p. 334)

Assim, os dados aqui gerados inicialmente partiram de duas classes de participantes que atuam na educação: professores de LP e estudantes do ensino médio, os quais possibilitaram o uso de diversos instrumentos que formaram o *corpus* de diferentes modos, nos possibilitando o exercício da interpretação. Nesta, é preciso considerar que

[...] A questão da interpretação pode ser resolvida através de uma tática de análise de dados que primeiramente trabalha com base na procura das **regularidades** que surgem nos dados (padrões de unidades de significados) e que possibilitam a formação de um arquivo de dados, relacionados à(s) questão(ões) sob análise, que podem ser então novamente re-interpretados a partir do confronto com dados provenientes de outros instrumentos ou de novas investigações. (Moita Lopes, 1994, p. 336, grifo nosso)

Procuramos, desse modo, tecer uma análise geral com as informações e dados gerados, tentando erigir articulações com o uso de tecnologias digitais e as pontes construídas com o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa.

²³ No Quadro 11 (capítulo 5) trago uma síntese das produções realizadas durante os encontros das oficinas de leitura, escrita (e outras tecnologias).

A análise foi feita levando em conta os resultados obtidos nas 2 etapas de produção de dados. Assim, em um primeiro momento, considerei o que foi dito pelos professores em suas respostas aos questionários; já com os alunos levei em conta o que me revelaram durante a roda de conversa inicial e o questionário. Posteriormente, parti para a elaboração das propostas a serem implementadas nas oficinas.

Nesse sentido, a partir do que foi revelado pelos participantes na primeira etapa, alguns aspectos chamaram a atenção, ao contarem suas experiências e percepções em torno do uso e lugar das TD no ensino e na aprendizagem de LP, antes, durante e após a experiência vivida durante o ERE.

Assim, é possível afirmar que as tecnologias digitais, no contexto escolar, não têm sido utilizadas de forma que possam efetivamente trazer benefícios para os atores sociais. Nos casos e situações narradas pelos participantes, observamos que a inserção de tecnologias digitais em suas práticas, era feita de forma esporádica, em virtude de dificuldades de infraestrutura física, com ausência de internet de qualidade, bem como de equipamentos mínimos necessários, dentre outros aspectos trazidos neste estudo.

Sobre o período anterior ao que foi vivenciado com o ERE, os professores afirmaram que consideravam importante inserir de forma frequente as TD em suas aulas, mas a precariedade do espaço físico da escola, falta de acesso a internet de qualidade e de suporte humano na lida com equipamentos básicos necessários se tornavam um impeditivo (ou dificultador) para a realização de práticas de ensino e aprendizagem que contemplassem seu uso frequente no contexto escolar.

Os alunos, por sua vez, ao se referirem a esse mesmo período, alegaram que seus professores usavam as TD esporadicamente em suas aulas, o que os faziam ter pouca (ou nenhuma recordação) de atividades significativas (na acepção trazida por Auzubel (conforme Moreira, 1982). Além disso, ficou evidenciado que, quando as TD eram usadas, de algum modo, isso se dava de forma complementar às explicações dos professores, como sugestões de pesquisas em ambientes virtuais (como sites, blogs e vídeos do youtube). Eventualmente, os alunos também recordaram do uso eventual de vídeos e *slides* em *power point* em algumas aulas de LP.

O período pandêmico foi muito difícil para todos, em inúmeros aspectos, sociais, econômicos, afetou a saúde das pessoas, dizimou inúmeras vidas e impediu a continuidade de nossas vidas, de diferentes formas. No espaço educativo, provocou a suspensão das atividades presenciais, e posteriormente, com o ERE, os atores da educação se viram diante da

necessidade de integrar as TD em suas atividades. E assim, nossos participantes professores de LP, ao tratarem desse período, recordaram que o uso necessário de TD na metodologia obrigou a todos a um aprendizado forçado (letramento digital), o que, por um lado, favoreceu novas experiências, mas por outro, provocou grandes dificuldades para aqueles que não se adaptaram devidamente. Outra situação destacada pelos professores, foi a observação da exclusão digital de boa parte dos discentes, especialmente por estes, em geral, não disporem de espaço adequado para estudar em suas casas, por não terem internet de qualidade (ou nenhuma mesmo) ou por não possuírem artefatos tecnológicos adequados (com memória suficiente para armazenando de dados, por exemplo). Ainda, os professores sinalizaram que essa forma de ensino não levava em consideração as dificuldades de aprendizagem individuais, o que atrapalhava o progresso dos alunos, já que não poderiam dar a atenção devida a cada um deles. Outrossim, os professores constataram que a escola deixou de cumprir com sua função social, que, como sabemos, vai muito além da disponibilização de conteúdos.

Num outro olhar, ao tratarem desse período de ensino remoto emergencial, os alunos participantes relataram que houve preocupação excessiva por parte dos professores em relação aos prazos para a entrega das atividades solicitadas, o que aconteceu principalmente por terem que estudar o conteúdo de 2 séries em 1 período letivo somente, o que inviabilizava o aprendizado, por conta do excesso de atividades e conteúdo que lhes eram exigidos. Alegaram, também, que tinham dificuldade para acompanhar as aulas virtuais por não terem acesso à internet (ou tinham poucos dados), ou não possuíam celulares próprios, nem notebooks com memória suficiente para acompanhar as aulas ou acessar os materiais e realizar as atividades propostas por seus professores.

Outro fato impeditivo diz respeito à observância de que alguns alunos tiveram que conciliar trabalho com atividades escolares durante a pandemia, e muitas vezes tinham que escolher entre estudar ou lutar pela sobrevivência, ajudando nas despesas do lar. De forma geral, observei, a partir das respostas dos alunos, que ficou uma percepção negativa em torno das aulas no formato do ensino remoto emergencial, o que os levou a considerarem que o uso de tecnologias digitais no espaço de aprendizagem da sala de aula não era algo favorável para eles. Outrossim, foi observado que a maior parte deles se sentiu desmotivada e acharam que seus professores não se preocupavam verdadeiramente com seu aprendizado nesse período; foi comum haver a comparação entre o ensino remoto e o ensino presencial, com evidente preferência pelo último. Ocorre que, se houvesse a inserção de TD com frequência nas práticas escolares, talvez os alunos pudessem ter percebido que tratava-se de uma situação excepcional

aquela, ora causada por conta da pandemia e conseqüente necessidade de distanciamento físico. Se assim fosse, não teria sequer espaço para comparações, não se tratava de competição entre este ou aquele modelo de ensino, presencial ou virtual, mas sim de entender formas, possibilidades de continuar aprendendo, mesmo naquele formato, carecendo-lhes letramento crítico suficiente para entender que a situação exigia novas formas de acessar o conhecimento escolar, não obstante as dificuldades causadas pela pandemia e tudo o mais que ela representou para todos nós.

Ao abordar acerca de suas expectativas para o período posterior ao ERE, os professores listaram alguns desejos, dentre os quais destacou-se a necessidade de que os conteúdos não fossem desfocados do aluno, ao contrário, que o levassem em consideração; que houvesse mais infraestrutura nas escolas e com suporte técnico permanente. Ademais, expressaram a necessidade de haver formação docente periodicamente, ou seja, que houvesse capacitação durante o período de trabalho deles, assim, seria possível, de algum modo, fazer uso significativo de TD para o ensino e a aprendizagem.

Ao reportarem suas opiniões e desejos para o período **após o ERE**, os alunos expuseram que, após retorno às atividades no formato presencial (que demonstraram sentir saudades), alegaram que as TD não deveriam ser de uso obrigatório, mas que servissem para dar-lhes acesso aos conteúdos abordados durante as aulas, ou seja, de forma complementar ao que era ensinado presencialmente por seus professores, que usassem *slides* e vídeos, ou seja, que voltasse a ser como era antes do ERE, do jeito que já conheciam. Entretanto, apesar de revelarem essa vontade, foi perceptível que, de algum modo, o período do ERE fez com que fossem usados meios digitais novos, a exemplo das aulas virtuais, por videoconferência, o uso do whatsapp para fins educativos, o Padlet, Google Classroom e outros.

Na verdade, com as sugestões dos alunos, consegui identificar que havia insegurança quando se tratava de colocá-los a pensar sobre o papel das tecnologias digitais em suas vidas, ajudando-os a aprenderem, no contexto educacional formal. Afinal de contas, o que representavam as tecnologias para aqueles alunos que, até o período pandêmico e o ERE, não estavam acostumados a vê-las inseridas regularmente na sala de aula (ou na tela de aula)? O formato tradicional de ensino, com pouco uso de TD é o modelo pedagógico comum a que estavam acostumados (transcrições de escritos do quadro, anotações no caderno, cópias impressas, livros didáticos etc.).

Certamente, da experiência vivida durante o ERE, ficou uma impressão negativa, de que as TD não lhes ajudariam e que, ao contrário, não teriam utilidade para que aprendessem

o que precisavam. O uso mais comum que faziam era para entretenimento, para conversas informais em redes sociais ou para verem vídeos curtos no famoso Tik Tok, dentre outros usos geralmente associados ao lazer, e dificilmente ao estudo formal. Quando muito, faziam alguma pesquisa escolar, no famoso modelo copia e cola (obviamente, não querendo generalizar). Não foram ensinados para usarem as TD como recursos de acesso ao conhecimento, como meios de reduzir a distância entre o que precisavam aprender e o que efetivamente aprendiam, possivelmente, por conta do contexto de desigualdade social e digital em que geralmente têm vivido.

Nesse diapasão, as percepções acima observadas na primeira fase empírica, contribuíram para que eu pensasse nas possibilidades de estruturação e organização pedagógica das *oficinas de leitura, escrita (e outras) tecnologias*, objeto da segunda fase empírica desta tese. Tratou-se, desse modo, de um trabalho que demandou articulação entre o que desejei construir e as necessidades (que consegui perceber) dos atores que compuseram o grupo. Além disso, entraram em cena as principais concepções teóricas que alimentam este estudo²⁴, dentre as quais, tivemos: ensino e aprendizagem de LP, tecnologias digitais, leitura, escrita, letramentos e multiletramentos; todas elas nos auxiliaram nas tomadas de decisões.

Em torno disso, o trabalho com a leitura e a escrita (e outras tecnologias) deu-se de formas diversificadas, posto que intentei fazer uso, sempre que possível e necessário, de alguma tecnologia digital, o que não inviabilizou, de modo algum, o uso do impresso e do analógico; afinal é para isso que as tecnologias existem (ou deveriam): para auxiliar e facilitar as atividades humanas, o que deveria acontecer, de forma especial, no espaço do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa.

Apesar de ter observado certa resistência dos alunos no que remete ao uso de TD durante a primeira fase, nas respostas dadas ao questionário e em suas falas na roda de conversa preambular, eles, em sua maioria, demonstraram envolvimento, interesse e participaram ativamente das atividades propostas em nossos encontros oficiais. Isso evidencia inúmeras possibilidades de ensino e aprendizagem em diferentes momentos e contextos. E, não se pode esquecer que a interação precisa acontecer entre professores e alunos, a fim de que as atividades didáticas sejam levadas a cabo. Trata-se de uma relação dual, são dois atores que se complementam, ensinar e aprender caminham juntos, conforme ensinado por Freire (1987).

²⁴ Capítulo 3.

Nesse caminho, a partir do que foi realizado nas oficinas de leitura, escrita e (outras) tecnologias, cheguei à percepção de que não é a inserção desta ou daquela tecnologia digital que faz a diferença, de forma isolada, no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa. O que faz diferença é a forma, os objetivos pretendidos pelo professor ao propor atividades, estudo dos conteúdos, os designs e os (re)*designs* (Cazden et al. 1996; Ribeiro, 2020, Rojo, 2012, 2019) tecidos. Tais objetivos, frequentemente, podem até mesmo alcançar rumos muito maiores do que os pensados inicialmente, especialmente quando se consegue despertar no aluno o desejo de aprender, de ir em busca, de criar textos autorais, de tirar proveito das tecnologias disponíveis para ampliar seu conhecimento, para ser protagonista de suas vidas em meio ao exercício de práticas sociais (Kleiman, 1995, 2005) necessárias ao exercício da cidadania contemporaneamente.

Desse modo, entendo que o papel do professor, nesse espaço, é o de ampliar os horizontes dos alunos e apresentar perspectivas outras que o levem a serem cada vez mais críticos e reflexivos a fim de que possam olhar à sua volta e lerem o mundo de maneira epistêmica, entendendo, criando e recriando seu mundo social.

A participação dos alunos nas oficinas mostrou que é possível, sim, fazer uso das TD no cotidiano escolar, apesar das dificuldades apontadas pelos participantes deste estudo (e vividas e observadas por mim ao longo de minha prática docente e durante a realização da pesquisa). Contudo, isso não retira a necessidade de que tais dificuldades sejam superadas. Ao contrário, mostra que podemos usar de criatividade, de nossa boa vontade e desejo de tornar menos desigual o acesso ao conhecimento por parte dos estudantes da educação básica da rede pública, mas que é mais do que urgente que a escola pública se torne prioridade para o poder público. Com o pouco que nos é disponibilizado temos feito o “possível”, imagine se tivéssemos uma escola mais equipada, com acesso à internet, com quantidade menor de alunos por turma, com carga horária menor para os professores, com mais tempo para sua formação e planejamento de suas aulas, com mais liberdade de atuação, com mais valorização social, como seria então? O céu seria o limite para a atuação docente e para o aprendizado de nossos alunos, ousou sonhar. O aluno da escola pública é tão capaz quanto qualquer outro, sendo necessário apenas oportunidades de acesso ao conhecimento, que a escola possa ser um espaço que o ajude a formar-se enquanto cidadão...que pode estar e transformar o mundo de diferentes maneiras, e que pode, sobretudo, contribuir para torná-lo melhor.

Enfim, após este capítulo metodológico, sigo, nas próximas páginas, com as bases teóricas e normativas que respaldam esta pesquisa.

3 CONTORNOS TEÓRICOS

A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Paulo Freire (2001)

Para interpretar o que acontece no cotidiano do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e suas possíveis articulações com as tecnologias digitais na educação básica é necessário ir em busca do que já está registrado, do que é posto nas normas e principalmente do que a teoria nos permite observar e conhecer. Contudo, de nada nos adiantará conhecer a teoria se não conseguirmos vivenciar a prática, através da própria experiência. Desse modo, aliando então a teoria com a prática, surge “a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 2001).

Na intenção de entrelaçar a teoria com a prática aqui realizada, trago os contornos teóricos que fundamentam os caminhos que percorri e servem como alicerce desta tese, que trata do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica e as tecnologias digitais. Assim, nas seções que seguem, discuto conceitos primordiais e conexos, sendo que, na primeira delas, intitulada: *A língua(gem) como possibilidade dialógica e interacional*, trago o que dizem os autores sobre o uso da linguagem ao longo do tempo, em decorrência das transformações e construções sociais do homem em meio ao exercício das práticas sociais; abordo questões relativas à interação necessária para haver articulação entre ensino e aprendizagem, a fim de promover maior reflexão e criticidade dos estudantes, tomando como base as mudanças ocorridas nas incontáveis formas de leitura e escrita atuais, sobretudo oriundas do uso dos meios virtuais, que faz com que surjam novos gêneros discursivos.

A seção subsequente é *Letramento: um conceito polissêmico*, que aponta para as muitas concepções atribuídas ao letramento, que levam a confundir-lo muitas vezes com alfabetização ou método de ensino, ou até mesmo, com uma fórmula que permite o aprendizado da leitura e da escrita de forma mágica. Sua complexidade de compreensão conceitual é levantada, em acordo com os principais autores da área e, nesse âmbito, optei por também tratar de alguns letramentos específicos, inerentes ao estudo desta tese, dentre os quais ressaltamos o *crítico* e o *digital*.

Logo após esta seção, é a vez dos *Multiletramentos: possíveis ressonâncias*, onde trato das possíveis repercussões causadas pelos multiletramentos, tema que já há algum tempo

perpassa as discussões sobre novos modos de ensinar e aprender, especialmente a partir da disseminação do Manifesto dos Multiletramentos, do New London Group (Cazden et al., 1996) que alude a multiculturalidade das sociedades globalizadas e a multimodalidade presente nos textos nelas produzidos.

Na sequência, trago as *Representações pandêmicas, ensino, aprendizagem e tecnologias digitais*, em que apresento a perspectiva de autores que tratam do que efetivamente subjaz uma pandemia e seus reflexos diretos e indiretos na sociedade, direcionados principalmente por conta das desigualdades sociais, do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado.

Por fim, em *A BNCC e as tecnologias digitais no Ensino Médio*, apresento recortes do que nos diz a BNCC (2018) acerca do componente Língua Portuguesa e sua relação com as tecnologias digitais, explicitada especialmente em uma de suas competências (a de número 5, que enfatiza a inserção das TD nas práticas escolares), bem como apresento as concepções de alguns teóricos que nos ajudam em sua compreensão.

3.1 A LÍNGUA(GEM) COMO POSSIBILIDADE DIALÓGICA E INTERACIONAL

Ao longo do tempo, a linguagem que utilizamos vai sofrendo modificações, acompanhando as construções feitas pelo homem, em diferentes aspectos. Nesse caminhar, podemos afirmar que as formas de nos comunicar e interagir socialmente vão se adaptando às necessidades linguísticas que vão surgindo.

Vivemos, hodiernamente, em uma era em que o acesso aos saberes e às informações sistematizadas, e as relações sociais e as múltiplas interações têm se dado em meio ao uso da internet, do espaço virtual, da cibercultura (Levy, 2010). Nesse espaço da digitalidade, para citar alguns exemplos práticos, temos usado redes sociais para interagir de diferentes maneiras, da mais pessoal até as realizações institucionais e de negócios; não vamos mais ao banco como outrora, resolvemos nossos problemas financeiros por meio de aplicativos de celular; até mesmo informações sobre nosso corpo, podemos obter com aplicativos que funcionam em *smart watches* ou celulares e *iphones*; participamos de seleções, de congressos e seminários, tudo à distancia, virtualmente.

Nesse contexto, que observamos e vivenciamos, percebemos a presença constante do dialogismo e da interação, explicitados por Bakhtin (2011), em relação ao papel e ao funcionamento da linguagem. Para este autor, a linguagem não nos serve apenas para

transmitir informações; vai muito além, pois é exercida em meio à atividade social e cultural, não servindo somente como um meio de representar a realidade, mas também de construí-la; é o que temos identificado em meio à concretização das muitas ações feitas socialmente, ao estabelecer contato, através da linguagem, com o outro, com diferentes propósitos.

Ainda, é importante considerar, de acordo com o autor, que os atos de fala (que traduzem uma elocução intencional) e a forma como as palavras são usadas, demonstram que elas desempenham múltiplos papéis, sociais e interativos através do diálogo que se estabelece. É através da linguagem, portanto, que as pessoas realizam a interação e a comunicação e isso se dá através da produção dos enunciados. A linguagem é, desse modo, um espaço de multiplicidade de vozes que particularizam o sujeito (Bakhtin, 2011).

As ideias de Bakhtin (2011) acerca do dialogismo e da interação na linguagem direcionam para a complexidade existente na comunicação humana, sendo relevante considerarmos o contexto social e cultural em que acontece. Assim, é preciso levar em conta quem são os sujeitos que enunciam, qual o objetivo do enunciado, para quem ele é produzido e o modo como é produzido. Nesse caminho, para pensar sobre a linguagem, considerar apenas os aspectos formais da língua não é suficiente, destacando-se que, para haver a interação verbal, devem ser incluídas não somente palavras, mas também sons, gestos e imagens. Todo esse conjunto de elementos dão os contornos do enunciado, concretizados por meio dos **gêneros discursivos**.

Os gêneros discursivos representam, pois, as manifestações feitas por meio da língua; são moldadas a partir do uso social habitual em meio às interações que vão sendo feitas e podem se dar por diferentes manifestações e linguagens: oral, escrita, verbal, imagética, impresso, analógico, digital. Constituem-se, pois, em meio a **relações dialógicas (dialogismo)**, o que significa dizer que o diálogo é feito em conexão com vozes anteriores, ou seja, com outros conhecimentos, outras leituras que o indivíduo possui e formam seu pensamento e sua própria voz. O diálogo é uma resposta em sentido amplo, dentro da consciência, que pode ser ou não verbalizada. Todo autor realiza, portanto, enunciados que são sempre dialógicos. O enunciado, na concepção bakhtiniana é uma “ [...] unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1987, p. 293). É, portanto, o uso concreto da língua, considerando que a comunicação só acontece mediante os enunciados produzidos.

Nesse sentido, a língua se apresenta como um fenômeno que se estabelece no exercício das relações sociais, em meio às interações feitas entre o homem e o seu contexto. Certamente, as pequenas ações que perfazem nossas práticas sociais em nosso cotidiano pressupõem uso

de gêneros discursivos dos mais diversos. Assim, o homem, ao estar em constante diálogo e interação em seu meio social, vai criando possibilidades e formas de estabelecer relações sociais; nesse espaço, a tecnologia vai avançando e as maneiras de acessar o conhecimento e se comunicar também vão se modificando, o que faz com que surjam, diuturnamente, novos gêneros do discurso em campos diversos. Assim:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. [...] (Bakhtin, 2011, p. 262)

Desse modo, a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos (que podem ser primários ou secundários) não deve ser minimizada, especialmente em razão da dificuldade de definição da natureza geral do enunciado. Os gêneros secundários (ou complexos, como por exemplo o romance, o drama, a tese) ocorrem em meio ao convívio cultural de ordem mais complexa e organizada, conforme explicitado por Bakhtin (2011). Nesse contexto, a língua se integra à vida humana por meio de enunciados concretos, que a perfazem, bem como “é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional”. (Bakhtin, 2011, p. 263).

Outrossim, os enunciados produzidos pelos indivíduos, em meio às interações vividas em seu meio, formam uma ponte entre os acontecimentos sociais e linguísticos, e isso se dá mediante uma trajetória complexa e longa, pois:

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (Bakhtin, 2011, p. 268)

Nesse caminho, é importante entender como o enunciado se estrutura, como é elaborado no sistema linguístico e no gênero ao qual pertence, afinal “ [...] o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações”. (Bakhtin, 2011, p. 269). Ademais, em relação ao objetivo real da comunicação discursiva, é importante considerar que

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição **responsiva**: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição **responsiva** do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente, a partir da primeira palavra do falante. (Bakhtin, 2011, p 271, grifo meu)

Desse modo, ao entrar em contato através da linguagem com o outro, o indivíduo faz uso de sua capacidade de dar respostas de forma adequada ao objeto do diálogo com o outro, adaptando-se, portanto, às circunstâncias sociais e culturais subjacentes ao contexto de produção. E, nesse processo dialógico,

[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. (Bakhtin, 2011, p. 271, grifo nosso)

A partir da compreensão do que nos ensinam as teorias de Bakhtin, em torno da concepção de linguagem, evidencia-se que, ao interagir com o outro surgem muitas possibilidades de respostas entre os falantes ou escreventes, logo: “ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.[...] (p. 272) E assim, reiterando: “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 272)

Em meio às múltiplas possibilidades de uso da linguagem, a qual nos serve a muitos propósitos comunicacionais e promove a interação, através de diferentes respostas dadas pelos interlocutores, realizamos as chamadas práticas sociais (Kleiman, 1995). Nesse processo, ao verbalizarmos nossas falas e nossos enunciados concretos, ou produzirmos textos em diferentes modalidades, fazemos uso de um dado gênero discursivo. Contemporaneamente, temos um número infindável deles, alguns mais tradicionais, outros mais recentes, a exemplo dos que são criados em contexto digital; cada um surge de acordo com certa situação, a exemplo de palestra, vídeo-aula, resenha crítica, artigo descritivo ou científico, resumo, receita, postagem em redes sociais, conversa, filmes, e-mails, teses de doutorado, dissertações de mestrado, notícias, telenotícias etc. Conforme explicitado por Marcuschi (2010), em

contexto de uso de tecnologias digitais, temos os gêneros tradicionais (como a carta, o bilhete, o diário) sendo modificados, à medida que vão surgindo necessidades de comunicação nos meios virtuais, com isso, temos os gêneros textuais digitais, com estruturas textuais específicas, adaptadas em acordo com o meio de comunicação e a situação a ser usada.

No contexto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escolar, é inevitável que tais modificações discursivas se apresentem a fim de que o objeto de estudo da disciplina esteja em consonância com nossa realidade social. A escola integra a sociedade e, como parte dela, carrega a necessidade de abarcar as diferentes e múltiplas formas de comunicar e interagir nas variadas situações comunicativas e práticas sociais estabelecidas. Inevitável e necessário que a práxis docente se dê de forma que a criticidade e a reflexão estejam presentes no espaço da sala de aula. Sobre isso abordamos nas próximas linhas!

3.1.1 Língua(gem), interação e prática social

Em meio a uma relação dialógica e responsiva (Bakhtin, 2011), que nos permite comunicar e interagir com o outro, percebemos que vivemos em um mundo social que acontece mediante a realização de situações concretas; tais situações são vividas através da linguagem, por meio de diversas modalidades e nossas ações são construídas em acordo com nossos interesses. Nesse sentido, existem muitas situações sociais que, por sua vez, assumem objetivos e modos também sociais de interação, que direcionam e estruturam os tipos de atividades a serem realizadas. Entretanto,

[...] em qualquer instituição, até as mais inflexíveis e sedimentadas, há espaço para mudar, no dia a dia, situações que parecem imutáveis, pois os contextos não estão já dados; os participantes na interação criam, de fato, contextos de ação. (Kleiman, 2006, p. 25, grifo nosso).

Outrossim, temos a visão da linguagem enquanto prática social, que a reconhece como algo muito mais amplo que um sistema abstrato de símbolos, tratando-se de uma atividade socialmente construída, que atravessa nossa compreensão acerca do mundo e de nosso lugar em meio a um contexto cultural e social determinado; a linguagem, nesse sentido, está intrínseca a questões que envolvem a identidade, a cultura e a comunicação. Em um conceito mais direto, temos a prática social como uma “sequência de atividades que dependem de **tecnologias, de saberes e capacidades** para a ação e mobilização desses saberes numa situação específica” (Kleiman, 2006, p. 27).

Ainda, as situações que movem as interações sociais vão sendo nutridas, acrescidas e surgem novas possibilidades, influenciadas pelas urgências do contexto vivido. Assim, uma visão sociointeracionista e construcionista em torno da língua(gem) é a que nos parece mais adequada, pois

Uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica em uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos (construcionista), de forma sempre renovada, inovadora. Essa característica da linguagem aponta para a questão constitutiva da capacidade de usar a linguagem: sem essa capacidade de criação de contextos, de contextualizar, não seríamos capazes de agir em sociedade. (Kleiman, 2006, p. 25-26)

Não basta, contudo, ter uma predisposição natural a contextualizar que nos possibilita agir no mundo social em meio a toda sua complexidade, o que faz Kleiman apoiar-se em Bakhtin, acerca dos gêneros discursivos que vão surgindo. Assim, a

[...] atuação bem-sucedida nas instituições requer o conhecimento das práticas específicas dessas instituições, concretizadas, ou atualizadas, nos eventos, que são sempre discursivos (cfe. Bakhtin, 1979/1990), envolvendo usos da linguagem mediados pelos gêneros discursivos. (Kleiman, p. 26, 2006).

De acordo com a autora, durante as situações em que acontecem os chamados eventos de letramento (elementos que podem ser identificados nas atividades voltadas à leitura e à escrita), podemos diferir as atividades em decorrência das exigências do objetivo de uso da língua escrita ou da leitura, de forma particularizada, em atendimento às necessidades interacionais. Nesse caminho,

É possível participar de um evento sem conhecer os gêneros que aí circulam: por exemplo, sem conhecer as regras de participação numa assembleia, interpretando os integrantes da mesa e tomando a palavra sem ter sido reconhecido pela mesa, mas o custo é alto; **nem sempre a intervenção será legitimada; a autoestima ou confiança do interventor podem sair arranhadas.** Daí a importância da familiaridade com a prática social, da posse daqueles saberes que permitem agir numa instituição. (Kleiman, 2006, p. 27, grifo nosso).

Nesse diapasão, para que nossos alunos da educação básica se apropriem dos saberes próprios, necessários à concretização das práticas sociais que lhes são (e das que podem vir a ser) necessárias para agirem epistemicamente em seu meio, é importante que haja adequação

ao que é vivenciado no contexto escolar. Logo, é importante compreender o que nos diz Kleiman acerca do conceito atribuído ao letramento situado, o qual permite percebermos as diferenças entre atitudes e comportamentos, as quais “podem ser atribuídas a diferenças nos eventos (de fala ou de letramento) das diferentes instituições (política, publicitária, literária, artística, do cotidiano) em que as atividades são concretizadas. (Kleiman, 2006, p. 27).

Outrossim, é visível que as formas de leitura e de escrita têm sofrido modificações ao longo do tempo, sobretudo a partir do advento da internet e do acesso cada vez maior às informações disponibilizadas nos espaços virtuais. Como consequência disso, como afirmamos anteriormente, novos gêneros discursivos surgem, novas formas de interação e comunicação tomam forma nas práticas sociais que realizamos cotidianamente e, inevitavelmente, também influenciam nossas práticas docentes e discentes, especialmente no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica.

Acerca do real significado da ação de “ensinar português” na contemporaneidade, Rojo (2021, on line), afirma que isso abrange na verdade o ensino de várias línguas e várias linguagens, pois o acesso à internet propicia inúmeras possibilidades de uso da nossa língua e junto com isso, acessamos e temos contato com múltiplas linguagens que tomam forma nos espaços ciberculturais.

Outro aspecto a se considerar é que é visível que os textos que circulam atualmente, em diferentes esferas de comunicação, se apresentam de formas cada vez mais multimodais, o que amplia as possibilidades de usos da língua e da linguagem. Com isso, percebemos a necessidade inevitável de uma escola conectada, que nos permita articular o que acontece em nosso contexto social ao que levamos para a sala de aula.

Os multiletramentos²⁵ e seus significados são importantes, pois “É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. (ROJO, on line, 2021).

O espaço virtual, desse modo, permite o contato entre diferentes culturas, dos mais longínquos lugares, bem como o acesso a um número infindável de conhecimentos construídos e sistematizados pelo homem ao longo do tempo. Com isso, também identificamos a necessidade de uma ampla formação crítica por parte do estudante, para que possa aprender a se defender e a ressignificar o que lhe é disponibilizado nos múltiplos espaços.

²⁵ Na seção 3.3 discorro especificamente acerca dos multiletramentos.

Mais do que nunca, é atual o que nos ensinou Freire acerca da necessidade da leitura de mundo. Nosso mundo não é mais o mesmo de outrora, a tecnologia avança, as relações, as formas de contato com o outro mudam. Os olhares, as percepções, as (inter)ações se (re)estruturam. Assim então vai surgindo um “novo ethos” (Rojo, 2021, on line; Rojo e Moura, 2012). Com isso, vão surgindo novos valores que orientam nossas relações com as outras pessoas, e que garantem a boa convivência social; através do ethos conformam-se o caráter e/ou a identidade de uma coletividade, bem como novas normas de conduta são adotadas pelo grupo social (Dicionário de filosofia).

Nesse espaço de transformação social, o uso dos meios tecnológico-digitais pelas pessoas, indistintamente, permite que

[...] os sujeitos da periferia entrem em contato com práticas de textos antes restritas aos grupos de poder, a elas ainda possibilitam e potencializam a divulgação desses textos por meio de uma rede complexa, marcada por fluidez e mobilidade, que funciona paralelamente ao impresso e às mídias de massa. (Rojo, on line, 2021).

Com isso, *a priori*, temos uma maior democratização do acesso aos conhecimentos. Entretanto, especialmente, na realidade brasileira, a desigualdade social faz com que nem todos tenham os mesmos direitos e oportunidades. Contudo, é inevitável que são inúmeras as situações em nossas práticas cotidianas em que percebemos que a sociedade tem se tornado cada vez mais digital. Os exemplos são muitos: matrículas, seleções, emissão de documentos e atestados; acesso a programas do governo, declaração de imposto de renda, aplicativos de bancos, de transporte, entregas feitas a domicílio via aplicativos (de alimentos e medicamentos) etc. Com isso, cada vez mais é necessário letrar-se digitalmente e sobretudo criticamente. Nesse contexto, optamos por abordar o(s) conceito(s) atribuído(s) ao(s) letramento(s), no tópico que segue para, em seguida, tratarmos de forma mais específica sobre o letramento crítico e o digital, enfatizados neste estudo.

3.2 LETRAMENTO: UM CONCEITO POLISSÊMICO

Para tratar do conceito de *letramento*, nos ancoramos especialmente no que nos é trazido por Kleiman (2005), ao afirmar que este não se trata de um método, que ao ser aplicado serviria como uma fórmula que faria com que seus alunos aprendessem a ler e a escrever; tampouco, letramento é sinônimo de alfabetização, apesar de incluí-la, pois

Se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente em práticas diferentes, diremos que a **alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar**. (Kleiman, 2005, p. 12)

Para alguns pesquisadores o termo *letramento* está implícito no de alfabetização, contudo, isto seria uma simplificação, o que não condiz com a dimensão que é atribuída atualmente ao termo, pois este “[...] já entrou em uso carregado de novas associações e significados, como, por exemplo, uma nova relação com oralidade e com linguagens não-verbais, não incluídos nem previstos no termo alfabetização”. (Kleiman, 2005, p. 12). Logo, especificamente, a alfabetização trata-se de uma prática, que traz em seu bojo inúmeros saberes, a exemplo do sistema alfabético e suas regras específicas de uso, envolve participantes distintos (alunos e professor), bem como faz uso de elementos materiais próprios para concretizar sua prática (quadro, ilustrações, livros etc.). (Kleiman, 2005)

A alfabetização representa uma habilidade que pode levar o indivíduo a um alcance maior em torno do letramento. Contudo, o contrário não se aplica...letramento não é uma habilidade, “apesar de envolver um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo). Então, não é possível “ensinar o letramento”, nos alerta Kleiman (2005, p. 16).

O letramento se refere a um conceito complexo que “Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura”. (Kleiman, 2005, p. 18). Assim, para pensar as contribuições do conceito de letramento no contexto escolar, é preciso considerar que a escola funciona como espaço em que se ensinam habilidades e competências necessárias para o indivíduo poder participar de eventos de letramento que, por sua vez, servem para sua inserção social; além disso, é na escola que o indivíduo aprende a agir em determinados eventos de instituições cujas práticas valem a pena conhecer; ainda, na escola, possibilita-se a criação e recriação de “situações que permitam aos alunos participar efetivamente de *práticas letradas*”. (Kleiman, 2005, p. 18, grifo nosso).

Desse modo, é cabível, em uma perspectiva do trabalho com práticas letradas, a articulação entre os saberes escolares e a realidade que cerca o aluno, através do exercício da leitura e da escrita sob diferentes aspectos, com foco permanente na criticidade.

Para explicar a origem do termo letramento, Kleiman nos traz Paulo Freire (1921-1997), o qual

[...] utilizou o termo alfabetização com um sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento, para designar uma **prática sociocultural de uso da língua que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora**, embora, à época, fosse mecanicista. A escrita passou do domínio de uns poucos para um saber universal, considerado direito de todos – e com isso a relação das pessoas com a língua escrita mudou radicalmente. (Kleiman, 2005, p. 19-20, grifo nosso)

Percebe-se, com tudo isso, que os usos que se faz com a língua escrita vão se modificando, de acordo com o contexto social, os quais vão “exigindo” novas práticas e, inevitavelmente, o conceito de um indivíduo plenamente letrado vai atingindo novos alcances, pois

Assim como os usos da língua escrita foram mudando na família, no trabalho, nas relações comerciais, na ciência, ao longo da história, também mudou, na escola, a concepção do que seria “ser alfabetizado” e do que é necessário saber para poder usar a escrita ao longo da vida. (Kleiman, 2005, p. 20)

Já há bastante tempo, vemos uma evolução nos modos de ler, de escrever e de estabelecer relações nos diferentes e múltiplos espaços, com isso, notamos a necessidade de novas aprendizagens ao indivíduo, o qual precisa “letrar-se” de muitos modos, a fim de integrar-se ao contexto social, histórico e cultural. Acerca dessas evoluções e mudanças que ocorrem na sociedade, e que demandam novos letramentos, precisamos levar em conta que:

A tecnologia que dá suporte aos usos da língua escrita tem mudado enormemente, e essa mudança também se faz sentir na escola: onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, **hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a internet**. Há cem anos, para ser alfabetizado era suficiente ter domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, **além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações**. (Kleiman, 2005, pp. 20-21, grifo nosso)

Nos eventos de letramentos, que costumam ocorrer nas instituições sociais, há a participação coletiva das pessoas, ensejando a interação dos indivíduos; já, no que remete aos eventos escolares, privilegia-se, normalmente, a participação individual do aluno. É preciso, contudo, que isso mude, e que as práticas escolares se aproximem do que é realizado nas práticas sociais fora dos muros da escola, na vida real em sociedade (Kleiman, 2005).

Nas ocorrências dos eventos de letramentos²⁶, o aluno é levado a perceber a necessidade do que lhe é proposto em sala de aula, partindo do conteúdo estudado, o qual, por sua vez, carece de articulação, de maneira situada, contextualizada e carregada de sentido. Em tais eventos

[...] se inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento **essencialmente colaborativo**. (Kleiman, 2005, p. 23, grifo nosso)

Através do processo de escolarização, é possível que os indivíduos se tornem hábeis na realização de tarefas escolares de letramento, contudo podem continuar incapazes de fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano das práticas não escolares, como por exemplo nas atividades necessárias ao convívio e interação em família, no ambiente de trabalho. Nesse contexto, se esteia o letramento funcional, termo criado para ampliar o conceito atribuído ao letramento proposto pela escola (Soares, 2009).

Nossa sociedade é grafocêntrica, o que quer dizer que a escrita está no cerne das relações estabelecidas em nosso contexto (sejam elas sociais, institucionais e estruturais), tendo os registros e informações escritos, o que demanda muito mais do que ser alfabetizado ao indivíduo, o qual precisa usar a leitura e a escrita de forma competente. Mas o que isso significa?

No ato de ler, está subjacente o que nos ensina Freire (1983) a respeito da leitura de mundo, o que inclui, conhecer o código e o que ele nos revela em seus diferentes aspectos ao ser utilizado no contexto das práticas sociais. O indivíduo que lê, escreve, interpreta, compreende, se expressa, critica, questiona, dentre outras competências linguísticas, pode vir a alcançar sua autonomia, e tornar-se um “cidadão pleno”²⁷ (Soares, 2003). Contribuindo para compreender o alcance do conceito de cidadania, temos

²⁶ Na segunda fase da pesquisa de campo realizada nesta tese, considero que as oficinas de leitura, escrita e tecnologias que realizamos neste estudo, configuraram-se como efetivos “eventos de letramento”. Houve diversos momentos em que os alunos se envolveram em atividades feitas em grupo para a organização das apresentações temáticas, da pesquisa sobre profissões e produção de folders, bem como da exposição na feira de conhecimentos, dentre outros. Práticas de letramento foram experienciadas pelos atores envolvidos, especialmente por mim, na condição de professora e de pesquisadora e, também de aprendente de novas possibilidades metodológicas no que tange ao ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica.

²⁷ A CF, em seu art. 1º, inciso II, elenca a cidadania como um princípio fundamental. Mas, o que é ser cidadão? É apenas a possibilidade de votar e ser votado? Entendemos que vai muito além. Cidadão é aquele que pode usufruir de seus direitos e consegue cumprir com suas obrigações civis. O indivíduo que não tem acesso à

Há cerca de quatro séculos, essa atividade social chamada instruir vem-se constituindo, progressivamente, numa dimensão integrante da cultura da modernidade. Sem falar de seus importantes impactos sobre a economia e os demais aspectos da vida coletiva, sobretudo políticos, tanto é verdade que o conceito moderno de cidadania é impensável sem o de instrução. (Tardif e Lessard, 2014, p. 7).

Ademais, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita e instruir-se, é poder engajar-se em práticas sociais letradas respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Assim, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade. (Rojo, 2009).

É fato que, em cada esfera e contexto social específico, há a necessidade de que o indivíduo seja hábil em diversas práticas de letramentos, atendendo às transformações ocorridas na sociedade e com as consequentes novas formas de comunicar e (inter)agir. Assim, levando em consideração a heterogeneidade das formas de apropriação da leitura e da escrita, socialmente contextualizadas, são múltiplos os letramentos, dentre os quais temos como exemplos: o digital, o visual, o racial, o acadêmico, o cartográfico, o matemático, o queer, o crítico, dentre muitos outros que vão surgindo de acordo com a evolução da leitura e da escrita, da necessidade do indivíduo ou grupo, bem como dos suportes utilizados (Rojo, 2009).

Desse modo, a compreensão em torno do que nos traz os letramentos supera a ideia em torno do indivíduo cognoscente (que aprende e replica) para uma visão mais social que ressoa as transformações sociais de cada época. Nesse sentido, percebemos a diversidade das práticas sociais e, conseqüentemente, das possibilidades comunicativas entre os indivíduos. Conforme Street (2003)

Esse pensamento plural e multifacetado do letramento tem suas bases na denominação **Novos estudos do letramento** (criado por Gee (1991)²⁸ quando o pesquisador percebeu que surgiram na década 1980, no Brasil, Estados Unidos e Reino Unido, estudos que discutiam muito mais o lado social do letramento do que seu lado cognitivo. (Street, 2003, p. 77, grifo nosso)

educação, que não é efetivamente letrado, tem seu direito violado, pois deixa de ter acesso aos saberes sistematizados, produzidos pela humanidade e inevitavelmente passa por dificuldades para perseguir seus direitos, ou até mesmo, por “ignorância” (não saber algo) pode deixar de cumprir com suas obrigações ao desconhecem alguma informação. Ser alfabetizado e letrado, especialmente em nosso contexto brasileiro, portanto, é questão de segurança e sobrevivência social.

²⁸ Tal concepção em torno do que seja “novo”, se insere no que foi trazido na chamada “virada social”, em que os aspectos cognitivos passaram a ser considerados mais relevantes do que somente a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Estas precisam estar inseridas no que se realiza em meio às práticas sociais (Gee, 2000, apud Street, 2003).

Em relação ao letramento escolar, Kleiman (1995), lembra que a escola é uma das agências de letramento mais relevantes para o indivíduo. Especialmente no espaço da escola pública (que mais interessa nesta tese) é que o aluno terá múltiplas oportunidades de participar de diferentes práticas que podem prepará-lo também para aquelas relacionadas ao exercício da cidadania, de forma geral.

Nesse contexto e espaço de agenciamento, o professor, que é o principal agente de letramento, assume a função de mostrar o que a leitura e a literatura podem oferecer. Desta forma, Kleiman (1995) sugere que sejam produzidos projetos que integrem o aprendizado dos alunos a situações reais de práticas sociais, nos diversos segmentos educacionais, o que oportuniza a ampliação do grau ou nível de letramento do aluno. Fica evidente que os eventos de letramentos dos quais participamos atualmente são provenientes do avanço das tecnologias da escrita (Kleiman, 1995).

Silva (2013) sinaliza o conceito atribuído por Vóvio, Sito e De Grande na obra intitulada *Letramentos* (2010), que evidencia a dimensão formadora da escola, prioritariamente, ao adotar a concepção de que “as práticas sociais de uso da leitura e da escrita são tratadas em suas relações com o multiculturalismo, com a escola e, principalmente, com a formação de professores”. (p. 283). Nesse caminho, evidencia-se que a escola, que é a principal agência de letramento e de espaço da constituição do professor, serve para fomentar discussões e reflexões especialmente a partir das complexas habilidades de leitura e escrita (Silva, 2013).

Ao longo da história, percebemos que modificamos nossa forma de ler e de lidar com o texto escrito. A informação, os anúncios, as relações sociais, o marketing, tudo vai mudando e se tornando cada vez mais digital e global. Em tal contexto, são disseminados os diversos artefatos tecnológicos, a exemplo do notebook, do tablet, dos smartphones; diferentes formas de lidar com a escrita surgem e impactam em nossas formas de comunicar. Passamos do computador para a internet discada, para a fibra, para a banda larga (aqui em vias do 5G), internet das coisas, inteligência artificial (Ribeiro, 2019).

Notadamente, conforme trazido por Rojo e Moura (2012), as novas gerações possuem outros paradigmas de comunicação, pois convivem e transitam em diferentes esferas sociais, o que lhes permite a aquisição de letramentos a partir de eventos específicos. Recebemos na escola, hoje, a denominada geração P (de participativa)²⁹, o que leva a necessidade de novas

²⁹ Conforme Kalantzis e Cope (2009) e Cope e Kalantzis (2019).

formas de lidar na relação ensino e aprendizagem que privilegiem a colaboração e a autonomia do indivíduo. Nesse caminho, devemos levar em conta que

Os textos/discursos produzidos, ao saírem dos escritos impressos passam a contar com novas mídias como meios de distribuição, circulação e consumo, [...] não somente os meios, mas também as mensagens se alteram, podendo, aos poucos, passar a combinar múltiplas linguagens que não somente a oral e a escrita, mas também as imagens estáticas, musicais, e sons variados. (Rojo; Moura, 2012, p. 19)

Nesse processo, que parte da evolução dos espaços da escrita e da necessidade de cada vez mais o indivíduo ser letrado em diferentes aspectos, do acesso aos diferentes textos/discursos, em meio a multiculturalidade e a necessidade de aprendizado de múltiplas linguagens consideramos indispensável haver uma discussão envolvendo os *letramentos críticos* e os *digitais*. Seguimos com esse propósito!

3.2.1 Letramentos críticos e suas implicações

Para abordar a concepção ínsita no que nos propõe o letramento crítico, apoio-me, inicialmente em Freire (1979), especialmente a partir de sua obra, intitulada *Conscientização: teoria e prática da libertação*, na qual, como o próprio nome sugere, são discorridas questões inerentes à articulação social que, desde os primórdios, se constitui a partir da dicotomia dominador x dominado. O autor alerta para a necessidade de reflexão crítica e de uma desconstrução de tal realidade, a fim de que se tenha na sociedade sujeitos conscientes de sua importância, de seu papel real enquanto seres humanos pensantes, que podem influenciar e modificar os papéis sociais, não aceitando tudo passivamente.

Vale lembrar que Freire, com o paradigma de alfabetização que desenvolveu³⁰ (e que reverbera em diversos sistemas educacionais no mundo) não acreditava na educação mecânica, em que o aluno e seu processo de aprendizagem estivessem desconectados da sua realidade. Ao, contrário, o contexto vivido pelos alunos era o ponto de partida para a aprendizagem da escrita. Assim, os alunos não eram vistos como tábulas rasas, vazios de conteúdo, mas sim, como pessoas com ricas experiências. Partindo disso, a alfabetização

³⁰ Para recordar: seu movimento iniciou-se em 1962, na região Nordeste, por ser a mais pobre do país e contar com cerca de 15 milhões de analfabetos. Com 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias, a opinião pública ficou impressionada, o que fez com que seu método fosse aplicado por todo o país, com suas devidas nuances políticas.

deveria se dar de forma significativa e efetiva, longe, portanto, dos ideais de uma educação bancária.

Rememoramos que, através de sua filosofia empregada na educação, especialmente na que era direcionada aos adultos, Freire causou certo temor ao sistema político, o qual passou a se preocupar achando que a população poderia se voltar contra a estrutura já existente. Afinal, um povo que pensa pode promover mudanças, nem sempre agradáveis e desejadas para quem está no topo do poder. A depender da posição social ocupada (de dominador ou dominado; opressor ou oprimido; rico ou pobre), tal “perigo” pode ser visto sob óticas distintas.

Afinal, a quem interessa a manutenção das elites, a existência de opressores e oprimidos? Freire (1979) alerta para o fato de que uma verdadeira e efetiva conscientização só acontece de dentro para fora, a partir de uma percepção crítica do indivíduo sobre sua condição, que o leve a se libertar e, portanto, a não aceitar opressão nem sentimentos de inferioridade, independente do nível social em que esteja inserido.

Percebe-se que as ideias de educação de Freire estavam enraizadas na dimensão política, visto que alertavam, de formas diversas, acerca do perigo do povo se tornar massa de manobra nas mãos de políticos inescrupulosos, tendo, não raro, seu voto trocado por algum benefício material. Tal quadro ainda persiste nas práticas atuais. Assim

Todos sabemos o que pretendem os “populistas” – no Brasil, como em qualquer outro país da América Latina – pela mobilização das massas: um homem é igual a um voto. E aí se enraíza todo o problema, porque, de acordo com a pedagogia da liberdade, preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. **Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho.** (Freire, 1979, p. 12, grifo nosso).

Nesse pensamento, o letramento crítico vai sendo construído pelo indivíduo especialmente para que possa ter consciência de seu lugar social e, principalmente de seu poder de transformação. Para Freire, o termo “conscientização”, que é a palavra chave para que o indivíduo possa se tornar letrado criticamente, alude a educação, enquanto prática de liberdade, um ato de conhecimento e uma aproximação crítica da realidade. E assim:

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar-

se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. **É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo**” (Freire, 1979, p. 15, grifo nosso).

Outrossim, essa “práxis libertadora” costuma ocorrer a partir da compreensão do que significam três palavras-chave: opressão, dependência e marginalidade. Tais palavras dominam a sociedade que oprime, divide, segrega, tornando seres humanos em seres invisíveis, marginalizados e inferiorizados (Freire, 1979). É preciso reflexão e ação na tentativa de conscientizar e libertar, especialmente através do diálogo, para que despertemos para as questões que conduzem a desigualdade social que vemos em nossa sociedade, a problemas de ordem política e econômica e que nos faz perceber que a Educação é o ponto central de libertação do homem, assim como a ausência ou a ineficiência desta é usada para manipular as massas e subjugar o povo, fazendo-o conformar-se com sua condição de “inferioridade” social. E assim

A conscientização é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada (Freire, 1979, p. 15).

Comprendemos, assim, que Freire nos mostra que a conscientização não pode ser dada mas pode ser despertada, de forma intrínseca ao homem, partindo da percepção de sua condição social, cultural e epistêmica. O indivíduo consciente, com participação social, que aprende a ler o seu próprio mundo, assume a condição de indivíduo letrado em seu sentido crítico. Importante, pois, que haja a promoção do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa, pautado especialmente nessa intencionalidade.

Além de Freire, outro autor que contribui para a compreensão em torno dos letramentos críticos, é Street (2014), que define dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Acerca do letramento autônomo, assim o descreve [...] um conjunto separado, reificado de competências “neutras”, desvinculado do contexto social – e nos procedimentos e papéis sociais por meio dos quais esse modelo de letramento é disseminado e interiorizado (Street, 2014, p. 129). Esse modelo interpretativo autônomo “reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos” (Street, 2014, p.130); tal concepção apresenta alguns termos comumente usados como, por exemplo: grau de

letramento, nível de letramento ou baixo letramento (também aludidos por Kleiman, 1995), os quais revelam essa concepção autônoma, centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito.

Já o modelo ideológico, abrange a compreensão de que é preciso “compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais” (Street, 2014, p. 09). Logo, é preciso considerar a multiplicidade de saberes e culturas que permeiam as sociedades e o mundo, de forma geral. Portanto, não é suficiente privilegiar um determinado tipo de letramento, considerado superior, ou dominante, e exigir determinados aprendizados intrinsecamente formais, e que, de algum modo, não apresentam maiores sentidos para o indivíduo.

É importante considerar, ainda segundo o que nos explica Street (2014), que existe dada ideologia presente no letramento autônomo, e que esta se apresenta de forma sutil, com intenções de dominação cultural e social que segrega as pessoas e as coloca em grupos determinados: os dos que são letrados (mais capacitados, portanto) e o dos iletrados (logo, incapazes, de menor saber). Por outro lado, no letramento ideológico, admite-se que outros espaços de realização das práticas sociais, em que a escrita e a leitura acontecem, de formas diversas, também contribuem para o desenvolvimento e crescimento do indivíduo.

No contexto escolar, normalmente acontece a predileção em se adotar o modelo autônomo de letramento, contudo, na prática, muitos professores, sobretudo no trato com a Língua Portuguesa, conseguem ir além e mesclar os dois tipos de letramento. No caso das oficinas que foram implementadas durante a segunda fase da pesquisa de campo que realizamos nesta tese, procurei caminhar no sentido de promover o ensino e a aprendizagem de forma que privilegiássemos a crítica e a reflexão em nossas ações, nos aproximando, desse modo, especialmente do letramento ideológico.

Marins-Costa (2016), também abordando sobre o letramento crítico, afirma que o adjetivo “crítico” tem sido largamente usado nos documentos oficiais da educação básica, assim como aparece recorrentemente em textos acadêmicos que se voltam para as teorias e práticas pedagógicas bem como no próprio âmbito escolar, o que faz com que tenham surgido diversos sintagmas, dentre os quais: “pensamento crítico, senso crítico, leitura crítica, reflexão crítica, visão crítica, consciência crítica e letramento crítico, dentre outros. (p. 19), e nos põe a pensar sobre o sentido real do que seja algo “crítico”:

Podemos nos perguntar pela aceção desse adjetivo quando empregado para qualificar e determinar ações como as mencionadas. **Pode-se dizer de antemão que o sentido é positivo, ou seja, qualificar uma ação como**

crítica é atribuir a ela um valor ideal e desejável na esfera do ensino/aprendizagem. Entretanto, o que nos permitiria caracterizar um ato como crítico? Acabar de ler um texto e dizer “não concordo com o que diz este autor” é fazer uma crítica? Afirmar que as tecnologias afetam o convívio social revela um pensamento crítico? Questionar uma proposta de atividade feita pelo professor significa uma postura crítica por parte do aluno? (Marins-Costa, 2016, p. 19, grifo nosso)

Desse modo, a autora nos leva a pensar sobre a verdadeira acepção do termo “crítico”, especialmente no contexto de uso dos documentos oficiais, que embasam o ensino e aprendizagem na educação básica, trazendo tal compreensão, especificamente para o âmbito da Língua Portuguesa, componente foco desta tese. Como exemplos, Marins-Costa afirma ser recorrente o uso desse termo na LDB e nos PCN-EF. E, em nosso documento mais recente, a BNCC (2018)³¹, a autora afirma que a palavra “crítico” não aparece de forma explícita, entretanto, existem princípios de uma abordagem teórico-crítica ao longo de seu texto (o que se comprova a partir da descrição das aprendizagens nas Competências Específicas do documento, as quais abrangem premissas advindas da abordagem pedagógica que são propostas por meio do Letramento Crítico).

De acordo com Almeida (2022), as concepções em torno do letramento, do uso das tecnologias digitais, dos multiletramentos, dentre outros, perfazem o texto da BNCC³², o que também evidencia a inclusão (ainda que implícita) do que se compreende acerca dos letramentos críticos, que embasam suas ideias.

Compreendemos que não seja tão simples identificar o significado (ou dimensão) que é atribuído no momento em que é utilizado o referido termo, seja-o nos documentos oficiais ou quando usados por autores em contextos variados, mas na perspectiva Freiriana, que assumo neste estudo e, sobretudo, em minha práxis pedagógica, entendo que a criticidade deve fazer parte da forma como percebemos nosso mundo e as relações que nele construímos; é assumir ideais e escolhas de forma fundamentada e coerente com o senso de justiça social, e não se deixar enganar pelo que nos é (im)posto a todo momento, nos diversos espaços (físicos e/ou virtuais) em que nos vemos, não raro, apenas no papel de expectadores e consumidores.

No contexto atual, que perpassa cada vez mais o âmbito da ciberculturalidade, vivenciado por todos nós, podemos perceber, sobremaneira, a importância dos letramentos críticos. Nesse espaço, temos a presença das tecnologias digitais, dos modos diversos de ler,

³¹ Ainda neste capítulo teórico abordo em seção própria acerca da BNCC e o que propõe para o ensino e a aprendizagem do componente Língua Portuguesa.

³² Mais adiante abordo sobre a BNCC e os multiletramentos.

de escrever, de expressar, de inferir, de sentir, que nos leva a um agir social que se transforma continuamente. Os letramentos críticos, portanto, perpassam também o uso e a vivência proporcionados pela presença das tecnologias digitais. Nesse caminho, discutimos a próxima subseção!

3.2.1.1 Letramentos críticos e tecnologias digitais

Compreender como a sociedade se organiza, como as relações se estabelecem, como ocupamos determinado lugar e espaço e como as articulações humanas são tecidas em diferentes contextos é crucial para nos tornarmos indivíduos críticos e reflexivos. Como podemos perceber, na contemporaneidade, temos vivido frequentemente um cenário em que as informações nos chegam de forma cada vez mais rápida; as possibilidades de conexão e comunicação são muitas, o que faz com que, mais do que nunca, pensemos em: “abordagens mais críticas de se ensinar e aprender”. (Ferrari, 2018, p. 106)

Nesse contexto, os letramentos, como aprendemos especialmente com Kleiman (1995, 2005) se constituem em meio a realização de eventos de letramentos e ao exercício de práticas sociais. Muitos desses eventos e práticas sociais têm sido realizados em meios virtuais, o que demanda um poder de leitura (crítica) ainda maior por parte das pessoas. Como exemplo disso, podemos citar o uso das redes sociais, que tem sido cada vez mais comum, especialmente a partir do contexto pandêmico há pouco vivido. Instagram, X (antigo Twitter), Facebook, WhatsApp³³, dentre outras, se tornaram parte do cotidiano das pessoas, de formas variadas, influenciando comportamentos (sociais, culturais, interrelacionais e de saúde) mudando rumos políticos e, conseqüentemente, afetando a vida de toda uma sociedade. Ser letrado criticamente é primordial para não se tornar um brinquedo ou uma arma nas mãos de pessoas (e ideologias) “mal-intencionadas”.

Pinheiro (2021) cunhou um termo novo: letramentos (ou *designs*) contingenciais, para explicar a volatilidade das práticas sociais, sobretudo em meios virtuais. Para o autor tais *designs* “se formam não a partir dos textos, mas das práticas sociais, nas quais, portanto, operam movimentos, indeterminações e dissonâncias, cujos resultados são, assim, imprevisíveis. (Pinheiro, 2021, p. 14)

³³ WhatsApp para alguns autores não é rede social, mas sim aplicativo de mensagens. Pinheiro, contudo, o utiliza com a conotação de rede social.

Como exemplos de situações oriundas das práticas sociais que se constituem como eventos de letramentos e que foram significativos no cenário político nacional brasileiro, Pinheiro (2021) descreve uma mobilização feita por caminhoneiros no Brasil, via WhatsApp, que resultou em uma greve dessa categoria e que teve alcance nacional, *imprevisível*. Tal mobilização não partiu de nenhum movimento sindical (que é comum acontecer), mas foi proveniente de mensagens enviadas por grupos fechados de WhatsApp e que foi se replicando, tendo como resultado “um movimento de greve sem precedentes históricos.” (Pinheiro, 2021, p. 15).

De tais grupos foram replicadas diversas *fake news* que circularam durante a aludida greve, com destaque para vídeos que afirmavam que teria havido ocupação do Palácio do Planalto e que haveria intervenção militar no Brasil – tais mensagens e vídeos utilizavam diversas linguagens, inclusive imagens, montagens estratégicas que levaram ao caos no país. (Pinheiro, 2021). Identificar tais montagens, demandava muitos letramentos por parte dos indivíduos, o que levou muitos a crerem no que lhes chegava em forma de “informação”.

O outro exemplo trazido por Pinheiro também se deu por meio de *fake news*, dessa vez direcionadas a eleição presidencial, (outubro e novembro/2018). E assim, o autor nos conta:

Ainda em outubro daquele ano, a Folha de São Paulo publicou uma reportagem em que empresários teriam bancado uma “campanha contra o PT pelo WhatsApp por meio de contratos que teriam chegado a R\$ 12 milhões, uma prática que “seria ilegal pois se trata de doação de campanha por empresas, o que é vedado pela legislação eleitoral, além de não declarada”. Segundo a reportagem, empresas teriam comprado “pacotes de disparos em massa” de mensagens contra o PT e de apoio ao candidato Jair Bolsonaro no WhatsApp, por meio do uso de bancos de dados de usuários do próprio candidato ou de bases vendidas por agências digitais. (Pinheiro, 2021, p. 15)

Impressionado com a quantidade de notícias falsas que circulou em meio às redes sociais usadas no país (e no mundo), no período de realização da campanha presidencial, o autor continua pormenorizando os fatos que todos nós acompanhamos, à época, nos noticiários e mídias diversos:

Essas fake news iam desde montagens de imagens com personalidades políticas – como a foto que mostrava a suposta participação de Adélio Bispo de Oliveira, o homem que esfaqueou Bolsonaro, em um ato público com o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e com outros integrantes do PT – à divulgação de informações falsas sobre fatos relacionados aos

presidenciáveis – como a entrevista do então candidato Jair Bolsonaro ao *Jornal Nacional*, em que exibiu um exemplar do livro “Aparelho Sexual e Cia”, alegando que o material (que ficou popularmente conhecido como “Kit Gay”) teria feito parte do programa “Escola Sem Homofobia”, desenvolvido pelo MEC no período em que Fernando Haddad, adversário de Bolsonaro, tinha sido ministro da Educação (o livro, todavia, nunca foi distribuído nas escolas públicas brasileiras). (Pinheiro, 2021, pp. 15-16).

Tais situações foram denunciadas posteriormente, contudo, já haviam prejudicado o país, levando a um verdadeiro alvoroço no Brasil, culminando com a eleição de um governo que trouxe muitos prejuízos, especialmente para o setor educacional, dentre tantas outras esferas socioeconômicas atingidas³⁴.

No que remete ao uso do WhatsApp, Pinheiro (2021) descreve o funcionamento do envio das mensagens, as quais são criptografadas e difíceis de serem rastreadas, facilmente replicadas em curto espaço de tempo, alcançando um número significativo de pessoas, causando efeitos inimagináveis, especialmente nessas situações (que o autor chama de eventos de letramentos políticos) e que servem como exemplos de *designs contingenciais*. Tais designs, ainda que se originem em ordens do discurso específicas

[...] se constituem em um conjunto de convenções associado a atividades semióticas em um determinado espaço social, no caso, o das redes sociais, que, entre outras coisas, delimitam e controlam o que é compartilhado pelos usuários, os designs **contingenciais** mostram como as **práticas de letramentos** se tornaram ainda mais complexas e imprevisíveis, cujos resultados efêmeros e multidirecionais são cada vez mais difíceis de serem previstos *a priori*. (Pinheiro, 2021, p. 16-17, grifo nosso)

Nesse pensamento, a contingencialidade dessas redes, como o WhatsApp, e tantas outras usadas no cotidiano, reside justamente no fato de que o seu alcance e efeitos são imprevisíveis, e por conta [...] da facilidade e do grande número de participação multidirecional dos usuários e dos algoritmos controlados por inteligência artificial, que monitoram incessantemente e de forma cada vez mais invasiva nossas próprias vidas”. (Pinheiro, 2021, pp. 16-17). Nesse caminho, nos colocamos a pensar ainda mais acerca da importância da promoção do letramento crítico, pois

[...] se estamos lidando com informações/conteúdos contingenciais, típicos de um “saber-fluxo”, não basta “reconhecer e consumir conteúdos que circulam na internet, mas **buscar compreender e avaliar os diferentes**

³⁴ Refiro-me ao governo do então Presidente Jair Bolsonaro, que teve início no dia 1.º de janeiro de 2019 e chegou ao fim em 31 de dezembro de 2022.

mecanismos que regem a produção, reprodução e difusão desses conteúdos (Pinheiro, 2010, p. 211, apud Pinheiro, 2021, p. 17, grifo nosso).

Por consequência, tal contexto também exige que o indivíduo seja letrado em diferentes meios para que possa exercer de modo mais completo seu poder de criticidade e saiba lidar com as situações diversas que surgem contemporaneamente, especialmente naquelas vivenciadas em contextos ciberculturais. E assim, em meio aos eventos de letramento e práticas sociais cotidianamente, por meio do acesso a ambientes virtuais, para realizar todo tipo de atividades na sociedade, precisamos refletir acerca do que representa efetivamente assumir tal condição de letramento. Para ser considerado um indivíduo “letrado digitalmente”, basta saber usar instrumentalmente as diversas tecnologias digitais? Conhecer ferramentas, aplicativos, saber usar redes sociais? É saber ler e escrever na tela? Entendemos que tudo isso é necessário, contudo vai muito além. Vejamos então.

3.2.2 E quanto aos letramentos digitais?

Desde o final do século XX e início do XXI, se discute acerca do conceito de letramento digital. Tal expressão abrange o contexto em que a informática e o acesso à informação por meio da internet começaram a se tornar populares e a promover, de maneiras diversas, inúmeras transformações sociais. Nesse espaço, no bojo da educação, também tem havido tentativas de se compreender de que maneira o letramento digital pode ser usado no ensino e na aprendizagem escolar.

Precisamos levar em conta que, um indivíduo, para ser considerado letrado digitalmente, precisa assumir a condição de ser capaz de realizar a leitura e a escrita na tela de forma crítica e proficiente. Contudo, o letramento digital não se restringe somente a tais habilidades, vai muito além, pressupondo inúmeras outras habilidades que vão ajudando o sujeito a inserir-se em um outro fluxo de ações que envolve as tecnologias digitais (a exemplo de aprender a instalar aplicativos, acessar bancos, proteger seus dados, desenvolver estratégias de checagem de informações etc.). Certamente, letrar-se digitalmente é, nos dias atuais, condição necessária para assumir-se como cidadão (dentre tantas outras condições), para que se possa exigir direitos, bem como cumprir deveres na sociedade.

Outrossim, o letramento digital integra-se às práticas sociais, vinculando-se, portanto, ao que vimos discutindo acerca da noção de letramento adotada neste estudo (aprendida especialmente com Kleiman). Sem tais habilidades, o indivíduo pode vir a sofrer

a chamada exclusão digital, o que pode impedi-lo de participar e interagir em contextos e eventos de letramentos efetivados a partir de ambientes ciberculturais contemporâneos. Acerca da importância e do sentido de ser letrado digitalmente, nos diz Ribeiro que:

[...]. Os “excluídos digitais” passaram a sofrer a pressão de “ter de” empregar as novas tecnologias, já que não basta mais ter competência apenas para lidar com o impresso. Um outro grupo de pessoas que mal teve acesso ao letramento no impresso passou a ser **duplamente excluído**, já que as possibilidades tecnológicas aumentam, **mas as respostas sociais e políticas não acontecem no mesmo ritmo**. A essa apropriação gradativa dos novos meios pelas pessoas deu-se o nome de **letramento digital** (Ribeiro, 2009, p. 16, grifo nosso).

Ainda tratando sobre a definição que é atribuída aos “letramentos digitais”, os autores Dudeney, Hockly, Pegrum (2016, p. 17), os descrevem como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Logo, os estudantes necessitam vivenciar e desenvolver competências que os habilitem a se inserirem de fato na sociedade, pois

Não sabemos quais novos problemas sociais e políticos emergirão³⁵. Mesmo assim, estamos começando a desenvolver um retrato mais claro das competências necessárias para eles poderem participar de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas. **Governos, ministérios da educação, empregadores e pesquisadores, todos apelam para a promoção de habilidades próprias do século XXI, tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente** (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17, grifos nossos).

São muitas as habilidades esperadas por parte dos estudantes a fim de que se integrem socialmente. O papel da escola e, em especial do professor, neste cenário, é de suma relevância. Em meio a esse complexo de habilidades necessárias, para ser capaz de se envolver com as tecnologias digitais exige-se o domínio de tais letramentos digitais, a fim de que sejam utilizadas de forma eficiente para “localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17).

³⁵ Identifico que um dos, até então desconhecidos, “problemas sociais e políticos” sinalizados pelos autores acima (em 2016), foi vivido por todos nós em decorrência das consequências trazidas pela Covid-19 na educação, que também discuto ao longo desta tese.

Contribuindo para os debates em torno dos letramentos digitais, Mafra e Coscarelli (2013) afirmam a necessidade de incluí-los cada vez mais no processo educacional, o que perpassa pela formação dos professores. Nesse caminho,

[...] o letramento digital não está, portanto, localizado numa instância totêmica, mas originariamente entranhado em diferentes práticas sociais. Por isso mesmo, essa forma de letramento está aprioristicamente acessível a todos que militam no ensino, porquanto não é às NTIC que devemos nos dirigir, mas às demandas que a sociedade constrói para fins de utilização desses recursos digitais. Infelizmente, no que compete aos cursos de formação, eles ainda não se deram efetiva conta dessa constante e crescente demanda, presente de forma significativa a partir da década de 1990 no Brasil. (Mafra; Coscarelli, 2013, p. 903).

Efetivamente, infere-se que não é suficiente propiciar atividades de ensino e aprendizagem pautadas apenas no letramento do impresso, no que já é usado há tempos. A sociedade muda, a forma de se comunicar e de atuar nas práticas sociais também muda. Seguindo tal perspectiva

Precisamos **incrementar** nosso ensino e a aprendizagem de nossos estudantes de acordo com essas novas circunstâncias. Para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do letramento impresso tradicional. **Ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras.** (Dudenev; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17, grifos nossos).

É certo que, compreendo a necessidade de expor os alunos aos diversos meios de utilização da língua, não restringindo o ensino e a aprendizagem escolar a apenas um tipo de letramento, normalmente o impresso. Entretanto a “fraude” apontada por Dudenev, Hockly e Pegrum (2016), nos leva a refletir que ela começa bem antes, ao se permitir a existência de tantas desigualdades sociais³⁶, provenientes especialmente da ausência de políticas públicas voltadas a aprimorar verdadeiramente a educação pública no país.

Entretanto, é necessário apontar que há reflexos do capitalismo que domina a sociedade (global e localmente) e move as ações dos diversos grupos econômicos

³⁶ São muitos os problemas que assolam a educação pública (já sinalizados neste texto em diversas passagens), dentre estas temos o pouco investimento em infraestrutura, em formação de professores, em oferta de salários compatíveis, condições precárias de trabalho, carga horária extensa e desgastante, número excessivo de alunos por turma etc.

hegemônicos. Com isso, a existência das inúmeras desigualdades (dentre elas a digital) parece integrar uma espécie de projeto para controlar a todos que estão na base da pirâmide social (o povo) (Santos, 2020b). Nesse espaço de controle, o acesso às tecnologias digitais no contexto do ensino e da aprendizagem pública acaba por ser inviabilizado por diferentes ausências e interesses e traz, inevitavelmente, prejuízos aos atores da educação.

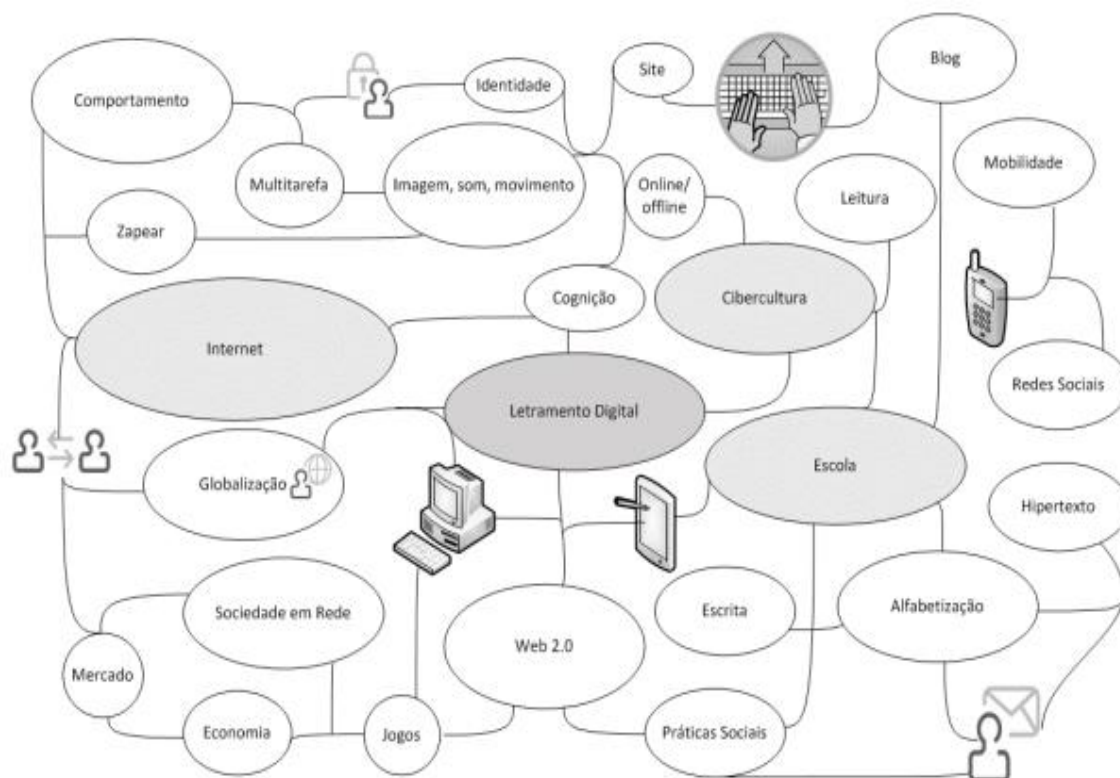
De acordo com Botelho Borges (2016), o conceito de letramento digital toma emprestado os princípios do rizoma (proposto por Deleuze e Guattari, 2009), dentre os quais temos: conectividade, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura, cartografia e decalque, denotando sua permanência e transitoriedade ao tentarmos desvendar os seus múltiplos sentidos. Assim, no universo da Linguística Aplicada, e numa compreensão contemporânea do conceito de letramento digital, vemos que se trata de algo complexo e multifacetado, que abrange não apenas o domínio de técnicas e habilidades de uso dos diversos artefatos tecnológicos, mas, sobretudo, o exercício de práticas semióticas multimodais. Ademais, demanda uma maneira específica de ver o mundo, de participar integralmente dele e de (re)construí-lo.

Sobre os princípios da conectividade e da heterogeneidade, Botelho Borges (2016) afirma que isso se dá pelo fato do rizoma ser ligado a qualquer outro, do mesmo modo acontece com o letramento digital, que também pode ser conectado em diferentes direções no mapa cartográfico. Sobre a multiplicidade e a ruptura, alude-se a forma inacabada do mapa, constituindo-se num contínuo devir, podendo sua cartografia ser redesenhada a qualquer instante.

Sobre a cartografia, remete-se aos possíveis caminhos a serem tomados e aos territórios encontrados, assim, “o fenômeno do letramento digital também possui regiões ainda não desbravadas, de exploração e descoberta, sendo um fenômeno novo, que ainda conta com certo grau de imprecisão teórica “ (Botelho Borges, 2016, p. 726).

Finalmente, acerca do decalque, a autora refere-se ao fato de que não existe uma forma pronta, estruturada. Não existe uma fórmula pronta para o letramento digital, as possibilidades e novos saberes vão surgindo continuamente, se construindo numa espécie de “mapeamento teórico”.

Nesse rumo, a fim de representar os diversos aspectos do letramento digital que o levam a uma similaridade com o conceito de um rizoma, temos a figura abaixo, que nos ajuda a entender e a visualizar como se dá o processo de aprimoramento/desevolvimento de quem possui tal letramento e suas múltiplas possibilidades e direcionamentos.

Figura 2: aspectos do letramento digital representados rizomaticamente

Fonte: Botelho Borges, 2016, p. 724.

Como é possível inferir a partir da figura (rizomática) acima, o letramento digital não é algo que surge isoladamente e se instala em um indivíduo. Vários processos e aspectos se entrecruzam e vão se complementando. Do surgimento do computador, da internet, da globalização e tudo o mais que vem transformando as relações humanas, ser letrado digital, na contemporaneidade, carrega sentidos não-lineares e múltiplos. É importante, contudo, considerar que:

Aqueles sujeitos que já dominam o sistema alfabético e alguns princípios de navegação na rede estarão mais aptos a se arriscarem no ambiente digital, pois conhecem os caminhos por onde navegar. Esses sujeitos, por já possuírem uma habilidade de ler e escrever, conseguem usufruir e praticar mais ações no mundo digital que envolvem o conhecimento conquistado. (Botelho Borges, 2016, p. 725)

Enfim, sabemos que não é nada fácil o trabalho docente, principalmente em diversas instituições públicas da educação básica em nosso país, ao ter que inserir tecnologias em sua prática, e contribuir para a realização de atividades que se voltem ao ensino e à aprendizagem que também proporcionem meios de viabilizar o letramento digital. São muitos os entraves para dificultar suas ações; os professores costumam lidar com inúmeras turmas, as quais

geralmente são formadas por alunos de diferentes realidades sociais, em sua maioria provenientes de condições de renda baixa, e que sofrem profundas desigualdades de acesso aos bens materiais de diferentes naturezas; é dificultoso o acesso aos artefatos tecnológicos, à internet em banda larga; frequentemente, é dificultoso o acesso ao alimento, à moradia digna, ao direito de ser uma “pessoa em desenvolvimento” no sentido pleno estabelecido pelo Estatuto da criança e do adolescente (ECA) (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

Entretanto, o que se apresenta como entrave, pode também servir como objeto de nossa luta em persistir por uma educação mais isonômica em nossa sociedade. Políticas públicas voltadas à inclusão digital devem ser objeto de pauta pelos governantes, viabilizando o acesso à informação; ademais, é necessário que haja preocupação em se oferecer formação continuada aos docentes, a fim de que possam se qualificar em serviço.

Além da necessidade de haver maior infraestrutura e acesso aos recursos tecnológico-digitais no espaço de ensino e aprendizagem na escola pública, consideramos como imprescindível o envolvimento (humano e sensível) entre os atores, bem como a interação e a articulação com o conhecimento; os recursos utilizados são tecnologias, o que aponta para sua função de nos servir e não o contrário (Cupani, 2017).

A pesquisa de campo realizada nesta tese (configurada em duas etapas, conforme já explicitado anteriormente) funcionou como um rizoma, pois atravessou diferentes caminhos, que possibilitaram chegar à construção e implementação das oficinas de leitura, escrita e (outras) tecnologias (concretizadas na segunda fase da pesquisa). Foram necessárias inúmeras articulações entre os saberes, meus, na condição de pesquisadora, dos professores e dos estudantes que participaram e revelaram suas percepções acerca do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e das tecnologias digitais, dos efeitos da pandemia em suas vidas e práticas docentes e discentes, respectivamente. O letramento digital, portanto, fez-se necessário e presente de diferentes maneiras e permitiram o avanço no que foi pensado, planejado e produzido em meio às práticas sociais vivenciadas no cotidiano do *lócus* do estudo: uma escola pública estadual, periférica de uma cidade do interior da Bahia.

É certo que o conceito de letramento digital vai evoluindo, a depender do contexto em que se insere. Exemplo disso tivemos ao longo do que foi vivido durante a pandemia de Covid-19, que obrigou a todos a, mais do que nunca, no espaço da educação, fazerem uso de tecnologias digitais diversas nas práticas docentes e discentes. Sobre isso tratarei mais adiante, em seção própria, na qual é trazida de maneira mais específica a análise dos dados empíricos desta tese; antes, porém, abordaremos a respeito dos *Multiletramentos*, os quais nos ajudam a

compreender conceitos e práticas que atrelam o conhecimento (que é transformado) aos processos de ensino e aprendizagem e que levam em conta, especialmente, as demandas da realidade social.

3.3 MULTILETRAMENTOS: POSSÍVEIS RESSONÂNCIAS

No final do século XX foi publicado um Manifesto Programático, intitulado originalmente: “A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures”³⁷ (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais)³⁸. Este foi elaborado pelo chamado The New London Group, em 1996, em decorrência da preocupação com as diversas mudanças de cunho social, tecnológico e comunicacional, advindas especialmente do avanço da tecnologia digital e da expansão das múltiplas formas de comunicação emergentes. Seus autores trouxeram discussões acerca da necessidade de a escola inserir os “novos letramentos” nos currículos, que estão presentes já há algum tempo na sociedade contemporânea, sejam estes trazidos em razão do uso das tecnologias ou decorrentes de outras linguagens e culturas (Rojo, 2012).

Nesse contexto, a pedagogia dos multiletramentos se desenvolveu como se fosse uma evolução da abordagem tradicional de ensino da leitura e da escrita, dando espaço, assim, para ampliar a compreensão da alfabetização como algo que superava o simples domínio da linguagem escrita. Nessa perspectiva, seus autores propuseram uma nova abordagem que reconhecesse a importância de uma variedade de "designs de trabalho" ou formas de linguagem, incluindo a visual, oral, multimídia, digital e outras modalidades.

Inicialmente, a ideia dos multiletramentos se constituiu a partir da consideração de que existem muitos problemas de ordem social que influenciam no aumento da violência e, conseqüentemente, na falta de perspectiva futura para os jovens, que precisavam ser discutidos, sobretudo nos países que convivem com conflitos culturais, como “lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância” (Rojo, 2012, p. 12). Evidencia-se,

³⁷ O New London Group (GNL) era formado pelos seguintes autores: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

³⁸ No Brasil, foi publicada uma tradução na íntegra do referido manifesto, em formato de e-book, organizado por Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Tal manifesto, de acordo com os organizadores, tem influenciado fortemente os estudos voltados aos letramentos e a multimodalidade aqui no Brasil, inclusive aparecendo amplamente na Base Nacional Comum Curricular, apesar de não ser citado diretamente nela. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf> Acesso em: 28 abr. 2023.

desse modo, que os fatores globalização e conexão influenciaram bastante nas discussões pela aproximação que possibilitam entre as muitas culturas.

Outra situação emergente que moveu o Grupo de Nova Londres foi que os jovens contavam com “[...] outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico (Rojo, 2012, p. 12-13)”. Assim, então, surgiu o termo multiletramentos, disseminado entre os estudiosos da educação em vários países, dentre os quais está o Brasil, que vem discutindo, até os dias atuais, acerca de suas principais concepções e vertentes.

Sem dúvidas, muitos dos problemas apontados pelo Grupo de Nova Londres também permeiam a realidade brasileira, sobretudo em virtude dos conflitos sociais decorrentes das desigualdades socioeconômicas, ou por conta de diferenças e variações linguísticas e regionais, dentre outros fatores. Sem dúvida, as questões que perpassam o cotidiano não só da sala de aula, mas o que ocorre, o que se transforma em nosso mundo globalizado e conectado nos interessa e afeta em diversos aspectos.

Percebe-se, cotidianamente, que a linguagem utilizada no ambiente escolar tem se mostrado, em muitos casos, distante da realidade da sociedade contemporânea, a qual perpassa cada vez mais pelo uso das tecnologias digitais, o que, por sua vez, provoca a necessidade de se pensar acerca dos multiletramentos, não apenas no campo teórico, mas, também, no campo da prática, e que pode estar inserida na atuação do docente em sala de aula.

Para Ribeiro (2020), apesar de ter sido escrito em 1996, o manifesto da pedagogia dos multiletramentos ainda tem sido largamente utilizado em pesquisas (teses e dissertações, relatórios e artigos científicos), na educação brasileira, estando presente até mesmo na BNCC (2018). A autora, levando em conta o contexto brasileiro desde o ano de 1990, bem como inúmeras questões que emergiram (ou se evidenciaram) ao longo da pandemia de Covid-19, se propôs a fazer uma (re) leitura do manifesto e nos coloca a pensar sobre seu real sentido ao ser trazido para a nossa realidade.

Nesse caminho, citando como exemplo a pandemia de Covid-19, a autora nos ajuda a refletir sobre o uso das tecnologias digitais que foi feito naquele período no meio educacional (especialmente durante o ensino remoto emergencial) e que trouxe à tona muitos questionamentos em torno do ensino e da aprendizagem, dentre os quais elenca: confusão das atividades remotas com EAD; dúvidas sobre como se dariam as disciplinas de cunho mais prático; qualificação dos professores para usar as tecnologias; como se daria a garantia de

acesso para todos; questões de investimentos feitos nas escolas; como fazer a avaliação dos alunos etc. (Ribeiro, 2020).

Além das situações que eclodiram nas escolas, as quais possuem um lugar social amplo, indo muito além do trabalho com conteúdos disciplinares, Ribeiro (2020) também aborda sobre o que aconteceu principalmente no âmbito do ensino superior, e nos leva a pensar no que pode estar subjacente aos discursos e ações das instituições, sejam privadas ou públicas, as quais se comportaram de formas distintas diante da situação pandêmica e da necessidade da suspensão presencial das aulas para manter o distanciamento físico instituído pela Organização Mundial de Saúde, como umas das medidas sanitárias urgentes.

Para um exemplo curioso e grotesco, algumas faculdades privadas, muito rapidamente, puseram no ar propagandas em que enfatizavam seus recursos tecnológicos em plena operação, defendendo um discurso pró-tecnologia e uma vida *nonstop*, inclusive expondo como vantagem competitiva o oferecimento de aulas remotas. Em alguns casos, são instituições que entregam *tablets* no ato da matrícula e, paradoxalmente, atendam justamente a uma faixa menos privilegiada da população. Enquanto isso, grandes instituições públicas suspendiam seus calendários e discutiam como atingir um público imenso e muito heterogêneo, bem menos influenciadas pelas **“urgências” do capital**. (Ribeiro, 2020, p. 4, grifo nosso).³⁹

Assim, *a priori*, temos evidenciada, na instituição privada, uma preocupação com a manutenção do capital; já na pública, temos um olhar mais humanizado. Curiosamente, para não dizermos paradoxalmente, como a autora apontou, a clientela das instituições particulares de ensino superior é formada, em sua maioria, por alunos egressos do ensino público na educação básica e que, a muito custo conseguem pagar as mensalidades de seus cursos com dinheiro próprio (geralmente decorrente de salários ou da ajuda de algum familiar) ou de financiamentos estudantis.

Demonstrando preocupação com os fatores que levam o Brasil a copiar e a consumir modelos de ensino que, não raro, já vêm prontos e atendem à lógica do trato da educação como se esta fosse um produto de mercado, vendido por grandes corporações, Pinheiro (2016), assim como Ribeiro (2020), também tece uma crítica que nos induz a pensar quando diz

Todavia, se essa relação for levada a ferro e fogo, sem consideração de seus matizes, corremos o risco de ser guiados por uma perspectiva que se

³⁹ Como discente da UFBA, posso relatar que passei pela experiência do contexto pandêmico com um período de aulas presenciais suspenso; tive a atividade de Tirocínio Docente presencial interrompida, continuando no semestre posterior, porém em formato on line; tratou-se de uma experiência nova; o prazo para conclusão dos cursos foi ampliado; a UFBA fez diversas ações para alcançar os estudantes: questionário on line, auxílio, etc.

enquadra exclusivamente na **dinâmica de reestruturação do capitalismo, que se consolida no modelo vigente neoliberal**. Tal perspectiva pode conduzir (e, em muitos contextos, já conduz!) à criação de modelos de ensino que se enquadram em lógicas mercadológicas, sugeridas e até, em alguns casos, impostas por grandes conglomerados e corporações internacionais. Nessas lógicas, práticas de competitividade, produtividade e utilitarismo – bases do discurso neoliberal –, podem, em última instância, transformar a educação em commodities, ou, como já dizia Marx (1985 [1867], p. 45), em uma “imensa coleção de mercadorias”, cujo papel seria mais direcionado e dimensionado pela utilidade e função que desempenhariam no/para o mercado, como muitos parecem desejar! (Pinheiro, 2016, p. 528, grifo nosso)

Desse modo, observa-se que, no contexto pandêmico que vivenciamos, inúmeros professores, com formação em tecnologia ou não, tiveram que transpor suas aulas para ambientes digitais, dentro de suas possibilidades. Muitos se viram obrigados a investir seu próprio dinheiro para adquirir equipamentos para dar aulas remotas e dar continuidade ao calendário. Houve cobranças, desgaste físico e emocional dos professores. E, com isso, “Como sabemos, a educação de qualidade não tem sido, politicamente, tratada como direito e bem comum no Brasil. E quanto aos efeitos da pandemia, ainda não podemos prevêê-los ou adivinhá-los, apenas aguardar e estar atentos/as.” (Ribeiro, 2020, p. 4)

De fato, após vivenciarmos os efeitos da pandemia na sociedade e na educação, especialmente na educação básica da rede pública, podemos perceber que são muitas as lacunas deixadas, principalmente no que se refere aos interesses dos alunos. De início, a partir de minha própria experiência como professora em um colégio da rede estadual da Bahia em Feira de Santana (*locus* da pesquisa de campo que aqui realizei) até os dias atuais, tenho observado dificuldade de parte do corpo discente se adaptar ao formato tradicional das aulas presenciais; muitos apresentando inquietude em permanecer em suas salas de aula, falta de concentração, dificuldades em relação à leitura, interpretação e escrita, dentre outros aspectos que tenho constatado no meu cotidiano docente⁴⁰.

Ao refletir acerca do uso das tecnologias no Brasil, Ribeiro retoma o manifesto programático, elaborado pelo New London Group (Cazden *et al.*, 1996) que é muito usado como referência em nosso país há bastante tempo e, mais uma vez, nos põe a pensar junto com ela:

Buscaremos nos posicionar quanto às possibilidades atuais de boas práticas com tecnologias, sem esquecer que desigualdades de base constituem nossa

⁴⁰ Tais inferências partem da observação que fiz ao retornar ao espaço físico da sala de aula, após o período do ensino híbrido, após finalizar minha licença, até o momento em que teço estes escritos.

sociedade, mesmo que nos possa parecer que todo/a jovem tem acesso a um *smartphone*, como proclamam muitos trabalhos. **Também defenderemos que um modo misto de atuar, em nosso dia a dia, teria sido de grande valia. As pontes que não criamos fazem falta num momento como este, imprevisível e inimaginável; e a excepcionalidade deste episódio talvez nos leve a aprender algo sobre tecnologias e educação, sem abandonar nosso compromisso social e ético.** (Ribeiro, 2020, p. 5, grifo nosso)

É salutar que haja uma compreensão acerca do contexto histórico vivido à época da eclosão das ideias trazidas pelos multiletramentos no Brasil, na década de 1990. Naquele período estavam acontecendo grandes mudanças sociais e econômicas, a exemplo do *impeachment* de Fernando Collor de Melo, a entrada do Plano Real, o estabelecimento de novas relações com o câmbio internacional, dentre outras situações. Nessa conjuntura, estávamos bem distantes do que acontecia lá fora, principalmente nos países desenvolvidos.

[...] Embora tanto as máquinas quanto a internet já existissem mundo afora, em especial nos Estados Unidos da América, foi em meados dessa década que os computadores de mesa e mesmo notebooks passaram a fazer parte de nossa “paisagem comunicacional” (KRESS, 2003). Junto com eles, a internet discada surgia em empresas e universidades, depois nas casas de certa camada da população, ainda muito precária e cara. Os telefones móveis também começavam a ser utilizados, embora ainda não como *smartphones* e não conectados à *web*. As interfaces gráficas eram disponibilizadas, especialmente no sistema operacional *Windows*, que terminou por popularizar não apenas os usos dos computadores e teclados, mas todo um discurso de tecnologia, com seu vocabulário e suas práticas, novas ou renovadas. (Ribeiro, 2020, p. 5)

Ao descrever esse cenário, Ribeiro consegue dar detalhes que nos colocam a pensar acerca dos acontecimentos, das situações que vivemos, das mudanças de comportamento social, das novas exigências de consumo a que somos submetidos, dentre outros aspectos. No Brasil, enfrentamos problemas diferentes dos países desenvolvidos, ainda passamos por condições sociais e, conseqüentemente, educacionais, que eles não vivenciam há muito tempo (se é que já vivenciaram). Nossa condição de país colonizado, escravocrata, dentre outros adjetivos que nos cabem e que nos colocam em pé de desigualdade em relação a outros países e culturas, sempre nos deixam em atraso. E assim aconteceu (e ainda acontece) na relação que temos com o uso de tecnologias digitais, com as formas de ensino e aprendizagem escolar, e com as discussões (e efetiva prática) em torno da compreensão sobre os multiletramentos.

Ainda acerca do que acontecia no cenário brasileiro (enquanto o mundo já discutia a respeito dos multiletramentos, em seus contextos específicos e privilegiados), temos uma

descrição detalhada feita por Ribeiro que, com base em Cazden et. al. (1996), descreve o cenário mundial, o qual fazia a transição de um “modo de produção fordista e da ideia de público massivo a um mundo fragmentado, com públicos de nicho, em tese mais afeito à colaboração, a comunidades de prática, a redes de trabalho, a relações horizontais e a aprendizagem contínua” (Ribeiro, 2020, p. 6). Essas transformações trouxeram também novos discursos, fossem oriundos das relações de negócios ou da administração, surgindo então maneiras novas de fazer uso da língua e das linguagens; tais linguagens incluíam usos mais informais e variados, com a presença da multimodalidade. Nesse rumo

As visões sobre trabalho, cidadania e estilo de vida se alteravam, globalmente, segundo o manifesto programático do New London Group (NLG ou Grupo de Nova Londres), como ficou conhecido. **Nesse contexto, uma pedagogia de letramento mais tradicional precisava mudar, segundo os/as pesquisadores/as, também a partir da constatação de que as redes de comunicação e informação “competiam” com os/as professores/as.** (Ribeiro, 2020, p. 6, grifo nosso)

Assim, em meio a tentativas de acompanhar as mudanças sociais e econômicas ocorridas nos demais países, o Brasil, ainda que estivesse atrasado em muitos aspectos, firmou sua preocupação com mudanças curriculares, voltadas a educação básica e a formação de professores, com um olhar atento também para as transformações necessárias na vida profissional que os alunos teriam futuramente. E, assim, é preciso recordar que: “Há pelo menos três décadas, pesquisadores/as vêm abordando a necessidade de adaptação e aprendizagem nos novos contextos, hoje já nem tão novas, mas capazes de perturbar nossas condições de educação” (Ribeiro, 2020, p. 6-7).

Desse modo, ainda que exista um número infindável de trabalhos acadêmicos voltados a discutir sobre as relações entre educação e tecnologias digitais já publicados,

[...] é possível perceber o quanto ainda falta avançar, quão grande é o desafio e como ele tem sido subvalorizado pelas políticas educacionais mais gerais – não investimento na equipagem e na manutenção das escolas públicas, subestimação do tema na formação de professores/adiamento de ações mais práticas voltadas aos usos benéficos das tecnologias, dificuldades de por planos em prática, desinformação e preconceito quanto a tecnologias na escola e ao ensino a distância, etc. (Ribeiro, 2020, p. 7)

É importante considerar que, apesar do manifesto do GNL (com a pedagogia dos multiletramentos) trazer novas propostas acerca do ensino e da aprendizagem, “ não havia

intenção de criticar ou substituir a pedagogia do letramento em prática, mas de “suplementá-la”, com ideias agregadas e aperfeiçoadas [...] (Ribeiro, 2020, p. 8). Logo, não era questão de trocar o que tínhamos repentinamente pela “novidade” trazida pela pedagogia dos multiletramentos. Tratava-se, na verdade, de um momento oportuno para assumir um novo olhar para a nossa realidade, contudo, sem deixar de perceber que nossos problemas são de outra monta, que partem de outras realidades, que existem em consonância com o nosso contexto de formação histórico, social, cultural e econômico.

Nessa conjuntura, os pesquisadores do GNL se propuseram ao diálogo com educadores ao redor do mundo, a sugerir a geração de novas áreas de pesquisa, bem como vieram a incentivar experiências novas acerca do ensino e da aprendizagem em diferentes contextos e realidades, mas que tinham em comum os reflexos da globalização e do acesso a diferentes culturas em meio a disseminação do avanço das tecnologias e múltiplas formas de comunicação. (Ribeiro, 2020, com base em Cazden et al., 1996).⁴¹

A ampliação da diversidade nas sociedades (fosse a nível cultural, subcultural, linguística ou midiática, serviram como base para um dos principais argumentos trazidos pelo GNL nos anos 1990, referindo-se com frequência a “crescente diversidade local e conexão global” (Cazden et al., 1996, p. 64). A globalização, então, era o fator que fazia essa ligação e permitia o contato entre os diferentes tipos de sociedades, línguas e identidades (Ribeiro, 2020, com base em Cazden, 1996).

Outro aspecto levantado pela autora é quanto a influência das ideias de Freire no manifesto por conta da alusão direta a questões referentes à diversidade, inclusive a autora nos lembra que o autor era vivo à época de elaboração do mesmo. Há de se considerar que Freire deixou um legado muito importante para o Brasil e para o mundo, com suas ideias de educação como fonte de libertação humana. Na pedagogia dos multiletramentos, saindo das teorias e adentrando o contexto local específico, e considerando a ideia de valorização das singularidades dos indivíduos, é possível sim, perceber tal influência.

No que remete à relação entre as tecnologias e a linguagem, Ribeiro afirma que os autores do manifesto consideravam que os “novos meios de comunicação estão dando nova forma ao modo como usamos a língua” (Cazden et al., 1996, p 64, apud Ribeiro, 2020). Assim, os modos de **produzir sentido** (*meaning-making*), fosse lendo ou escrevendo, ouvindo ou falando, mudavam rapidamente, ligando-se a **modos visuais, espaciais e gestuais**, para além

⁴¹ Acerca do caráter inicial do manifesto da pedagogia dos letramentos (1996), Ribeiro informa que o GNL anunciou mais dois eventos futuros: um em Londres em 1996; outro na Austrália, em 1997. (Ribeiro, 2020, pp. 8-9)

dos verbais. Nesse caminho, os modos de representação baseados apenas na língua não eram mais suficientes, e

Uma cidadania efetiva e um trabalho produtivo agora requerem que efetivamente interagjamos usando múltiplas línguas, múltiplos ingleses⁴² e padrões comunicacionais que muito frequentemente atravessam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais. (Cazden et al., p. 64, apud Ribeiro, 2020, p. 70).

Desse modo, o termo multiletramentos, proposto pelo GNL, surge como “metalinguagem e chave para uma nova pedagogia [...], este termo derivado abrangência, em seu prefixo e plural, todas as questões apontadas como mudanças globais, tanto nas sociedades quanto nas linguagens” (Ribeiro, 2020, p. 10). Com isso, considera-se importante a multiplicidade cultural, a variedade linguística, a nível local, nacional e global. Não há que se falar em apenas um tipo de letramento, mas em uma variedade. Ainda, é importante levar em conta as subjetividades do indivíduo. Caberia, ainda, à escola, “simular o trabalho colaborativo e criativo; acessar as mídias de massa na escola; fazer com que professores e gestores atuem nos processos de ensino e aprendizagem, e não como “chefes” autoritários”. (Ribeiro, 2020, p. 10).

Daí, podemos pensar na tão desejada “gestão escolar democrática e participativa” em nossas instituições de ensino, especialmente na educação básica, a qual demanda união de todos os atores da educação⁴³, incluindo a família dos alunos, para erigir propostas e projetos direcionados a tornarem o ensino e a aprendizagem cada vez mais completos, contribuindo, desse modo, para a redução das situações e contextos de desigualdades sociais existentes.

Ainda, é importante considerar que, no decorrer do manifesto, Cazden et al. (1996) propuseram a construção de uma pedagogia e um discurso que adentrassem a questão da diversidade (inspirado no passado e já projetando um futuro social), colocando os agentes da educação no cerne do problema e das possíveis soluções. Ressalte-se, contudo, que no manifesto as desigualdades e diferentes realidades não são desconsideradas, ao contrário, é proposto que tais contextos sejam revistos e melhorados a partir de mudanças nas linguagens e nos comportamentos. Sobre isso, Ribeiro relata que os autores do GNL propõem aos educadores que repensem seus ensinamentos a fim de atender às novas demandas dos letramentos,

⁴² A alusão ao ensino de língua inglesa é por conta de ser o idioma principal dos pesquisadores autores do manifesto.

⁴³ Neste rol estão: gestores escolares, professores, alunos, famílias, secretários de educação e a sociedade em geral (conforme descrito na BNCC/2018).

necessárias ao contexto ora vivido e previsto para o futuro. Assim, “Era muito mais do que aprender a ler e escrever; a palavra a que recorriam frequentemente era “negociação”, dentro da diversidade. [...] (Ribeiro, 2020, p. 10).

Outro aspecto destacado por Ribeiro (2020) é que, apesar de ainda não conhecerem muitos dos recursos da Web e das redes sociais que usamos com frequência atualmente, o grupo de Nova Londres já “previra” o que aconteceria com a avanço das tecnologias. Assim, disseram em 1996:

Os novos canais multimídia e hipermídia podem e às vezes vão permitir que membros de subculturas tenham a oportunidade de encontrar suas próprias vozes. Essas tecnologias têm o potencial de prover uma maior autonomia para diferentes mundos e modos de vida, por exemplo, a televisão multilíngue ou a criação de comunidades virtuais pelo acesso à internet. (Cazden et al., 1996, p. 70-71, apud Ribeiro, 2020, p. 10).

E assim, Ribeiro nos conta que já existia uma grande variedade de textos verbais e as imagens já assumiam seus lugares no contexto da comunicação. E, com base nos diversos tipos de textos e linguagens que já circulavam à época, os autores atribuíam sentido ao termo multiletramentos, no enfoque dado a dois grandes argumentos: “**encapsular as ideias da “multiplicidade de canais de comunicação e mídia”** e da crescente “**diversidade cultural e linguística**”. (Cazden et. al., 1996, p. 64) [...] (Ribeiro, 2020, p. 78, grifo nosso).

Na concepção trazida pelo manifesto, surge o termo “*design*”, o qual, de acordo com Ribeiro (2020), é usado substituindo um outro: “gramática”, o qual dá uma conotação negativa, remetendo a um “conjunto de regras autoritárias”. Ainda, *design* seria um termo que mantém ambiguidade (englobando o processo e o produto). E, além disso, “outro termo que vem junto a *design* e ressignifica a nova pedagogia é *meaning-making* (tradução próxima de produção de sentido), aludindo à leitura, a escrita e a produção de textos e sentidos” (RIBEIRO, 2020, p. 11).

O *design*, seguindo esse pensamento, é composto por seis áreas: linguístico, visual, sonoro (ou áudio), gestual, espacial e multimodal. A área da multimodalidade seria responsável por manter a conexão entre os demais modos, sendo os textos produzidos vistos como essenciais para a formação do sujeito (Ribeiro, 2020).

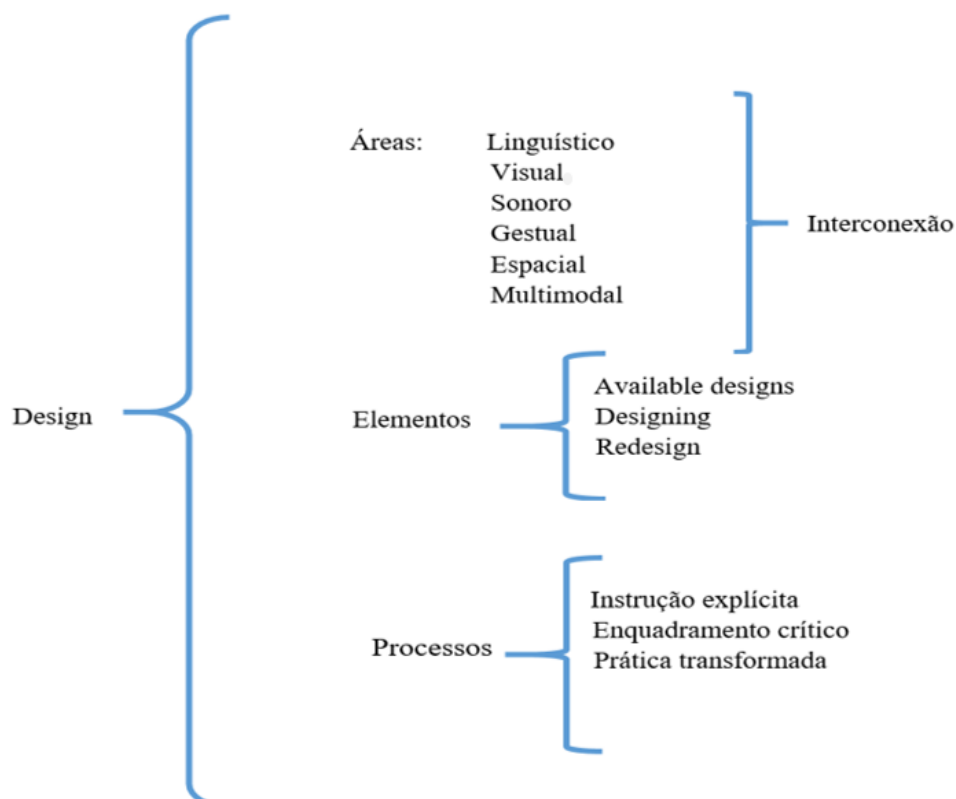
Ainda, no que remete à compreensão e apresentação do *design*, este abrange três elementos: “os designs disponíveis (*available designs* - espécie de gramática das línguas ou de outros sistemas semióticos, os recursos disponíveis para a expressão); o *designing*

(transformação desses recursos disponíveis; escutar, falar, ler e escrever são atividades de produção); e o *redesign*, a transformação dos sentidos” (Ribeiro, 2020, p. 12).

Ademais, para concretizar efetivamente uma pedagogia voltada aos multiletramentos, Ribeiro (2020, p. 12), com base em Cazden et al., 1996, elenca quatro elementos necessários para a realização de atividades semióticas: *Prática situada* (agir em contexto de imersão, aplicação); *Instrução explícita* (aprendizagem e uso de uma metalinguagem/discurso); *Enquadramento crítico* (relações com a história, a sociedade, a cultura, a política, a ideologia, o valor, etc., desnaturalizar o preexistente e aprender a criticar construtivamente); e a *Prática transformada* (desenvolver maneiras de revisar e redesenhar práticas, de modo reflexivo, com clareza de objetivos e valores)”.

O quadro abaixo traz uma representação sintetizada da estrutura e funcionamento dos multiletramentos e seu design:

Figura 3- Fluxograma dos Multiletramentos



Fonte: Elaborado pela autora com base em Cazden (1996) e Ribeiro (2020).

Acerca da necessidade de a concepção do design englobar o que é descrito no quadro trazido acima, considera-se que tais componentes direcionam para um ensino e uma aprendizagem em que os alunos ajam como protagonistas na busca e construção de seu próprio

conhecimento, podendo então conceber um sujeito que possa ser autor/construtor/transformador de outros e novos *designs*, de maneira profícua.

Sobre os ecos (ou ressonâncias) do manifesto e das ideias subjacentes à pedagogia dos multiletramentos, do New London Group, em nosso país, Ribeiro (2020), de forma crítica, afirma que suas reverberações produziram muitos sentidos, e afetaram diversos países e sociedades de formas também diversas e desigual, dentro de suas necessidades (não satisfeitas) e realidades. À vista disso, a autora traz uma retrospectiva:

Enquanto os/as dez pesquisadores/as tratavam desse tema, no Brasil ainda aprendíamos a ter computadores e internet. A ansiedade do “como e o que fazer” ainda nos perturba; a inclusão honesta da diversidade ainda é tensa; a negociação entre culturas, subculturas e linguagens se dá com conflito; e a arbitragem das diferenças tem alto custo para os/as que realmente tentam exercê-la. (Ribeiro, 2020, p. 13)

É possível afirmar que houve avanços em diversos aspectos na educação brasileira, contudo, ainda enfrentamos muitas dificuldades e problemas no que pertine ao uso de tecnologias de forma significativa, o que se evidenciou sobretudo no período pandêmico, conforme trazido por Ribeiro (2020). Concordando com a autora, nos pareceu evidente que nunca houve real interesse do poder público em levar as tecnologias para a sala de aula, em investir na formação dos professores, na infraestrutura das escolas, em acabar com os “ciclos de precariedade” que há muito se mantêm (Ribeiro, 2021). Apesar de haver inúmeras pesquisas e estudos variados, na prática pouco foi feito. Por tal motivo, foi tão perturbadora a experiência vivida na pandemia no contexto educacional, em que pese os multiletramentos e sua pedagogia, com múltiplos significados, terem sido trazidos para cá ao longo de todo esse tempo.

Na seção que desponta, tratamos, de forma mais específica, sobre o ensino, a aprendizagem e as tecnologias digitais em tempos pandêmicos.

3.4 REPRESENTAÇÕES PANDÊMICAS, ENSINO, APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Como vimos discorrendo em momentos anteriores neste texto, no ano de 2020, a maior parte dos países foi acometida pela pandemia de Covid-19 (o SARS-CoV 2), vírus potente, e para muitos letal, que provocou muitas mudanças nas (inter) ações entre as pessoas. Com isso,

escancararam-se múltiplas facetas sociais. Santos (2020), em um ensaio escrito acerca da crise mundial provocada pela pandemia de Covid-19, intitulado “A cruel pedagogia do vírus”, traz profundas reflexões em torno dos efeitos daí advindos e destaca possíveis explicações, pautadas a partir do que se descortina em meio ao contexto social, político e econômico que predominam em nossa sociedade. Assim, o autor nos propõe, de forma coerente, fazermos (ou que comecemos a pensar em fazer) mudanças em relação ao lugar que nós, humanos, vimos ocupando no planeta.

Dentre os efeitos trazidos pela pandemia, o autor nos faz pensar a respeito do que a pandemia de Covid-19 nos mostrou, bem como do que a antecedeu e suas consequências. Tivemos uma crise sem precedentes, que levou o caos para todos, de diferentes maneiras. Para ele, ao termo **crise**, é possível atribuir-se dois sentidos, a depender se aludimos a algo passageiro ou permanente. A crise passageira (e, portanto, excepcional) oportunizaria a superação de algo a ser melhorado/resolvido; por tal condição, existiriam fatores que a explicariam. Contudo, se a crise se transforma em algo permanente, sua causa justifica todo o restante. Nesse sentido, o autor exemplifica:

[...] a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários. E assim obsta a que se pergunte pelas verdadeiras causas da crise. O objectivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objectivo deste objectivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. Assim temos vivido nos últimos quarenta anos. Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita [...] (Santos, 2020, s.p.)

Com isso, nos colocamos a pensar que a crise decorre dos atos cometidos pelo homem, em sua ganância e busca pelo poder, que provoca desigualdade social extrema, que concentra a riqueza nas mãos de poucos, bem como pela falta de consciência em relação a importância de se preservar o meio ambiente. O homem, nesse caminho, se coloca como centro de tudo que existe no planeta. Mas, de que homem estamos falando? Do homem que domina (e que geralmente destrói, separa e exclui) em meio a uma sociedade capitalista, neoliberal e patriarcal (Santos, 2020).

Devemos levar em conta que a pandemia não atinge a todos da mesma forma; a condição e o lugar que cada um ocupa socialmente, determina como são e como se dão as divisões sociais; a desigualdade, a concentração de riquezas nas mãos de poucos, as explorações do capital humano, dentre outros fatores, provam isso. Logo,

Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos. Não serão possíveis outras? (Santos, 2020, p. 7).

O isolamento físico⁴⁴, imposto a todos pela pandemia (mas vivido de formas diferentes), provocou consequências negativas. Contudo, o autor elenca a redução da poluição atmosférica como saldo positivo do isolamento das pessoas em seus lares. Seria necessário, então, o ser humano deixar de existir para preservar o planeta? É preciso, pois, pensar em alternativas.

O autor nos lembra que, como bem pudemos acompanhar, o isolamento físico não foi possível para todos os cidadãos. Houve grupos que, pela natureza de sua ocupação, não puderam permanecer em seus lares. Dentre estes, tivemos profissionais da saúde, da segurança, do transporte, os informais, os prestadores de serviços etc. Em um outro grupo, tivemos também pessoas vulneráveis, que não tinham como se isolar ainda que permanecessem “dentro de casa”. Nesse caminho, temos, acerca do verdadeiro significado trazido pela pandemia de Covid, que supera os efeitos mais óbvios:

O sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível. Mas o que ela exprime está muito além disso. Eis alguns dos sentidos que nela se exprimem. O invisível todo-poderoso tanto pode ser o infinitamente grande (o deus das religiões do livro) como o infinitamente pequeno (o vírus). **Em tempos recentes, emergiu um outro ser invisível todo-poderoso, nem grande nem pequeno porque disforme: os mercados.** Tal como o vírus, é insidioso e imprevisível nas suas mutações, e, tal como deus (Santíssima Trindade, encarnações), é uno e múltiplo. Exprime-se no plural, mas é singular. Ao contrário de deus, os mercados, é omnipresente neste mundo e não no mundo do além, e, ao contrário do vírus, é uma bênção para os poderosos e uma maldição para todos os outros (a esmagadora maioria dos humanos e a totalidade da vida não humana). Apesar de omnipresentes, todos estes seres invisíveis têm espaços específicos de acolhimento: o vírus, nos corpos; deus, nos templos; os mercados, nas bolsas de valores. Fora desses espaços, o ser humano é um ente sem-abrigo transcendental. (Santos, 2020, s.p.)

⁴⁴ É importante assinalar que o isolamento imposto durante a pandemia foi o físico e não especificamente social, pois a sociabilidade foi mantida, por meio das TD e suas interfaces. Para quem não detinha acesso a tais meios, contudo, o isolamento foi físico e social.

Nesse caminho, o autor nos explica como se dá a relação de dominação exercidos por “três unicórnios”⁴⁵, a partir do século XVII: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, os quais são interdependentes e articulados de forma invisível, mas afetando a vida das pessoas, transformando-as em massa de manobra, em consumidoras de um mercado voraz. Ainda, nesse tipo de sociedade, criam-se falsas isonomias, conforme explicado pelo autor

Todos os seres humanos são iguais (afirma o capitalismo); mas, como há diferenças naturais entre eles, a igualdade entre os inferiores não pode coincidir com a igualdade entre os superiores (afirmam o colonialismo e o patriarcado). Este sentido comum é antigo e foi debatido por Aristóteles, mas só a partir do século XVII entrou na vida das pessoas comuns, primeiro na Europa e depois no resto do mundo. (Santos, 2020, s.p.)

Historicamente, vamos percebendo as tentativas de escamotear a realidade, fazendo com que pareça que os males de outrora não mais existem, a exemplo do colonialismo, que se apropriou de espaços geográficos do outro, que causou genocídios, que dizimou culturas, que dominou outros seres humanos. O que temos, na verdade, são novas formas de dominação, de exclusão e de exploração humanas, conforme nos explica o autor

Por sua vez, o colonialismo dissimulou o seu desaparecimento com as independências das colônias europeias, mas, de facto, continuou metamorfoseado de neocolonialismo, imperialismo, dependência, racismo, etc. Finalmente, o patriarcado induz a ideia de estar moribundo ou enfraquecido em virtude das vitórias significativas dos movimentos feministas nas últimas décadas, mas, de facto, a violência doméstica, a discriminação sexista e o feminicídio não cessam de aumentar. A segunda astúcia consiste em capitalismo, colonialismo e patriarcado surgirem como entidades separadas que nada têm que ver umas com as outras. A verdade é que nenhum destes unicórnios em separado tem poder para dominar. Só os três em conjunto são todopoderosos. Ou seja, enquanto houver capitalismo, haverá colonialismo e patriarcado. (Santos, 2020, s.p.)

Nesse sentido, é necessário que, cada vez mais sejamos críticos em relação ao que fazemos, ao que consumimos, ao que propagamos em nossas ações, a fim de que possamos de algum modo contribuir para pensar em novas possibilidades de convivência humana no planeta. É preciso, portanto, buscar formas sadias de estar e agir no mundo, onde o ser humano seja mais importante do que nos apropriarmos de coisas que não nos levam a verdadeira evolução humana.

⁴⁵ O unicórnio representa aparente pureza, docilidade, esconde força, mas tem um ponto fraco.

No espaço de ensino e aprendizagem escolar podemos pensar em possibilidades de estabelecer diálogos e novas construções que poderão servir para tecermos maiores reflexões em torno do que nos rodeia e assola socialmente.

Assim, a pandemia de Covid-19, tão bem representada por Santos (2020), afetou o Brasil em diversos setores sociais e econômicos, refletindo negativamente no sistema público de saúde, no fechamento de empresas, gerando desemprego, causando caos e desespero para muitos de nós, brasileiros. O setor educacional, por sua vez, foi um dos mais atingidos, pois as aulas presenciais foram interrompidas e cada instituição, fosse pública ou privada, nos diversos segmentos, se viram obrigadas a criar formas de dar continuidade às aulas.

Sobre tal situação, Ribeiro (2020) nos explica que o fechamento das escolas provocou diversos reflexos, afetando famílias, docentes e gestores; nesse contexto, a escola deixou de cumprir um de seus papéis fundamentais, no que tange à sociabilidade e ao cotidiano de pais e mães, o que fez com que emergissem inúmeros conflitos (especialmente em relação ao ensino, à aprendizagem, às tecnologias e ao ensino feito na modalidade à distancia).

Na verdade, com toda essa situação, manifestaram-se muitos problemas que estavam de certo modo “adormecidos” (ou invisibilizados?) e o principal deles, é o despreparo das instituições e de toda sociedade para lidar com as tecnologias na educação, incluindo aí as próprias famílias dos alunos, as metodologias utilizadas pelos professores, os quais tiveram que, repentinamente, se reinventar e aprender “na marra” a lidar com diversos recursos e ferramentas tecnológicas, a despeito de suas limitações, uma ” “transposição” (Ribeiro, 2020, p. 3) abrupta de aulas e conteúdos presenciais para ambientes digitais, geralmente adquiridos de empresas privadas, em caráter urgente. Assim, prossegue Ribeiro

Profissionais de todas as disciplinas do currículo, com experiências diferentes e desiguais com tecnologias digitais foram obrigados a converter suas aulas presenciais em tarefas remotas, ministrando-as por meio de vídeos gravados, *lives* e outros recursos, em muitos casos fazendo isso pela primeira vez (Ribeiro, 2020, p. 3, grifo da autora).

Outra realidade alertada por Ribeiro (2020) é que a desigualdade social no país, no quesito educação, que ela chama de “fosso” (termo emprestado por Prensky, ficou ainda mais nítido com essa pandemia, trazendo à luz duas formas de visibilidade para o lugar das tecnologias digitais, pois, nesse cenário

[...] as tecnologias digitais passaram a ser vistas, por alguns/mas, como “salvação”, na medida em que poderiam dar continuidade, ainda que improvisada e até inadequadamente, ao ano letivo, obviamente à custa do sacrifício extremo de professores/as e gestores/as, pressionados por todos os lados. Por outros, as mesmas tecnologias passaram a ser vistas como “vilãs”, em específico porque ampliariam as desigualdades entre estudantes conectados e desconectados, escolas menos e mais equipadas, professores/as menos e mais preparados/as, evidenciando assim o fosso entre camadas sociais e escolas menos e mais equipadas e qualificadas [...] (Ribeiro, 2020, p. 3).

Seguramente, em nosso contexto, na rede pública estadual da Bahia, demorou longo tempo até o “ensino remoto emergencial” ser implantado, o que por si só já configura grande desigualdade social, em relação a outros estados brasileiros que foram mais céleres. A maioria das escolas simplesmente parou de ter aulas presenciais, com casos isolados de continuidade de aulas por via virtual, ou tentativas outras de manter contato com os alunos através de atividades impressas a serem realizadas em casa.

Compreendo que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas na sociedade e, em especial, pelos professores e demais atores da educação, é necessário pensar em possibilidades de efetiva inserção das tecnologias digitais nas metodologias educativas. Mesmo antes da pandemia, já existia essa urgência, porém, não lhe foi dada a devida importância, especialmente nas escolas públicas. Entendo que, após toda essa experiência e sequelas deixadas (e/ ou evidenciadas) por esse vírus, o Poder Público se veja mais do que nunca obrigado a dar maior atenção à Educação, com investimentos na infraestrutura das escolas, possibilitando formação continuada dos professores, dentre outras ações, possíveis, necessárias e há muito urgentes.

Trazendo uma outra perspectiva acerca das tecnologias e da sua real necessidade na Educação, temos o Relatório da Unesco (2023), que apresenta uma análise acerca da forma como os meios virtuais podem contribuir para que o conhecimento seja acessível a um número maior de estudantes (dentre outros aspectos). Contudo, como exemplo, a Unesco alerta que cerca de 14 países têm apresentado preocupações com a utilização do celular em sala de aula, especialmente devido ao seu uso excessivo, que pode trazer impactos no aprendizado dos alunos, na redução do autocontrole, causando instabilidade emocional, ampliando, inclusive, o risco de ansiedade e depressão.

Seguindo tal perspectiva, e com tal preocupação, alguns países têm optado por proibir o uso do celular em sala de aula, o que entendemos como uma tentativa de “cortar o mal pela raiz”. Contudo, acreditamos que não se trata apenas de se escolher pelo uso ou não uso das

TD no contexto de ensino e aprendizagem. Reflexões mais aprofundadas acerca de tais impactos são necessárias.

Nessa esteira, compreendemos que as tecnologias digitais devem ser utilizadas, sim, porém, com o cuidado de ampliarmos as possibilidades de experiências de ensino e aprendizagem e não inseri-las como se fossem uma forma de substituição das interações humanas.

No período de ensino remoto emergencial houve o uso “necessário” do celular, do notebook, do tablet, do smartphone...enfim, do uso da tela com acesso à internet por parte do aluno. Antes de tal situação, esses mesmos aparatos eram vistos como “inimigos” do professor na sala de aula. Em período de ERE, porém, isso mudou completamente (Ribeiro, 2020).

Sem dúvidas, o uso do celular, frequentemente, não era bem visto na sala de aula por não estar em contexto com o formato das aulas, geralmente o aluno o usava para acessar conteúdo diverso ao que era estudado nas aulas, visitar redes sociais, conversar por aplicativos de mensagens e para jogar, o que acabava por distraí-lo do que acontecia presencialmente. Ainda, em dias de avaliações escritas, como testes e provas, tornava-se um grande problema, ao tentarem “pescar” as respostas na internet. Assim, em variadas situações, o celular tornava-se uma verdadeira dor de cabeça para o contexto de ensino e aprendizagem escolar; é possível afirmar que havia, nessas situações específicas, ausência de letramento crítico por parte dos alunos, que os ajudasse a direcionar o uso dos recursos tecnológicos para ampliar suas fontes de acesso ao conhecimento, de forma profícua, nos momentos de estudo. Entretanto, com a pandemia e a necessidade do ERE, aparelhos que permitem a comunicação a distância foram a “salvação” para o ensino e a aprendizagem acontecerem, ainda que de forma repentina e com muitos entraves enfrentados.

E assim, percebemos que, ao longo do período pandêmico, atravessamos por muitas situações que evidenciaram o despreparo em articular situações de ensino e aprendizagem com as tecnologias digitais no cenário educacional. Sobre isso, Mendonça, Andreato e Schlude (2021), na obra intitulada *Docência Pandêmica*, nos trazem as vozes de professores de diferentes segmentos educacionais, oriundos de instituições públicas e privadas, e afirmam a necessidade de haver autonomia por parte destas para irem em busca de “respostas pedagógicas adequadas ao contexto, às necessidades e anseios de seus alunos” (p. 20). Além disso, os autores chamam atenção para a função social das universidades, as quais precisam se aproximar mais das escolas e assim explanam que:

Precisamos nos ensinar a trabalhar em conjunto, a colaborar e construir as saídas, mais do que nunca, precisamos trazer à tona o humano de nosso ser e oferecer uma educação humanista e humanizadora. Em outro momento já destaquei a importância de a sala de aula ser o lugar de o aluno ter a oportunidade de contar a sua história (KERSCH; LESLEY, 2019), um lugar onde ele encontra eco para sua voz e que, na escrita — e posterior leitura e feedback do professor — ele possa encontrar alento e apoio para reescrevê-la. (Mendonça; Andreato; Schlude, 2021, p. 20-21)

Por meio das falas trazidas pelos professores que compuseram suas pesquisas, os autores consideram que mudanças significativas aconteceram em meio às práticas docentes, em que apesar de grande parte dos professores apenas terem transposto o ensino presencial para o remoto, foi possível “mudar a sala de aula para dentro de suas casas e, quando a conexão permitia, entrar na casa de cada aluno” (Mendonça; Andreato; Schlude, 2021, p. 21)

Outro aspecto destacado pela experiência vivida durante a pandemia é que é possível haver o aprendizado em lugares distintos do espaço físico da escola, contudo, esta ainda é a principal agência de letramento (conforme ensinado, há tempos, por Kleiman (1995, 2005), afinal:

É nela que aprendemos a conviver com a diferença, nos apercebemos das desigualdades e começamos a combatê-las. É ela o espaço para proteger as diferenças e, numa perspectiva crítica, ajudar na construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária, uma vez que TODOS têm direito a ela (ainda que nem sempre tenham tido o direito de permanecer nela). (Mendonça; Andreato; Schlude 2021, p. 20-21)

Acerca das ações realizadas na “docência pandêmica”, baseando-se no que foi relatado pelos professores, os autores nos contam que cada um deles buscou se conectar com seus alunos, deixando de lado sua privacidade ao formar grupos de WhatsApp, sem horário fixado para atendimento; ainda, tentaram localizar seus alunos para entregar-lhes materiais didáticos impressos; com os que acessavam os momentos de interação virtual, insistiram que abrissem suas câmeras; fizeram lives, participaram de formações, dentre outras ações que lhes foram exigidas a fim de que aprendessem novas maneiras de efetivar o ensino e a aprendizagem.

As experiências e considerações feitas por Mendonça, Andreato e Schlude (2021) se assemelham bastante com parte da pesquisa feita na presente tese, especialmente no que se refere às experiências trazidas nos relatos dos professores e que comprovam que cada um agiu da melhor forma que pôde para minimizar os danos causados pela pandemia e fizeram com que o ensino e a aprendizagem acontecessem de algum modo, em meio aos inúmeros desafios que se descortinaram. Sobre tais desafios, urge a necessidade de haver maior flexibilidade dos

nossos currículos e que levem em conta a diversidade, a diferença e a heterogeneidade. Ademais,

Precisamos dar conta da BNCC e do novo ensino médio, e ambos nos fazem voltar à colaboração. Precisamos aprender a trabalhar em grupos, por áreas e entre áreas. Os problemas que a vida nos coloca são transdisciplinares e precisamos, cada vez mais, aproximar vida e escola, e ninguém conseguirá dar conta dessa tarefa sozinho. É tarefa para ser realizada em conjunto. Escola e universidade se complementando. (Mendonça; Andreato; Schlude 2021, p. 22)

No intuito de aproximar o que acontece na vida com a escola, atualmente, estamos falando do contexto “pós-pandêmico”. E a pergunta que fazíamos e ainda fazemos é: como ficam as tecnologias digitais no contexto de ensino e aprendizagem após tudo que foi vivido? Algo mudou? O que mudou? Acerca de tais indagações:

“Pós-pandemia” não é um tempo absoluto. É ainda um tempo dentro da crise. Um momento de tentativa gradual de sair da experiência mais drástica e entrar em uma outra, a de uma era na qual a escola tenha de ser revista, reestruturada e redesenhada. Mas isso... já queríamos antes, bem antes. A diferença agora é que, talvez, já possamos falar abertamente algumas ideias – e pô-las em prática não parecerá, quem sabe, um desvario. É o que temos visto, no entanto? (Ribeiro, 2022)

De acordo com o que Ribeiro nos descreve, e com o que não podemos nos esquivar de concordar, quando as pessoas apresentavam algum interesse em fazer integração de tecnologias digitais e os novos letramentos ou os multiletramentos no espaço da sala de aula, eram tidas como “desvairadas” (Ribeiro, 2022). Além disso, problemas estruturais (ou até mesmo ideológicos) eram enfrentados pelos docentes que ousavam utilizar TDIC em suas aulas (ainda que buscassem seguir o que vigorava nos documentos oficiais desde os anos 1990). Com isso, fica explícito que a inserção das tecnologias no contexto educacional, pelo menos em tese, já deveria ter saído da teoria e se assentado na prática escolar. Sobre isso

Não se trata, então, de nenhuma novidade que, por exemplo: o texto seja a unidade básica e o eixo do ensino de língua materna; **que as abordagens discursivas e multimodais sejam recomendadas e mesmo instadas; que uma nova ecologia das mídias precise ser não apenas vista, analisada e tratada, mas também usada, empregada e experimentada.** No entanto, não foi simples nem fácil tornar essas teorias e recomendações em práticas, se é que o foram, ao longo de todos os anos antes da crise sanitária de 2020. (Ribeiro, 2022, p. 318, grifo nosso)

A Base Nacional Comum Curricular, de acordo com Ribeiro (2022, p. 318), traz uma [...] relação inextricável entre gêneros discursivos e tecnologias digitais”. Nela, é listada uma série de gêneros a serem abordados no contexto escolar, integrando elementos que serviriam para a formação de leitores e produtores de textos com competência, entretanto fica um alerta da autora: “ Fazer isso, no entanto, não seria tarefa fácil sem computadores, Internet e outros itens sem o qual qualquer redação altamente multimodal, por exemplo, não passa de arremedo ou sombra ténue” (Ribeiro, 2022, pp. 318- 319).

Analisando a situação das escolas que conseguiram funcionar no formato de ensino remoto e híbrido, no cenário que já vimos descrevendo ao longo desta tese, durante o período pandêmico, Ribeiro considera que:

Estar on, estar plugados, estar disponíveis digitalmente foi um trunfo. Pôr de pé o avatar da escola, ter aulas (síncronas e assíncronas), angariar as atenções, provocar interação, trocar ideias, produzir sentidos, lendo e escrevendo, ouvindo e falando, mediados e mediadas por links e telas foi trunfo, embora um trunfo efêmero e relativo. (Ribeiro, 2022, p. 319).

Ainda sobre o período de ensino remoto, que oportunizou experimentações e “improvisos”, Ribeiro resume alguns resultados do que foi produzido por professores com seus estudantes,

Do bom improviso nasceram as primeiras salas e murais postados, as curadorias feitas às pressas para que os/as estudantes pudessem ter o que ler e debater, os encontros síncronos cansativos e desajeitados, as gravações amadoras, até que aprendêssemos que as noções de *affordance*⁴⁶ e multimodalidade são também muito úteis para se pensar e compreender as aulas em modalidades mediadas por telas e internet. (Ribeiro, 2022, p. 319)

E assim, foi possível e necessário que se parasse para pensar a respeito da melhor possibilidade metodológica virtual que ajudasse a trabalhar este ou aquele conteúdo, através da escolha de um determinado aplicativo, ou atividade virtual, que pudesse prender a atenção dos estudantes e promover de algum modo a interação entre todos (Ribeiro, 2022). Outrossim, se já tivéssemos o acesso às tecnologias disponíveis na sociedade em nosso contexto educacional, talvez não tivéssemos que ter improvisado tanto, mas sim aperfeiçoar as práticas ao contexto que se descortinou. Por isso mesmo, precisamos admitir e refletir que:

⁴⁶ *Affordances* refere-se à qualidade de quaisquer objetos que permitem ao indivíduo identificar suas funcionalidades através de seus atributos (forma, tamanho, peso) de maneira intuitiva e sem explicações. (James Gibson).

Estar *on* tornou-se crucial. Teria sido antes, não tivéssemos subvalorizado o debate sobre a relação entre novas mídias e textos, novas tecnologias e ensino, ou mesmo as possibilidades da escola depois de permeada, e mesmo invadida, pelas linguagens e pelo burburinho das redes sociais, da informação correta e da falsa, dos telefones celulares clandestinos em sala, das éticas e estéticas digitais que atravessaram todos os assuntos e nosso dia a dia. **Estar *off* nos pegou, como dizem gerações passadas, “de calça curta”. O curto-circuito, no entanto, pode ser visto como um grande drama... ou como um ensaio para o que está por vir.** (Ribeiro, 2022, p. 320, grifo nosso)

Há de se observar que a educação presencial enfrenta grandes desafios e problemas pré-existentes ao período pandêmico. Entretanto, a experiência vivida com o ensino remoto emergencial pode e deve nos servir para tecermos reflexões e concretizarmos ações voltadas a expandir e melhorar cada vez mais as possibilidades de acesso ao ensino e a aprendizagem em contextos diversos, partindo da realidade local e das necessidades dos indivíduos que a integram.

Apesar de todos os esforços em dar seguimento às aulas no formato virtual, não há como deixar de admitir que tivemos um período bastante conturbado ao longo da pandemia de Covid no contexto escolar, o que refrata até o momento atual (pós-pandêmico) na aprendizagem dos estudantes. Mais do que nunca, ficou evidente que não podemos deixar de acompanhar as mudanças sociais que acontecem no mundo, que precisamos, sim, fazer uso pedagógico das tecnologias digitais na escola, ainda que tenhamos a certeza de que vivemos em um país tão desigual.

Precisamos continuar a lutar por uma educação pública de qualidade, que tenha infraestrutura adequada (material e humana); que a situação que atravessamos na pandemia nos sirva de inspiração e motivação para prosseguir e cobrar dos poderes públicos uma escola cada vez melhor, principalmente da educação básica, a qual carece de um olhar mais humanizado e atenção para que possa ajudar na formação dos indivíduos que a integram. Nesse sentido, Ribeiro faz algumas indagações/reflexões, as quais precisamos, em conjunto, pensar em como obter respostas, a fim de evitarmos situações de exclusão social:

Como recriar a educação escolar no sentido da produção de mais autonomia, mais diálogo, mais interação, mais qualidade de vida e mais protagonismo de quem aprende?

Como estabelecer relações mais horizontais entre as pessoas envolvidas nesse processo?

Como repensar o espaço ou o território da escola para tempos de endemia (o passo seguinte à pandemia), ganhando em possibilidades, ensaiando uma expansão da educação, entendendo este momento como um enriquecimento

das práticas educativas, e não como uma necessária perda de controle e qualidade? (Ribeiro, 2022, p. 321)

Tratando da prática educacional no contexto de ensino e aprendizagem nas instituições, fosse no período anterior, no decorrer ou posterior à pandemia de Covid-19 (com ênfase no que foi feito durante as experiências do ensino remoto), a autora nos conta que “Ao que parece, não houve rupturas entre o que fazíamos antes e o que faremos depois da pandemia” (Ribeiro, 2022, p. 322). Nesse contexto, como consequências, já reveladas academicamente, temos já publicados diversos trabalhos e relatos feitos por estudantes que revelam “a exaustão do ensino remoto, isto é, mais precisamente o exagero tremendo na produção de atividades compulsórias em disciplinas ministradas por professores que precisavam “**mostrar serviço**”, e não exatamente ensinar (Ribeiro, 2022, p. 322, grifo nosso).

Tal exaustão, assinalada por Ribeiro, pôde ser constatada por mim ao longo do que identifiquei nas análises dos questionários aplicados com professores de Língua Portuguesa e estudantes do ensino médio na primeira fase da pesquisa de campo feita neste estudo⁴⁷. O que a autora descreve reflete de forma significativa o contexto narrado pelos nossos participantes, havendo, dessa forma, tentativa de substituição das práticas escolares já enraizadas, porém transmutadas para o espaço virtual.

Para Ribeiro (2022), a escola, em seu funcionamento normal, presencial, em seu espaço concreto, edificado, serve a todos que a integram, sendo, portanto, menos desigual, do que uma escola virtualizada, feita à distância e que impescinde do acesso a recursos tecnológicos e internet (bem como do letramento crítico e digital que abordamos anteriormente, em seção própria). Assim, acerca da presencialidade da escola, no prédio escolar, físico, é inevitável que concordemos que:

O prédio escolar, com toda a sua precariedade, ao menos oferece condições semelhantes a todos e todas, muito embora essas condições sejam, em geral, tão precárias e mesmo hostis quanto um celular velho e seu plano de dados limitadíssimo. **É uma analogia possível e facilmente comprovável.** Não se pode, portanto, dizer que as escolas físicas deem boas condições a todos e todas. Comparadas entre si, entre redes, entre regiões do país, poderemos enxergar essa triste repartição. (Ribeiro, 2022, p. 324)

⁴⁷ Sobre o que foi produzido na pesquisa de campo, trago nos próximos capítulos os resultados e análises feitas a partir dos dados que constituíram o corpus do estudo.

Efetivamente somos provocados a pensar sobre como seria uma escola expandida, que pudesse incluir a todos e sobre sua realidade em contexto pós-pandêmico e seu futuro em meio às experiências vividas e aos infindáveis desafios que a escola pública passa. Mais do que nunca, é preciso pensar nas possibilidades de articulação que envolvam abordagens multimodais na dinâmica educacional, e em como contribuir efetivamente para termos uma escola mais estruturada, que sirva, concretamente, para formar o indivíduo e possibilitar que o acesso ao conhecimento se dê de maneira epistêmica e isonômica.

Outrossim, é importante, em meio a todas as discussões teóricas aqui articuladas, trazer ao debate o que nos diz a norma acerca do ensino e da aprendizagem de LP na educação básica, de forma mais específica, no Ensino Médio e o lugar das tecnologias digitais. O documento mais recente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aqui já aludimos algumas vezes. Com essa intenção, prossigo!

3.5 A BNCC E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO⁴⁸

O Brasil dispõe de leis e documentos que orientam e parametrizam o ensino de LP, dentre os quais podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996), que aborda os principais aspectos e diretrizes do ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio, e que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, no âmbito público ou privado, e foi criada segundo princípios constitucionais, reafirmando o direito à educação a partir da educação básica até a superior. Tivemos, ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1999), com o propósito de orientar o planejamento docente, incluindo em seu bojo objetivos e metas a serem alcançados na educação básica, dentre outros aspectos; as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM/2006), por sua vez, possuem o mesmo fito orientador.

No ano de 2016 tivemos a Reforma do Ensino Médio (durante o governo Temer) iniciada pela medida provisória n. 746/2016, que trouxe propostas de mudanças para o Ensino Médio, efetivadas pela aprovação da lei n. 13.415/2017, que flexibilizaram e esvaziaram o currículo do Ensino Médio, e que poderia corroer o direito à educação, uma vez que

⁴⁸ Publiquei, em coautoria com Simone Bueno, parte dos dados desta seção no e-book *Linguagem e interação em foco: desafios e possibilidades no cenário contemporâneo*, organizado por Livia Márcia Tiba Rádis Baptista; Carla Dameane Pereira de Souza; Andréa Beatriz Hack de Góes; Iraneide Santos Costa, título do capítulo: *Tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa*, editora EDUFBA, 2023.

propuseram em suas medidas a restrição com os gastos primários do Estado brasileiro (DRU, PEC 241/55 e as reformas trabalhista e da previdência) (Lima; Maciel, 2018).

Na sequência, temos como documento mais recente a Base Nacional Comum Curricular (2018), doravante BNCC, orientador do ensino e da aprendizagem na educação básica e, por tais razões, vamos discuti-la de forma mais localizada neste estudo, no que tange ao componente Língua Portuguesa no segmento do Ensino Médio. Contudo, ressalto que, nesta seção, não pretendi esgotar seu estudo; apresento breves recortes, e o que dizem alguns teóricos, a fim de fundamentar e apresentar a importância que é dada à necessidade de uma formação crítica e reflexiva por parte do aluno, especialmente atrelado ao uso e articulação das (e com) as tecnologias digitais e os multiletramentos no componente Língua Portuguesa.

Especificamente em relação ao Ensino Médio, a BNCC afirma que tal segmento “possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental” (Brasil, 2018, p. 5).

Nesse caminho, as disciplinas do Ensino Médio são organizadas por áreas do conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem se dá a partir de habilidades e competências, sendo que, estas últimas são definidas 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, 2018, p. 08).

É importante destacar que, encontramos no texto da BNCC a apresentação de dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes durante a Educação Básica, a fim de garantir “os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 08). Ressalte-se que, todas as dez competências gerais da Educação Básica trazidas na BNCC são de extrema relevância, se articulam de algum modo, e se completam, porém, dentre estas, a que identifiquei como mais significativa para o que proponho no estudo da presente pesquisa é a de número 5, destacada no quadro abaixo:

Quadro 8: Competências gerais da educação básica

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
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
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	<i>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.</i>
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Adaptado da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9-10, grifo nosso)

Como se pode verificar, em tal competência (número 5), é enfatizado o uso das tecnologias, as quais devem e podem ser utilizadas a serviço da aprendizagem para despertar o senso crítico do aluno, em meio ao exercício das práticas sociais. Nesse caminho, propus as atividades que realizei junto às práticas que consegui experienciar na empiria realizada nesta tese.

Outro aspecto relevante trazido no bojo da BNCC é quanto ao que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011):

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a **recriação da escola** que, **embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho** (Parecer CNE/CEB nº 5/201152; ênfases adicionadas). (Brasil, 2011, apud BRASIL, 2018, p. 462, grifo nosso).

Percebemos, pelo menos em tese, uma preocupação no texto da BNCC em afirmar a existência de desigualdades entre os alunos, os quais possuem histórias e situações

socioeconômicas e culturais diversas, fazendo com que cada um tenha um objetivo também diverso ao ir para a escola, logo, o papel desta (mas não somente dela, ressalte-se) é o de favorecer a inclusão social e possibilitar variados meios para que o ensino e a aprendizagem aconteçam efetivamente e favoreçam o desenvolvimento do indivíduo na sociedade. Ainda, é importante trazer que a BNCC aponta a necessidade de “recriação da escola” e, para tanto, é

[...] imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (BRASIL, 2018, p. 462).

Não há como negar que a aludida “recriação da escola” perpassa por uma adequação do sistema de ensino, do currículo e pela inserção efetiva de tecnologias, especialmente as Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), junto a políticas públicas voltadas a sanar as deficiências estruturais e que possam também ofertar formação continuada aos professores, dentre outras necessidades que (co)existem há muito tempo. Ainda, a valorização do professor e a melhoria das condições de trabalho nas escolas, com conseqüente valorização social, poderiam contribuir sobremaneira para a recriação da escola. Não haverá desenvolvimento social e tecnológico se não partir especialmente desse viés.

A diversidade também é apresentada como objeto de preocupação na BNCC, devendo haver promoção do “respeito à pessoa humana e aos seus direitos. Deve-se garantir, também, aos estudantes, o protagonismo no processo de escolarização por qual passa, “reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem.” (Brasil, 2018, p. 463). Assim, neste documento, é firmada a ideia de que é preciso assegurar aos alunos “uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida⁴⁹, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (Brasil, 2018, p. 463).

⁴⁹ A princípio, parece tratar-se de algo de grande relevância, pois, assim, a escola, os estudos, passariam a ter um significado real para os alunos, que serve para direcioná-los na busca pelo conhecimento, bem como para planejarem sua formação profissional futura. Entretanto, vislumbro que, em virtude das muitas ausências sofridas no processo de formação desses alunos, até chegarem à fase do Ensino Médio, inevitavelmente tornará esse “projeto de vida” algo bastante inócuo, dentre outros aspectos a serem considerados.

Como função da escola, a BNCC apresenta a necessidade de formar jovens de maneira que se tornem “sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis”, cabendo, desse modo, às escolas de Ensino Médio, a oferta de “experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas” (Brasil, 2018, p. 463). Nessa intenção, é preciso possibilitar aos estudantes, por meio da articulação entre áreas distintas do conhecimento:

- compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base do **conhecimento científico-tecnológico**, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas;
- conscientizar-se quanto à necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos;
- apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las na comunicação e na disseminação desses conhecimentos; e
- apropriar-se das **linguagens das tecnologias digitais** e tornar-se fluente em sua utilização (Brasil, 2018, p. 467, grifo nosso).

Como se pode observar, a palavra tecnologia (assim como seus derivados ou sinônimos), é muito utilizada nas propostas advindas da BNCC no que remete ao ensino e a aprendizagem e à apropriação do conhecimento, alertando, assim, para a necessidade do letramento digital e, em especial, para um letramento que leve à busca pela autonomia e apropriação do conhecimento, de forma crítica e reflexiva.

De acordo com o que encontramos na BNCC, tratando especificamente da proposta de modelo único do currículo a ser usado no Ensino médio, o qual deve ser diversificado e flexível, aludindo à Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB, estabelecendo que a composição de um currículo do ensino médio por meio da BNCC e por itinerários formativos, a serem organizados a partir de diferentes arranjos curriculares, a depender da importância dentro do contexto local e da possibilidade dos sistemas de ensino, temos, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;**
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional (Brasil, 2018, p. 468, grifo nosso)

Conforme descrito acima, os itinerários formativos se dividem em cinco áreas do conhecimento, sendo Linguagens e suas tecnologias a primeira delas. Da leitura da forma

como está disposta, identifico, de pronto, a relevância que é dada ao termo “tecnologias”. Inclusive, esse mesmo termo é usado na área de matemática e de ciências da natureza, porém, essas não são objetos de estudo aqui abordados especificamente.

Apesar de já ser de conhecimento comum, a palavra “tecnologia” é um termo bastante abrangente, que remete ao que é utilizado pelo ser humano a fim de otimizar suas demandas e necessidades. Etimologicamente, a palavra se origina do grego *tékne* (arte, indústria, habilidade) e de *teknikós* (relativo a uma arte); de *logos* (argumento, discussão, razão) e *logikós* (relativo a raciocínio) e derivado de *légo* (eu digo)⁵⁰. Envolvem, portanto, um conjunto de conhecimentos, argumentos, razões em torno de uma arte, de um fazer determinado, cujo objetivo é satisfazer às necessidades humanas.

Existem, desse modo, diversos tipos de tecnologias, que atendem a diferentes finalidades, porém, aqui aludimos especialmente às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação⁵¹, que são utilizadas precipuamente para difusão do conhecimento e promoção da interação humana e que são referidas no texto trazido pela BNCC.

De forma específica, em relação ao foco a ser dado na área de linguagens, no que tange ao Ensino Médio, deve haver

[...] ampliação da **autonomia, do protagonismo e da autoria** nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (Brasil, 2018, p. 471, grifo nosso).

Como se pode observar, o texto da BNCC incentiva o uso de mídias de formas diversificadas, o que pode ser alcançado se o aluno tiver acesso (com qualidade e criticidade) às tecnologias digitais; nesse espaço, a multiplicidade de linguagens (verbal, imagética, icônica, sonora etc.) se faz presente e necessária. O incentivo à autonomia, ao protagonismo e à autoria também é algo bastante coerente e atual, pois o aluno precisa “pensar por si mesmo” e não ser “teleguiado”, fazendo atividades mecânicas como um autômato ou uma folha de papel em branco. Ocorre que, para que o professor exerça seu trabalho de forma que atenda ao que é disposto na BNCC é preciso que existam condições favoráveis para o estabelecimento

⁵⁰ Dicionário on-line de português. <https://www.dicio.com.br>

⁵¹ Na BNCC usa-se a nomenclatura TDCI, porém, neste estudo, aludo apenas às Tecnologias Digitais. O termo digital é usado para fazer referência ao “sistema informático e de tecnologias ligadas à computação, como, por exemplo, “transmissão digital””. Conceito disponível em: <https://digitalvolt.blogspot.com/2011/09/o-que-e-tecnologia-digital.html>.

da interação daquele com seus alunos, o que perpassa, a exemplo, por redução do número de alunos por turma, bem como ampliação da carga horária das disciplinas, além de formação continuada a ser oferecida pelo ente público.

Tratando da importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na contemporaneidade, é visível que o desenvolvimento tecnológico está em todos os espaços, no exercício das práticas sociais, das mais corriqueiras até a mais complexa. Desse modo não podemos ignorar nosso contexto cibercultural, e precisamos entender que:

Tanto a computação quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro. (Brasil, 2018, p. 474).

Com isso, encontramos na BNCC alusão à ubiquidade, cada vez mais presente nos aparatos tecnológicos, os quais nos acompanham em esferas diversas de nossas vidas, seja nos eletrodomésticos, nos smartphones com múltiplas funções, automóveis com funções digitais, eletrodomésticos com inteligência artificial, dentre outros exemplos vividos em nosso cotidiano. Na sala de aula, tem sido cada vez mais comum os alunos disporem de celulares e smartphones que agregam muitas funções, não se restringindo a sua função inicial de outrora de fazer e receber chamadas. São verdadeiros minicomputadores que são levados com seu dono como se fossem uma extensão de seu corpo, tornando-os, de certo modo, quase “ciborgues”⁵² (Siqueira; Medeiros, 2011).

Demonstrando preocupação com os impactos causados pelas transformações que vêm acontecendo progressivamente na sociedade, a BNCC afirma que “Diferentes dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais são tematizadas, tanto no que diz respeito a conhecimentos e habilidades quanto a atitudes e valores (Brasil, 2018, p. 473)”. Nessa perspectiva, na BNCC, encontramos termos que considero relevantes para a alocação dos estudos sobre tecnologias, sobretudo as digitais, no Ensino Médio, tais como o *pensamento computacional* (capacidade de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções); o *mundo digital* (aprendizagens relativas às formas

⁵² Termo usado no sentido de alusão ao hibridismo resultante da interação homem-máquina, conforme discutido por Siqueira e Medeiros, 2011.

de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais, físicos ou virtuais); e, a *cultura digital* (aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais) (Brasil, 2018).

Em relação à *cultura digital*, há de se observar que todos estamos vivenciando seus efeitos já há algum tempo na sociedade, seja de forma direta ou indireta, em níveis variados. A cultura digital é algo que deve estar presente nos espaços de ensino e aprendizagem, em especial nas salas de aulas, pois representam uma forma particular de apropriar-se do conhecimento. Pressupõe o uso de artefatos tecnológicos, porém não de forma mecânica, sem objetivos definidos, pois, de acordo com a BNCC “o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 474).

É importante, ainda, nos apropriarmos das finalidades informadas pela BNCC acerca das competências e habilidades, em áreas diversas, as quais podem permitir aos estudantes, dentre as quais destacamos a apropriação das “[...] linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho [...] (Brasil, 2018, pp. 474 - 475).

Logo, é proposto na BNCC que haja verdadeira apropriação de saberes por parte dos alunos, não apenas no que se refere a saber usar as tecnologias enquanto ferramentas, mas saber usá-las para transformar suas vidas, potencializar seu aprendizado, adquirir e construir novos conhecimentos sobre o que os rodeia. Isso pode ser feito, de forma especial, a partir da apropriação não apenas da cultura digital, mas também a partir do investimento do poder público em infraestrutura nas escolas, com garantia de recursos materiais e humanos, o que é imprescindível para que existam maiores possibilidades de produção de conhecimento, mediados pelos professores com seus alunos.

Durante o Ensino Médio, a BNCC, no que concerne à área de linguagens e suas tecnologias, é dada ênfase ao desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e da autoria por parte dos estudantes desse segmento. As diversas linguagens existentes na contemporaneidade, sobretudo as que surgem nos espaços midiáticos, devem ser objeto de estudo, a fim de que possam fazer uso significativo da linguagem a partir de práticas sociais situadas (Kleiman, 2005), contextualizadas, rumo ao exercício da crítica e da reflexão, na

perspectiva Freiriana. Ainda, deve ser promovido um aprendizado que possibilite a participação dos estudantes em variadas manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2018).

Apesar do que descrevo nessa pesquisa, das informações e proposições encontradas na BNCC, é perceptível que não é tarefa das mais simples pôr tudo isso em prática, principalmente na escola pública, com os inúmeros problemas que enfrentamos cotidianamente. Além do mais, considero que, se houver algum tipo de deficiência no ensino e na aprendizagem durante o Ensino Fundamental, por exemplo, o estudante terá dificuldade em acompanhar e se desenvolver no Ensino Médio.

Tal situação tem sido observada após o contexto pandêmico vivido recentemente, após a disseminação do vírus causador da Covid-19, pois com toda problemática que causou por conta do distanciamento social e suspensão de aulas, imposição do ensino remoto emergencial, dentre outros, inevitavelmente, houve e ainda haverá muitas consequências no desenvolvimento do aprendizado dos alunos em especial da rede pública (conforme visto em Ribeiro, 2020, 2022; Pinheiro, 2021). Inevitavelmente, dificuldades de leitura e escrita poderão ser objeto de preocupação por um longo tempo na educação básica.

Entretanto, entendo que é preciso, ato contínuo, ir em busca de formas proíficas de fazer com que o estudante aja com protagonismo, que seja autor de suas produções e não somente leitores de produções de terceiros, que possa empregar significados ao que lhe é apresentado no âmbito escolar e que seja capaz de fazer uso efetivo, real de sua língua nos variados espaços sociais em que circula.

O componente Língua Portuguesa, conforme trazido na Lei n. 13.415/2017, deve ser oferecido durante os três anos do Ensino Médio. Há habilidades que devem ser estruturadas em torno de campos de atuação social, de forma não seriada. Isso, de acordo com a BNCC (2018, p. 485) “[...] permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e das propostas pedagógicas de cada escola”. Com isso, compreendemos que pode haver maior liberdade na atuação do professor em sala de aula, cabendo a este a proposição de conteúdos e atividades que possam auxiliar o aluno no seu desenvolvimento. Assim, apresentando uma abordagem integrada entre as linguagens e suas práticas, é proposto que os estudantes “**possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias [...]**” (Brasil, 2018, p. 485, grifo nosso).

Como podemos identificar, a todo momento, no texto da BNCC, é trazida a necessidade do letramento digital, da autonomia e do letramento crítico por parte do aluno, o qual deve vivenciar experiências significativas durante seu processo de aprendizagem no

Ensino Médio. Assim, o aluno precisa não apenas “usar a tecnologia” mas aprender a usá-la de forma significativa, integrando suas práticas sociais cotidianas e escolares. Logo, não é questão de puro manuseio tecnológico. É usar o conhecimento a seu favor, ao utilizar qualquer ferramenta, aparelho, aplicativo, acessar redes sociais, ao fazer pesquisas, leituras diversas ou apenas “navegar” na internet.

Ainda, confirmando a necessidade de haver no Ensino Médio um ensino de Língua Portuguesa voltado para a realidade que cerca os alunos, e que os leve a compreender suas várias manifestações, é exposto na BNCC que:

No Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, **outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas.** (Brasil, 2018, p. 485, grifo nosso).

Destarte, a BNCC coloca em evidência a necessidade de se fugir ao ensino tradicional, com foco puramente no ensino da gramática normativa, o que há muito já não atende aos anseios e necessidades dos estudantes. A gramática deve ser inserida de forma contextualizada, atribuindo-lhe significados, a fim de se assegurar verdadeiro aprendizado, não se configurando tão somente em memorização de regras. Assim, não é desmerecido em nenhum momento o aprendizado da norma padrão, ao contrário, trata-se de um verdadeiro direito do aluno aprender a usá-la (de forma efetiva e significativa), especialmente partindo da compreensão de que existem as variedades e as múltiplas possibilidades de uso delas, a depender do contexto em que se inserem, a depender do contexto de produção, dos enunciados e das vozes que se expressam e (inter)agem (Orlandi, 1986). Ademais

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e **multissemióticos**, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (Brasil, 2018, p. 490, grifo nosso).

Certamente, na sociedade atual, com tantas possibilidades de acesso, de uso, de ação, de interação e de comunicação entre as pessoas, especialmente decorrentes dos meios virtuais

e a partir da cibercultura, que cria novos espaços de movimentação cultural, é necessário que seja aproveitado e utilizado durante o ensino, por parte dos professores de Língua Portuguesa, os textos de gêneros multissemióticos (que reúnem diferentes elementos e linguagens, a exemplo do verbal, visual, verbo-visual, imagético, sonoro, ícones, tais como hipertextos, memes, HQs, outdoors, anúncios digitais, etc.).

Outra questão apontada na BNCC é quanto à necessidade de haver discernimento no trato com o que é produzido virtualmente, com os usos que se faz das tecnologias digitais, chamando a atenção para o respeito, a ética e pela rejeição aos discursos de ódio, infelizmente tão disseminados, especialmente através das redes sociais, sendo necessário, nesse sentido, “[...] intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias [...]” (Brasil, 2018, p. 490).

Com efeito, consigo perceber a urgência em trabalharmos temas ligados à desconstrução de discursos formados e forjados nos ambientes virtuais, nas redes sociais e demais mídias, por meio dos jovens, os quais, não raro, carecem de percepções críticas que os ajudem, por exemplo, a não serem mais disseminadores de *fake News* (como alertado por Pinheiro (2021), ou replicadores de memes que prejudicam pessoas, dentre outras situações que em nada ajudam na construção de uma sociedade culturalmente saudável, logo, pautada no respeito pelo outro e na ética.

Outro ponto destacado na BNCC, que não posso deixar de citar, é em relação ao ensino de Literatura⁵³, que faz parte da disciplina de Língua Portuguesa, a qual é orientada a ser realizada de forma mais significativa e contextualizada, a fim de se construir sentidos para os educandos. Assim

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando. (Brasil, 2018, p. 491).

Na verdade, apesar do Ensino de Literatura fazer parte da disciplina de Língua Portuguesa, na BNCC não lhe é dado muito espaço. Entretanto, vislumbro a necessidade de

27 Em 15.03.2023, a colega Helitânia dos Santos Pereira, doutoranda no mesmo programa, orientada também por Simone Bueno, defendeu sua tese intitulada “**Trouxeste a chave”? Letramento literário no ensino médio: uma análise da BNCC e de Livros Didáticos do PNLD 2018**”, na qual trata especificamente sobre o ensino da literatura. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38512>.

inserir seu ensino e aprendizagem ao contexto de uso das tecnologias digitais, o que pode ser viabilizado sob variadas formas. Um exemplo de uso que eu considero bastante interessante é o trabalho com alguns gêneros digitais como a *microliteratura digital* e com as *digital storytelling*⁵⁴, que podem ser inseridas para trabalhar temas da Literatura com os alunos. Na BNCC encontramos algumas sugestões de trabalho com a Literatura, como por exemplo, a orientação para o uso de HQs, filmes, animações, entre outras produções, baseadas em obras literárias, incluindo análises sobre seus processos de produção e recepção (Brasil, 2018). Ocorre que, o estudo da literatura é muito mais amplo, não se resumindo a estudos estanques de obras literárias, podendo alcançar muitos outros vieses.

Na sequência de aspectos trazidos pela BNCC acerca das tecnologias digitais, do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, destacamos os eixos integradores no Ensino Médio, em que a BNCC propõe que sejam os mesmos do ensino fundamental, quais sejam “leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica” (Brasil, 2018, p. 491), assim como suas dimensões, habilidades gerais e conhecimentos considerados, relacionados a essas práticas. Cabe, desse modo, ao segmento do Ensino Médio:

[...] sua consolidação e complexificação e a ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentidos e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.). (Brasil, 2018, p. 492).

Infiro, a partir do que consegui identificar nas leituras feitas no texto da BNCC que, se conseguirmos realizar o que tal texto normativo propõe, será possível alcançar (em um futuro do subjuntivo, hipotético, mas desejável) um ensino e uma aprendizagem de Língua Portuguesa voltados a uma prática que privilegie o uso significativo, real da língua, para que os alunos possam, ao final, usá-la para seu desenvolvimento e inserção social concreto. Os professores, por sua vez, poderiam trabalhar com uma língua real, e não apenas com partes ou variedades dela, como tem sido ainda feito em grande parte das escolas da educação básica, em que se priorizam conceitos metalinguísticos ou o ensino puro de gramática. (Batista, 1997; Possenti, 2012; Bortoni-Ricardo *et al.*, 2014).

⁵⁴ Sobre esse tema, produzi um artigo em coautoria com Simone Bueno Borges da Silva, intitulado Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos (multi)letramentos e dos multiletramentos, em que abordamos sobre os gêneros digitais citados. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/KvBDFzBPWtvs3f3V6h57FJ/?format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

Em relação às habilidades que se espera desenvolver no Ensino Médio, a partir do trabalho com a Língua Portuguesa, é proposto na BNCC que estas devem estar em consonância com o requerido pelas práticas sociais, mesclando momentos de escuta, de tomar notas, de realizar leitura ou exercitar a fala (Brasil, 2018). Em geral, na prática, prioriza-se o ensino da escrita, deixando-se de lado, muitas vezes, as demais habilidades, em especial as da leitura e da escuta. Batista (1997) preleciona que isso acontece por questão de manutenção do controle em salas que, em geral são superlotadas e é muito mais trabalhoso ouvir os alunos do que deixar-lhes escrevendo, na maior parte do tempo, o que concordo, em parte. Entretanto, vejo a necessidade de se buscar formas, metodologias de trabalho que favoreçam o exercício de todas as habilidades linguísticas, ainda que esse mister seja árduo, em decorrência da grande quantidade de alunos por turma, dentre diversos outros problemas.

São elencados na BNCC os campos de atuação das práticas de linguagem no Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, tais como: “vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública” (Brasil, 2018), os quais abrangem as práticas mais comuns aos indivíduos, em que é feito o uso da linguagem no seu cotidiano, em situações diversas, variando, contudo, de acordo com a realidade de cada um e com o que se precisa articular para dar conta das necessidades de comunicação e interação.

Em termos gerais, é importante afirmar que, apesar de tratarmos das disposições normativas que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, e, não raro, as leis não conseguirem representar a realidade de muitas escolas, sobretudo da Educação Pública, sabe-se da importância de se ter um direcionamento a dar no que pertine ao ensino e à aprendizagem. Porém, é possível que nós, na condição de professores, e os demais atores da educação, tentemos identificar as efetivas necessidades de nossos alunos e busquemos adequar o ensino e a aprendizagem à realidade local. Afirmo, portanto, que não basta imposição de leis, medidas, parâmetros e/ou base curricular. Se faz necessário, pois, aliar a norma e a teoria junto à prática, de forma construtiva e significativa. É certo que, no uso concreto da língua, em situações diversas, em espaços culturais e ciber culturais na contemporaneidade, é “mais possível” ao indivíduo se libertar das amarras que o aprisionam em um sistema no qual essa mesma língua é usada, não raro, como forte instrumento de exclusão social.

Nessa direção, é urgente que pensemos em formas de aperfeiçoar, otimizar e conseguir resultados que possam ampliar os conhecimentos (os quais já se encontram ao alcance de todos), o que poderá minimizar o distanciamento abissal (Santos, 2020b), que coloca a escola

pública, e seus atores, num nível de desvalorização social, cada vez maior. Assim, refletir sobre o verdadeiro lugar e formas de se utilizar as tecnologias digitais para tornar mais acessível o conhecimento, de maneira consolidada, em meio ao contexto cibercultural que vivemos, sobretudo após vivenciarmos o período pandêmico e o ensino remoto emergencial, é algo de grande relevância.

Nesse contexto, as tecnologias digitais podem ser articuladas para se tornarem aliadas no ensino e na aprendizagem, ao invés de servirem tão somente como instrumentos (Sancho-Gil (2008). No que remete ao ensino de Língua Portuguesa, na educação básica, para poder compreender acerca das práticas que os professores concretizam em suas aulas, há de se considerar que eles carregam em si diferentes concepções de ensino, aprendidas ao longo de sua formação, contudo a perspectiva da interação (Kleiman, 2005), e do diálogo (Bakhtin, 2011) deve se sobrepor a qualquer outra forma de articular o ensino e aprendizagem na educação básica.

Tecendo algumas considerações acerca do texto da BNCC, Rojo (2018) nos diz que este veio consolidar conceitos já contemplados nos PCNs, como por exemplo, a importância do estudo da língua se basear nas práticas de linguagem. Ainda, a Base traz novos componentes que se relacionam ao impacto causado pela tecnologia, e às competências e habilidades necessárias a esse novo contexto, condizendo com o momento histórico e social contemporâneo.

Para realizar as adaptações necessárias em suas práticas os professores precisam estar abertos ao novo, a aprender junto com seus alunos, especialmente em relação ao uso das tecnologias (com as quais, muitas vezes, já possuem significativo traquejo, até mesmo maior do que os seus professores). O professor, assume então, o papel de mediador da aprendizagem e ao mesmo tempo de aprendiz (Rojo, 2018).

Durante o Ensino Médio, é esperado que se aprofunde os conhecimentos iniciados no ensino fundamental, conforme visto especialmente na BNCC (2018). A leitura e a escrita, nesse contexto, devem ser aprofundadas, a partir do trato com textos de maior complexidade e, para tanto, o senso crítico e a reflexão se fazem ainda mais importantes. Nesse sentido, a leitura crítica de mundo, que ajuda o aluno a questionar os fatos, as verdades que lhes são impostas, bem como a avaliar e fazer seus próprios julgamentos, de forma equilibrada, fazem parte do contexto do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Após trazer os fundamentos e as bases teóricas que perpassam as construções aqui pretendidas, e, dando continuidade aos propósitos traçados nesta tese, prossigo, nas páginas

seguintes, com os capítulos destinados às análises dos dados empíricos, gerados a partir da pesquisa de campo, que foi realizada em duas fases consecutivas, distintas, porém complementares. Sigamos adiante!

4 ENTRELAÇANDO OLHARES: O QUE NOS DIZEM OS DADOS?⁵⁵

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

(Freire, 1989)

De acordo com Freire (1989), amor e coragem caminham juntos para aqueles que vivenciam a educação. Em se tratando da nossa realidade, no Brasil, que atravessa inúmeros desafios, em diferentes aspectos, não podemos discordar, de modo algum, de tal pensamento. Logo, o papel do professor supera a transmissão de conteúdos, e não pode se furtar de buscar maneiras de fazer de seu labor um espaço para promover discussões que levem a uma ampla compreensão crítica do contexto social vivido.

Nesse espaço, entendemos que é de suma importância conhecer a perspectiva dos professores e alunos quanto às tecnologias digitais em seu contexto educativo, especialmente ao levarmos em conta as experiências que vivenciaram durante o período de ensino remoto emergencial (ERE), durante a pandemia de Covid-19, como já assinalamos nos capítulos anteriores. Assim, discuto, neste capítulo, os dados gerados a partir do que disseram os participantes desta pesquisa (professores de LP e estudantes do Ensino Médio de uma turma de Ensino Médio, integrantes da escola da rede estadual da Bahia (que serviu de lócus da pesquisa) em resposta a questionários aplicados na primeira fase empírica.

Nessa intenção, este capítulo encontra-se dividido em dois momentos de levantamento e análise de dados: no primeiro, trago as percepções dos professores de Língua Portuguesa, que nos revelaram suas atividades docentes com as tecnologias digitais, abrangendo fases distintas, a saber: *antes, durante e após o ensino remoto emergencial (ERE)*. Em seguida, trago as contribuições dos alunos, que também nos contaram o que pensam sobre as tecnologias digitais na escola, sobre o que experienciaram, nessa mesma cronologia, ou seja, *antes, durante e após o ERE*. Os participantes expressaram, ainda, suas expectativas a respeito das tecnologias digitais situadas em contexto atual, pós-pandêmico. Ademais, sempre que cabível, traço algum paralelo entre as percepções dos diferentes atores que participaram deste estudo.

⁵⁵ Publiquei parte dos dados desta seção no e-book *Tecnologias educacionais, multiletramentos e formação de professor*, organizado por Julio Neves Pereira, Simone Bueno e Monalisa Aguiar, título do capítulo: *Olhares que se encontram: tecnologias digitais, ensino e aprendizagem de língua portuguesa*, Pontes editora, 2023.

4.1 COM A PALAVRA, OS PROFESSORES: QUAL O LUGAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Os resultados obtidos com as respostas deixadas pelos professores de Língua Portuguesa, participantes deste estudo, ajudaram-me a chegar a possíveis respostas em torno da primeira questão secundária desta tese, a saber: *Quais as percepções dos professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem em suas práticas articuladas com tecnologias digitais?*

Falar da temática tecnologias no ensino e na aprendizagem envolve situá-las em contextos distintos; assim, numa espécie de “linha do tempo”, pretendi “dialogar” com o que os professores me “disseram” acerca das tecnologias digitais (TD) *antes, durante e após o ERE*. Nesta etapa da pesquisa, minhas leituras e análises interpretativistas foram perpassadas por uma espécie de dimensão pedagógico-temporal dada às tecnologias digitais, assim divididas: 1. *Dimensão pedagógica das tecnologias digitais no ensino antes do ERE*; 2. *Dimensão pedagógica das tecnologias digitais no ensino durante o ERE*; 3. *Dimensão pedagógica das tecnologias digitais no ensino após o ERE*. Ainda, no âmbito de cada dimensão fui categorizando temáticas que se fizeram necessárias a partir dos dados gerados pelas respostas dos participantes. É o que vemos na sequência!

4.1.1 Dimensão pedagógica das tecnologias digitais no ensino antes do ERE

Muito antes de vivenciarmos os efeitos causados pela pandemia de Covid 19 e da consequente obrigatoriedade do ensino remoto, no Brasil, já se falava há muito em inserção das tecnologias digitais nas práticas de ensino e aprendizagem na educação. Desse modo:

O uso da tecnologia digital vem se solidificando e se destaca como condição necessária para o acesso à informação e para a melhoria do campo da comunicação mundial. Sua aplicabilidade ao campo educacional tem sido vista por uma parcela considerável de educadores e instituições de ensino como uma possibilidade de **modernização para o sistema escolar**. (Ferreira; Frade, 2010, p. 15, grifo nosso).

Desse modo, em meio a preocupação com a temática relativa ao uso e inserção de tecnologias na educação de forma que “modernizasse” o sistema escolar, surgiram muitos termos, englobando, por exemplo os estudos sobre gêneros digitais, letramentos digitais, cibercultura etc. (com seus aspectos específicos), que passaram também a ser cada vez mais

objeto de estudo e de experiências em pesquisas, de diversas naturezas, com diferentes metodologias. Ao final, identifica-se que havia uma preocupação em se pensar sobre modos de trazer (na prática) as tecnologias digitais para efetiva concretização do ensino e da aprendizagem em consonância com o contexto social.

Nesse caminho, coexistem muitas possibilidades para uso de tecnologias digitais na área da educação, de forma que o ensino e a aprendizagem possam ser mais bem alocados à linguagem e às formas de comunicação utilizadas pelos indivíduos, pois

A incorporação das tecnologias digitais pelo campo educativo pode vir a propiciar processos de ensino/aprendizagem cada vez mais *interativos, interdependentes e plurais*, de forma articulada com a realidade dos sujeitos envolvidos, vistos os instrumentais aí disponibilizados: *recursos de dados, voz, imagens, textos, animações, links* etc. (Ferreira; Frade, 2010, p. 15, grifo nosso)

Assim, então, muito antes da pandemia de Covid e do ensino remoto emergencial, falava-se frequentemente em como inserir tecnologias digitais nas práticas docentes, de forma que potencializassem o ensino e a aprendizagem escolar. Exemplo disso se concretiza em meu próprio interesse inicial apresentado na proposta de anteprojeto aprovado no presente doutorado (em 2019), no qual, havia a pretensão inicial de trabalhar com tecnologias digitais, com ênfase nos gêneros digitais.⁵⁶

Entretanto, um aspecto a ser levado em consideração é quanto às questões estruturais, de forma geral, que têm servido como desafios para o avanço e ou para a implementação mais significativa do uso de tecnologias digitais nas práticas escolares no contexto da escola pública. Não raro, a prática docente tem ocorrido de forma mais isolada, ou independente, em que o próprio professor se propõe a experimentar alguma metodologia com inserção de alguma TD. Outro aspecto a ser considerado é em relação à cultura escolar baseada em modelos tradicionais de ensino, dentre outros. Tais entraves, obviamente, perpassam outras questões, não podendo redundar no simples uso (ou não uso) das tecnologias no espaço da sala de aula, pois

⁵⁶ Minha proposta de anteprojeto inicial era realizar projeto de letramento voltado a gêneros digitais específicos. Partindo do levantamento de teses e dissertações feito naquele momento, publiquei artigo no SIMELP 2019 intitulado: Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de língua portuguesa: um recorte teórico.

O ponto fulcral disso está no preparo, na dedicação, no planejamento pertinente e significativo, mais do que na introdução pura, simples e vertical de dispositivos que ainda não encontraram espaço entre as práticas pedagógicas, ainda que estejam consolidados entre as práticas sociais. (Ribeiro, 2016, p. 106).

Logo, ao se falar em “inserção de tecnologias digitais” não se trata puramente de oferta de equipamentos, aparelhos digitais e acesso à internet. É preciso, além de tais recursos, a articulação pedagógica com tais meios, afinal, “[...] quando se fala em tecnologias educacionais, a noção de tecnologia também abarca as metodologias”. (Silva, 2019, p. 192).

Nesse caminho, a fim de compreender as percepções dos professores acerca das tecnologias digitais em sua práxis, antes do ERE, a primeira categoria temática aqui apresentada é em relação ao *uso e influência das tecnologias digitais na relação ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa*, que segue.

4.1.1.1 Uso e influência das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de LP antes do ERE

As múltiplas possibilidades de uso da língua, com gêneros textuais e digitais diversos que (co)existem nos espaços de interação e práticas sociais contemporâneas, provocam reflexos na maneira que o professor de Língua Portuguesa necessita articular metodologicamente para que o ensino e a aprendizagem aconteçam na sala de aula. Com isso, ao tratarmos especificamente sobre o uso e a influência das TD na relação ensino e aprendizagem de LP, foi possível verificar que, de forma geral, a grande maioria dos professores (90%) que participaram da pesquisa, considera que estas influenciam as aulas de diferentes maneiras. Apenas 10% deles afirmaram o contrário.

Já há significativo tempo, as TD fazem parte do contexto social vivido por todos nós e, no que remete ao espaço da educação básica do ensino público, caminhamos no sentido de tentar articular, de algum modo, o que vivemos fora dos muros da escola com o que utilizamos em nossas atividades didático-pedagógicas. Nesse sentido, trazemos a percepção de um dos professores participantes deste estudo, que sinaliza a relevância de haver inserção de TD nas práticas escolares, pois isso:

Amplia as possibilidades de o professor apresentar seu material ao aluno, incentiva a leitura e conhecimento de mundo até fora de sua área de atuação. Estimula o aluno na busca autônoma do conhecimento e motiva mais as aulas. (Pp1).

Nesse sentido, a partir das palavras de Pp1, percebe-se que, por meio das tecnologias digitais abre-se um leque de possibilidades para que o professor possa ensinar a Língua Portuguesa como planejou e, a partir daí, incentivar a leitura e o conhecimento de mundo, além de ajudar a motivar o aluno a participar das aulas, bem como a ser autônomo. Nesse caminho, Pp1 ressalta um aspecto que é destacado na BNCC (Brasil, 2018), que é a questão das potencialidades da tecnologia, o que pode auxiliar no protagonismo que deve ser exercido pelo aluno. Por meio da busca autônoma, o conhecimento passa a ter outros significados, que vão muito além do que trazemos para o espaço da sala de aula. O conteúdo e o tema discutidos em sala podem propiciar a curiosidade, o interesse e o desejo de “quero mais” por parte do aluno.

Outro aspecto ressaltado por Pp1, a partir do uso de TD no contexto de ensino e aprendizagem, é quanto ao incentivo à leitura e ao conhecimento de mundo “fora de sua área de atuação”, o que pode englobar o seu próprio fazer ou do estudante, a depender do que este último pretenda focar em sua formação e atuação social futuras. Com tal ensejo, vislumbro, nesse espaço, a necessidade de trazer à discussão a importância de projetos que valorizem a interdisciplinaridade⁵⁷, o que permitiria, conseqüentemente, o uso crítico e amplo da Língua Portuguesa, alcançando-se e discutindo-se outras áreas do conhecimento.⁵⁸

Corroborando com o que Pp1 declarou, temos, dessa vez nas falas de Pp2 e Pp8, outro viés proporcionado pelas tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa. Assim:

[Sim] O uso de tecnologias permite uma maior aprendizagem do aluno, pois, as mesmas, se tornam interativas e dinâmicas. (Pp2).

[...]Afeta, pois possibilita aulas mais dinâmicas e criativas... (Pp8)

Com tal afirmação, nos parece que Pp2 e Pp8 consideram que as tecnologias digitais oportunizam uma maior aprendizagem ao aluno, ou seja, contribuindo, de alguma maneira, para a construção criativa de conhecimentos a respeito da Língua Portuguesa. Além disso, pelo seu caráter interativo e por ser algo que dinamiza as aulas, se tornam promotoras dessa amplitude no aprendizado. Seguindo a mesma percepção deixada por Pp2 e Pp8, Pp4 nos diz que:

⁵⁷ Por meio da interdisciplinaridade, permite-se estabelecer conexões entre disciplinas, o que pode promover uma visão maior a respeito dos temas objetos de estudo (BNCC, 2018). Para Freire (1987), a interdisciplinaridade perpassa o encontro entre os sujeitos de diferentes áreas do conhecimento, permeado pelo diálogo e pela afeição.

⁵⁸ Na segunda fase a pesquisa de campo, 1 das propostas realizadas, caminhou no sentido de se discutir áreas do conhecimento diversas. No capítulo 5 apresento maiores detalhes.

As tecnologias digitais oferecem uma variedade de recursos (vídeos, jogos online, podcasts, dentre outros) que nem sempre estão disponíveis em sala de aula, o que pode deixar a aula mais rica e estimulante. [...] (Pp4)

É inquestionável que, cada vez mais temos inúmeras possibilidades de fazer uso da língua nos meios digitais, o que nos proporciona meios de articular diferentes linguagens ao ensino e a aprendizagem de LP na sala de aula. Contudo, o que se percebe cotidianamente é que existe certa dificuldade em se propor atividades pedagógicas que a tenham em articulação com o objeto de ensino em evidência.

De forma geral, a partir do que nos foi revelado em suas respostas, ficou perceptível que os professores consideram que as tecnologias digitais concretamente influenciam o ensino e a aprendizagem. Seus argumentos apontam principalmente para o envolvimento do aluno em meio a dinamicidade provocada na aula. Vejamos alguns:

As tecnologias podem tornar as aulas mais motivadoras e interessantes para os alunos, aumentando o envolvimento deles e assim melhorando sua aprendizagem. (Pp10)

[...] as tecnologias digitais podem contribuir para o enriquecimento das aulas e conseqüentemente o aprendizado dos estudantes. (Pp6)

As Tic devem ser vistas como aliadas para facilitar o trabalho docente e promover a interação colaborativa entre todos os envolvidos nesse processo. (Pp7)

Por certo, com o uso de tecnologias digitais específicas, é possível haver espaço para maior dinâmica e uso da criatividade nas aulas, haja vista que é cada vez mais frequente a interação, em meio às práticas sociais e aos diversos usos da língua nos ambientes ciberculturais. A multimodalidade e a multisssemiose, nesse contexto, integram os discursos e as práticas dos indivíduos de diferentes maneiras e ajudam a construir subjetividades.

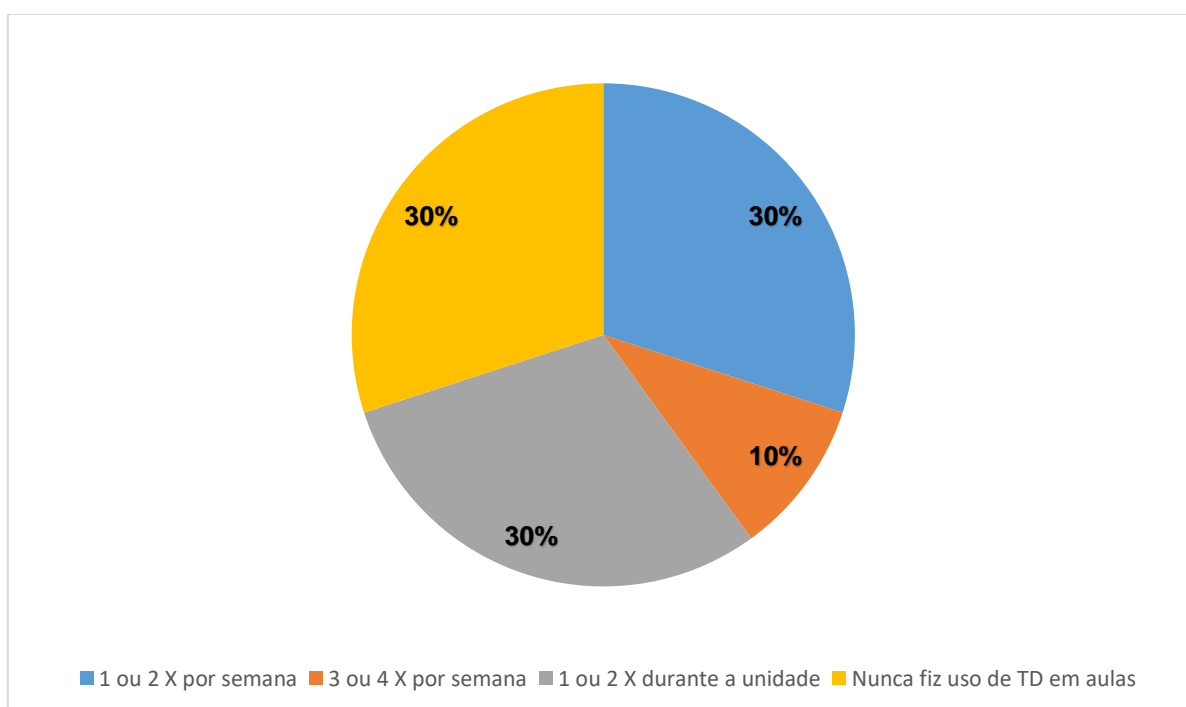
Outrossim, há de se considerar que, no que tange à necessidade de disponibilidade de instrumentos para uso de tecnologias, entram em cena questões ligadas à estruturação adequada das escolas públicas, a fim de que possam ser ofertados recursos aos professores e alunos, especialmente por meio do acesso à internet banda larga (de qualidade), notebooks, tablets, smart TVs, dentre outros aparatos. Entretanto, para que os recursos sejam bem utilizados e aproveitados, é primordial que haja efetivamente inclusão digital⁵⁹ nas práticas rotineiras do espaço da sala de aula. Ainda, formação e autoformação dos professores, os quais

⁵⁹ Numa perspectiva inclusiva dentro da cultura digital presente na sociedade, a qual deve integrar o currículo da educação básica.

devem ter um olhar sensível e perspicaz em torno dos benefícios que as tecnologias digitais podem (ou não) oferecer, a fim de que se tenha, ao final, uma relação de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa mais significativa⁶⁰ na educação básica.

O uso e a influência das TD nas práticas docentes são determinados e afetados de diferentes maneiras, tendo inúmeros motivos que fazem com que os professores não insiram tecnologias digitais em suas práticas na constância desejada. O gráfico abaixo traz uma representação das respostas dos professores acerca da frequência de uso delas, em período anterior à pandemia e ao ERE.

Gráfico 2: Frequência de uso de tecnologias digitais pelos professores antes do ERE



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Como podemos verificar da leitura do gráfico acima, tivemos na mesma proporção frequências distintas e até díspares acerca do uso de tecnologias digitais nas aulas. Tivemos: 30 % afirmando nunca terem usado TD durante suas aulas; 30% declarando usá-las durante 1 ou 2x por unidade; 30% afirmando que as utilizavam 1 ou 2 x por semana. Por outro lado, tivemos, finalmente, um total de 10% de professores que declarou usá-las constantemente, durante as aulas, chegando a 3 ou 4 x por semana. Esse último destoa, de certo modo, dos

⁶⁰ Ao longo desta tese uso o termo aprendizagem significativa levando em conta, especialmente, os ensinamentos de Freire (1983, 1987, 1997), os quais trazem a concepção em torno da aprendizagem que acontece levando-se em conta o que o indivíduo já conhece e a relação que tece com o conhecimento, dentre outros aspectos.

demais professores, parecendo que conseguia, de alguma maneira, driblar quaisquer problemas de infraestrutura e acesso à internet, relatados e observados no lócus da pesquisa.

Outrossim, ao inserir algum meio digital em suas aulas, os professores conseguem maior interesse e atenção de seus alunos, desde que seu uso se dê de forma atrelada a objetivos previamente articulados. Assim, como já afirmei neste texto, não basta o uso pelo uso. Deve haver uma intenção, que justifique o uso da TD escolhida. Nessa linha de pensamento, tivemos a confirmação de 100% dos professores participantes no que remete a percepção em torno do maior interesse identificado em seus alunos ao experienciarem aulas com TD, promovendo, portanto, um ensino e uma aprendizagem mais significativos.

E assim, tratando do incentivo das TD no interesse, motivação e na promoção da aprendizagem de forma mais significativa, a partir de sua inserção nas aulas de LP, temos as palavras de Pp1 e Pp2:

A atenção é maior, a interação também. O recurso de usar tecnologia, poder parar e questionar os alunos sobre o que está em foco no momento. Sem falar na possibilidade da repetição de partes mais importantes. E também o fato de poder apresentar um tema de várias formas. O uso da tecnologia também faz o aluno não achar a prática educacional antiquada e desmotivante. (Pp1)

Como as aulas ficam mais interativas, os alunos se sentem mais motivados. (Pp2)

Como se pode inferir do que nos contam os professores acima, há motivos de sobra para se usar a tecnologia digital na sala de aula, pois eles afirmam acreditar que pode haver maior atenção e interação por parte dos alunos durante as aulas, na busca pelo conhecimento. As possibilidades de uso das tecnologias digitais durante as exposições e discussões são diversas também. Além disso, para Pp1, ao usar a tecnologia “atualiza-se” a forma de ensinar e de aprender ao contexto atual, influenciando a maneira como os alunos encaram as aulas, além de motivá-los de forma especial.

Nessa mesma linha, trazendo ao debate a questão da aprendizagem significativa, Pp7 abordou sobre a capacidade e o alcance que a tecnologia pode propiciar para o aluno. Além disso, em sua opinião, o uso do recurso torna a aula mais interativa. Assim, preleciona que

[Com certeza] Sabemos da capacidade e do alcance da tecnologia para uma aprendizagem mais significativa. Quando uso algum recurso a aula é mais interativa...

Sendo assim, por meio do uso (profícuo) de tecnologias digitais, o aluno pode deixar de assumir uma condição passiva na aula (a depender da forma que o professor as utilize),

podendo participar mais ativamente, com algo mais dinâmico, que possa despertar-lhe também maior interesse pelo conhecimento.

Considero que a questão da motivação (seja ela intrínseca ou extrínseca) é algo necessário e inerente à própria relação ensino e aprendizagem. Se o aluno não for despertado para o tema da aula e envolvido na forma como o professor articula suas aulas, ele pode achá-la desinteressante, ou sem sentido e, conseqüentemente, deixará de aprender. Nesse caminho, a motivação o ajudará na interação que pode ser alcançada a partir da inserção de alguma tecnologia digital, a qual pode atrair a atenção do aluno de maneira diferenciada. Afinal, conforme declarado por Pp3:

Os alunos de hoje são tecnológicos, quanto mais falarmos a língua deles, mais êxito teremos. [...]

De fato, quando o professor apresenta as múltiplas linguagens oportunizadas pelo uso de tecnologias digitais, demonstra que está atuando em contexto com a sociedade cibercultural (Cunha, 2012; Lemos, 2003; Santaella, 2008) que integramos. Logo, se na escola o aluno não puder associar o que e como aprende ao que utiliza em suas práticas sociais cotidianas, pode sentir que é “perda de tempo” o que lhe é disponibilizado no ambiente escolar.

De forma assertiva, Pp4 explica que a tecnologia somente não basta; há a questão da “novidade”, porém, se o conteúdo atrelado ao seu uso não conseguir interessar suficientemente aos alunos, perder-se-á sua atenção. Em suas palavras:

O que primeiramente chama a atenção dos alunos é a novidade. [...]. Qualquer coisa que os tire do convencional - quadro e piloto - atrai sua atenção. No entanto, se o conteúdo da aula não é estimulante, ou seja, do interesse deles, eles perdem o interesse. (Pp4)

Logo, o conteúdo deve ser contextualizado com algo que desperte o interesse do aluno, a fim de que ele entenda a real necessidade de conhecê-lo, de inseri-lo nos seus estudos. De fato, ao incluir algum tipo de recurso tecnológico digital nas práticas docentes, caso os alunos não estejam acostumados a tal vivência, tratar-se-á de uma novidade, o que já pode despertar de fato algum interesse no que será abordado como tema da aula. Entretanto, superada a novidade, o aluno só sentirá motivação caso o professor consiga articular a tecnologia ao objetivo pretendido para a atividade proposta, ou somente estará trocando “seis por meia dúzia”.

Um exemplo de inserção tecnológica no contexto de ensino e aprendizagem que podemos aqui recordar, é quanto ao uso do celular antes do período pandêmico e do ERE, era algo comumente criticado e recusado pelos professores em sala de aula, chegando a ser “proibido” em diversas escolas. Poucos o viam como um aparato tecnológico que poderia ser útil para o ensino e a aprendizagem. Já, durante o ERE, tratou-se do meio principal usado pelos estudantes, que possibilitou que houvesse a virtualização das aulas, ainda que em meio a inúmeras demandas e dificuldades (Ribeiro, 2020).

Desse modo, para haver a inclusão de toda e qualquer tecnologia, vislumbra-se a necessidade de articulação com os objetivos definidos pelo professor ao planejar sua aula, a fim de que possibilite efetivamente o aprendizado do aluno. O problema não é usar, mas sim saber quando e por que usar. Sobre o uso do celular, Pp10, de forma bem entusiasmada, confirma a posição das tecnologias digitais como algo próximo do contexto vivido pelos alunos, o que lhe desperta mais interesse nas atividades didático-pedagógicas, pois:

[Com certeza!] Eles ficam bastante empolgados porque é algo mais próximo da realidade deles. A maioria dos alunos possuem aparelho celular e acessam vídeos, redes sociais e aplicativos. (Pp10)

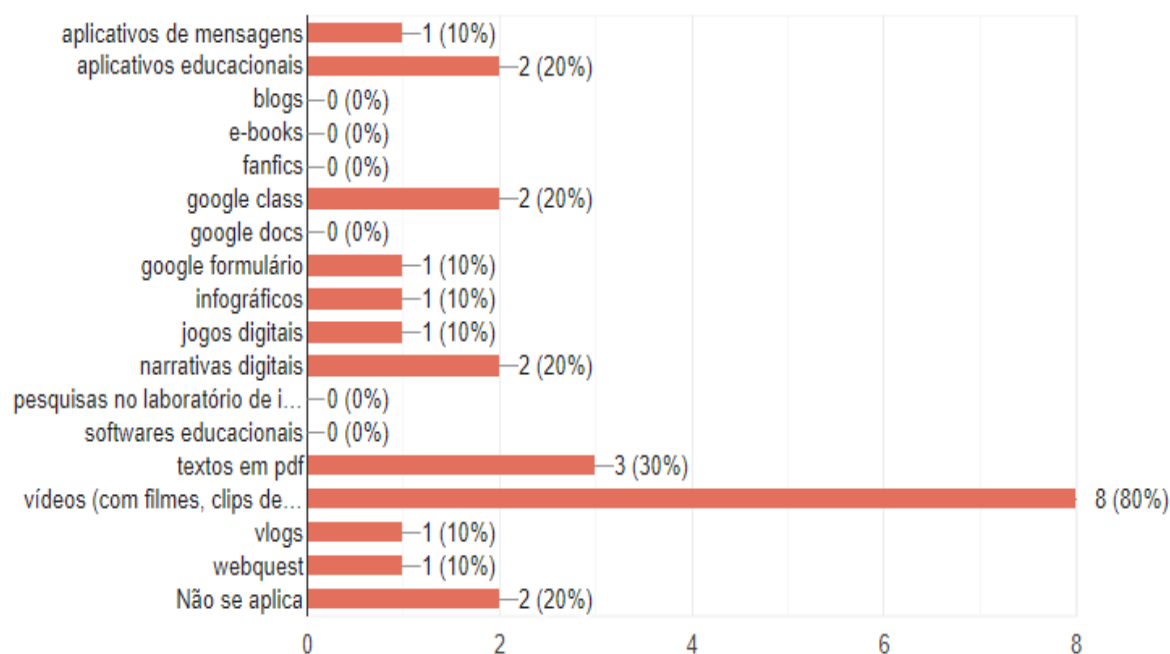
Assim, partindo de pesquisas encontradas na literatura, verifica-se que a maioria dos alunos possui algum aparelho celular ou smartphone e, ainda que não tenham acesso à internet de forma contínua, acessam vídeos que podem ser baixados e arquivados em seus aparelhos, usam redes sociais e aplicativos de mensagens, a exemplo de WhatsApp, Facebook, Instagram, dentre outros.

Sabemos, também, que no espaço da escola pública, existem alunos que não dispõem de celulares com memória suficiente para armazenar arquivos, ou sequer possuem dados ou wi-fi no ambiente em que residem. Existe, contudo, o recurso do arquivo em nuvem⁶¹ (*cloud storage*), que pode ser utilizado. Muitos conseguem acesso só em locais públicos, ou compartilhados de alguém. Contudo, o relato de Pp10, decorre, possivelmente, da experiência vivida com suas turmas. De seu relato, vislumbro que seu entusiasmo e desejo de vencer as dificuldades se sobrepõem aos contínuos ciclos de ausência e precariedade existentes no espaço da escola pública que tanto conhecemos.

⁶¹ O arquivo em nuvem funciona via internet a partir do envio de dados do dispositivo do usuário para servidores remotos, assim liberando espaço interno da memória do celular ou notebook; tais arquivos podem ser então acessados posteriormente a partir de qualquer aparelho e momento, desde que haja acesso à internet. (maplink.global)

Por meio do uso das tecnologias digitais, é possível acessar gêneros digitais diversos, redes sociais, realizar pesquisas, visitar bibliotecas e museus virtuais, dentre tantas outras possibilidades, o que pode ser articulado nas práticas docentes. Antes do ERE, como vimos aqui discutindo nesta seção, identificamos que parte significativa dos professores afirmou fazer uso, com frequências distintas, de meios tecnológico-digitais. O gráfico abaixo, nos ajuda a identificar quais eram os meios digitais⁶² que os professores costumavam fazer uso em suas aulas *antes do ERE*:

Gráfico 3: Meios digitais usados pelos professores antes do ERE



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Como é possível verificar, antes do ERE, 80% dos professores afirmaram fazer uso de vídeos (com filmes, clipes de música etc), 30% faziam uso de textos em pdf, 20% sinalizaram, na mesma proporção, uso de aplicativos educacionais, Google Class e narrativas digitais. Em relação ao uso de blogs, e-books e fanfics, nenhum professor os indicou. Quanto aos aplicativos de mensagens, google formulário, infográficos, jogos digitais, vlogs e uso de Webquests, foi apontado apenas por 10% dos participantes respectivamente. Pesquisas em laboratórios e uso de softwares educacionais não foram sinalizados pelos professores

⁶² Prefiro usar os termos “meios digitais” englobando outros como: gêneros, materiais, atividades, aplicativos etc.

participantes; 20% dos participantes, por sua vez, declararam não fazer uso de tecnologias digitais.

A predileção pelo uso do vídeo (seja com filmes, clips musicais etc) pode se dar pelo fato de ser um gênero acessível, que já integra inclusive o cotidiano e a cultura das pessoas. Com ele, temos diversas multissemiões presentes, reunindo linguagem verbal, não-verbal, sonora, icônica, imagética, estética, dentre outras. Seu uso pode, portanto, trazer maior alcance no ensino e na aprendizagem de LP.

4.1.1.2 Desafios para inserção de TD antes do ERE

É verificado que, de forma geral, as instituições escolares carecem de maiores investimentos por parte do poder público. Existe, como replicamos aqui, o que Ribeiro (2019) chama de “ciclos de precariedade”, no contexto do ensino público, especialmente na educação básica. Logo, ainda que o professor desejasse adequar sua metodologia ao uso e inserção das TD com maior frequência, eventualmente esbarravam em alguma dificuldade. Um total de apenas 10% dos participantes afirmou não pensar em inserir as TD em sua metodologia. Já a maioria (90%) demonstrou acreditar em seu uso.

Contudo, os participantes apresentaram argumentos que justificavam os motivos de não conseguirem concretizar a inserção de TD em suas aulas antes do ERE, sendo que, dentre os desafios narrados pelos participantes deste estudo, foram trazidas principalmente questões ligadas à infraestrutura da escola, como a ausência de recursos materiais e de acesso à internet de qualidade, ou até mesmo de apoio técnico para uso de determinados aparatos tecnológicos durante as aulas. O registro abaixo sintetiza o desejo do participante em levar para a sala de aula algum tipo de TD e também a frustração que encontrava, e o desmotivava ou impedia. Em suas palavras:

[...] Desde que tomei cursos relacionados ao uso de tecnologias em sala de aula, oferecidos pelo estado, gostaria que o estudante pudesse usar uma sala com equipamentos tanto para assistir algo de meu conteúdo quanto para produzir ou responder alguma atividade. Além da sala, a internet sempre foi algo inexistente. O que conseguia limitava-se ao uso de notebook com algo baixado previamente para passar em Datashow para o aluno, contudo quase nunca achava o Datashow disponível.... Eu acabava usando apenas o notebook com a turma. Colocava-o no centro da sala e os alunos ficavam em semicírculo e assistiam os vídeos, etc; era o que dava para fazer (Pp1)

Dessa fala, Pp 1 traz um problema que afeta grande parte das instituições públicas de ensino na educação básica, além da insuficiência de recursos materiais, a exemplo de equipamentos e uma sala de informática, ainda existe o problema do acesso à internet de qualidade. Na verdade, considero que esse último ainda é um problema mais grave do que a pouca disponibilidade de equipamentos, especialmente devido ao fato de que parte significativa dos alunos no ensino médio normalmente dispõe de aparelhos celulares e smartphones (Oliveira, 2018). Logo, se houvesse internet (de qualidade) na escola já ajudaria bastante no desenvolvimento de atividades que o professor opte por envolver diretamente alguma tecnologia digital.⁶³

Ao afirmar que usava o notebook com arquivos baixados previamente, Pp1 deixa demonstrada sua preocupação em fazer uso de algum material digital em suas aulas, apesar das muitas adversidades constatadas em seu cotidiano de trabalho, através do uso *off-line*. Entretanto, entendemos que o uso de uma tela de notebook é realmente insuficiente para que uma turma inteira (normalmente entre 35 e 40 alunos) possa acompanhar a aula de forma satisfatória. Nesse caso, em minha leitura, o mais indicado seria o uso de Datashow, como desejado por Pp1, para transmitir vídeos, imagens virtuais, textos em PDF, dentre outras linguagens possíveis ao meio digital.

No geral, há pouca disponibilidade de Datashow para uso dos professores durante suas aulas. Não raro, há um ou dois que servem ao corpo docente e discente, os quais precisam ser reservados, instalados e desinstalados a cada uso, o que, por si só, já prejudica o andamento da aula. Muitas vezes, falta o cabo, ou até mesmo uma tomada ou conector..., restando ao professor aplicar o plano B, normalmente, sem recursos digitais.

Partindo de minha própria prática, na segunda fase da pesquisa de campo, com a realização das oficinas de leitura, escrita e (outras) tecnologias, houve situações em que tive que fazer uso de meus dados de internet para compartilhar com os alunos, em momentos de pesquisa e produção de atividades virtuais. Tive que providenciar cabos e conectores para

⁶³ De acordo com o MEC, na Bahia, cerca de 96,7% das escolas já possuem conexão a internet, contudo, 25,9% possuem velocidade inferior a ideal, que possa permitir o acesso em sala de aula pelos professores e alunos. Ainda, 60% das escolas do estado não contam com rede Wi-Fi disponível e 440 escolas encontram-se completamente desconectadas. O Governo Federal atual, contudo, anunciou uma Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, coordenada pelos Ministérios da Educação (MEC) e das Comunicações (MCom). Tal medida pretende reunir políticas públicas relativas à inclusão de tecnologia nos processos educacionais em andamento. Algumas delas são: Fundo de Universalização de Serviços de Telecomunicações (Fust); Programa Aprender Conectado (PAC); Lei de Conectividade (Lei 14.172/2021); Wi-Fi Brasil; Programas Norte e Nordeste Conectados e Política de Inovação Educação Conectada (Piec). Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/educacao/2023/09/governo-anuncia-internet-em-todas-as-escolas-publicas-ate-2026.html>.

utilizar a TV, que também foi tirada da sala dos professores (com auxílio dos alunos) e levada para a sala de aula. Isso causou perda de tempo efetivo da aula e alguns inconvenientes. Contornei a situação, mas com certo desgaste e perda de tempo precioso.

A ausência de suporte foi algo alegado por Pp2 para justificar porque não desenvolvia atividades com tecnologias digitais antes do ERE, corroborando com as dificuldades narradas por Pp1. Do mesmo modo, Pp4 reclamou da ausência de suporte para uso de recursos, inexistência de internet na escola e de computadores, dentre outros problemas já destacados por Pp1 e por Pp2, o que acaba por desmotivar o professor a incluir em sua prática as tecnologias digitais. Assim,

[Sim] A escola não oferece suporte para o uso de tais recursos. Antes da pandemia não havia internet na escola, a escola não possui computadores, os projetores muitas vezes estão sem os cabos necessários e há salas de aula sem tomadas. Além disso a maioria dos alunos não possui acesso a estas tecnologias em casa, muitos têm apenas um celular, mas não tem acesso à internet. (Pp4)

Um outro grande problema enfrentado nas instituições de educação básica da rede estadual da Bahia, além da precariedade estrutural, refere-se ao número reduzido de funcionários para funções técnicas e administrativas. Frequentemente isso acaba por afetar o funcionamento regular do espaço escolar, especialmente quando o professor necessita fazer uso de equipamentos que ficam “trancados” em algum local, sob a responsabilidade de determinada pessoa. Consequentemente, pode sobrecarregar o funcionário e desmotivar o professor a usar o equipamento, pois demanda tempo e energia dos envolvidos. A aula, seguindo nossos velhos moldes curriculares (50 minutos cada), não pode esperar...

Curiosamente, os motivos de Pp9 alegar não fazer uso de TD na sua prática foram revelados no registro, incluindo os problemas já relatados por outros participantes, mas trazendo outro aspecto, que segue:

*Não realizei pela ausência de equipamentos/instrumentos em sala de aula e pela dificuldade de equipamentos/instrumentos no local "sala de recursos" e até pela **minha negligência** quando percebi poucos recursos/instrumentos/equipamentos para uma certa demanda. (Pp9, grifo nosso)*

Assim, Pp9 alega ter sido “negligente” ao perceber as dificuldades relativas à ausência de equipamentos, dificuldade de acesso ao local da sala de recursos. Isso acontecia, possivelmente, por não ter reivindicado tais recursos, e tenha aceitado a situação e prosseguido

com suas aulas do jeito que “foi possível”, apesar do quadro de ausências (pré)existente. Efetivamente, considero que não seja culpa do professor que a escola não funcione com os recursos materiais devidos. É obrigação do poder público⁶⁴ assistir à educação pública a fim de que tenha todos os recursos necessários para que viabilize o desenvolvimento de aulas como o professor desejar. Logo, o que Pp9 chama de “negligência”, identifico, talvez, como “desmotivação”, a qual pode surgir em decorrência das inúmeras dificuldades que encontra em seu caminho.

Anteriormente, tivemos um total de 30% de professores que alegaram não fazer uso de TD durante suas aulas antes do ERE, por diferentes motivos, especialmente justificados pela precária infraestrutura das instituições. Contudo, dentre esses, chama a atenção o que nos disse Pp3:

Não pensei em usar tecnologias digitais antes. (Pp3)

Curiosamente, o professor que sequer pensava no uso das TD em sua prática, antes do período pandêmico e do ERE, foi obrigado a rever suas concepções e olhares em torno das práticas que se fizeram urgentes durante o ERE. Na verdade, isso é uma situação muito comum nas escolas públicas, não raro, por diversos fatores, advindos da formação inicial, ausência (ou insuficiência) de formação continuada ou até mesmo por desinteresse ou não afinidade do professor pelo uso de tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas; o professor pode considerar que não se sentiu sequer motivado a usar as tecnologias digitais. Não raro, está se sentindo confortável (ou resignado) em dar aulas nos moldes que está acostumado, geralmente a partir do uso de impressos, como livros e xerox, uso de quadro e alguns recursos analógicos, achando até “desnecessário” pensar em tecnologias digitais (conforme constatado por Oliveira, 2018, em sua dissertação de mestrado).

Entendo, contudo, que o professor não pode ficar alheio à realidade que o cerca, e agir como se o mundo ainda utilizasse linguagem apenas impressa e analógica em sua prática. A sociedade atual é também cibercultural, se comunica, age e interage em múltiplos espaços e contextos. Ademais, como já abordamos no capítulo teórico desta tese, concordo que se

⁶⁴ Atualmente o governo do Estado tem investido na infraestrutura de diversas escolas estaduais, com reformas e ampliações. No próprio local de realização desta pesquisa está havendo ampliação com construção de novas salas, auditório e quadra. Além disso, tem havido também a construção de escolas modelos no estado com toda infraestrutura física devida a uma instituição pública que possa ter qualidade de funcionamento. Entretanto, à época de aplicação do questionário os professores deram as informações vigentes de acordo com suas experiências.

consitui uma espécie de fraude aos nossos estudantes caso os ensinemos tão somente por meio do letramento impresso (conforme Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016).

Assim, compreendo que, no que remete aos caminhos possíveis para o ensino e a aprendizagem da língua é preciso somar todas as linguagens, com suas semioses, com a multimodalidade (Kress, 2010; Silva *et al.*, 2015) existentes. Todas as formas de uso e de registro da língua são relevantes e necessárias no espaço do ensino e da aprendizagem. Considero que deva haver articulação entre os saberes e as formas de acesso a eles na educação básica pública. Na segunda fase da pesquisa de campo que realizei nesta tese, procurei fazer uso de múltiplas linguagens, em que pese ter enfrentado diversos desafios para inserir as TD nas minhas práticas oficinais e explorar suas potencialidades.

No relato de Pp10, que vem destoar um pouco da maior parte do que fora afirmado pelos demais professores participantes, há a declaração acerca do uso de diversos recursos antes da pandemia e da exigência do ERE, a despeito das muitas deficiências existentes informadas por seus colegas; em sua narrativa, temos:

Já utilizava tecnologias digitais como apresentação com slides, vídeos e música. Tínhamos um canal de comunicação no WhatsApp. Eles desenvolviam algumas atividades no Google Sala de Aula. Realizávamos jogos com aparelhos celulares, como o Kahoot. Fazíamos atividades como caça ao tesouro com código QR. (Pp10)

Apesar de muitos professores narrarem dificuldades de acesso à internet e ausência de recursos tecnológicos, Pp10 optava por compartilhar seus dados móveis com os alunos, (bem como realizava atividades *off-line* ou assíncronas) e diversificava as atividades realizadas em suas aulas, por meio da inserção das tecnologias digitais em suas aulas.⁶⁵ O referido professor citou o uso de slides, vídeos, música, canal de comunicação via WhatsApp, jogos digitais (Kahoot) e caça ao tesouro, o que demonstra que, de algum modo, ele procurava concretizar sua prática pedagógica por meio da inserção de diversos recursos/gêneros/aplicativos digitais antes mesmo da exigência do ensino remoto emergencial. Entretanto, com tais declarações, ele, inevitavelmente, nos coloca a pensar acerca de quais caminhos conseguira trilhar a fim de tornar sua prática algo possível de ser concretizado em um cotidiano permeado de precariedade (conforme maioria dos relatos), tanto de ordem material quanto humana.

⁶⁵ Como esse professor afirmou realizar diversas atividades no *lôcus* da pesquisa, ainda que a maioria dos participantes afirmasse não haver acesso à internet ou recursos materiais suficientes, conversei durante um momento de AC com o mesmo e sanei minhas dúvidas.

4.1.1.3 Construções exitosas e tecnologias digitais antes do ERE

Percebemos, a partir da leitura dos dados produzidos com as respostas fornecidas ao questionário, que a maioria dos professores fazia uso (ainda que em maior ou menor frequência) das TD em suas práticas, em meio a precariedade estrutural da escola em que atuam, assumindo, pois, que aquelas poderiam ter uma função didática relevante.

Em meio aos questionamentos que foram feitos aos professores participantes, foi-lhes solicitado que descrevessem alguma atividade exitosa, significativa, em que houve uso de TD, e que considerassem que houve potencialização na relação ensino e aprendizagem de LP, antes do ERE, ou seja, antes de serem obrigados a fazerem uso de TD, por falta de opção, por urgência para que a escola voltasse a funcionar de alguma maneira.

Aqui, trago a descrição feita por Pp1 sobre um de seus projetos, o qual demandou conhecimentos específicos dos alunos a fim de concretizarem. Assim, temos o seguinte registro:

Fiz um projeto envolvendo reciclagem e plantas. Antes de iniciar, sugeri que pesquisassem arte, jardim e plantação com pneus, pets e materiais que iriam ser descartados. Também levei meu notebook para a sala para quem não tivesse acesso ver algumas imagens que baixei previamente. Também usei vídeos e slides sobre temas diversos em outras ocasiões. Também filme com datashow. (Pp1)

Como se pode observar da descrição da atividade citada por Pp1, o participante conseguiu reunir uma atividade que envolvia questões ambientais (reciclagem e plantas), em que foi possível fazer uso de tecnologias, dentro do que foi possível, apesar das muitas dificuldades vividas (e aqui relatadas pelos participantes) nos espaços da escola pública. Assim, Pp1 levou seu notebook, já com arquivos contendo *download* de imagens previamente selecionadas. Além dessa atividade, Pp1 expôs que já fez uso de vídeos, slides e filmes sobre outros temas, o que demonstra sua preocupação e interesse em preparar aulas com diversos recursos, a fim de tornar suas aulas mais dinâmicas e motivadoras, além de fazer uso, sempre que possível, de algum tipo de tecnologia digital. Não podemos esquecer que as TD devem configurar-se como meios de desenvolver/viabilizar os projetos, os quais se constituem efetivamente como centro da ação pedagógica, conforme ensinado por Kleiman (1995).

Outra experiência aqui detalhada é a de Pp4, com turmas de terceiro ano do ensino médio, que nos conta:

As aulas de redação para alunos do terceiro ano (os quais ensinei apenas em 2019) eram mais proveitosas com o uso do projetor para a exibição de vídeos e slides sobre o tema a ser dissertado. Além de exibir reportagens ou mini-documentários eu utilizava depoimentos de youtubers para tornar a linguagem mais acessível para eles. (Pp4)

Como se pode ver, Pp4 cita o uso de projetor (Datashow) para exibir vídeos e slides tratando dos temas das dissertações (tipo textual) nas aulas de redação, bem como exibição de reportagens e minidocumentários, com depoimentos de youtubers, tornando, em sua opinião, a linguagem algo de fácil acesso para os alunos. De fato, é cada vez mais frequente o acesso dos jovens a esse tipo de vídeos na plataforma Youtube, onde diversos youtubers, influencers, artistas, dentre outros, costumam transmitir conteúdos de interesse desse público (tudo arquitetado algorítmicamente, como podemos perceber). Não há como fechar os olhos e fazer de conta que a linguagem usada nesses ambientes virtuais não existe. Ao contrário, tudo isso pode ser utilizado de forma que desperte a criticidade dos alunos diante de alguns tipos de postagens e imagens feitas por tais indivíduos que permeiam as redes e influenciam os jovens. Assim, Pp4 aproveitou as situações vividas nas práticas sociais dos alunos e deu significado especial a suas aulas, despertando o interesse dos alunos em temas atuais e ciberculturais.

Já Pp7, em seu relato, contou-nos que, antes do ERE, havia utilizado um grupo no facebook para realizar uma gincana referente ao tema cidadania, e conta que:

Houve uma adesão enorme dos estudantes, porém a direção não concordou e tivemos que abortar o projeto.

Como se pode ver, Pp7 não esclarece os motivos da direção ter sido contrária à realização da gincana, mas afirma que isso a fez desistir de dar continuidade ao projeto. Sabemos que, para a realização de determinados projetos e atividades precisamos da participação dos demais atores sociais da educação, em especial, da gestão, a qual espera-se que seja sempre democrática e atenda ao que é preconizado no seu projeto político pedagógico.

Prosseguindo, é relevante apontar que Pp9, ao citar as experiências exitosas com uso de tecnologias digitais antes do ERE, elencou algumas formas de apresentação de produções textuais de seus alunos com fins de discussão temática:

A discussão de temáticas por equipe para elaboração de texto descritivo, narrativo e dissertativo, com os alunos apresentando vídeos, letras de músicas, músicas, documentários, entrevistas etc. (Pp9)

O participante traz o estudo de tipologias textuais, em articulação com a inserção de alguns gêneros digitais, o que demandaria maiores detalhamentos acerca da atividade proposta e da forma como o professor compreende as concepções de ensino em torno de tais conceitos.

Pp10, por sua vez, nos descreve uma atividade feita com uso de QR Code⁶⁶, empolgando seus alunos e levando-os a usarem seus celulares e a fazerem um trabalho colaborativo⁶⁷, o que é algo bastante proveitoso no que remete ao uso de tecnologias digitais:

Realizamos uma caça ao tesouro com o uso de QRcodes. Os alunos ficaram bastante empolgados, puderam usar seus aparelhos celulares e trabalharam de maneira colaborativa. (Pp10)

Podemos perceber que, ainda que a maioria dos professores tenha relatado situações de precariedade no contexto de trabalho, foram descritas atividades que tiveram significado em suas aulas, de forma geral, a partir do uso de recursos tecnológico-digitais, o que demonstra preocupação, dedicação e criatividade dos envolvidos na intenção de levar para o contexto educativo meios que articulem o uso da LP ao que é utilizado no nosso cotidiano de práticas sociais, que perpassa o uso do digital em situações variadas. Entretanto é preciso mais. É preciso criar um ambiente escolar que seja propício para o trabalho com a tecnologia que o professor necessitar, e julgar relevante, para potencializar o ensino e a aprendizagem.

4.1.2 Dimensão pedagógica das tecnologias digitais no ensino *durante o ERE*

Durante o ensino remoto emergencial os professores tiveram que fazer uso de tecnologias digitais em suas práticas a fim de que a educação acontecesse em meio ao caos trazido por conta da pandemia de Covid. Em meio às muitas mazelas que vivenciamos, em diversos âmbitos (social, político e econômico), os profissionais da educação tiveram que (re)aprender e se (re)inventar... Alguns que já faziam uso de TD em sua prática, ainda que de forma esporádica, eventual, passaram por experiências diferentes de outros que não aderiam a essa prática até então. Ainda assim, tratou-se de um período de aprendizagem coletiva e individual, em que todos viveram situações complexas. Para Ribeiro (2020, *on-line*) o período

⁶⁶ Qr codes são representações gráficas de dados digitais que podem ser impressos e lidos com um smartphone ou outro dispositivo. (Ruoti, Scott, 2022).

⁶⁷ Nas propostas concretizadas durante as oficinas, a maior parte delas caminhou no sentido da colaboração entre os participantes e a pesquisadora.

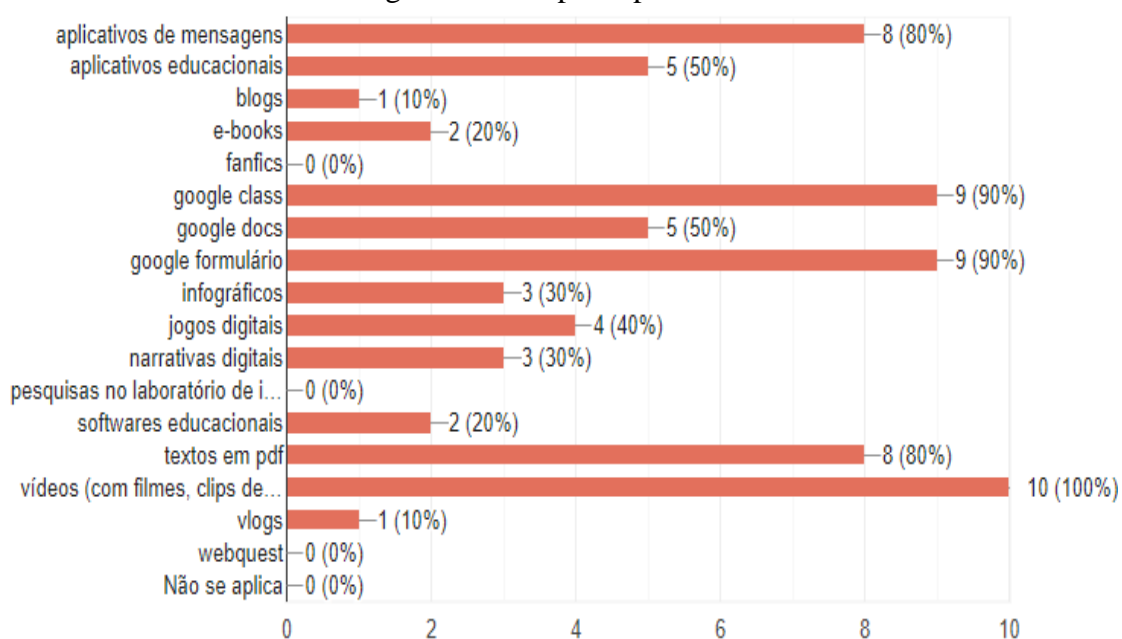
do ensino remoto representou verdadeiro desafio à educação, sendo necessário construir “novos imaginários, usos radicais, imprevistos e improvisos”.

De maneira geral, os professores, mesmo aqueles que, conforme visto na seção anterior, afirmaram não terem usado TD em suas aulas, ou sequer terem pensado em usá-las, por diferentes motivos, não tiveram outra alternativa e precisaram se adequar à nova realidade que despontou no contexto pandêmico.

Conforme explanado por Santos (2020), o vírus que causou a pandemia de covid escancarou mazelas e um caos social pré-existente. Ou seja, os problemas de ordem econômica e social ali já estavam. O vírus só veio escancarar a realidade e agravá-la. Prossigo, trazendo dados acerca de como se deu o uso e a influência das TD no ensino e na aprendizagem de LP durante o período do ERE, na percepção de nossos participantes, e tecendo discussões sobre os aspectos que mais chamaram atenção a partir dos registros deixados.

4.1.2.1 Uso e influência das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de LP durante o ERE

Durante o ERE, diversos recursos digitais foram incluídos nas práticas docentes, a exemplo das aulas por videoconferência, uso dos aplicativos de mensagens, dentre outros. Na subseção (4.1.1.1), apresentei o Gráfico 3, no qual os professores sinalizaram os meios digitais que utilizavam em suas aulas antes do ERE. Na sequência, iniciei os questionamentos aos professores, dessa vez, em torno do período vivido durante o ERE, com o mesmo teor, a fim de identificar se houve uso mais frequente dos referidos meios digitais, em comparação com o período anterior. Vejamos:

Gráfico 4: Meios digitais usados pelos professores *durante o ERE*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Das respostas apresentadas acima, observa-se que houve um aumento significativo do uso de tecnologias digitais durante o período de ERE, com destaque para itens específicos. Assim, verifiquei que 100% dos professores afirmaram usar vídeos com filmes, clips de música etc.), o que representa um aumento de 20% em relação ao seu uso antes do ERE. Como assinaléi anteriormente, tal predileção pelos vídeos pode se dar por conta de tratar-se de um gênero digital que engloba o uso de multissensuais (visual, sonora, icônica, verbal etc.), de amplo acesso e compreensão.

Os aplicativos de mensagens que, antes do ERE, eram usados apenas por 10% dos professores, passaram a ser usados por 80% deles, o que é algo bastante significativo. Os aplicativos educacionais, usados apenas por 20% dos professores antes do ERE, passaram a fazer parte da metodologia de 50% deles. O WhatsApp foi um dos aplicativos de mensagens mais utilizados, por ser de fácil acesso e disponibilidade e que propiciou o contato entre os atores da educação. Blogs e e-books, antes não utilizados pelos professores, foram indicados por 10% e 20%, respectivamente. As *fanfics*⁶⁸ não foram indicadas, antes ou durante o ERE, por nenhum professor. O Google Class e o Google Formulário foram indicados por 90% dos professores durante o ERE, demonstrando um aumento substancial de seu uso em relação ao

⁶⁸ Trata-se de um tipo de narrativa ficcional escrita e divulgada por fãs, normalmente inspiradas em produções já existentes, a exemplo de livros, séries e filmes (Araújo, 2022)

período anterior. O Google Docs, que antes não era usado, foi indicado por 50% dos professores. Os infográficos, antes usados somente por 10% dos professores, passaram a ser usados por 30% deles. Os jogos digitais, antes usados apenas por 10% dos professores, passaram a fazer parte da didática de 40% dos professores. As narrativas digitais, passaram de 20% para 30% durante o ERE.

Pesquisas em laboratórios e uso de softwares educacionais não foram utilizados pelos professores, nem antes nem durante o ERE. Possivelmente, isso se deu pelo fato de que não havia laboratório de pesquisa no local e por conta do formato do ERE (realizado a distância, cada um em sua casa). Já, em relação aos softwares, houve aumento de uso em 20% em relação ao período anterior ao ERE. Os textos em PDF, outrora usados por 30% dos professores, passaram a fazer parte do cotidiano de 80% deles durante o ERE. Vlogs continuaram com o mesmo percentual de uso antes e durante o ERE: apenas 10% dos participantes. Webquest, por sua vez, antes apontado por 10% dos professores, durante o período de ERE não foi indicado por nenhum professor.

Há de se considerar que, efetivamente, houve aumento expressivo no uso de tecnologias digitais por parte dos professores. Inicialmente, é possível verificar que, apesar das tecnologias digitais já estarem presentes na sociedade, não havia inclusão significativa delas nas atividades didático-pedagógicas na instituição pesquisada, sendo frequentemente inseridas por ações isoladas de um ou outro professor. Porém, com a necessidade e a obrigatoriedade do ERE, observou-se mudança em relação ao uso das tecnologias digitais, as quais serviram para realização de aulas virtuais, envio de materiais diversos, bem como possibilitou comunicação e interação (dentro de seus limites) entre alunos e professores. Apesar do motivo que obrigou os professores a fazerem uso de tecnologias digitais nessa fase vivida na educação pública, o letramento digital (que já era necessário antes do ERE) tornou-se ainda mais urgente aos atores da educação, sem o qual nada poderia ter sido realizado virtualmente.

4.1.2.2 Desafios para inserção das tecnologias digitais durante o ERE

De maneira geral, existiram desafios relacionados à grande exigência em torno do trabalho dos professores no período do ERE, os quais tiveram sobrecarga de trabalho, tendo que dar atenção aos alunos de formas variadas, através do uso de tecnologias digitais com as quais tiveram que aprender a fazer uso de forma inesperada.

Para Ribeiro (2020), é preciso considerar outra situação difícil, ora causada pelo uso demasiado de tecnologias digitais por parte dos professores e alunos, como notebook, celular ou tablet, sempre sentados, sem realizar movimentos, podendo levá-los a sérios problemas de saúde, afetando postura, visão, circulação, dentre outros quadros.

A partir do que já analisamos até aqui, podemos afirmar que, durante o período de ERE, a questão do acesso digital foi um entrave para os alunos que não tinham artefatos tecnológicos de qualidade suficiente (memória para armazenamento de arquivos em PDF e vídeos, por exemplo) e dados de internet. Além disso, muitos não tinham um espaço adequado para realizar seus estudos em seus lares. Nesse caminho, temos a narrativa contada por Pp1, que identificou que apenas metade dos alunos acessou suas aulas durante o ERE. Entretanto, o mesmo traz que, em sua percepção, houve melhora na participação, feita especialmente por meio do meet (Google Meet), favorecendo a interação com as turmas. Em suas palavras:

Apesar de saber que nem 50% da clientela do colégio participou do processo através do uso da tecnologia (google classroom, google forms, google meet), pude perceber que quem acessava internet e assistia vídeos sugeridos antes do conteúdo ser apresentado, participava melhor das aulas pelo meet, interagindo mais que nas aulas presenciais. E mesmo após o remoto, mencionam algum conteúdo que foi sugerido no remoto [...]. (Pp1)

Logo, para Pp1, foi algo positivo o uso de tecnologias digitais durante o ERE, pelo menos no que concerne ao grupo que conseguiu ter acesso às aulas nesse formato. Infelizmente, as desigualdades sociais, dentre outros fatores, afastaram boa parte dos alunos da sala de aula virtual, nesse processo. Entretanto, Pp1 conseguiu identificar como principal aspecto positivo o fato de ter havido maior participação e interação dos alunos nas aulas virtuais em comparação com as aulas presenciais. Os reflexos disso, segundo Pp1, ainda coexistiram no formato de aula seguinte, com o ensino híbrido e posteriormente com o ensino presencial “normal”.

Pp1 nos apresenta, também, uma questão bastante relevante que é o fato da necessidade do aluno ser envolvido na temática da aula, antes mesmo que ela aconteça, dando-lhe oportunidade de se preparar e, conseqüentemente, interagir e participar mais. Além disso, retomar o que aprendeu nas aulas seguintes é uma prática que pode promover um aprendizado maior para o aluno.

Apresentando percepção na mesma direção de Pp1, Pp10 sinalizou que houve baixa participação dos alunos, de forma regular, o que se constitui como algo negativo. Já, como diferença positiva ele observou que, em relação aos que ali se encontravam, houve mais

envolvimento nas atividades por meio das tecnologias digitais, trazendo novas experiências, de forma diferente do que costumava acontecer no espaço de ensino e aprendizagem até o período do ERE. Assim:

[Foi negativa e positiva]. A diferença negativa foi o baixo número de alunos participando das aulas de maneira regular. A diferença positiva foi que os alunos puderam se envolver em mais atividades com o uso de tecnologias digitais, foi possível ter novas experiências. (Pp10)

De modo similar, Pp3 e Pp6 verificaram diferenças significativas tanto em relação à participação dos alunos quanto à inclusão das tecnologias digitais efetivamente em suas aulas.

Aprendi a usar tecnologias digitais na realização das minhas aulas. (Pp3)

[...] algumas novas tecnologias começaram a ser incluídas nos planos de aula. (Pp6)

É evidente, como já afirmamos neste texto, que os professores foram “obrigados” a usar tecnologias digitais durante o ERE. Para muitos foi uma situação difícil, complexa, em que precisaram vencer muitos desafios e aprender a dar aulas em novo formato. Apesar do contexto que os obrigou a tal intento, os professores, principalmente os que não faziam uso de tecnologias digitais em suas aulas, tiveram que ir em busca de novas possibilidades e atender a outras necessidades, enfrentando inseguranças, medo do novo, da perda do “controle” do que faziam em suas aulas, dentre outros aspectos.

Assim como Pp3 e Pp6, Pp7 destacou a necessidade de os docentes aprenderem na prática a utilizarem os recursos digitais em suas aulas, permitindo, desse modo, aprimoramento das práticas pedagógicas e maior aproximação entre professor e alunos. Assim, afirma que:

*Acredito que houve mudanças significativas tanto positiva, quanto negativamente. Destaco o enfrentamento como docente de aprender na prática a utilizar os recursos digitais para ensinar. Esse formato também permitiu o aprimoramento das práticas pedagógicas e possibilitou **uma maior aproximação professor/aluno**. O suporte via WhatsApp, apesar de no início nos **sobrecarregar**, favoreceu um atendimento um pouco mais individualizado. (Pp7) (grifos nossos)*

Na verdade, foi muito comum a formação de grupos com as turmas via WhatsApp, o que causou certo estranhamento e insegurança entre vários professores e professoras, os quais não estavam acostumados a terem esse contato virtual (e pessoal) com seus alunos. Pp7 reclama da sobrecarga que teve, pois, atender tantos alunos nesse formato é realmente algo bastante árduo, porém, ele também admite que esse formato favoreceu um atendimento de forma individualizada, possivelmente, ao receber mensagens privadas dos alunos querendo sanar eventuais dúvidas.

Continuando, é interessante, nesse espaço, o registro deixado por Pp4 quando explica que a diferença acontece quando se trata de alunos que têm potencial para a *autoaprendizagem* e que possuem recursos tecnológicos disponíveis; além disso, explicita a necessidade de que o aluno tenha um ambiente familiar propício para seus estudos. Assim,

Acredito que o salto positivo vai para aqueles alunos que já possuem um potencial para a autoaprendizagem e possuem recursos para tal (celular ou computador para assistir as aulas, internet em casa, além de um espaço silencioso para seus estudos). Alunos que moram em ambientes com muitas pessoas ficam impossibilitados de se concentrarem em seus estudos e alunos que não possuem tais recursos só têm a perder, uma vez que têm que realizar as atividades sem o auxílio do professor, sem a convivência com os colegas, sem merenda escolar em um ambiente muitas vezes tóxico. (Pp4)

Há de se observar que Pp4 traz importantes relatos em torno do ERE, pois, apesar de ter sido o único meio utilizado no período de pandemia de Covid-19, despertou atenção para o papel social da escola, especialmente da pública, que vai muito além da disponibilização de conteúdos disciplinares. De fato, há alunos que conseguiram caminhar nesse processo de ensino feito a distância, por meio de plataformas digitais, videoconferências via Google Meet, uso do Google Sala de Aula (Classroom), Youtube, cadernos de apoio em PDF, dentre outros meios tecnológicos que foram utilizados. Entretanto, boa parte não dispunha de um espaço de estudo, nem apoio familiar suficiente para mantê-los firmes no propósito de estudar e aprender. Esses, inevitavelmente, sofreram maiores prejuízos em sua formação.

Ademais, existe uma quantidade significativa de alunos que possui dificuldade de aprendizagem, necessitando de atenção especial por parte do professor para interagir, assimilar e aprender o conteúdo dado⁶⁹. Há, ainda, outros tantos alunos que necessitam da

⁶⁹ Aludo a questão do tempo e individualização na aprendizagem dos alunos; sabemos que os indivíduos possuem ritmos diferentes de compreensão e assimilação de conteúdo, bem como suas experiências prévias também influenciam no processo cognitivo. Aludo, ainda aos alunos que possuem necessidades especiais, os quais devem

merenda escolar para se alimentar, e enfrentam grande dificuldade financeira familiar. Ainda, Pp4 chama atenção para outro problema que, infelizmente, existe em inúmeros núcleos familiares, que é a questão da ausência de um ambiente familiar saudável, chegando, inclusive, a conviverem em situações de violência das mais variadas.

Para Pp2 e Pp8, o uso de tecnologias digitais, e de variados recursos durante o ERE foi algo que não influenciou muito a aprendizagem. Logo, para esses professores, ainda que se diversifiquem os “suportes” isso não faz a aprendizagem acontecer. Segundo Pp8, o ERE, por não possibilitar o contato pessoal entre professor e aluno trouxe dificuldades para o processo de ensino, pois

O ensino remoto sem o contato (pessoalmente) do professor e aluno dificultou bastante o processo de ensino. (Pp8).

Realmente, no formato presencial, o professor se aproxima de seus alunos fisicamente, pode olhá-los nos olhos, e identificar suas necessidades de aprendizagem. Trata-se de outro formato, no qual o corpo também fala, com gestos, vozes, olhares; sem dúvidas, a comunicação é mais completa. Entretanto, no formato utilizado durante o ERE surgiram novas formas de possibilitar que o ensino e a aprendizagem se concretizassem, de algum modo, o que, em minha percepção, não pode ter sido algo “indiferente”. Ao analisar esses dados, fico a indagar: Será que nada ficou desse período que pudesse (ou possa) ser articulado com o ensino presencial “normal”? Voltando a este último, será que esse período vivido durante o ERE será deletado das práticas docentes, como se nunca houvesse existido? E, se precisarmos voltar a um ensino nos moldes do ERE? Passaremos por tudo novamente, de forma similar? E as tecnologias no ambiente escolar, como serão tratadas, que lugar ocuparão no cotidiano? Mudarão as metodologias, as práticas, a forma de acesso aos saberes? São reflexões que cabem a todos nós, professores, alunos, famílias, gestores, secretários de educação, governos e sociedade em geral.

ter sofrido maiores danos nesse formato de ensino. Sobre dificuldades vividas pelos alunos especiais durante a pandemia de Covid 19, recentemente Nelma Teixeira da Silva, neste mesmo programa de doutorado defendeu a tese: “*Cadê o link, professora? ” Desafios do ensino remoto emergencial para estudantes com deficiência no contexto da escola pública*”. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37502>

4.1.2.3 Construções exitosas durante o ERE

Na subseção anterior, que tratou das tecnologias digitais antes do ERE, apresentei as principais atividades consideradas exitosas, trazidas pelos professores participantes. Com o mesmo fito de elencar as produções e práticas carregadas de significado, dessa vez, durante o contexto de ERE, em meio ao caos que levou os professores a fazerem o uso de tecnologias digitais de forma compulsória em suas aulas, considerei que algo de produtivo e significativo talvez pudesse ter emergido e que pudesse ser somado às práticas futuras. Assim, acerca das atividades consideradas exitosas por eles, foram listadas algumas e, junto a isso, consegui identificar mudanças na percepção dos professores, a partir da prática adotada durante esse período pandêmico, o que despertou, mais do que nunca, o olhar para as tecnologias digitais na educação. Assim, começo com o relato deixado por Pp1, que descreve sua experiência:

Utilizei google meet, google classroom, google forms com alunos no período das aulas remotas e percebi que os alunos se adaptaram facilmente. Achei o google forms para avaliação uma oportunidade muito boa de tornar a avaliação também um momento de aprendizagem, uma vez que é possível introduzir imagens, textos, links de vídeos ou de qualquer pesquisa. (Pp1)

Do que o participante acima nos traz, evidencia-se que houve proveito de diversas ferramentas⁷⁰ e aplicativos, os quais foram percebidos como recursos que podem ser incluídos nas práticas cotidianas, no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa, para além daquele período complexo. Nesse contexto, temos Pp4, que relata uma atividade bastante enriquecedora, na qual estabeleceu que seus alunos deveriam realizar atividades semanais de leitura e responder a questionários. Assim:

Foi disponibilizado para os alunos o PDF da versão em quadrinhos de O diário de Anne Frank⁷¹, onde semanalmente eles tinham que bater metas de leitura e responder um formulário online sobre as páginas lidas naquela semana. (Pp4)

É possível observar que Pp4 usou de sensibilidade na escolha do tema da atividade, justificando sua escolha pelo fato da personagem principal se encontrar em situação

⁷⁰ Atualmente o termo “ferramentas” está em desuso na literatura mais específica, em decorrência da ampla dimensão que abrange. Usei-o aqui, por ter sido citado pelo participante.

⁷¹ O diário de Anne Frank é uma autobiografia da história vivida por uma garota judia de 13 anos, que foi forçada a se esconder junto com sua família em decorrência das frequentes ameaças nazistas, no ano de 1942-1944.

“parecida” com a dos alunos, os quais passavam por isolamento físico e *lockdown* em decorrência da pandemia de Covid. Desse modo:

[...] Este quadrinho foi escolhido por sua temática, uma vez que a protagonista também se encontrava em "lockdown", apenas por motivos diferentes, os quais foram discutidos nas aulas. Outros quadrinhos foram disponibilizados e eles puderam inclusive votar na escolha da próxima leitura. (Pp4)

De modo bem detalhado e entusiasmado, Pp7 descreveu atividades que realizou durante o ERE, utilizando-se de tecnologia digital (de forma similar à Pp 4, também se valendo da história de Anne Frank). Assim, conta-nos que:

Fizemos um trabalho muito interessante com a turma do 7 ano. Após a leitura, discussão e realização de algumas atividades (cartas para os personagens, visita virtual ao museu, resumos, fichas de leitura) sobre o livro digital " O diário de Anne Frank", fizemos um mural interativo com a ferramenta padlet, que além de visualmente bonito, ficou rico de informações e depoimentos dos alunos com relação à seguinte temática: Você sabia que escrever é uma das melhores formas de organizar e expressar nossos pensamentos e ideias? A prática da escrita melhora o nosso humor, reduz os níveis de estresse, melhora a nossa comunicação e nos ajuda a lidar com situações difíceis. Escrever nos faz refletir sobre a vida, nos traz motivação e ajuda a organizar nossos pensamentos. Anne Frank é um exemplo disso, quando escreve seu diário no período de isolamento que viveu durante dois longos anos da Segunda Guerra Mundial [...]. Com essa introdução eles refletiram sobre o nosso isolamento e o isolamento de Anne. (Pp7)

O diário de Anne Frank foi usado por Pp7, como elemento motivador para a reflexão e a produção escrita por parte de seus alunos, especialmente em momento de situação de isolamento físico. Em paralelo, fez uso do Padlet⁷², como mural para exposição das ideias, dos pensamentos dos alunos, possibilitando, desse modo, a leitura compartilhada.

Na sequência, com Pp10 encontramos a descrição de uma atividade bem instigante realizada durante o ERE:

Encontro Intercultural, um evento de videoconferência com estrangeiros de vários países do mundo, para um intercâmbio cultural e linguístico. Os alunos realizavam pesquisas sobre os países e compartilhavam suas descobertas por meio de plataformas digitais e Redes sociais. (Pp10)

⁷² Padlet é uma ferramenta que permite a criação de quadros virtuais que servem na organização da rotina de estudos, trabalhos ou projetos pessoais. Neste, é possível criar cronogramas compartilháveis com outros usuários. (Techtudo, 2020).

Tal atividade configurou-se como algo bastante desafiador, mas que demonstra que, a depender do interesse e da motivação do professor e dos alunos, diversos tipos de aprendizagem podem se dar, também de forma interdisciplinar, oportunizando-se acesso aos conhecimentos, não só localmente, mas regionalmente ou mundialmente, como foi o caso citado pelo professor participante.

4.1.3 Dimensão pedagógica das tecnologias digitais no ensino *após o ERE*

Após a fase destinada ao ensino remoto emergencial nas escolas, passou-se à denominada fase híbrida (ou semipresencial). Nesta, como descrito anteriormente, foram determinados encontros presenciais alternados com períodos de realização de atividades a distância; as turmas eram divididas por grupos, de forma escalonada; na sequência, passou-se, finalmente, à fase presencial de ensino, momento em que todos tiveram que voltar ao espaço físico da escola, salvo algumas exceções⁷³.

Em meio às incertezas, à necessidade de ainda todos seguirem protocolos sanitários, tais como uso de máscaras e álcool em gel, lavagem de mãos e, o mais importante, o distanciamento social, todos voltaram à escola. Na sala de aula, a distância a ser mantida entre uma cadeira e outra era quase impossível; no pátio, fazer os alunos se afastarem um do outro também não era tarefa fácil, mesmo com proibição de intervalo para lanche. Na verdade, até para os demais atores foi árduo conviver e administrar aquela situação. Os professores se viram obrigados a ministrarem suas aulas utilizando máscaras, cobrindo suas bocas e narizes, tendo que falar mais alto para serem ouvidos, embaçando seus óculos, respirando em salas quentes e abafadas, nas quais nem mesmo os ventiladores poderiam ser ligados. Não foi nada fácil!

A partir daí a dúvida que se fez presente (e ainda se faz) é: após o ensino remoto emergencial, após superados os protocolos sanitários que obrigavam ao distanciamento físico e demais cuidados, as tecnologias digitais continuariam a ser inseridas nas práticas cotidianas escolares, usadas como meios, artefatos ou recursos auxiliares na relação ensino e aprendizagem? Ou tudo voltaria a ser como antes, como se estivéssemos em *stand by*? São muitos os questionamentos, os quais ainda perduram até o momento em que escrevo essa tese, e provavelmente perdurará por maior tempo.

⁷³ As exceções englobaram especialmente os alunos com alguma comorbidade.

4.1.3.1. Perspectivas docentes

Foi unânime a percepção dos professores a respeito da importância e a possibilidade de haver maior frequência de inserção das TD em suas práticas, no espaço do ensino e da aprendizagem na educação básica pública (com 100% de confirmação).

Nesse sentido, ao tratar das perspectivas futuras em relação à articulação tecida com as tecnologias digitais em suas práticas docentes, quando fosse “normalizado” o formato de aulas, e voltássemos ao ensino presencial, os participantes deixaram contribuições importantes, dentre as quais, tivemos o registro de Pp1 que nos afirmou, de forma entusiasmada e esperançosa, querer seguir com o que tinha conseguido inserir em suas atividades docentes:

[Sim!] O que já usava em sala com o auxílio do notebook e datashow quando a escola estiver preparada. Também gostaria que a escola tivesse a sala com pelo menos 20 computadores ou notebooks e internet para que possa ser realizada a avaliação através do google forms ao menos uma vez na unidade. Atualmente, introduzo uma ou duas questões necessitando de pesquisa em internet e os alunos usam seu próprios celulares e dados móveis para obter respostas. Geralmente, promovo o compartilhamento da pesquisa já que poucos podem fazer isso. (Pp1)

Com tal declaração, Pp1 evidencia sua expectativa (e desejo) em continuar a fazer uso de tecnologias digitais, mas expõe também a necessidade de a escola oferecer recursos materiais, equipamentos e acesso à internet.

Ao sugerir que seja utilizado o Google form para suas avaliações, o participante infere que, possivelmente, haja benefícios para ampliar a aprendizagem do aluno, mas também enseja a ideia de seja facilitada a atividade docente, o que, sem dúvida, é algo legítimo, haja vista a sobrecarga de trabalho que lhe é atribuída diuturnamente. Pp1, anteriormente desenvolveu projetos como o de reciclagem, em que conseguiu abranger o uso de TD de forma a propiciar novos meios de se ensinar a Língua Portuguesa, em meio ao exercício de práticas efetivamente letradas.

De forma similar, Pp4 aborda a impossibilidade de olhar o espaço de ensino e aprendizagem nos mesmos moldes de outrora:

[...] Não podemos voltar atrás. A pandemia serviu para mostrar o quanto estamos atrasados em termos de recursos: o país não possui estrutura, os alunos não possuem acesso às tecnologias e muitos professores não possuem o conhecimento. (Pp4, grifo nosso)

Concordo com Pp4, ao afirmar que não há como voltar atrás e continuar utilizando a mesma forma de dar aulas, pois a pandemia serviu para explicitar o atraso da educação, especialmente no contexto da escola pública, com poucos recursos e estrutura, dentre outros entraves. Pp4 aponta a questão das desigualdades sociais que assolam não somente a sociedade baiana, e local, mas sim, nacional. Consequência de tal realidade, escancarou-se, sobremaneira, a exclusão digital a que muitos alunos estão expostos. Não somente isso, mas também esse período pandêmico e de ERE, mostrou o despreparo da escola pública (não somente desta, contudo é o foco desta pesquisa), a qual deixa muito a desejar no que concerne ao investimento que lhe é destinado pelo poder público.

A exclusão digital pode se dar por diversos motivos, dentre eles, destacamos: dificuldades financeiras por parte das famílias dos alunos, as quais, frequentemente, não possuem sequer condições de suprir suas necessidades primárias, tampouco ter condição de acesso à internet e tecnologias digitais modernas; pouca formação dos mantenedores da família, geralmente os pais (e/ ou demais responsáveis) tiveram pouco acesso à escola, o que dificulta, não raro, auxiliarem seus filhos nos estudos; questões de ordem cultural, dentre outros aspectos que influenciam.

Com isso, engrosso as vozes dos que identificam que é cada vez mais necessário haver políticas públicas e projetos voltados à inclusão digital nas escolas públicas, a fim de que seja possível reduzir, pelo menos em parte, a desigualdade que assola a realidade educacional no país, especialmente no espaço do ensino público. Por inclusão digital, compreendo que não se trata apenas de uma questão instrumental, de ofertar recursos digitais, mas sim, por propiciar experiências em sala de aula voltadas ao uso de tecnologias digitais inseridas em práticas sociais, vivenciadas na realidade do aluno. Esse aluno faz uso, sempre que possível, de múltiplas linguagens em seu cotidiano, conversa com pessoas nas redes sociais, atua (de formas variadas), acessa sites, blogs etc. Entendo nosso papel, na condição de professores, nesse espaço, como sendo o de mediar e ampliar os horizontes dos alunos e apresentar perspectivas outras que os levem, de forma contínua e progressiva, a uma postura crítica a fim de que possa olhar em volta e ler o seu mundo (Freire, 1987), de maneira epistêmica.

Para Pp6 é importante a inserção de tecnologias digitais no ensino presencial pois há enriquecimento de material e recursos, em suas palavras: [*sem custos altos*]. De fato, ainda que seja necessário que o governo tenha custos a fim de proporcionar meios materiais para que as tecnologias digitais sejam utilizadas nas escolas públicas, é certo que não se trata de

“gasto”, mas sim de “investimento”, pois uma educação com maiores possibilidades e qualidade faz com que o país se desenvolva continuamente.

No mesmo sentido, Pp9 também acredita que seja importante, e ao mesmo tempo possível, a inserção de tecnologias digitais após o retorno ao formato de ensino presencial nas escolas. Contudo, alerta para as questões de infraestrutura, e da necessidade de haver suficientes recursos materiais e humanos, bem como de um ambiente próprio que possibilite mudanças efetivas. Desse modo:

Acredito ser importante e possível, sim. Mas, se, na instituição, não houver (1) recursos audiovisuais nas salas, (2) um local perfeitamente adequado e organizado com tais recursos e (3) profissionais da educação que coordenem esse espaço e sejam habilitados para tal fim, nada acontecerá/mudará/transformará/modificará. (Pp9)

Efetivamente, toda essa experiência vivida na escola, tanto pelos professores quanto pelos alunos e demais atores sociais da educação, assim como pela própria família do aluno, fica a certeza de que não se pode voltar ao *status quo*, ou seja, não há como retroceder ao período que antecede à pandemia e ao ERE. Na verdade, já era urgente rever, ressignificar as práticas pedagógicas bem antes de tudo isso... agora então, após vivenciar todas essas experiências, é preciso adicionar algo a prática docente e discente. Como fazer isso? É a grande questão que deve permear nossas práticas no chamado “pós-ERE”.

O pós-ERE abrange tudo que restou após as situações experienciadas no turbilhão trazido pela pandemia de Covid, pela suspensão das aulas presenciais, pela obrigatoriedade do uso, de maneira desestruturada, de tecnologias digitais nas práticas escolares, pela desigualdade existente em nosso país, enfim, pelo descaso com o qual a maior parte de nossos governantes tem tratado a educação pública, ao longo da história. O pós-ERE abrange ainda o que está por vir, o que queremos e o que podemos fazer pela educação e pela ressignificação do ensino e da aprendizagem.

Tendo tudo isso em mente, e, na intenção de conhecer as expectativas dos professores participantes acerca do que consideravam como pauta para futuras pesquisas em torno da temática tecnologias digitais e ensino de LP, pedi-lhes que dessem sugestões para o mapa das pesquisas futuras em tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, dentre as quais, temos, inicialmente, importantes reflexões e sugestões trazidas por Pp1.

Estudantes da área educacional (professores e coordenadores) em universidades estudando conteúdos digitais com o foco no aluno e sua forma de lidar com a tecnologia no mundo.

Aqui envolve também incentivar o aluno a ser atuante no mundo tecnológico, até ganhando a vida através do uso de aplicativos ou criação de aplicativos úteis à humanidade. Também estimular alunos a aprender uso das tecnologias atuais para ajudar os que necessitam. Ex: Um pai quer trabalhar sendo motorista de aplicativo. Nada sabe de tecnologia. O aluno ajudar sua família a trabalhar com o aplicativo. Netos ensinando avós a comunicarem-se através da tecnologia. Etc... As escolas precisam estar preparadas com equipamentos atualizados e ambiente específico para o uso da tecnologia. Esse cuidado faz com que o professor não perca toda sua aula montando equipamentos em cada sala que vai dar aula. Os funcionários precisam ser treinados para o manuseio e cuidado dos recursos tecnológicos. Capacitação para o funcionário da portaria até o gestor na escola para que todos reconheçam a importância da aprendizagem usando as ferramentas digitais e não associem o uso desses equipamentos ao lazer apenas. Essa capacitação também precisa continuar para professores periodicamente. (Pp1)

Como se pode perceber, as sugestões de Pp1 apontam na direção da premente necessidade de investimento no espaço escolar, de forma geral, trazendo-se recursos para a implementação efetiva de tecnologias digitais na escola, envolvendo a todos que ali atuam, nas diversas funções; demonstra, ainda, preocupação com o que deve ser feito com tudo isso, voltando a atenção a questões ligadas às práticas sociais da linguagem, fazendo com que os alunos, seus familiares e comunidade sejam beneficiados com o aprendizado daí decorrente. Além do mais, Pp1 chama atenção para a questão da formação docente, a qual deve ser realizada continuamente, pois não basta ter tecnologias digitais à mão, é preciso transformá-las em algo que concretamente seja útil ao processo educativo.

Já Pp4, em sua visão, evidencia a importância de se atualizar a tecnologia com um objetivo definido, visando o trabalho com o conteúdo, identificando o que realmente tem resultado e não apenas usar a tecnologia como um fim em si mesmo. Assim:

A tecnologia deve ser usada como um meio para o alcance de algo maior. O conteúdo ainda é o mais importante. Assim, é preciso fazer distinções entre o que de fato funciona e atividades que fazem uso da tecnologia como fim em si mesma, apenas para chamar atenção dos alunos para uma novidade. (Pp4)

Verdadeiramente, é preciso dar um real sentido ao uso das tecnologias digitais. Elas servem como meio de integrar o ensino e a aprendizagem a linguagens contemporâneas, ao universo cibercultural que se descortina a partir de seu uso, ao acesso a múltiplas linguagens, dentre outros aspectos. Porém, é preciso que o professor saiba estruturar, organizar suas aulas de modo a construir algo que realmente tenha verdadeiro significado em e para sua práxis.

Interessante observação foi feita por Pp7, ao sugerir que fosse criado um currículo integrado com as tecnologias digitais que leve em consideração os discentes na condição de criadores de sua própria aprendizagem. Assim,

[...] o ensino mediado pelas tecnologias digitais, deve ser contextualizado no sentido de compreender a informação e não apenas reproduzi-la (Pp7).

É importante considerar a necessidade de se atribuir real sentido ao uso das tecnologias digitais para que a relação ensino e aprendizagem seja potencializada. Como já dito por Pp4, é preciso atribuir sentido ao uso das tecnologias digitais, devendo, portanto, se assumir um objetivo definido. Tal objetivo deve ser pensado pelos professores, os quais atuam diretamente com seus alunos e melhor identificam suas reais necessidades de aprendizagem; nesse caminho, deve ser propiciado o protagonismo dos alunos, em meio ao uso crítico e reflexivo de tecnologias digitais.

Pp10 nos sinaliza a necessidade de haver relação dos mapas das atividades que giram em torno das tecnologias digitais com os multiletramentos⁷⁴. Com efeito, é realmente necessário articular o uso de tecnologias digitais com o que é proposto a partir do conceito de multiletramentos, com os quais é possível discutir a necessidade de inserção dos novos letramentos nos currículos escolares, os quais permeiam a sociedade contemporânea, sejam estes oriundos do uso de tecnologias ou de outras linguagens e culturas (Rojo; Moura, 2012).

Enfim, como observado nos registros dos professores, que contribuíram significativamente para este momento empírico, são muitas as ideias, concepções e propostas apresentadas, as quais devem ser levadas em consideração, a fim de que nós, professores e pesquisadores, possamos tecer reflexões em torno das tecnologias digitais e de sua aplicação ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, procurando, em especial, dar sentido e forma ao seu uso na educação básica.

4.2 COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES: QUAL O LUGAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DA LP?

O ensino e a aprendizagem são processos dinâmicos e interativos, que assumem diversos aspectos que devem ser levados em consideração. Tratam-se de processos que se dão de forma mútua, pois, na verdade “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”. (Freire, 1974, p. 63).

Em relação ao conteúdo, objeto de estudo no ensino e na aprendizagem, pode-se afirmar que este perpassa por muitas construções cognitivas que contribuem para que diversos

⁷⁴ Na seção 3.3, abordo os multiletramentos de maneira mais específica.

aprendizados aconteçam; assim, o que o aluno já sabe e as percepções que ele assume na condição de ser pensante, crítico e reflexivo, elevam o objeto inicial da aula a muitos outros planos do conhecimento, especialmente em relação ao aprendizado de sua própria língua.

Como visto na seção anterior, durante a experiência vivida pelos professores, no contexto de pandemia e de ensino remoto emergencial, foram evidenciadas muitas dificuldades na realização das aulas no formato viabilizado para aquele momento, especialmente pela dificuldade em fazer uso de tecnologias digitais que, em princípio, já deveriam (ou poderiam) estar inseridas no cenário educacional; diversos estudos e práticas já eram difundidas pelos pesquisadores e teóricos da área, os quais discutiam a respeito dos letramentos, da multimodalidade, das multissemoses e dos multiletramentos.

Em relação ao que perpassou os alunos que participaram, de forma voluntária, neste mesmo estudo, consegui algumas respostas para a segunda questão secundária que aqui elucubrei, qual seja: *Quais as percepções dos estudantes em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa em práticas escolares mediadas pelas tecnologias digitais?* Então, por meio das palavras dos estudantes, os quais passaram (e ainda passam) por inúmeras dificuldades decorrentes (inicialmente) da pandemia de Covid, com a suspensão das aulas na rede estadual de ensino, com as imposições de ensino remoto emergencial, híbrido (ou semipresencial) e após o ERE.

Como já informei no capítulo metodológico, antes de aplicar o questionário com os alunos, realizei uma roda de conversa⁷⁵ com a turma, momento em que procurei explicitar o motivo de minha pesquisa e da importância de sua participação, pois poderiam me “contar” como foi a experiência vivida no contexto escolar *antes, durante e após o ERE*. Nesse espaço dialógico (Bakhtin, 2003) e de escuta sensível (Barbier, 2004), descrevi o tipo de perguntas que iriam responder e procurei sanar eventuais dúvidas.

Posteriormente, em momento oportuno, a turma deu contribuições significativas aos meus estudos respondendo a um questionário⁷⁶. Neste, de forma similar ao que os professores responderam, formulei questões em torno de suas percepções acerca da presença das

⁷⁵ Prefiro não trazer a descrição de forma mais detalhada desta roda de conversa por ter se tratado de um momento breve, mais específico para sensibilizar a turma acerca do que iriam responder no questionário.

⁷⁶ Escolhi trazer os dados e tecer análises das contribuições feitas pelos alunos em seção separada da que foi destinada ao que obtivemos com os professores, por entender que são sujeitos diferentes, com percepções peculiares. Ademais, o questionário foi aplicado com os alunos em fase presencial de ensino, após o ensino remoto emergencial e após o ensino híbrido. Entretanto, a fim de triangular os dados, sempre que possível e necessário, teço relação entre o que professores e alunos nos trouxeram.

tecnologias digitais, especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa, perpassando por três momentos distintos: *antes*, *durante* e *após* o ERE.

A seguir trago os registros deixados pelos alunos e teço algumas análises em torno do que “me dizem”. Para este momento, categorizei os dados, e os analisei querendo entender a influência que as tecnologias digitais causavam no aprendizado dos alunos, também levando em conta sua dimensão temporal na educação. Assim, então, dividi esse alinhavo textual desse modo: *Tecnologias digitais e aprendizagem antes do ERE*; *Tecnologias digitais e aprendizagem durante o ERE*; *Tecnologias digitais e aprendizagem após o ERE*. No bojo de cada dimensão, elegi categorias temáticas, quando julguei necessárias.

4.2.1 Tecnologias digitais e aprendizagem *antes do ERE*

Historicamente, no Brasil, temos a escola como um espaço que tem funcionado como fonte principal de acesso aos saberes formais, inicialmente para uma pequena parte da sociedade, normalmente pertencente a classes, ditas de prestígio, situadas em uma escala social superior à maioria. Contudo, a democratização do acesso à escola levou um número amplo de pessoas para o seu interior, abrangendo as classes, dessa vez, ditas populares. Além disso, com a evolução tecnológica e com o advento da internet, da Web, dentre outros acontecimentos históricos, a escola já não é a única a deter o conhecimento, (co)existindo com diversas outras fontes de acesso à informação. (Martins; Moura; Dourado, 2018).

Não é de hoje que se fala que é preciso inserir tecnologias digitais nas aulas, a fim de facilitar o aprendizado dos alunos. Na prática, entretanto, vive-se grandes desafios no espaço de aprendizagem. Os alunos aprendem de formas variadas, tem ritmos diversos de aprendizagem e respondem também de formas diversas. Assim, entendo que, inserir tecnologias na aprendizagem perpassa, de forma geral, pela disponibilidade de recursos na escola, planejamento dos professores com inclusão de tecnologias digitais em suas aulas, de forma que articule com os conteúdos curriculares e projetos didáticos, atrelados às praticas e ao contexto social dos alunos pois

Uma prática pedagógica desvinculada do contexto social tende a ser uma prática tecnicista, abstrata alienada e alienante, porque não está referida à totalidade, na qual os fenômenos e fatos sociais interagem e que podem ser compreendidos, na sua essência quando se estabelecem as suas interações de modo global e a sua dimensão histórica. (Maccariello, 2003, p. 84 apud Martins; Moura; Dourado, 2018, p. 418).

Logo, o que é feito no contexto escolar deve priorizar práticas que motivem os estudantes a se constituírem como indivíduos que fazem parte da sociedade efetivamente, e que podem não apenas ter acesso a dado conhecimento sistematizado, mas que podem ir muito além, inclusive transformando-o. Assim, vemos que

A educação tem um papel importante na construção do conhecimento, mesmo sabendo que esse processo é lento e árduo. Precisa haver uma **interação** entre os sujeitos, **professor, estudante e os conteúdos aplicados**. Por isso é interessante o professor procurar sempre ter uma visão dos conhecimentos prévios dos estudantes, porque a partir dessa ação conseguirá relacionar o que o estudante traz de bagagem, com isso, terá a oportunidade de preparar o conteúdo de forma satisfatória e ser um maestro em sala de aula. (Martins; Moura; Dourado, 2018, p. 419, grifos nossos).

Compreendo, desse modo, que o processo de aprendizagem do aluno deve se dar em meio a trocas, ao compartilhamento de saberes e da produção colaborativa de conhecimentos, e que nosso papel, enquanto professores, é o de mediadores. E em meio ao advento do uso de tecnologias das mais diversas, especialmente, as digitais, devemos considerar que

A utilização das tecnologias não é a solução dos problemas da educação, porém a forma de como deve ser utilizada, ou seja, a metodologia é que vai definir se o aprendizado do estudante será satisfatório. A responsabilidade da escola é de **socializar o conhecimento e contribuir na formação moral dos estudantes**, esta por sua vez, deverá prepará-lo para realizar seus objetivos de vida. [...] (Martins; Moura; Dourado, 2018, p. 418-419, grifo nosso).

Logo, não há como deixar de lado a responsabilidade da escola em despertar o interesse do aluno pelo aprendizado, socializando o conhecimento sistematizado. Nesse caminho, entendemos a relevância da inserção de tecnologias digitais no contexto de ensino e aprendizagem, sobretudo, no que diz respeito ao componente Língua Portuguesa.

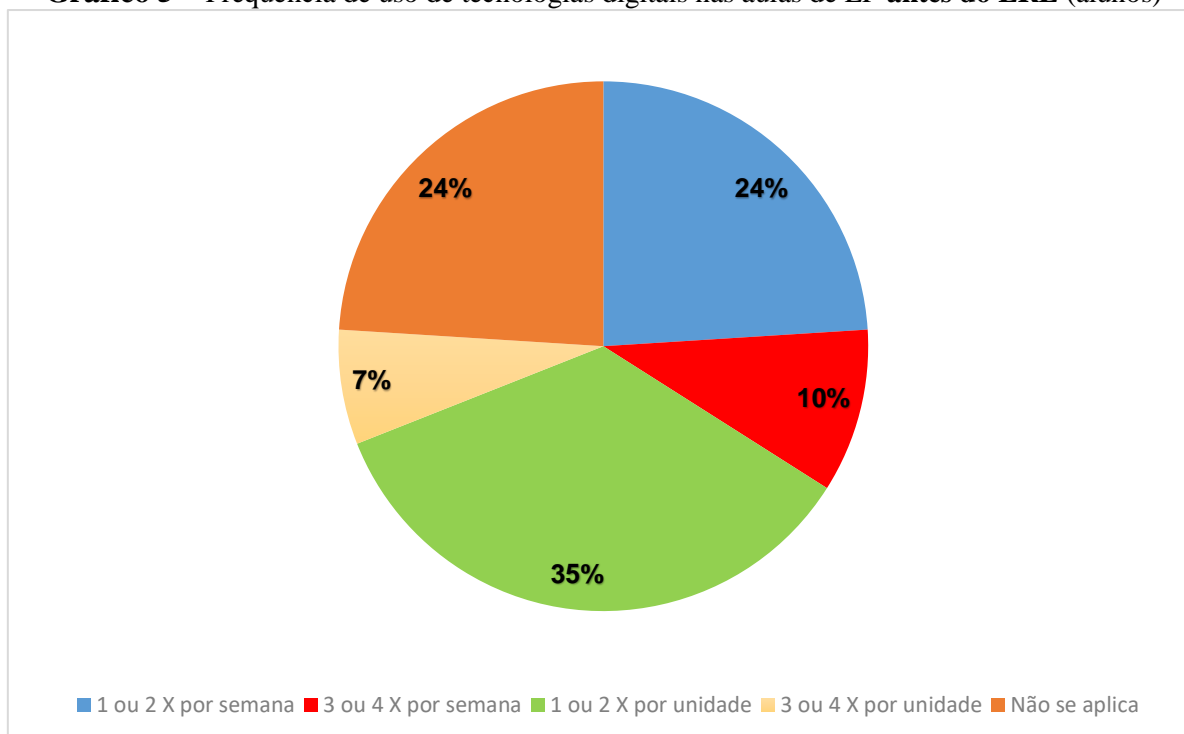
4.2.1.1 Uso e influência das tecnologias digitais na aprendizagem de LP

Sem dúvidas, a inserção de TD durante as aulas provoca sentidos diversos para os alunos, no que tange à forma como se dá seu aprendizado. Ainda, é sabido que cada um aprende de uma forma e com ritmos variados.

Assim, na intenção de fazer os alunos rememorarem sobre o lugar que as tecnologias ocupavam durante as aulas de Língua Portuguesa em período anterior ao vivido por conta da

imposição do ensino remoto emergencial (de forma similar ao que foi solicitado aos professores participantes trazido na subseção anterior) eles nos informaram a frequência de uso de TD nas aulas de LP antes do ERE. O gráfico que segue representa suas respostas:

Gráfico 5 – Frequência de uso de tecnologias digitais nas aulas de LP **antes do ERE** (alunos)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

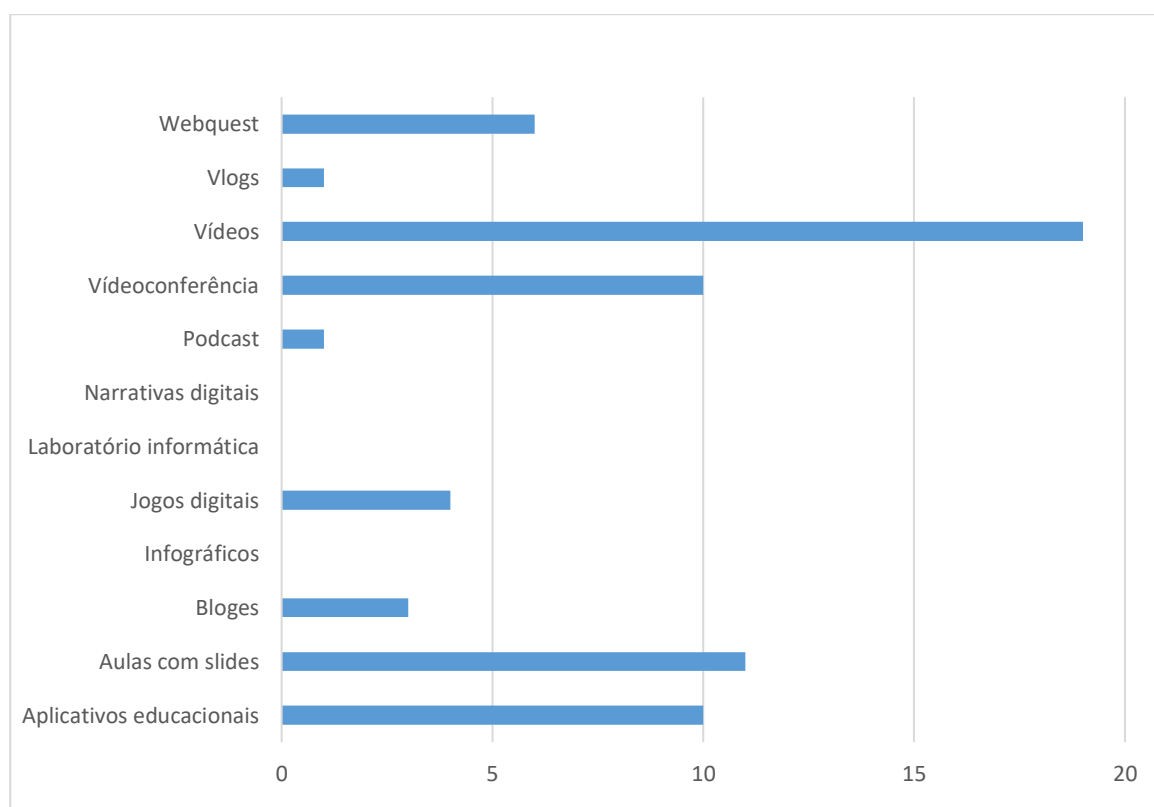
Como é possível identificar do gráfico acima, a maior parte dos alunos, 35%, sinalizou o uso de tecnologias durante 1 ou 2 x por unidade, o que representa uma frequência muito baixa para algo que já está inserido na sociedade, no cotidiano, nas práticas sociais das pessoas, sob diversas formas. Desde o uso dos celulares, para se comunicar via redes sociais, e-mail, SMS, até o uso de aplicativos diversos, para os mais variados fins, como por exemplo: pedido de alimentos via delivery, motoristas por aplicativos, realização de inscrição em seleções (ENEM, concursos, cadastramento e recebimento de benefícios sociais, etc.), nos mostram que as tecnologias digitais estão em todo lugar. Por que, então, não estar presente, com mais frequência, no espaço de ensino e aprendizagem escolar, especialmente no que remete a disciplina de Língua Portuguesa? O que também nos surpreende são os outros percentuais: 24% afirmaram que seus professores não faziam uso de Tecnologias digitais nas aulas; outros 24 % quando o faziam era na frequência de 1 ou 2 x na semana; 10% 3 ou 4 x

por semana e 7% 3 ou 4 x por unidade, o que demonstra a insuficiência de uso e inserção efetiva das tecnologias digitais nas práticas escolares.

Como já apontado pelos professores que participaram deste estudo, são muitos os entraves para o uso de recursos que possibilitariam a inserção das tecnologias digitais no espaço da escola pública. Problemas de acesso à internet, indisponibilidade de laboratório de informática, ausência de funcionários para auxiliar o professor no manuseio e manutenção de equipamentos tecnológicos (quando disponibilizados), dentre outros fatores. Entretanto, as tecnologias digitais não podem ser deixadas de lado no ambiente escolar pois, de forma direta e indireta, fazem parte da vida dos indivíduos inseridos na sociedade. Essencial, contudo, que sua inserção seja atrelada ao letramento crítico (Freire (1979); Street (2014); Pinheiro (2016, 2021), para que se possa compreender o que está nas linhas e nas entrelinhas da comunicação e da interação no meio virtual.

Quando solicitado aos alunos participantes que indicassem os meios digitais que eram comumente utilizados nas aulas de LP antes do ERE, obtivemos o seguinte gráfico:

Gráfico 6 – Meios digitais utilizados pelos professores de LP antes do ERE (alunos)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

É possível identificar que, dentre os recursos digitais mais utilizados pelos professores de Língua Portuguesa, antes do período de pandemia e ensino remoto emergencial, apontados pelos alunos, o que mais se destacou foi o vídeo, sendo seguido pelas aulas com slides, videoconferência, aplicativos educacionais, web Quest, jogos digitais, blog, vlog e podcast. Narrativas digitais e pesquisas em laboratórios não foram utilizadas por seus professores, conforme deixaram registrado. A frequência de uso de TD durante as aulas foi lembrada e apontada pelos alunos em percentuais similares ao que foi informado pelos professores, como se pode verificar comparando o gráfico 3 e o gráfico 6.

Com tais informações, podemos perceber que, antes do ensino remoto emergencial, havia ainda pouca materialização de propostas didáticas que fizessem uso de recursos digitais nas aulas de Língua Portuguesa, apontando que sua utilização se dava de forma esporádica e com recursos básicos.

4.2.2 Tecnologias digitais e aprendizagem *durante o ERE*

Durante o período de ensino remoto emergencial os alunos passaram por inúmeras adaptações, especialmente por não estarem acostumados a perceber as tecnologias digitais como recurso comum e frequente, atrelado às práticas escolares. Como constatamos anteriormente, a inserção das tecnologias dava-se de forma isolada, tendo alguns professores as utilizado em suas práticas de forma eventual. A aula normalmente era feita nos moldes mais tradicionais, a partir do uso do livro, xerox e cópias em quadro branco.

Certamente, o ensino remoto emergencial tratou-se de uma fase muito complexa para os estudantes, assim como aconteceu com os professores. Nesta, tiveram que “aprender a aprender”, em vista do novo formato ora disponibilizado.

Acerca de sua participação e aprendizado nas aulas de LP durante o ERE, os alunos deram contribuições, e nos ajudaram a compreender a perspectiva discente em relação aquele contexto específico. Nesse caminho, de forma geral, parte significativa dos alunos narrou experiências não muito produtivas durante o período de ensino remoto, sendo recorrente a afirmação de não terem conseguido aprender naquele formato de ensino, alegando especialmente ter havido dificuldade para compreender os conteúdos disciplinares e por ter havido preocupação excessiva (por parte de seus professores) em relação aos prazos, como se pode verificar dos trechos narrados a seguir:

*[...] Em relação ao aprendizado **não existiu absorção de conteúdo, pois a preocupação era o prazo de entrega das atividades.** (A1)*

*Eu particularmente, **não entendi nada dos assuntos que foram passados, em algumas matérias me submetia a pegar os assuntos, mais foi totalmente diferente daquilo que havia planejado.** (A2)*

*Mediano. Porque eu eu já entrei no meio do ano então teve muitas aulas que eu não participei, mas teve bastante coisa que aprendi. **Não gostei muito da experiência.** (A5)*

*Pra mim foi uma **experiência muito ruim**, por motivos de eu ter muita dificuldade para aprender e com as aulas remotas ficou muito ruim pra meu aprendizado nas aulas. (A 17)*

***Não aprendi nada** por que no remoto é muito diferente do presencial. (A 19)*

***Horrível, achei insuportável e sufocante**, uma total falta de respeito com os alunos, sem nenhum descanso e muito chato. (A 20)*

Dos trechos que trago grifados nos registros acima, visualizo que os alunos passaram por momentos de dificuldade em seu aprendizado. Infiro que, durante as aulas remotas, que se deram especialmente a partir do Google Meet, por meio de aulas por videoconferência, eles tiveram que buscar meios para seguirem em frente e caminharem no processo. Parece que eclodiram muitas lacunas em relação ao conteúdo que deveriam estudar, em especial por tratar-se de *continuum* referente a 2 séries: 2020/2021⁷⁷. O acesso à internet, o uso restrito do celular, no lugar de um notebook (que ajudaria a melhor visualizar os materiais e propostas de atividades), a ausência de espaço adequado em seus lares, dentre outros problemas já apontados ao longo deste estudo, se destacaram.

Somando-se a lista de dificuldades já ditas pelos participantes, temos outros argumentos que também explicitam como se deu o aprendizado dos alunos nesse período, incluindo neste rol o pouco acesso às aulas por meio do celular, queda de internet, e cobrança excessiva de atividades. Vejamos três deles:

*A minha participação foi um pouco difícil, mas eu conseguir participa com frequência, a **dificuldade por conta que eu só tinha o celular para acessar as aulas remotas.** (A9)*

⁷⁷ Conforme disposto no Protocolo da Educação (Bahia, 2021), já trazido no capítulo teórico-normativo.

Minha participação era sempre está presente nas aulas e não faltar as aulas, eu aprendia poucas coisas por que não estava presencial e remoto sempre tinha queda de wi fi, a voz quase não ia. (A11)

Foi chato, foi uma experiência inútil, eu não conseguir aprender nada, além do exesso de atividades que a prof. passava, alem de não explicar queria as atividades prontas do dia que ela bem quer. (A 10)

É certo que, a percepção de A10 se justifica, especialmente por conta do contexto pandêmico vivido, talvez por não estar familiarizado com o uso de tecnologias digitais para realização de suas atividades escolares. Entendo, ainda, que a sobrecarga de obrigações a serem cumpridas em cada disciplina também o levaram a achar que tudo foi “chato” e “inútil”, o que conseqüentemente, pode ter interferido no seu aprendizado.

Em sentido contrário, de forma sucinta, os participantes A12, A15 e A21 nos contam sobre experiências positivas vividas, devido a questões ligadas ao seu aprendizado, notas altas e disciplina em cumprir horário:

Eu aprendi muitas coisas e isso ajudou bastante com o período das aulas remotas. (A12)

Foi bom, conseguir acompanhar as aulas e tirei bastante nota alta. (A15)

Ótima, da minha parte eu fui muito disciplinada em relação ao horário. (A 21)

*Foi bom, por ter aprendido várias coisas **significativas** nessas aulas. (A 28).*

Pedagogicamente falando, é sabido que, cada indivíduo aprende de uma forma, em ritmo e tempo distintos, bem como existem variáveis que podem ser levadas em consideração, a depender da disciplina, da forma como o conteúdo é articulado pelo professor, entre outros fatores. Os alunos que conseguiram aprender no formato do ensino remoto, afirmaram que conseguiram realizar as atividades propostas e acompanhar os momentos de aulas virtuais e identificarem significado em seus conhecimentos, o que demonstra que, apesar do processo de mudanças ocorridas durante o ERE, que se deu em meio a um contexto pandêmico, houve

aprendizagem de fato para uma parcela deles, pelo menos é o que deixaram registrado neste estudo.

Contudo, não é possível desconsiderar que as aulas realizadas durante o ERE, como já dito anteriormente, se concretizaram de forma abrupta, com pouco planejamento, após um longo período de suspensão das aulas. Os alunos sentiram isso, estando do outro lado, de quem deveria assistir e participar dessas aulas. Foi tudo novo. Assim, então, o registro deixado por A18, que reclamou da desorganização que havia durante a realização das aulas e das explicações do conteúdo, bem como dificuldades enfrentadas em relação à internet:

*Não deu pra aprender muito por causa da **desorganização durante as aulas**, e para explicar era complicado, as vezes **travava por conta da internet**. (A 18)*

Compreendo que a desorganização apontada por A18, fosse decorrente de todo o processo em que se constituiu o ERE, em que houve aulas realizadas sem que os próprios professores soubessem exatamente o que estavam fazendo (pelo menos inicialmente), afinal, como ficou evidente na seção anterior (que trata dos registros dos professores participantes deste estudo empírico); as coisas aconteceram na base da experimentação, da tentativa e erro...e, do que foi possível ser feito naquele contexto específico de ensino e aprendizagem.

De forma geral, as turmas são formadas por indivíduos com diferentes personalidades, com estilos e comportamentos diversos, alguns são mais calmos e disciplinados, outros nem tanto; há os que conseguem nos ouvir com atenção, já outros nem tanto...alguns são extrovertidos, outros são mais tímidos, como é o caso de A22, o qual narra o que segue:

*Eu me avalio eu diria mediano, sempre estou em sala escutando tudo, porém **não sou participativo por vergonha**, acabo não tirando todas as dúvidas, minha experiência está boa, estou gostando. (A 22) (grifo nosso)*

No modelo de ensino vivido durante o ERE podemos concluir que houve pouco espaço para se discutir as diferenças e os ritmos de aprendizagem dos alunos. Devido à situação emergencial e às exigências burocráticas havia, sobretudo, a preocupação com o cumprimento do programa referente ao continuum 2020/2021.

Nesse contexto, o participante A24, em seus registros, chamou atenção por alegar, além do que fora alvo de queixas já listadas por outros alunos (principalmente quanto ao excesso de atividades e pouca explicação), sua falta de interesse nas aulas. De forma similar, A26 revelou que seu baixo rendimento se dava por sono excessivo, conforto (entendo que

esteja se referindo a comodismo, ou desconhecimento) e ausência de socialização. Em suas palavras:

Muito complicado, excesso de atividades, poucas explicadas, e por falta de interesse da minha parte. (A24)

*No meu caso, tive baixo rendimento de aprendizado no período remoto, por falta de atenção **sono excessivo** por conta do **conforto e falta de socialização**, mas nunca deixei de participar das aulas remotas. (A26)*

É certo que, manter o interesse nas aulas no formato do ERE não foi tarefa das mais simples; concentração e disposição física e mental foram muito necessárias para que o aluno realmente se mantivesse no processo educativo. Nessa situação, temos também A25, que afirmou ter realizado as atividades, mas que havia “dormido” durante algumas aulas; além disso, ele acrescentou outro fato que lhe foi desafiador:

*Eu fiz bastante atividade, **mas dormi em algumas aulas** foi cansativo por que **tinha o trabalho e as atividades**. (A25)*

Durante o período pandêmico diversos alunos tiveram que exercer atividades laborais para colaborar no sustento próprio e de seus familiares, o que representou algo bem mais complexo: além de ter que se adaptar ao ensino remoto (que não foi fácil, nem simples para quem só estudava), teve que aprender a conciliar estudos com o trabalho remunerado.

A participante A30 assumiu preferir a condição de “ouvinte” na aula, ficando “quietinha” durante a aula, o que faz-me lembrar do tipo de aulas em que o professor assume o papel de “detentor” do conhecimento, o ser ativo na relação ensino e aprendizagem; ao aluno restando a condição de mero receptáculo, o que não condiz, já há muito tempo, com as necessidades contemporâneas educacionais (Freire, 1987; Levy, 2010). Ainda, A30 chegou a se atribuir uma nota bem baixa (a participante associou avaliação com nota) o que demonstra que considerava que não estava aprendendo o que era trabalhado durante as aulas. Eis seu registro:

*2,5 nessa faixa, sou mais de **ficar quietinha e ouvir o que o professor tem a dizer**. (A30)*

É sabido por nós, que estudamos e vivemos o processo educativo de forma mais crítica, que a escola representou (ou seria melhor dizer que representa?), no decorrer da história, uma forma de controle social, espaço em que

[...] ensinavam apenas o necessário, com uma metodologia de transformá-los em pessoas obedientes, sem capacidade de reflexão. Essa tradição vem acompanhando a educação por muitos séculos, pois professores eram formados para simplesmente repassar conteúdos de forma metódica, eram o centro e exerciam autoridade total. (Martins; Moura; Dourado, 2018, p. 420).

Sabemos que o aprendizado deve acontecer de forma que haja troca de informações e conhecimentos, que se passe por experiências significativas, e que haja, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, momentos de comunicação e interação humana (Koch, 2015); logo, ficar quieta, apenas ouvindo, não nos parece, normalmente, ser um bom sinal de aprendizado. Por outro lado, se o aluno é bom ouvinte e infere o momento propício de participar mais ativamente da aula, seja no formato virtual ou presencial, isso o ajudará bastante.

Sem dúvidas, no contexto de ensino e aprendizagem, a motivação e o interesse do aluno podem ser despertados a partir de propostas que aliem suas práticas ao contexto social, conforme nos tem ensinado Kleiman (1995, 2005), ao mostrar que a escola é uma agência de letramento e nós, professores, agentes sociais. Assim, tudo que ensinamos perpassa um motivo, uma possibilidade de validação na vida do aluno. Não se pode ensinar e aprender mecanicamente, sem que sejam gerados frutos que levem a um real sentido. Tal sentido leva então ao aprendizado, desejável e esperado no contexto educativo.

4.2.2.1 Aprendizagens significativas durante o ERE

De forma geral, os alunos mostraram pouca receptividade com o formato do ensino remoto emergencial. No tópico anterior tivemos vários exemplos de registros dos participantes acerca da dificuldade de acesso à internet, de ter concentração, ou em compreender os conteúdos passados e realizar atividades; por outro lado, houve outros registros de alunos afirmando que acompanharam as aulas e conseguiram aprender e ter um bom desempenho naquele contexto.

Nesse espaço, busquei saber a respeito das principais atividades que foram realizadas na disciplina de Língua Portuguesa durante o ERE e, a partir das respostas trazidas, foi

possível identificar certo cansaço e dificuldade ao tentarem recordar de algo; boa parte dos alunos seguiu afirmando *não lembrar* de nenhuma, ainda que seus professores (conforme seção anterior) tenham afirmado que realizaram muitas. Assim, A4, A5, A7, A8, A12, A13, A16, A19, A20, A 21, A22, A23, A24, A25 e A28 afirmaram que *não recordavam* de atividades feitas durante o ERE, apesar de afirmarem que fizeram várias delas, o que é no mínimo contraditório, afinal como fizeram diversas atividades e nenhuma delas ficou guardada em suas lembranças? Possivelmente, infiro que as atividades realizadas não se constituíram como propostas significativas (Moreira; Mazini, 1982), que despertassem os alunos para o conhecimento (de forma concreta).

Outrossim, por ter se tratado de um período de difícil enfrentamento por conta da pandemia e seus efeitos em variados aspectos de nossas vidas na sociedade, os alunos não identificaram as atividades feitas como algo a rememorar e preferiram afirmar que não se lembravam delas, é a conclusão a que chego, a partir do que analisei e do que pude inferir, não somente do que foi respondido no questionário, mas também do que foi dito durante a roda de conversa inicial e das observações que pude fazer.

Por outro lado, ainda que em número mais reduzido, houve alunos que se recordaram de certas atividades realizadas na disciplina de Língua Portuguesa durante o ERE, dentre as quais foi feito o uso de recursos e gêneros textuais digitais, como seguem:

*Atividades no aplicativo **classroom**, a que mais me recordo e sobre o livro **O Mulato**, foi passado sua leitura. (A 1)*

*Os **formulários** foram as melhores formas de responder as atividades eram mais viáveis. (A 18)*

*Eu não me lembro de muitas coisas não. Mas nos tínhamos aula online pelo **google meet**, tinha uma plataforma pra nos responder as atividades provas etc. (A 29)*

Conforme constatado por Ribeiro, 2020, durante o ERE, pelos diversos motivos que circundam sua existência, em decorrência da pandemia de Covid-19, da suspensão de aulas por período prolongado e das muitas mazelas sociais, econômicas e políticas que permeiam a escola pública, houve uma espécie de “transposição didática” no modo como os professores estavam desenvolvendo suas aulas durante o ERE, pois, as atividades citadas muito se assemelharam às normalmente realizadas no ensino presencial. Outros argumentos, abaixo transcritos, confirmam isso:

Produção de texto, ditado e não lembro mais. (A3)

Interpretação textual, literatura, notícia, cartas, verbos (Não consigo lembrar outros). (A 6)

Sobre a história de Malala. (A9)

Ler um texto e responder as questões de acordo com texto, era as mais fáceis. (A 10)

Durante o período remoto teve aulas com slides e apostilas que eu buscava no colégio. (A 26)

Ressalte-se que, no próprio Protocolo da Educação (Bahia, 2021) havia o alerta para que tal situação não acontecesse, para que não ocorresse “mera transposição das aulas presenciais para o ambiente on-line”. Sendo preciso, pois haver a combinação de “diferentes formatos engajando o estudante em atividades que se complementam”.

Não raro, no que remete ao ensino de Língua Portuguesa, muitos professores ainda privilegiam o ensino tradicional, com ênfase no estudo de tópicos gramaticais isolados, análises linguísticas descontextualizadas, partindo de fragmentos de literatura para dissecação sintática e morfológica (Antunes, 2003). Durante o ensino remoto parece que tais práticas persistiram, porém, dessa vez, de forma virtual, daí talvez o cansaço e o desânimo observados nos registros aqui contados pelos alunos.

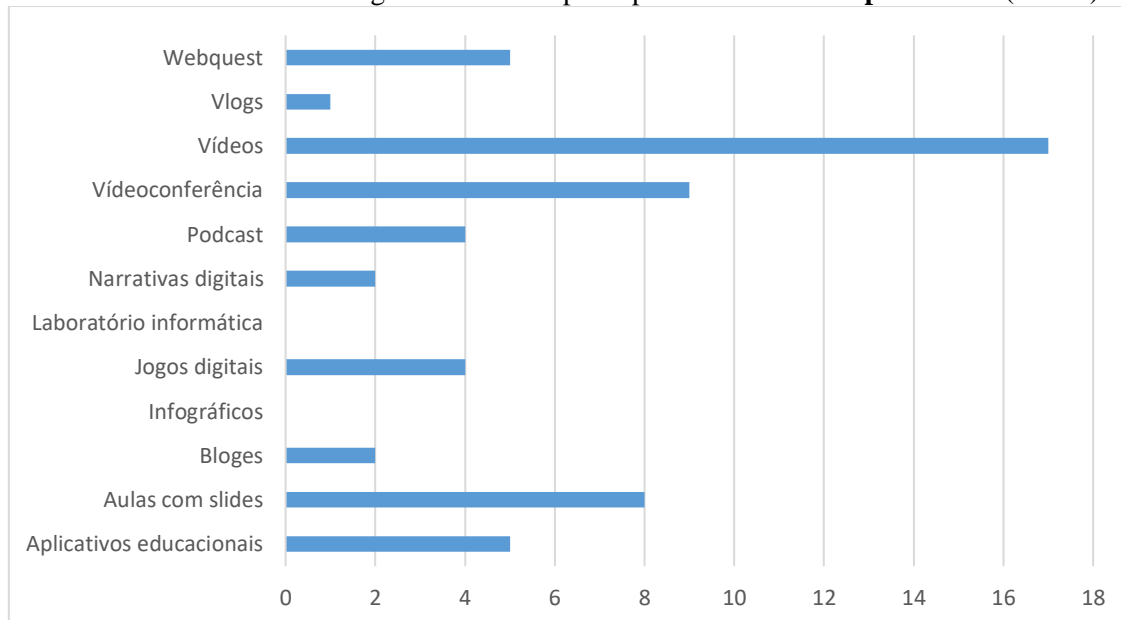
Há de se considerar que, o despreparo em relação ao uso de tecnologias digitais na escola pública pode ter contribuído para o agravamento das dificuldades vivenciadas pelos principais atores da educação: professores e alunos. É evidente que a situação pandêmica, vivida em larga escala, influenciou significativamente para que houvesse prejuízos em relação ao ensino e a aprendizagem. O emocional de todos estava abalado com o que ocorria, afetando rendimento profissional, estudantil, saúde, sonhos e perspectivas futuras, dentre outras esferas e subjetividades. Tais consequências, inevitavelmente, persistirão por longo tempo e serão ainda pauta de muitas preocupações no âmbito educacional e, inevitavelmente, no social.

4.2.3 Tecnologias digitais e a aprendizagem *após o ERE*

Como já foi descrito em seções precedentes, seguindo o Protocolo da Educação (Bahia, 2021), na fase que se seguiu ao ensino remoto, tivemos o formato de ensino híbrido, no qual houve escalonamento de aulas presenciais e a distância (com materiais impressos e aulas virtuais); posteriormente, na última fase, finalmente houve o retorno completo ao formato de aulas presenciais. Tivemos então, as percepções dos alunos acerca de sua aprendizagem situada “após o ERE”

Para compreender como se deu tal fase, considerei relevante identificar quais os recursos digitais utilizados por seus professores de Língua Portuguesa, logo após o período de ensino remoto emergencial, em que se deu o ensino semipresencial/híbrido (parte presencial, parte a distância). Quis saber, então, se houve uma ruptura dos caminhos e meios que estavam sendo utilizados até ali, ou se houve alguma espécie de continuidade em relação às práticas docentes e às tecnologias digitais, na percepção discente. O gráfico a seguir traz os resultados deixados pelos participantes acerca dos recursos usados em outro contexto, após o ERE.

Gráfico 7 – Meios digitais utilizados pelos professores de LP **após o ERE** (alunos)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Observando os dados apresentados, dentre os meios digitais mais utilizados pelos professores de Língua Portuguesa, logo após o período de ensino remoto emergencial, apontados pelos alunos (de forma similar ao que foi apontado no gráfico 6, que aludia a *antes*

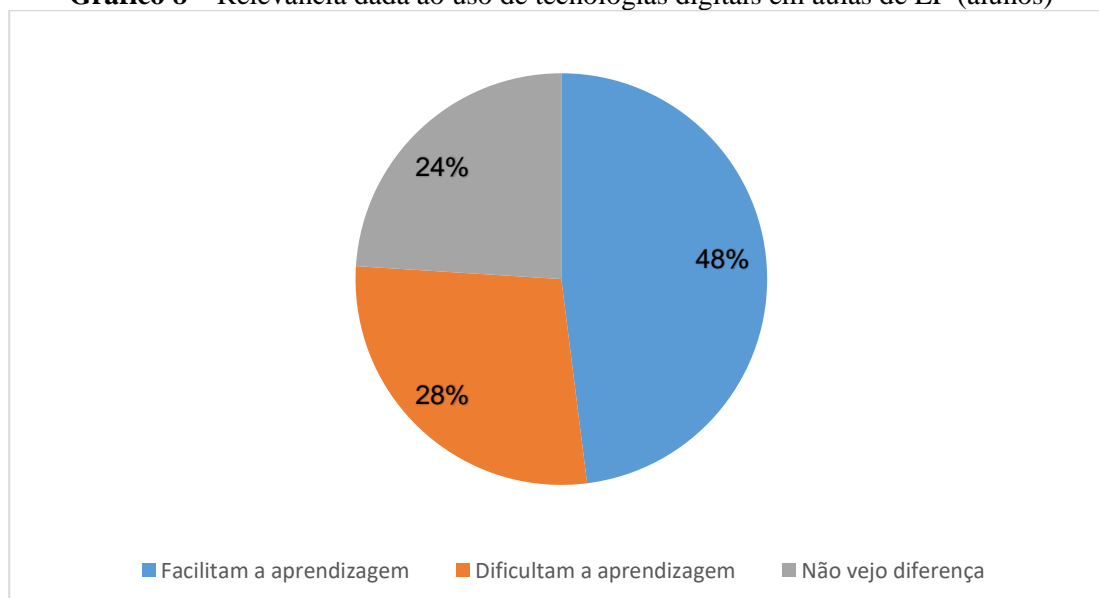
do ERE), o que mais se destacou foi o **vídeo**, sendo seguido, nesta ordem, de aulas com slides, videoconferência, aplicativos educacionais, web Quest, jogos digitais, blog, vlog e podcast. Narrativas digitais, infográficos e pesquisas em laboratórios não foram utilizados por seus professores, de acordo com os dados trazidos pelos alunos. Isso demonstra que não houve muita alteração nas práticas propostas pelos professores que chegasse a impactar no aprendizado dos participantes.

4.2.3.1 Perspectivas discentes

Após passarem por diferentes experiências de aprendizagem durante o ensino remoto e o ensino híbrido, em que houve a inserção de tecnologias digitais nas práticas metodológicas aplicadas por seus professores, considerei importante buscar compreender as perspectivas dos estudantes em relação ao futuro, quando as aulas voltassem a acontecer no formato presencial, “normal”.

Inicialmente, trazemos o gráfico abaixo, o qual representa as percepções deixadas pelos participantes a respeito da possibilidade de a inserção de tecnologias digitais impactarem, de algum modo no seu aprendizado:

Gráfico 8 – Relevância dada ao uso de tecnologias digitais em aulas de LP (alunos)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Como se pode observar, nos percentuais acima demonstrados, 48% dos participantes consideram que aulas com a inclusão de algum meio tecnológico digital pode favorecer sua

aprendizagem. Em percentuais próximos, tivemos 24% que não sentem diferença, ou seja, para esse grupo tanto faz haver ou não alguma novidade digital nas práticas de sala de aula; finalmente, o grupo que percebe como negativa a presença das tecnologias digitais, dificultando seu processo de aprendizagem ficou no percentual de 28%.

As justificativas dadas pelos alunos foram diversas, em torno de suas percepções sobre o que significa realmente a inclusão de tecnologias digitais nas aulas; sempre que possível, citaram exemplos práticos oriundos das aulas que tiveram. Passemos aos seus argumentos, os quais separei em três blocos: começando com os que consideram que as tecnologias digitais facilitam sua aprendizagem; depois, passando ao grupo que acha que, ao contrário, dificultam suas vidas escolares, não os favorecendo em nada; e, finalmente, apresento os comentários dos que acham que é indiferente fazer uso ou não delas.

Começo então, trazendo os argumentos e algumas situações práticas vivenciadas pelos alunos que os levaram a identificar a presença das tecnologias digitais como algo **favorável** em sua aprendizagem, dentre os quais temos dois:

*O fato de estar conectado permite nos **pesquisar de várias fontes, completando o conhecimento escolar.** (A1)*

*Nas aulas, esses tipos de métodos facilitam muito na aprendizagem. Tive uma aula presencial de Língua portuguesa que se trata de assuntos sobre **Classicism** etc. Nessa aula ela **explica** o assunto e traz **áudios** sobre. Pra mim isso facilita na aprendizagem. (A2)*

Como se pode verificar dos registros acima, de maneira geral, os alunos percebem as tecnologias digitais como elemento complementar ao que o professor ensina durante as aulas, o que os ajuda a compreender melhor o objeto de estudo e aprofundar seus conhecimentos. O hibridismo, seria, desse modo, uma possibilidade para a efetiva inclusão das tecnologias digitais no contexto de ensino e aprendizagem escolar. Ter o momento presencial, com explicações e propostas didáticas em sala, e mais a utilização de tecnologias digitais para aprofundar conteúdos e saberes diversos, tanto em sala, em laboratórios ou em momento posterior à aula, à distância.

O registro deixado por A24 se mostra contraditório, pois o mesmo afirma que as tecnologias digitais facilitam, o que remete a um discurso que nos faz reproduzir a perspectiva de que as tecnologias facilitam a vida, contudo, como ele não aprende efetivamente, afirma que:

*Elas facilitam **entre aspas**, pois foi complicado prestar atenção. (A24, grifo nosso)*

É possível inferir que A24 demonstra criticidade de sua parte, pois “entre aspas” quer dizer que não basta ter a tecnologia na aula, tanto o professor quanto o aluno precisam dar atenção ao que está sendo tratado naquele contexto. Nesse escopo, para que as tecnologias sejam realmente “facilitadoras” da aprendizagem faz-se necessário um trabalho devidamente articulado, planejado pelo professor, a ser desenvolvido no espaço de ensino e aprendizagem. Assim, como já afirmei aqui em outras passagens neste texto, mas não canso de repetir, não basta trazer a tecnologia para a aula, é preciso transformá-la em algo que realmente viabilize o caminho do aluno na esfera do conhecimento, e que ele possa compreender como e para que ele é produzido e de que forma pode ser (trans)formado, aplicando então o que aprendemos com os pressupostos dos multiletramentos (Cazden et al., 1996). Ademais, devemos sempre nos recordar que vivemos em um contexto cibercultural contemporaneamente, o que quer dizer que as tecnologias digitais integram nosso cotidiano, quer queiramos ou não, de formas variadas, direta ou indiretamente, permeando nossas práticas sociais.

De outra monta, tivemos argumentos contrários aos que consideram as tecnologias digitais como favoráveis ao ensino e a aprendizagem. Nesse espaço, houve alunos que revelaram a presença das tecnologias digitais como elemento que dificulta, de alguma maneira, a sua trajetória de aprendizagem. Eis alguns registros:

[...]as aulas com tecnologias digitais não ensinam muito elas dificultam, as aulas normais a pessoa aprende mais, presta mais atenção. (A16)

Por meu pensamento as aulas presenciais elas são melhores, porque podemos nos comunicar melhor do que online. (A28)

A maior dificuldade foi o acesso a internet que a maioria dos alunos não tinha acesso as plataformas disponível para as aulas online. (A29)

Como é possível notar, apesar dos alunos declararem que as tecnologias digitais dificultam seu aprendizado, não consegui identificar algo que justificasse substancialmente tal percepção. Entendo, sim, que eles viveram uma experiência difícil e pouco familiar durante o ERE, percebendo as tecnologias utilizadas enquanto simples suporte para a realização das aulas, como se fossem um fim em si mesmas. Como foi um período nada planejado, vivido de forma “abrupta”, por conta da suspensão das aulas e da pandemia de Covid 19, não houve preparo ou organização das aulas de modo que realmente fizesse com que o aluno assumisse

um olhar diferenciado em relação ao uso de tecnologias digitais que “favorecessem” seu aprendizado. Já a questão do acesso à internet (trazida por A29) esbarra, possivelmente, na já referida desigualdade social e digital que reina em nosso meio social.

Uma outra parcela de alunos evidenciou que usar ou não as TD não faz diferença em sua aprendizagem. Seguem alguns posicionamentos:

Eu super aprendo só com a professora explicando mesmo. (A3)

Não tem diferencia por que tinha aula que era quase igual a remota. (A7)

Percebo que a indiferença sentida por esses alunos se justifica pela desfavorável experiência vivida, devido às circunstâncias em que se deu o ERE e tudo que o subjaz. A afirmação de A3 (*Eu super aprendo só com a professora explicando mesmo*) me remete à percepção de que uma aula bem explicada pelo professor, independente do suporte ou do recurso que seja utilizado, ajuda o aluno a compreender o conteúdo. A questão da competência em articular o ensino em uma linguagem que alcance o aluno é o mais relevante nesse processo.

Outrossim, no que remete ao contexto educativo a ser proporcionado a partir do ensino da Língua Portuguesa é esperado que haja articulação, organização e planejamento, a fim de que se alcance um objetivo maior, o qual deve caminhar no sentido de fazer com que o aluno reflita, pense, fale, expresse sua voz e, finalmente, se perceba enquanto indivíduo atuante socialmente, a partir do espaço que ocupa naquele momento: a sala de aula (ou a “tela de aula”, no caso do suporte mais usado durante o ensino remoto emergencial).

Para o que poderia ser esperado para o período posterior ao ERE, presencial, solicitei aos alunos que apresentassem sugestões acerca da continuidade do uso de tecnologias digitais nas aulas de LP. As respostas dadas a esse pedido variaram.

Inicialmente, observei que 11 alunos não se sentiram impelidos a proporem alguma coisa: A29, A16, A14, A13, A11, A5, A4, A22, A3, A2, A9; o que realmente demonstra, em minha leitura, que não houve neles identificação com a forma em que foram utilizadas as tecnologias digitais em suas experiências escolares, fosse antes, durante ou após o ERE. Curiosamente, outros alunos deram sugestões, contudo, no sentido de que não fossem passadas ou usadas atividades on-line. Seguem seus registros:

Não passar atividades onlines. (A19)

Não usar. (A 24)

Acho bom não usar, não tem necessidades. (A 10)

Já o participante A1 apresentou como sugestão o uso de tecnologia de forma livre, indicado pelos professores, sem, contudo, ser algo “cobrado”. Assim, propôs:

Que não seja algo cobrado, mas indicado. Para mim todos tem tempo ou predisposição. (A 1)

Ao dizer “Não ser cobrado”, entendo que o aluno queira atribuir uma função de complementaridade ao que se realiza em sala de aula, como fonte de pesquisas ou de envio de atividades virtualmente etc., o que, até certo ponto, é compreensível, por conta das experiências que teve. De fato, as tecnologias, sejam elas provenientes do plano físico ou do virtual, podem ser utilizadas de forma complementar, à medida que sejam necessárias ao objeto de ensino e de aprendizagem escolar.

Continuando, tivemos também, de formas mais específicas e concretas, registros de alunos que apresentaram sugestões de como deveria ser feita a inserção de tecnologias digitais por parte de seus professores de Língua Portuguesa nas aulas. Elenco cinco deles:

Os professores poderiam usa mais slides nas aulas e criar um grupo pra manda sugestão de videos ou artigos pra gente poder se conectar mais com os assuntos. (A17)

Poderiam passar trabalhos e pesquisas para apresentarmos o que entendemos e aprendemos de assunto dado. Indicar videos sobre os assuntos para complementar o assunto dado em sala de aula. (A18)

Video aula. Slides. Podcast. A 23

Sim. O uso do WhatsApp para deixar links extras da aula pode ser benefico para nós. A 26

Videos educativos relacionados a matéria. Jogos. etc. (A30)

Como é possível observar, as respostas dadas pelos alunos apresentam duas perspectivas. A primeira delas, traz o papel da tecnologia como auxiliar no trabalho do professor em sala de aula (a exemplo do uso de slides, vídeos e jogos) e a outra, como elemento que pode viabilizar aprendizagens extraclasse (como criação de grupos em WhatsApp, pesquisas, vídeos), o que perpassa, *a priori*, pela ideia de complementaridade e, nesse caminho, percebe-se interesse em seguir com seu aprendizado em momento posterior ao acontecimento da aula.

Na sequência, temos o registro de A20 que chama atenção ao sinalizar algo talvez óbvio, que pode melhorar significativamente a prática do professor. Eis:

Expliquem melhor, nem sempre a gente vai aprender sozinho. (A20)

Com tal declaração, entendo que A20 evidencia uma necessidade ou dificuldade que enfrentou durante as aulas, a partir das experiências que viveu antes, durante e após o período remoto e, inevitavelmente, alcançando o momento atual no ensino presencial “normal”. A explicação do professor, em linguagem acessível ao aluno, independente do suporte que utilize, será sempre um divisor na compreensão que o aluno pode vir a ter acerca do objeto da aula. Entretanto, para proporcionar o aprendizado efetivo de qualquer conteúdo o professor pode se valer de múltiplas linguagens e multisssemioses, como já afirmamos ao longo desta tese. Não é somente a oralidade, ou a escrita que fará com que o aluno potencialize suas competências linguísticas.

De todos os argumentos e percepções trazidos pelos participantes, compreendo como relevante a inserção das tecnologias digitais no espaço da escola pública, de forma efetiva, dentro de seu contexto social, oportunizando o acesso ao conhecimento pelos meios disponíveis na sociedade. Entendo que não deveria mais ser possível que, nos dias atuais, após toda a evolução tecnológica vivida, com tantos meios possíveis de inclusão digital, que muitos alunos do ensino médio tenham ainda a impressão de que as tecnologias digitais são “ruins” e que, de alguma forma, dificultam ou que não fazem diferença em suas vidas. Logo, ter preferências por algum meio ou outro, por um suporte físico ou digital, por ter a aula normal, presencial, em sala de aula e não a virtual, dentre outras comparações inevitáveis, considero que seja até aceitável, mas, compreendo que eles precisam olhar ao redor e despertarem seu senso crítico e observarem que o mundo em que vivemos é globalizado e conectado; é, por tudo isso, um mundo de relações, comunicações e interações ciberculturais. Eles mesmos têm

feito uso de tecnologias digitais a todo instante, mesmo antes da pandemia de Covid e da imposição do ERE na educação.

Destarte, o importante é que possam tirar o melhor proveito delas e aprendam a reivindicarem por seus direitos, pela redução das desigualdades e das muitas exclusões que sofrem no seu cotidiano, do seu lugar de estudante de escola pública, a qual enseja, há tempos, um novo olhar social, o que perpassa por mudanças em diferentes aspectos, tanto em sua infraestrutura quanto em seu currículo.

No capítulo que segue, continuo com a análise de dados aqui gerados, contudo, em uma nova perspectiva, numa segunda etapa de produção de dados empíricos. Trago nele o que foi produzido a partir das *Oficinas de leitura, escrita e (outras) tecnologias*, as quais foram desenvolvidas e implementadas tomando por base o que os participantes nos revelaram com seus “ditos e não ditos”, conforme ensinado por Orlandi (2015). Avancemos!

5 OFICINAS DE LEITURA, ESCRITA E (OUTRAS) TECNOLOGIAS: UNINDO OLHARES E CONSTRUINDO SABERES

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.

(Freire, 1997)

Conforme ensinado por Freire, não há como dissociar a docência da discência, especialmente por entendermos que o ensino e a aprendizagem se dão efetivamente em meio à necessária interação entre os sujeitos. Logo, tanto o professor quanto seus alunos possuem saberes, ainda que diferentes e diversos, que podem se complementar. Por isso mesmo, “não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (Freire, 1997). Tal relação de troca, de interação entre os principais atores da educação carece de estar presente, de modo especial, no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa, na educação básica.

Nesse pensamento, nos apoiamos também em Kleiman (2000), que nos diz que a leitura e a escrita são concretizadas a partir da resposta dada àquilo que é lido, ouvido, idealizado, sonhado e, por fim, vivenciado. Partindo e concordando com tal ideia, entendo que o indivíduo se forma a partir de suas experiências, de seus pensamentos e desejos, bem como da interação com o meio em que vive e das práticas que concretiza.

Desse modo, me inspirando em tal pensamento, para a realização das oficinas que aqui apresento e discuto, procurei atrelar aspectos teóricos e práticos que permeiam a temática que envolve a leitura, a escrita e as tecnologias digitais. E assim, foi imprescindível, nesta etapa da pesquisa de campo, unir os olhares dos professores e dos estudantes (os quais muito me revelaram na primeira fase do estudo), ao meu olhar, ao que nos trazem os teóricos e os documentos normativos, em especial a BNCC (2018), por ser mais recente.

E assim, procurei, finalmente, responder a terceira e última questão secundária desta tese, a saber: *Como desenvolver atividades de leitura e escrita pautadas em práticas pedagógicas que envolvam as tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa?*

Preciso dizer que, após concluir a fase de leitura e análise dos dados produzidos durante a primeira etapa deste estudo, procurei refletir sobre qual seria a forma mais adequada de efetivamente implementar as oficinas. Pensei bastante sobre o que os professores e os estudantes revelaram com seus registros, com as informações e percepções que tiveram ao

articule suas experiências docentes e discentes com as tecnologias digitais, *antes, durante e após* o *Ensino Remoto Emergencial (ERE)*.

Diante do tipo de pesquisa que aqui me propus a construir (inspirada em uma pesquisa-ação), entendi que não daria para chegar, nesta fase, com “tudo pronto” para apenas “aplicar” junto a turma participante, afinal, nesta, a ação deve girar em torno da reflexão (antes, durante e após), em um processo cíclico. Ademais, “pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, tendo em vista a transformação da prática. No entanto, **a direção, o sentido e a intencionalidade** dessa transformação serão o eixo caracterizador de tal abordagem” (Ghedin; Franco, 2011, p. 212, grifo nosso).

Assim, ao planejar o que seria realizado na segunda etapa deste estudo, inicialmente pensei em articular uma produção multimidiática, na qual poderíamos trabalhar com os alunos aspectos que envolvessem a leitura, a escrita e as tecnologias digitais, o que me parecia uma opção plausível até então. Entretanto, resolvi tentar uma abordagem diferente após finalizar a leitura e análise dos registros deixados pelos participantes na primeira etapa (com especial atenção ao que os estudantes evidenciaram, ao deixarem nítido que não tiveram uma experiência positiva (ou significativa) acerca do uso das tecnologias digitais), principalmente no período do Ensino Remoto Emergencial (ERE), pelos motivos já explicitados na seção anterior, os quais evidenciaram dificuldades no aprendizado, decorrente do excesso de atividades exigidas por seus professores e acesso precário às tecnologias digitais.

Saliento que as respostas dos alunos e professores influenciaram o desenvolvimento das oficinas, bem como procurei movimentar a pesquisa para a construção de uma prática pedagógica realista, em diálogo com objetivos e propostas pedagógicas da escola, a exemplo de visitação à Feira da Graduação da UEFS e a produção e organização de stands e apresentação de uma Feira do Conhecimento no *lócus* da pesquisa.

Outrossim, considerei prudente ir trazendo, paulatinamente, discussões sobre o conceito e o lugar das tecnologias na sociedade e na atividade humana, e, nos momentos oportunos, levantar propostas mais concretas, a partir do uso mais direto de algum meio digital. Pelos resultados que obtive com as oficinas, creio ter sido a melhor opção para aquele momento em que os alunos estavam passando, que não era mais antes, durante, nem logo após o ERE, mas sim, o momento em que as aulas já estavam em seu formato “normal”.

Assim, na intenção de construir saberes e testar as possíveis potencialidades das tecnologias digitais no âmbito do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, fui trazendo discussões e apresentando propostas práticas nas quais viabilizássemos a inserção de

tecnologias digitais no cotidiano e realidade da escola pública, especificamente no lugar escolhido para a realização do estudo aqui proposto.

Conforme a BNCC (Brasil, 2018), é direito do aluno ter acesso a meios físicos, analógicos ou digitais na escola (especialmente nas aulas de Língua Portuguesa). Busquei, então, articular as possibilidades metodológicas para tal direito ser exercido no espaço do ensino e da aprendizagem.

Desse modo, uma questão crucial e oportuna a ser feita é: Como podemos fazer uso de tecnologias digitais em meio à realidade de uma escola pública, a qual possui um “ciclo de precariedade” (Ribeiro, 2020) constante, que não tem recursos materiais nem humanos suficientes, que carece de políticas públicas educativas que verdadeiramente se destinem a melhorar o quadro existente, dentre outros aspectos a serem considerados?

Nesse caminho, ainda que incerto, considero que foi bastante exitosa a experiência das oficinas. Estas foram realizadas durante todo um ciclo escolar (agosto a dezembro/2022). Quando não foi possível que nossas oficinas acontecessem presencialmente, por motivos de realização de provas, paralisações, manutenção elétrica etc., eu e os participantes nos encontramos virtualmente pelo Google Meet. Houve, ainda, momentos em que produzimos atividades em formato assíncrono. Além disso, através de grupo formado no WhatsApp (para tratarmos das oficinas), sanava dúvidas dos alunos, propunha atividades de reflexão, disponibilizava vídeos. Neste, constatei inicialmente que o uso de figurinhas (*emoticons, emojis e gifs*) em substituição às palavras era uma prática recorrente dos alunos, principalmente quando queriam “brincar” com os assuntos tratados⁷⁸. Deixei-os se expressarem por algum tempo daquela maneira, mas expliquei-lhes, convidando-os à reflexão, que deveríamos nos expressar também com palavras e frases mais completas, com enunciados mais elaborados no grupo, a fim de que “usássemos” a Língua Portuguesa explorando suas possibilidades e potencialidades.

Assim, propus atividades individuais e em grupo que poderiam ser postadas por escrito ou por áudios. Palavras curtas e abreviadas (incluindo aí o famoso “internetês” (Bessa, 2019), usado para agilizar a comunicação nesse formato, também eram muito utilizadas nesse espaço virtual, não havendo problema algum ao usá-las. Contudo, ao enviarem suas respostas acerca de alguma reflexão mais específica, notei que os alunos sabiam diferenciar o tipo de linguagem que poderia ser usada. Geralmente escreviam textos mais bem elaborados, com

⁷⁸ O uso de figurinhas já integra as formas de comunicação especialmente nas redes sociais, transmitindo sensações, emoções, dando respostas, questionando etc. Contudo, para este estudo precisei direcionar a turma para o uso da Língua Portuguesa de forma escrita ou oralizada, independente do suporte utilizado.

pouca abreviação ou quase nenhuma... saber o momento e o tipo de linguagem (formal, informal), bem como a necessidade de articular linguagens verbais e não-verbais, denota criticidade e competência linguística e isso foi constatado naquela turma.

Durante os encontros oficinais, procurei fazer uso de recursos tecnológicos, aplicativos, gêneros textuais digitais (alguns deles relatados pelos professores e alunos ao responderem os questionários na primeira fase). Verifiquei que alguns participantes acessavam com mais facilidade os meios tecnológicos e a internet do que outros, contudo, quando um não conseguia completar alguma atividade das oficinas virtualmente, eu a aceitava de outro modo, no intuito de incluir a todos.

Nessa perspectiva, trabalhos em grupos foram feitos, a exemplo das pesquisas em sites, aplicativos de mensagem e produção de folders, nos quais eles se ajudavam; cada um colaborava de alguma forma e, ao final, as respostas e produções eram trazidas e apresentadas. É importante afirmar que, durante a realização das oficinas, busquei inserir as tecnologias digitais de forma contextualizada, com propostas que pudessem abarcar a todos. De forma geral, os alunos foram bastante receptivos, se mostrando animados ao participarem das oficinas. Procurei, de forma especial, fazer uso da escuta sensível⁷⁹ (Barbier, 2004), do olhar cuidadoso com meus alunos, a fim de incentivá-los na busca e produção do conhecimento.

Intentei, desse modo, estabelecer uma boa relação com os alunos, através do diálogo, e do compartilhamento de ideias na realização das atividades, incentivando a fala, oferecendo a escuta, tentando identificar o que poderia ser de fato útil para o aprendizado, o que poderia ser substituído, alternado ou usado de forma concomitante. Devo afirmar que também aprendi bastante com eles, eis que ensino e aprendizagem se entrelaçam (Freire, 1987). Assim, na condição de aprendiz de novas práticas senti-me mais fortalecida no meu papel de professora (logo, uma agente de letramento, conforme ensinado por Kleiman, 2005) e de pesquisadora.

Durante esta etapa da pesquisa, conseguimos realizar **14 (catorze) encontros**, em diferentes formatos, dentre os quais tivemos: 2 *presenciais* (em sala de aula); 2 *assíncronos* (virtuais); 1 *síncrono* (virtual); 2 *especiais* (Feiras). No quadro 9, que segue, achei importante apresentar uma síntese das produções feitas ao longo das oficinas. Cada encontro oficial foi descrito de forma breve, a fim de dar corpo ao que foi desenvolvido na intervenção proposta nesta etapa do estudo. Ainda, a compreensão acerca dos letramentos está subjacente nesta tese,

⁷⁹ Fiz uso da escuta sensível inspirada no que diz Barbier (2004) o qual aponta a estratégia de prestar atenção a detalhes que suplantam o simples enunciado de palavras e frases; incluí em minhas análises, portanto, o modo como os alunos se comportavam, seus olhares, enfim, como seus corpos e mentes se expressavam ao longo das oficinas.

não apenas no campo teórico, mas especialmente no prático. Então, considerei necessário, além de descrever informações sobre data, carga horária, os objetivos pretendidos, conteúdo abordado, os recursos necessários e as atividades realizadas, tratar do tipo de letramento que foi envolvido e desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem. Na coluna final, optei por sintetizar o resultado geral identificado, *a priori*, de cada proposta.

Quadro 9: Síntese das produções realizadas durante os encontros das oficinas de leitura, escrita (e outras tecnologias)

Encontro Oficial	Objetivos	Conteúdo	Recursos	Atividades Realizadas	Letramentos envolvidos	Resultado geral
1º encontro Presencial 16/08/2022 2 horas aula (1 h 40 min)	Identificar as percepções e conhecimentos prévios dos alunos acerca do conceito de tecnologias digitais e conhecer suas experiências de aprendizagem de leitura e escrita.	Conceito de tecnologias digitais, experiências leitoras e escritoras	Escuta sensível	Roda de Conversa	Letramento crítico/informação	Participação ativa dos alunos, com importantes contribuições que ajudaram a identificar aspectos a serem levados em consideração nos demais encontros e propostas das oficinas.
2º encontro Presencial 18/08/2022 2 horas aula (1 h 40 min)	Discutir acerca da realização de pesquisas escolares em ambientes virtuais.	Estratégias de pesquisas em ambientes virtuais	Data show Artigo impresso e digital	Leitura de relatório Debates em equipes	Letramento em pesquisa/filtragem Letramento crítico	Interação verbal que gerou discussões importantes e identificação de aplicativo de estudos que os alunos usavam para realização de pesquisas. Necessidade de abordar o tema Plágio.
3º encontro Presencial 06/09/2022 2 horas aula (1 h 40 min)	Apresentar percepções e resultados das pesquisas sobre sites confiáveis.	Estratégias de pesquisas em ambientes virtuais	Celular Anotações escritas	Leitura de relatório Exposições orais dos alunos por equipes.	Letramento em pesquisa/filtragem em pesquisa.	Exposição oral (descritiva e crítica) dos grupos e interação geral com a turma.
Encontro assíncrono número 1 09 a 11/09/2022	Discutir concepções acerca da tecnologia.	Conceito de tecnologias	Vídeo disponibilizado no grupo de WhatsApp (Aurora da vida)	Análise escrita (em ambiente digital) do vídeo e relação com o conceito de	Letramento em informação/ Letramento crítico	Os alunos deixaram registros escritos contendo suas percepções acerca do conceito e finalidade das tecnologias, bem como

Livre (3 dias antes da aula virtual)				tecnologias.	Letramento digital	expressaram sentimentos em relação à postura de alguns professores vivenciados durante o ERE.
Aula virtual Encontro síncrono 12/09/2022 1 hora aula (50 minutos)	Discutir concepções acerca da tecnologia.	Conceito de tecnologias	Vídeo disponibilizado no grupo de WhatsApp (Aurora da vida) Slides Power point	Discussão sobre o conceito de tecnologia a partir do vídeo A aurora do homem; exposição e debate; slides.	Letramento em informação Letramento crítico Letramento digital Letramento digital	Os alunos participaram ativamente das discussões acerca das suas percepções em torno do conceito e finalidade das tecnologias, de forma ampla.
Encontro assíncrono número 2 20 e 21/09/2022 Livre (2 dias)	Sistematizar a concepção formada pela turma acerca do conceito de tecnologia.	Conceito de tecnologias	Aplicativo Mentimeter	Formação de nuvem de palavras sobre conceito de tecnologias.	Letramento crítico Letramento digital	Formação de nuvem de palavras sintetizando as principais ideias dos alunos sobre suas percepções em torno do conceito e finalidade das tecnologias, de forma ampla.
4o encontro Presencial 22/09/2022 2 horas aula (1 h 40 min)	Identificar as perspectivas dos alunos em relação às profissões que pensam em exercer no futuro e o impacto das tecnologias nelas.	Áreas do conhecimento e profissões	Formação de nuvem de palavras e frases sobre profissões.	Roda de conversa. Formação de equipes por áreas do conhecimento.	Letramento em pesquisa Letramento em informação Letramento crítico Letramento digital	Houve interação dos alunos, os quais refletiram acerca de seu futuro profissional e da ampla relação tecnologias x profissões.

<p>Feira da graduação 04/10/2022 1 manhã (8 às 12 h)</p>	<p>Visitar os stands de graduação da UEFS e ter contato direto com universidade pública principal da cidade a fim de motivar os alunos a pensarem em seus futuros no ensino superior.</p>	<p>Áreas do conhecimento e profissões</p>	<p>Ônibus para transporte Celulares para fotos Blocos de notas</p>	<p>Visitação aos stands Registros nos diários de campo Registros fotográficos Participação em atividades da Feira</p>	<p>Letramento em informação Letramento crítico</p>	<p>Houve interação dos alunos, os quais refletiram acerca de seu futuro acadêmico-profissional e da ampla relação com as tecnologias. Aprendizados sobre produções feitas no âmbito da Universidade Pública.</p>
<p>5o encontro presencial 06/10/2022 2 horas aula (1 hora e 40 minutos)</p>	<p>Discutir acerca do que os alunos aprenderam na Feira de Graduação da UEFS acerca das áreas do conhecimento e profissões/tecnologias.</p>	<p>Feira da graduação UEFS</p>	<p>Escuta sensível</p>	<p>Roda de Conversa</p>	<p>Letramento em informação Letramento crítico Letramento digital</p>	<p>Os alunos participaram ativamente dando relatos oralizados sobre o que aprenderam na Feira da Graduação e que os fizeram refletir criticamente sobre profissões e o impacto das tecnologias.</p>
<p>6o encontro Presencial 20/10/2022 2 horas aula (1 h 40 min)</p>	<p>Resumir aspectos principais e produzir <i>folder</i> explicativo sobre áreas do conhecimento, profissões e tecnologias.</p>	<p>Áreas do conhecimento, profissões e tecnologias</p>	<p>Formulários Discussão em grupos</p>	<p>Leitura, resumo de aspectos sobre áreas e profissões. Esboço de <i>folders</i>.</p>	<p>Letramento em informação Letramento crítico Letramento digital</p>	<p>Em equipes, os alunos se expressaram oralmente e preencheram formulários, sintetizando ideias; esboçaram <i>folders</i>, usando multissemioses.</p>

<p>Feira do conhecimento 22/11/2022 1 manhã (8 às 12 h)</p>	<p>Partilhar os conhecimentos e produções oriundos das oficinas.</p>	<p>Áreas do conhecimento, profissões</p>	<p>Materiais diversos para decoração da sala. Maquetes Folders Notebook</p>	<p>Acolhimento aos visitantes alunos e professores Exposição oral Entrega de folders Construção de Nuvem de nuvem de palavras</p>	<p>Letramento em informação Letramento crítico</p>	<p>Diálogo, interação e compartilhamento de conhecimentos, de forma colaborativa.</p>
<p>7º encontro Presencial 24/11/2022 1 manhã (8 às 12 h)</p>	<p>Promover discussão e reflexões sobre a educação pública brasileira.</p>	<p>Desigualdade social e lugar da escola pública no contexto brasileiro</p>	<p>TV Smart Notebook</p>	<p>Organização do espaço físico Orientação prévia acerca do tema retratado Expoisição do documentário Pro dia nascer feliz</p>	<p>Letramento crítico</p>	<p>Interação e reflexão sobre os aspectos principais trazidos no documentário Pro dia nascer feliz.</p>
<p>8o encontro Presencial 29/11/2022 2 horas aula (1 hora e 40 min)</p>	<p>Discutir sobre questões sociais vividas especialmente na escola pública no país.</p>	<p>Desigualdade social e lugar da escola pública no contexto brasileiro</p>	<p>Escuta sensível</p>	<p>Roda de conversa.</p>	<p>Letramento crítico.</p>	<p>Exposição oral crítica, no qual os alunos debateram acerca das questões sociais levantadas no documentário.</p>
<p>9º encontro Presencial 15/12/2022 2 horas aula (1 hora e 40 min)</p>	<p>Produzir um documentário acerca do lugar ocupado pelo estudante da escola pública do <i>lôcus</i> da pesquisa.</p>	<p>Produção de documentário</p>	<p>Exposição oral Escuta sensível</p>	<p>Divisão de grupos Organização das tarefas</p>	<p>Letramento crítico Letramento visual e estético Letramento digital</p>	<p>Início da produção do documentário da turma.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Continuo, após descrição das atividades construídas ao longo dos encontros oficinais desta etapa, com a análise mais detalhada dos dados aqui gerados. Para tanto, seguindo a abordagem qualitativo-interpretativista delineada nesta tese, estabeleci categorias temáticas, a partir das respostas e resultados obtidos com as produções realizadas.

5.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM PESQUISA E INFORMACIONAL NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LP

Em meio aos diversos diálogos tecidos durante os encontros oficinais, fui identificando temas envolvendo as tecnologias digitais e as práticas sociais daqueles alunos. Nesse contexto dialógico, eis que eles descreveram como costumavam fazer pesquisas na internet a respeito de algum conteúdo escolar, o que despertou minha atenção para a necessidade de discutir e propor atividades voltadas ao exercício prático do letramento em pesquisa e informacional. A partir de tais letramentos, possibilita-se aos alunos que adquiram a habilidade de usar de forma cada vez mais ampla e proficiente os serviços de busca disponíveis na internet, conhecendo sua funcionalidade e limitações, bem como podem aprender a ler de modo crítico, identificando a confiabilidade das fontes etc. (conforme explicitado por Dudeney; Hockly; Pegrum (2016)).

Em resposta a um questionamento que fiz a respeito da maneira que costumavam realizar pesquisas escolares e quais meios e recursos utilizavam, transcrevo as falas de dois alunos.

- Google... "EU vou no google". [entusiasmado] Se for logo no tema da pesquisa eu copio, se não procuro o seguinte. Se traz as informações corretas, que o professor ou a pró pediu eu vou copio. Se eu não entendo, vejo se está como a pró pediu...aí procuro um pouco mais no site... (A7)

- Se for uma atividade com perguntas, tipo avaliativa eu também uso o google e vejo qual é a ideia e escrevo do meu jeito, "mas a ideia é do google"...[...] (A26)

A fim de promover maiores discussões indaguei-lhes se realmente apenas copiavam o que encontravam na internet, sem o cuidado de lerem com atenção os textos e se buscavam outras fontes, sites e autores. Ao que

Eu gosto de assistir videoaulas pró, tem professores falando sobre o assunto e faço resumos sobre o assunto [...] A20

- Professora, “não vou mentir não”...eu vou lá no google e copio tudo que aparece no primeiro site, no google...[...A27

Aproveitei esse momento para abordar se sabiam o que era plágio⁸⁰, assim, poderia identificar se os participantes tinham consciência do que faziam ao copiarem o que encontravam na internet e assumirem a autoria do que não fora criado por eles. Um aluno explicou:

- Plágio é quando copia o que alguém escreveu, pró, “não é isso?”... ((participante tenta explicar e indaga simultaneamente)) A28

Aproveitei para discutir mais sobre os perigos e a gravidade de fazerem cópias, podendo, inclusive, no futuro cometer plágio (no sentido de atribuir a autoria para si própria, de maneira consciente), bem como ressaltar a importância de dar os devidos créditos aos autores das obras consultadas, usando citações diretas e indiretas, paráfrases, bem como sobre a relevância de lerem com atenção e produzirem seus próprios textos.

Uma outra fonte utilizada pelos alunos é o que é produzido no Wikipedia, que é uma plataforma colaborativa de uso comum, formando uma enciclopédia on-line, na qual as pessoas se cadastram e escrevem conteúdos, complementa e alteram o que é feito e que, mesmo possuindo todo um esquema de monitoramento, não é de criação livre. Assim

- Pró, eu gosto de usar o Wikipédia...lá acha tudo... ansiosa]. (A3)

- Todo mundo aqui usa google para fazer os trabalhos e copia do Wikipédia também [...] (A11)

Enfatizei o que A3 e A11 trouxeram e fiz um alerta acerca do fato de que nem sempre o que é escrito no wikipedia ser de autoria de um especialista na área; assim, devemos ter cuidado ao usá-lo como referência, bem como ao copiar o que está escrito lá. Entretanto, não haveria problema em usar como informação, e, posteriormente, usar outras fontes mais seguras, confiáveis. Necessário, pois, bom senso, ter criticidade no que lemos, a fim de estruturarmos melhor nossas ideias, pensamentos; é sabido que, até mesmo para questionar precisamos conhecer um pouco do assunto; fazer as perguntas certas, usar descritores adequados a busca, tudo isso é muito importante e necessário.

⁸⁰ É importante assinalar que o tema plágio foi levantado a partir da necessidade do letramento em pesquisa e informacional percebida no grupo. Não trazendo, portanto, de maneira mais aprofundada, as repercussões jurídicas envolvidas no tema.

De tais falas ficou ainda mais evidente uma prática comumente realizada por grande parte dos alunos, especialmente na educação básica, os quais costumam fazer pesquisas escolares, apenas “copiando” trechos de textos, antes retirados de livros ou apostilas impressas, e atualmente, por uma questão de acesso, acontecendo em suporte virtual, Ao acessarem a plataforma de busca Google, como visto acima, é rotineiro acessarem o primeiro site que traz informações preliminares sobre o assunto buscado; por fim, acabam copiando os conteúdos, ou imprimem e entregam o texto completo ao professor, assumindo sua autoria indevidamente, ainda que o façam de maneira inconsciente, sem levar em conta os reflexos de tal ação.

Além de usar as obras sugeridas pelo Google, em sites, blogs e outros materiais, e o wikipedia, para minha surpresa, os alunos revelaram uma outra fonte de pesquisa que, confesso ser desconhecida para mim até aquele momento e que, ao ser usada inadvertidamente, considere que poderia trazer-lhes muitos prejuízos pois perdem a oportunidade de fazerem leituras em fontes primárias, em articular seus próprios pensamentos e conclusões sobre o assunto pesquisado. A seguir transcrevo trechos do diálogo realizado no segundo encontro que me despertou o alerta acerca de tal necessidade:

[[Brainly, pró! Usamos o Brainly para as pesquisas também! [...] (A6, A11, A13)

- A gente manda a pergunta lá, pró e vários estudantes respondem. [parecia ansioso em explicar] Então temos como pegar as respostas, classificar as respostas... (A24)

Efetivamente, percebo a necessidade do letramento em pesquisa e informacional desde as séries iniciais, ajudando o aluno a ir em busca do conhecimento e das informações que necessitar, de maneira segura e adequada. Não há porque esperar o aluno chegar ao ensino médio, ou até mesmo ao ensino superior para descobrir que precisam criar seus próprios textos, que a pesquisa de um tema não pode ser mera cópia, dentre outros aspectos relevantes, como o plágio, que é um grande problema que perpassa o contexto de ensino e aprendizagem e impede o exercício da criticidade em diversos aspectos.

Em relação ao Brainly⁸¹, por sua vez, sinalizado pelos mesmos alunos, foi identificado que eles costumavam utilizá-lo não só para fazer pesquisas teóricas, mas também para resolver questões de diversas matérias. Isso me preocupou bastante pois tratava-se de uma ferramenta

⁸¹ Trata-se de um “grupo de plataformas de aprendizagem colaborativa que utiliza as características de uma rede social para conectar os usuários que têm a intenção de compartilhar seus conhecimentos com uma comunidade online”. (Tecnoblog, 2021).

que, sendo utilizada de forma errônea, poderia prejudicar o aprendizado do aluno, que acabava se acostumando a encontrar “respostas prontas”, sem sequer terem o trabalho de refletir e articular suas próprias respostas. O uso inadequado, objetivando tão somente a cópia de textos e respostas prontas configura autoria indevida, como já salientamos aqui, e impede que os estudantes formem suas próprias ideias.

Com tal preocupação, prosseguindo com a proposta de articular o letramento em pesquisa e informacional de maneira que ajudasse os alunos a refletirem a respeito do que faziam, os direcionei a acessarem um site⁸² e lerem um artigo que trazia informações úteis acerca dos procedimentos seguros para realizar pesquisas na internet. Nesse mesmo artigo, havia sugestões de alguns sites que os alunos poderiam utilizar. A partir das discussões e ideias levantadas em torno do conteúdo trazido no referido texto, propus uma atividade a ser feita em equipes. A proposta era para os alunos formarem equipes e acessarem os sites indicados no texto base e observar seu funcionamento e estrutura, dar opinião pessoal, descrevendo o que identificaram, com a preocupação de apresentar argumentos consistentes e, sobretudo, autorais.

Conforme combinamos, cada equipe deveria apresentar os resultados de suas pesquisas, trazendo informações sobre cada site acessado, uma breve descrição de cada um deles, suas impressões e percepções. Foi dada a sugestão de pesquisarem o tema Resumo em cada um dos sites e observar como cada um respondia, visto tratar-se de um gênero textual necessário para anotações de temas pesquisados, inclusive em outras disciplinas e não apenas na Língua Portuguesa. Contudo, poderiam ficar à vontade para pesquisarem outros temas de seu interesse.

5.1.1 A exposição oral do aluno no “lugar do professor”

O exercício da oralidade na sala de aula, especialmente em contextos mais formalizados, como por exemplo a exposição de uma pesquisa em equipes ou individualmente, costuma provocar ansiedade nos alunos, especialmente por terem que se deslocar para o “lugar do professor”, ou seja, quando o aluno precisa expor suas ideias ou simplesmente fazer uma leitura de algum conteúdo específico na frente da turma, em uma posição que o tira de seu “lugar de aluno” (normalmente, enfileirado em sua cadeira).

A partir de minha experiência docente e do que foi possível observar durante os encontros oficiais nesta fase da pesquisa de campo, tenho observado que muitos alunos ficam

⁸² O artigo apresentou sugestões de sites úteis para a educação básica foi: **7 sites confiáveis para indicar para seus alunos como referência na escola**. Disponível em: <https://www.meupositivo.com.br/doseu jeito/dicas/sites-de-referencia-confiaveis-para-estudantes/> Acesso em: 10 agos. 2022.

temerosos ao fazerem exposições oralmente, seja por timidez ou não por não sentirem confiança em suas falas. Isso demonstra que há uma carência de práticas que os ajudem a “destravar” e expressar seus pensamentos de forma mais fluida.

Em um dos encontros oficinais, destinado a realização de apresentações orais, observei que, de forma geral, os alunos levaram suas anotações e iam parafraseando quando se sentiam mais à vontade, buscando explicar o que liam, de maneira mais formal, ainda que eles tivessem ciência de que não estavam sendo avaliados por meio de notas ou conceitos ao participarem das oficinas. Mesmo de forma voluntária, se comportavam como se estivessem em uma aula rotineira, em que qualquer apresentação oral organizada é momento de avaliação. Outrossim, observei que havia um cuidado maior com a linguagem e que diferenciavam esse momento de oralidade mais controlada do que acontecia, por exemplo, durante as rodas de conversa, em que predominava uma linguagem mais informal e menos monitorada.

Na intenção de ajudar os alunos a ficarem mais à vontade e se expressarem com mais naturalidade, procurei incentivá-los e provocar discussões sobre o tema, com a preocupação de que dessem suas opiniões críticas sobre o que encontraram. Assim

“Vamos lá, turma! ” [pesquisadora orienta] Fiquem tranquilos e apresentem o que vocês pesquisaram. Podem usar suas anotações, mas não esqueçam de falar com suas palavras o que vocês entenderam e contem sobre a experiência ao pesquisarem nos sites escolhidos pela equipe. (Professora pesquisadora)

Cada grupo se dirigiu à frente, posicionando-se para iniciar sua exposição oral. Alguns alunos perguntaram se poderiam levar suas anotações para lerem. Eu respondi que sim, não haveria problemas, desde que lessem, explicassem e dessem seus relatos autorais.⁸³

Notei que, inicialmente, os alunos estavam um pouco tímidos para fazerem a exposição oral, alguns deles prepararam um resumo escrito e fizeram sua leitura; outros o fizeram a partir do próprio celular para ajudá-los nesse momento. À medida que foram apresentando fui intervindo, instigando-os a exporem suas opiniões de forma mais natural. Houve falas que me chamaram a atenção, dentre as quais transcrevo seis delas:

*“Bom, gente”, eu vou falar sobre o **Brasil escola** que trata de uma grande quantidade de disciplinas e conteúdos para os trabalhos escolares. (+) O ponto forte do site é a seção Pesquisa. O site é aberto. **Eu achei o site muito fácil de entrar, tem várias matérias que dá para pesquisar “de boa”, sem tá se cadastrando em nada [ensiasmado]. (A9)***

⁸³ Para a realização desta atividade foram formados 5 grupos; porém, um deles não conseguiu realizar a atividade, alegando que não conseguiu se reunir.

[...] eu acessei o **Microsoft Academic** ... **achei muito interessante**. Você joga lá o tema que quer pesquisar e sai um monte de coisas. [aluno bem sério]Aí é só a pessoa ir lendo e vendo o que serve, de acordo com o que o professor pedir para a gente...(A11)

Google acadêmico – é muito fácil de usar, é só digitar os assuntos, motivos de sua busca, o acesso é livre, tem variedade de formatos de publicações, tem artigos, citações... Como fui conhecer o site só agora /.../ (A10)

- Pró, teve um outro site, o **Khan Academy** que a gente deu uma olhada...eu não gostei muito dele, tem que botar data de nascimento, nome etc.,((fala nervosamente)) **achei um pouco complicado e não achei útil.**(A23)

- **Brasil escola**: ele é o maior portal educacional do Brasil. Ele é dividido em partes, dá informações sobre o ENEM e vestibular, notícias e biografias. **É muito bom.**(A19)

- **Guia do estudante**: Eu não gostei muito do site.[pensativo] Senti um pouco de dificuldade por causa da grande quantidade de anúncios. Fechava um e abria outro...Tem muitos anúncios mesmo. Mas eu acessei o que deu. Depois que a gente acessa dá pra fazer boas pesquisas. **Mas tem que ler com atenção, pró!** (A20)

De forma geral, os alunos fizeram suas apresentações seguindo uma espécie de padrão em suas posturas, em suas anotações por escrito para serem lidas e parafraseadas brevemente; observei que estiveram mais contidos durante a apresentação do que em outros momentos, como por exemplo, nas rodas de conversa realizadas ao longo dos demais encontros. Nesse formato, ficou nítida a preocupação em repassar o conteúdo que pesquisaram; falaram sobre a forma de acesso, se era fácil ou não, sobre o layout das páginas, as opções pagas ou gratuitas; e deram uma breve opinião pessoal.

A exposição oral de A1 chamou atenção por ser mais completa, tendo a preocupação de dar maiores detalhes acerca da experiência de acesso ao site, além de contribuir com sua opinião pessoal e elencar suas estratégias de busca, o que é algo relevante. Vejamos:

- Professora, eu acessei o **Geek Games**. [aluno parece apressado] Você entra na plataforma e tem a opção de fazer um cadastro... Tem planos pagos também para quem quiser. “ah”, o pago dá mais acesso a outras informações... Tem uma diferença, quando você vai estudar física, por exemplo, a resposta você tem que ter o plano pago deles, mas fora isso, as aulas são gratuitas, tudo livre para você dar uma olhada, só que nas questões que são de exemplos você não tem como saber como chegar aquela resposta [eufórico]... **Aí, eu faço o quê? Pego aquela pergunta, coloco no Google e vejo como é que resolve. A plataforma parece ser bem**

legal! (A1)

Na sequência, a partir das falas de alguns alunos, tive a impressão de que um dos grupos não havia se reunido e conversado sobre o teor da apresentação, por isso mesmo os instiguei, querendo saber o que aconteceu de fato. Seguem alguns registros:

- *Pró, cada uma fez sua pesquisa de um site e anotou o que achou importante. Discutimos só um pouco /.../ (A10)*

- *“Sabe, pró”... Mas é que a gente teve 2 testes nesta semana. Não deu para fazer reunião... Nos falamos pelo WhatsApp, mas cada um fez uma pesquisa de uma site. (A9)*

Expliquei-lhes então que o trabalho em equipe deve ser bem organizado, atribuindo-se funções a cada um dos componentes e que deveriam se articular antes da exposição oral. E que tivessem essa preocupação com os próximos trabalhos e que usassem os meios virtuais para se articularem melhor. Aproveitei, ainda, nesse ínterim, para sugerir o uso do Google Docs para estruturar textos escritos, e o Google Meet para conversarem ao vivo, de forma síncrona. Isso os ajudaria, principalmente para o caso de não conseguirem se reunir presencialmente, fora do horário escolar.

Existem muitos sites que podem ser fontes seguras de pesquisa para os alunos do ensino médio, mas é preciso alertá-los para que tomem sempre o cuidado de, ao buscarem algum conteúdo, ou informação, não ficarem presos ao primeiro artigo, resenha ou blog que acharem... devendo diversificar as fontes, comparar os conteúdos. Anotar as ideias principais, fazer resumos, e lerem com cuidado, a fim de que pudessem criar verdadeiros textos autorais. Além disso, quando citarem algum trecho ou ideia de alguém, os alertei de que não esquecessem de “dar os créditos” ao autor, informando, assim, a fonte da informação que estão passando.

De forma geral, considerei a proposta sobre pesquisa em sites confiáveis uma atividade bastante proveitosa. Os alunos, em sua grande maioria, mostraram-se empolgados em participar, mesmo alguns deles apresentando certa dificuldade na exposição oralizada. Acessar sites confiáveis, saber como fazer uma pesquisa escolar de forma adequada, é algo muito importante para a formação do aluno. Infelizmente, é recorrente a queixa de diversos professores, em disciplinas diversas (chegando até mesmo ao nível superior), a prática do famoso “Ctrl C + Ctrl V” (copia e cola) por parte dos alunos⁸⁴.

⁸⁴ Atualmente, temos um outro problema a ser enfrentado no que remete a autoria de trabalhos escolares e que carece de muito cuidado: trata-se da plataforma ChatGPT (Generative Pre - Trained Transformer), que funciona como um gerador de conversas automático que, com base no conteúdo disponível online, tem a capacidade de gerar redações completas usando a web como referência (Garcia, 2023).

Entendo a necessidade de o professor discutir sobre como o aluno fará o estudo indicado, dando orientações e sugestões de fontes seguras, como sites, artigos, repositórios, vídeos, textos etc., e não apenas informe o tema da pesquisa e deixe o aluno sozinho nesse momento. É possível usar estratégias para orientar a pesquisa, por exemplo, através de Web Quest⁸⁵, no qual o professor pode elaborar um estudo direcionado, com os materiais possíveis para pesquisarem, indicação de sites e blogs mais específicos, dentre outros. Portanto, entendo que, ao professor, cabe planejar com cuidado a pesquisa antes de propô-la aos seus alunos. As habilidades necessárias ao letramento em pesquisa e informacional são adquiridas por meio da prática. Tal prática, no caso do Ensino Médio (mas não somente neste), carece de um bom acompanhamento pelo professor, visando o amadurecimento do olhar dos alunos, o que os ajudará a ter maior senso crítico com o conhecimento e a informação disponíveis.

Como pôde ser observado anteriormente, na atividade relacionada a pesquisa em sites confiáveis, houve alunos que não se envolveram e não se dedicaram como os orientei. Durante as apresentações ocorreram momentos de desatenção por parte de alguns deles, especialmente pela habilidade de escuta ser algo difícil de se conseguir com alunos adolescentes (sobretudo em turmas superlotadas) por um longo tempo na sala de aula. Ainda, houve uma parte dos alunos que não fez a atividade solicitada e sequer se integrou a um grupo. Entretanto, considerei frutífera a proposta, pois, ainda que não tivessem feito a pesquisa previamente, ou feito de forma rasa, no momento das apresentações ouviram os colegas (os que seguiram os passos indicados) e participaram com perguntas e comentários gerais.

Outrossim, ainda que se tratasse de momentos de pesquisa de campo, em que eu não atribuiria notas nem conceitos aos alunos, confesso que percebi, em minha prática, de forma espontânea, a função de avaliadora dos alunos quando, na verdade, deveria agir como pesquisadora, logo, foi difícil separar a professora da pesquisadora ou, a pesquisadora da professora, nesse contexto. Ressalto, então, minha própria necessidade de refletir sobre formas de encaminhar melhor o meu trabalho, como professora desses jovens que fazem parte da cibercultura, que têm potencial para construir suas estratégias de busca pelo conhecimento, carecendo, entretanto, de pontes que possibilitem o diálogo e a interação no espaço do ensino e da aprendizagem, de maneira colaborativa.

⁸⁵A WebQuest refere-se a uma busca livre pela Web, incorporando o aprendizado do aluno a uma atividade realizada em ambiente on-line, completando a proposta do professor. (Saraiva Educação)

5.2 O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PROMOÇÃO DA INTERAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em meio a propagação dos diversos meios de comunicação e interação nos espaços tecnológico-digitais, não há como deixar o ensino e a aprendizagem formais, ocorridos no âmbito escolar, fora dessa realidade que nos tem circundado em diferentes momentos e contextos vividos. Conforme trazido nesta tese e, de forma mais pontual, no seu capítulo 4, foram muitas experiências vivenciadas por todos nós, professores e alunos da educação básica, antes, durante e após o ERE. Nesse caminho, é preciso pensar em formas viáveis de inserir, incluir e criar sentido ao usarmos quaisquer tecnologias digitais que possam servir para nos ajudar a estabelecer maior aproximação com o que podemos articular no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa.

Partindo de tal pensamento, durante o período das oficinas, foram utilizados diversos meios digitais, dentre os quais elegi alguns que serviram aos propósitos aqui pretendidos, de diferentes maneiras, dentre os quais tivemos o aplicativo de mensagens *WhatsApp*, o *Mentimeter*, a *aula por videoconferência* e o *documentário*. Nas linhas que seguem optei por desenvolver descrição e análise acerca dos resultados e produções durante a utilização de tais meios tecnológicos, com a preocupação de trazer os aspectos relacionados à interação em meio ao ensino e à aprendizagem.

5.2.1 O uso do WhatsApp como espaço de interação e construção colaborativa do conhecimento

Como proposta de atividade assíncrona, ocorrida antes de um encontro virtual (síncrono), propus à turma uma discussão em torno do conceito, finalidade e evolução das tecnologias. Para tanto, disponibilizei o vídeo “A aurora do homem (2001), uma odisseia no espaço”⁸⁶, a fim de provocar reflexões.⁸⁷ O recurso tecnológico digital utilizado foi o aplicativo de mensagens *WhatsApp*, já de uso comum pelos estudantes, ocorrido especialmente no período de distanciamento social e ensino remoto emergencial. Assim, aproveitei de um meio virtual que possibilitou a continuidade das atividades das oficinas, o que considere bastante produtivo

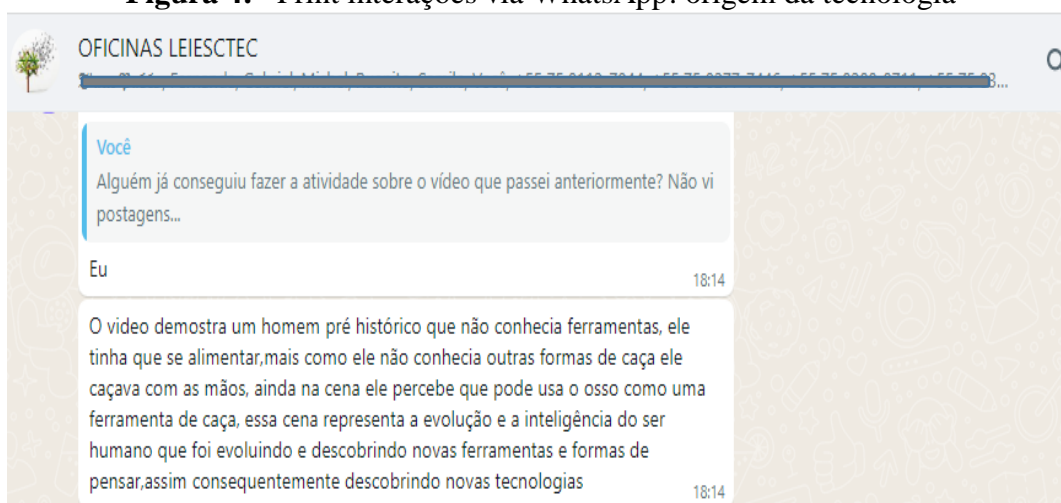
⁸⁶ Disponível em: <https://youtu.be/EGrKMF5OgfE>

⁸⁷ Houve dois dias de paralisação (12 e 13.09.2022). Achei importante manter a turma com atividades. A atividade foi solicitada via *WhatsApp* no grupo Oficinas LEIESCTEC.

e propiciou momentos de discussões e reflexões críticas aos alunos, por meio de diferentes semioses, incluindo linguagem verbal, não-verbal, ícones diversos, etc.

Saliento que, tal proposta serviu para que os alunos pensassem acerca do significado do termo tecnologias, numa perspectiva holística, alcançando uma dimensão mais ampla em torno de sua função nas atividades humanas. Nesse ínterim, observei nas respostas postadas por diversos alunos uma semelhança no estilo da escrita, o que despertou minha atenção e me levou a questioná-los posteriormente. Seguem 3 prints (de A20, A17, A19) que justificam meu comentário:

Figura 4: Print interações via WhatsApp: origem da tecnologia

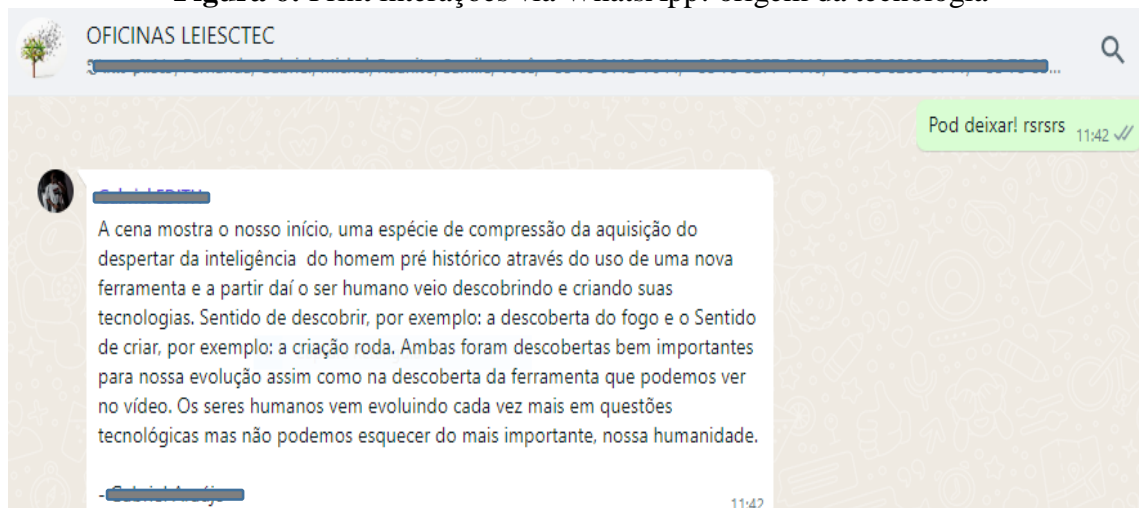


Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 5: Print interações via WhatsApp: origem da tecnologia



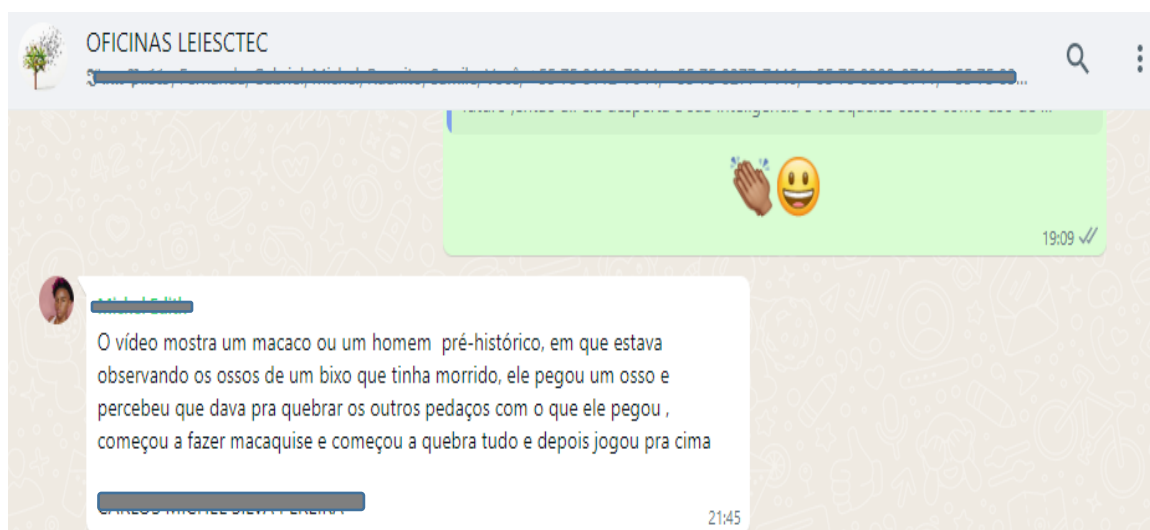
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 6: Print interações via WhatsApp: origem da tecnologia

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelas respostas dadas pelos alunos nos prints acima, observei que eles fizeram busca pela internet de análises referentes ao vídeo objeto da discussão, possivelmente tendo acessado resenhas ou respostas provenientes da plataforma Brainly, já citada e comentada anteriormente. Posteriormente, conversei com os alunos acerca da necessidade de articularem suas próprias ideias, não fazendo meras cópias de textos prontos disponibilizados virtualmente.

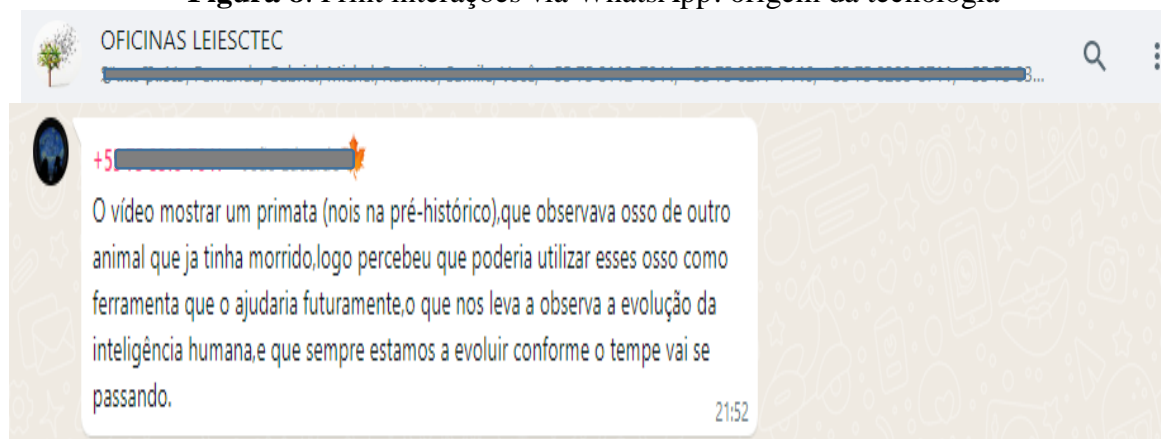
Na sequência, em caminho oposto, trago a resposta de A9, o qual fez uma descrição simples e um tanto jocosa, porém autoral, do que observou no vídeo:

Figura 7: Print interações via WhatsApp: origem da tecnologia

Fonte: Dados da pesquisa.

Também na resposta de A24, que segue, observei uma descrição, juntamente com uma análise direta e apurada da situação retratada, de forma autoral, demonstrando poder de crítica por parte do aluno:

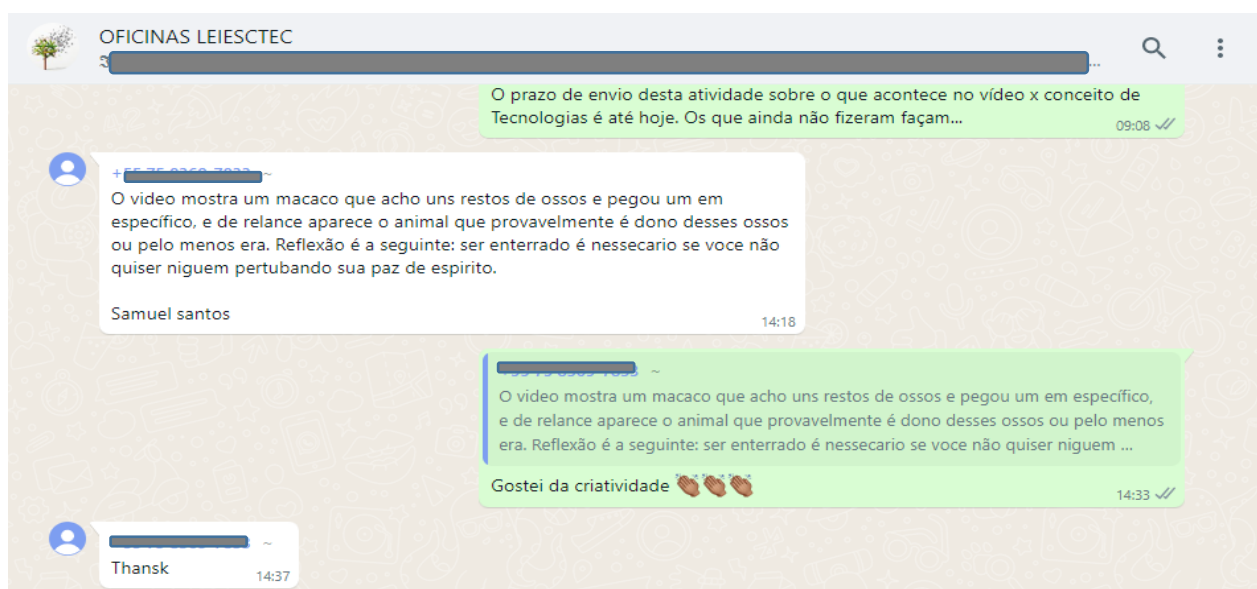
Figura 8: Print interações via WhatsApp: origem da tecnologia



Fonte: Dados da pesquisa.

Na sequência, trago a resposta de A26, que foi bastante espirituosa, com descrição das cenas apresentadas na história do vídeo e uma “lição de moral”. Segue o print:

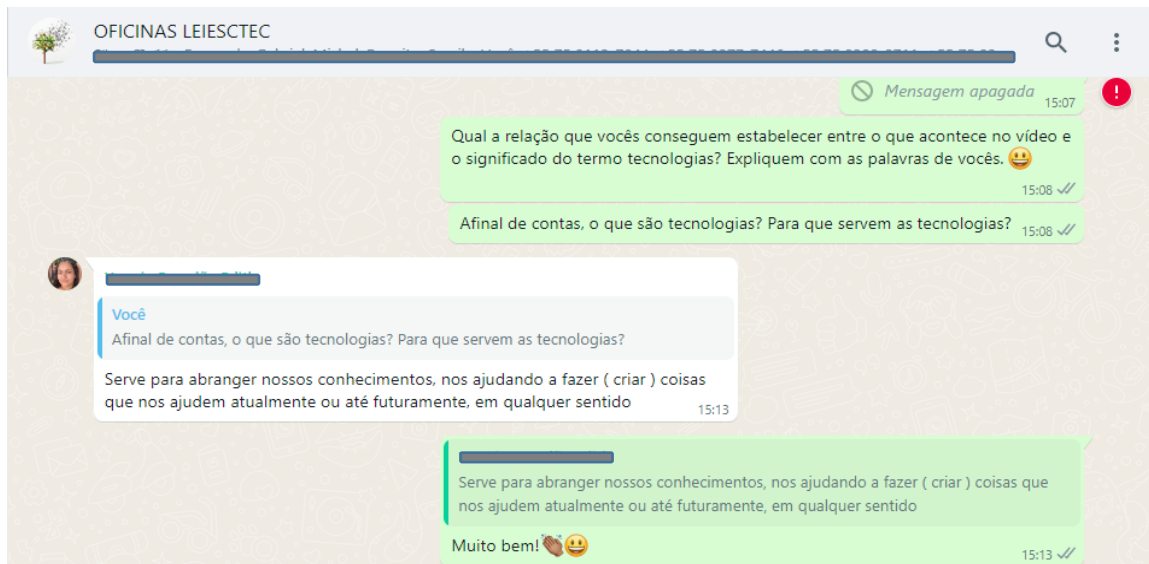
Figura 9: Print interações via WhatsApp: origem da tecnologia



Fonte: Dados da pesquisa.

A fim de direcionar um pouco mais para o objetivo maior de assistirmos o vídeo A Aurora do homem, solicitei que tecessem uma relação entre aquele e o termo tecnologias. Ao que apresento outros prints da interação feita no ambiente digital WhatsApp:

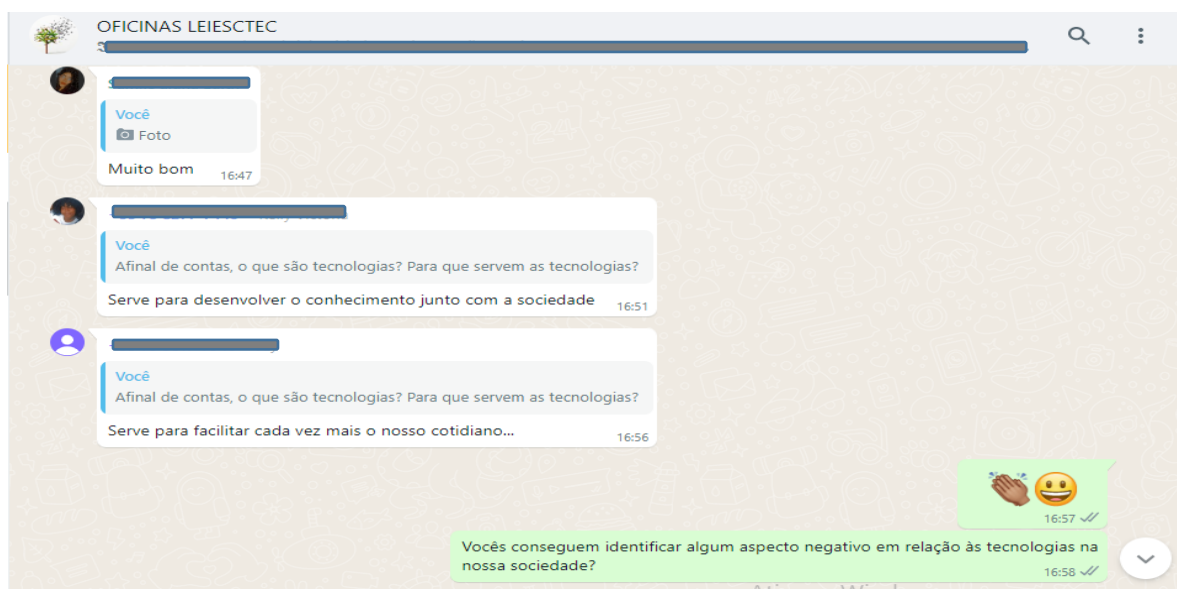
Figura 10: Print interações via WhatsApp: origem da tecnologia



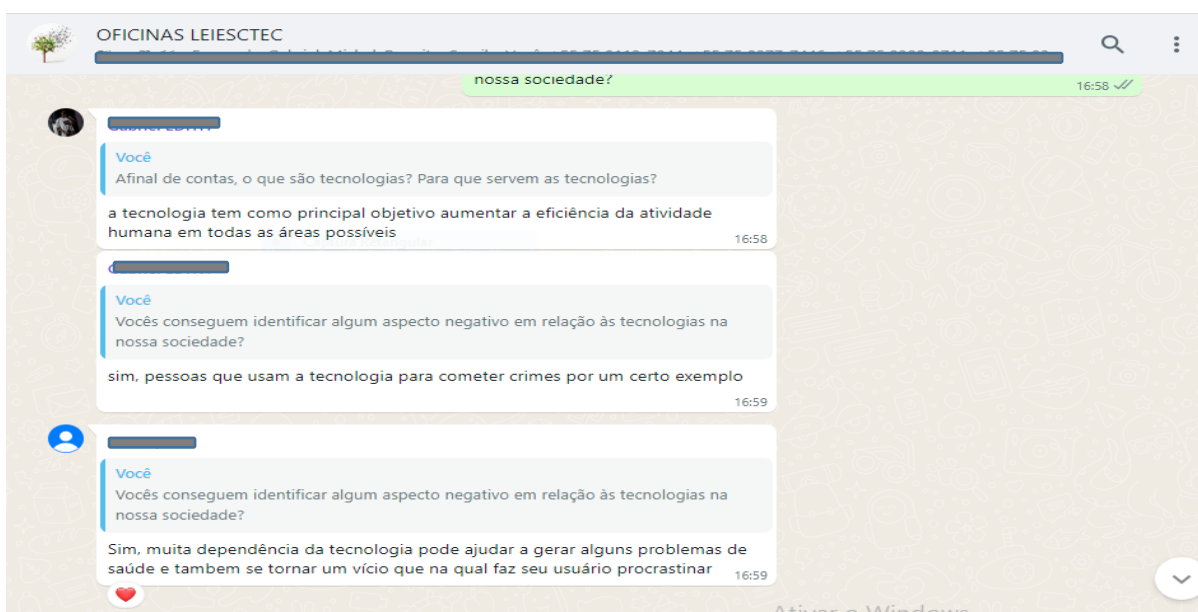
Fonte: Dados da pesquisa.

Em meio às contribuições e à interação entre todos nessa atividade, fui apresentando questionamentos que os ajudassem a pensar de forma mais aprofundada acerca do uso das tecnologias pelas pessoas. Nesses, os direcionei a pensarem acerca dos aspectos negativos proporcionados pelo mau uso das tecnologias e sobre os impactos que causam na geração de empregos. Continuamos com alguns prints que trazem reflexões dos alunos e que nos ajudam a identificar como conseguiram se posicionar diante das tecnologias e seus reflexos sociais:

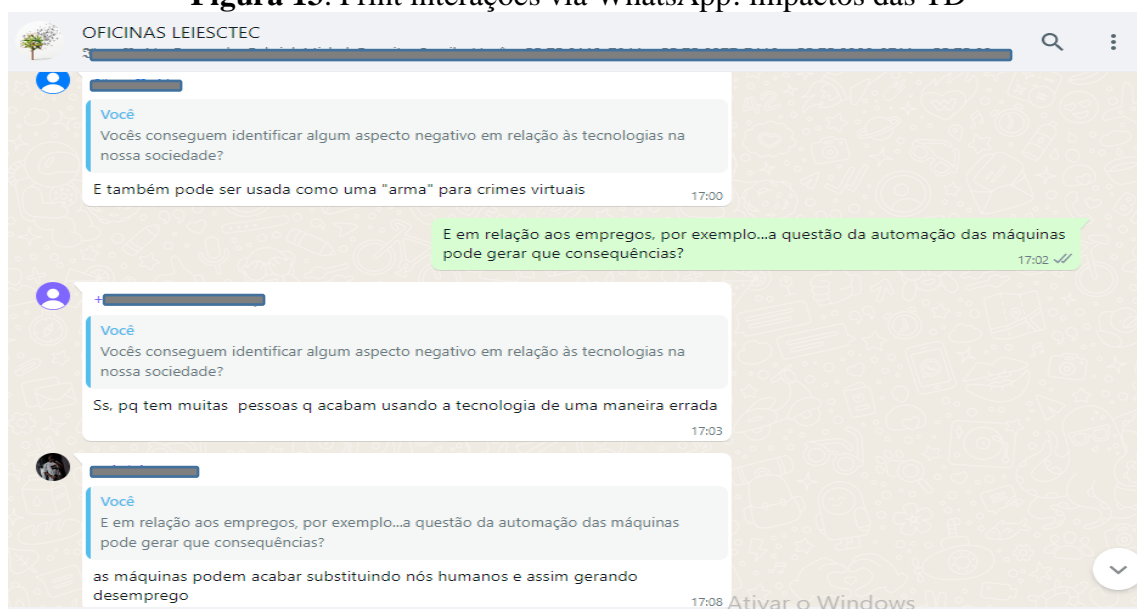
Figura 11: Print interações via WhatsApp: impactos das TD



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 12: Print interações via WhatsApp: impactos das TD

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 13: Print interações via WhatsApp: impactos das TD

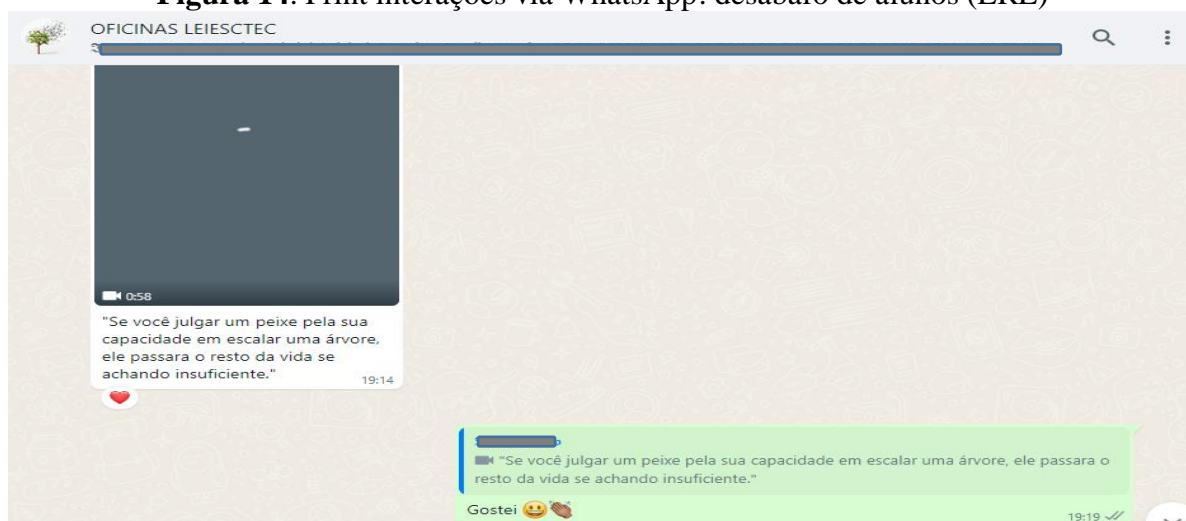
Fonte: Dados da pesquisa.

Foi possível identificar que os alunos percebiam que havia aspectos positivos no uso das tecnologias pelas pessoas, a exemplo da possibilidade de ampliação de conhecimentos, de facilitação na realização de atividades do cotidiano, bem como aumento da eficiência humana em determinadas práticas. Por outro lado, eles expuseram que as tecnologias também podem trazer malefícios à sociedade quando, por exemplo, são utilizadas para o cometimento de crimes virtuais, ou no caso de dependência por conta de uso excessivo, o que pode levar ao vício e a

procrastinação de suas atividades. Outra situação negativa trazida pelos alunos, foi o desemprego que pode advir da substituição dos homens pelas máquinas (automação dos empregos).

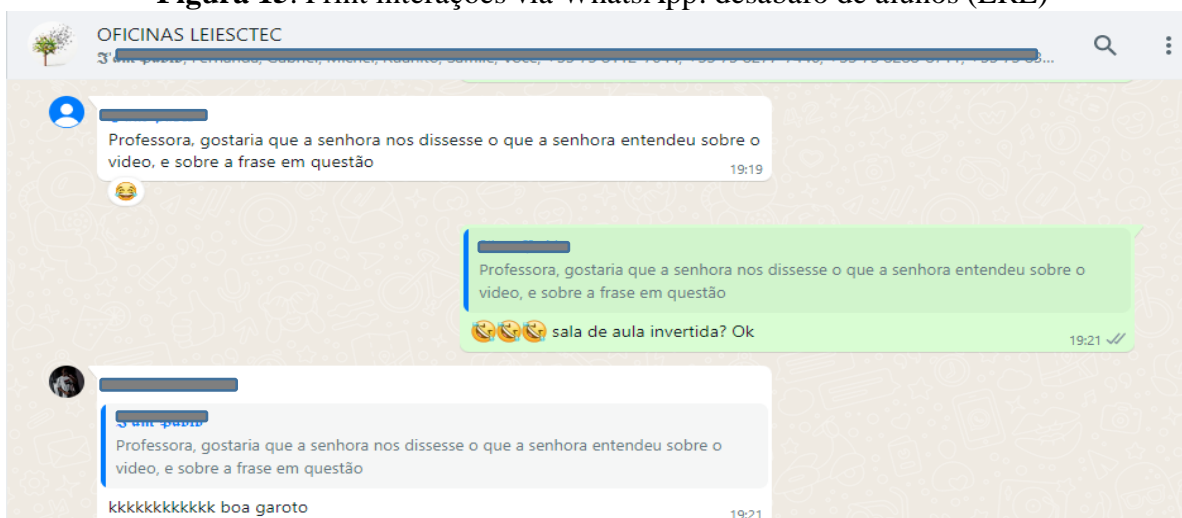
Ao longo da realização desta atividade, feita virtualmente, percebi que os alunos se sentiram à vontade e alguns aproveitaram para “desabafar” sentimentos de angústia advindos de situações vividas durante o período pandêmico e de ensino remoto emergencial, por meio do grupo. O aluno A20 postou um vídeo, seguido de um pensamento, e pediu que eu o analisasse. Visível, pois, que a utilização do WhatsApp pode servir para promover, de forma considerável, a interação entre os sujeitos, de diferentes maneiras, através do uso de diferentes linguagens, a exemplo da verbal (formal e não formal), imagética, icônica, sonora e outras. Seguem mais 3 prints que atestam o que digo:

Figura 14: Print interações via WhatsApp: desabafo de alunos (ERE)



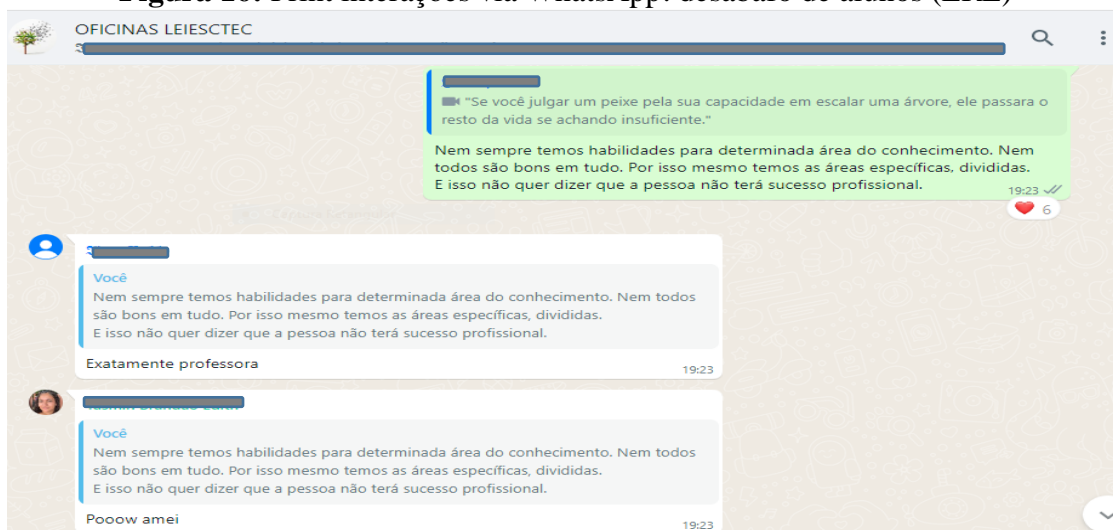
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 15: Print interações via WhatsApp: desabafo de alunos (ERE)



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 16: Print interações via WhatsApp: desabafo de alunos (ERE)



Fonte: Dados da pesquisa.

Em meio a alguns comentários divertidos dos colegas, o aluno A20 revelou uma opinião (e percepção) crítica acerca do papel da escola e dos professores, o que chamou a atenção para o cuidado que devemos ter em nosso papel de professores desses jovens e que podemos contribuir de muitas maneiras para sua formação. Segue outro print:

Figura 17: Print interações via WhatsApp: desabafo de alunos (ERE)

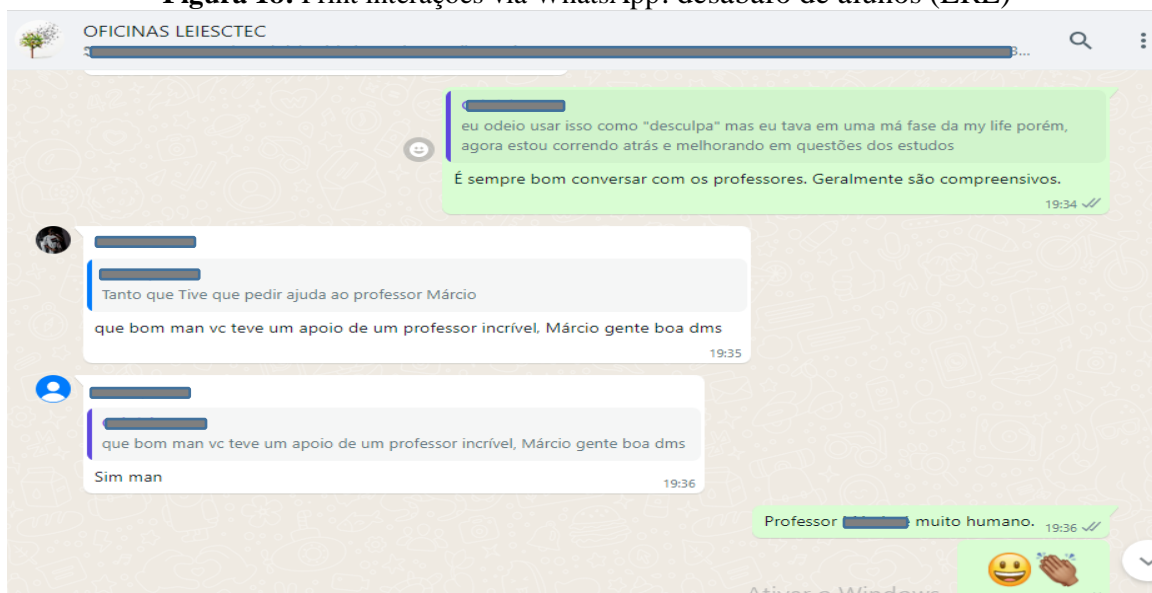


Fonte: Dados da pesquisa.

Posteriormente, o aluno revelou uma situação que viveu com um dado professor que o destratou e o desmotivou por ele ter tirado notas ruins em sua disciplina. Isso o afetou bastante, especialmente por ter ocorrido em meio a experiência vivida durante a pandemia de Covid e o ensino remoto emergencial.

Apesar da situação trazida anteriormente, houve alunos (incluindo o que foi citado acima) que citaram os nomes de professores que, durante a pandemia, os ajudaram com escuta atenta e conselhos, demonstrando afetividade e gratidão por tê-los ajudado em um momento difícil de suas vidas. Tais professores deixaram evidente que compreendem que seu papel na educação básica vai muito além da exposição de conteúdos e contínua cobrança de testes e provas. Assim, trago o registro deixado por A19 e A20:

Figura 18: Print interações via WhatsApp: desabafo de alunos (ERE)



Fonte: Dados da pesquisa.

Enfim, a partir da concretização de práticas letradas envoltas no uso do WhatsApp, como recurso que propiciou significativos momentos de interação, foi possível identificar a necessidade de ampliar as discussões em torno do conceito e da finalidade das tecnologias (não só as digitais, mas especialmente delas) na sociedade, para que seja possível aos alunos um discernimento maior ao fazerem uso do que nos é disponibilizado contemporaneamente, especialmente por vivermos sob a égide de um sistema capitalista, que não raro, nos empurra para o consumo desenfreado de artefatos, de estilos, modismos etc... Nada surge por acaso, tudo existe por um dado motivo e/ou interesse de grupos específicos. Urgente, pois, letrar-se de variadas formas, em variados contextos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, a qual entendo que serve como um dos instrumentos que pode abrir caminhos para a interpretação do que acontece em nosso meio social e consequente inclusão do indivíduo em diferentes esferas.

5.2.2 A aula virtual como espaço de interação

Durante o período de ensino remoto emergencial foi bastante comum a realização de aulas síncronas, no formato virtual. A plataforma mais utilizada foi o Google Meet que, através do envio de um link, possibilita-se a reunião dos participantes, a partir do acesso em seus celulares, notebooks, tablets etc. É importante trazer que, a partir do que foi dito pelos professores e pelos alunos, ao longo da primeira fase da pesquisa, não foi nada fácil a aula acontecer nesse formato. Alguns problemas foram comuns, por exemplo, ausência de espaço e artefatos adequados (tecnológicos e ergonômicos), acesso à internet insuficiente, dificuldade de concentração e participação efetiva dos alunos, dentre outras situações narradas.

Pude experienciar em um dos encontros realizados com a turma, o qual deu-se nesse formato, via Google Meet, em um momento em que considerei propício para tanto, pois naquela semana não houve aula presencial na instituição, por motivos de paralisação da rede estadual (reivindicação pelo pagamento dos precatórios) e por realização de serviços elétricos na escola pelo Tribunal Regional Eleitoral⁸⁸. Nessa aula contei com a professora colaboradora, a qual contribuiu bastante para o encaminhamento de discussões com os alunos. Sabemos que, conforme relatado por muitos deles na primeira fase da pesquisa, foram trazidas percepções negativas em relação ao ensino feito em modalidade virtual. Foi comum relatarem que “houve sobrecarga” de atividades solicitadas por seus professores; além disso, alegaram ter dificuldade de acesso à internet etc.; houve ainda aqueles que simplesmente afirmaram não gostar desse tipo de aula e que preferiam a aula convencional, presencial, com o professor “explicando os conteúdos”.

Entendo que, naquele momento de realização do ERE, que esteve atrelado a diversos fatores de ordem social, em meio a uma pandemia avassaladora, não foi algo fácil nem para os alunos nem para os professores. A forma como se deu o ensino, o uso das tecnologias possíveis naquele momento deixou, conseqüentemente, muitos alunos inseguros.

Entretanto, busquei conversar bastante com a turma durante os momentos dos encontros das oficinas sobre a importância de pensar as tecnologias, especialmente as digitais, como algo que está posto, ou seja, algo que faz parte de nosso cotidiano, de nossas vidas, e que auxilia em nossa comunicação com o outro em sociedade. Nesse sentido, é preciso fazer o melhor uso

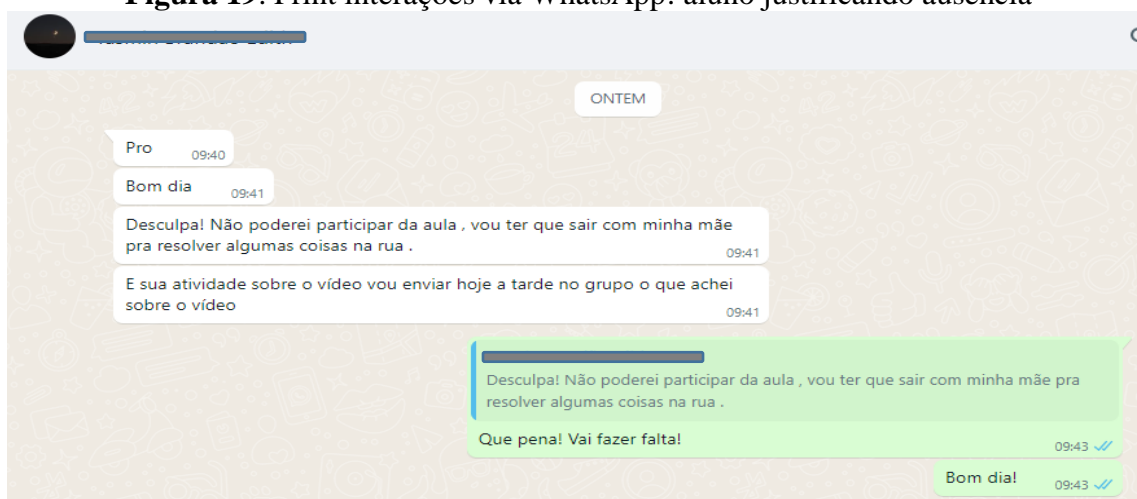
⁸⁸ O *lôcus* da pesquisa constitui-se como um dos maiores colégios eleitorais de Feira de Santana.

possível dela, e para tanto, devemos considerar todos os meios para exercitar a leitura, a escrita, em ambientes diversos, do impresso ao digital.

Neste encontro, apenas 8 alunos ingressaram no ambiente virtual. Foi uma aula “experimental”, posso dizer. Mesmo com essa pouca quantidade de alunos, combinei com os presentes que eles seriam os “porta-vozes” do que tratássemos na aula. Assim, eles deveriam compartilhar os conhecimentos com os colegas que, por algum motivo não puderam ou não se interessaram em participar daquele momento.

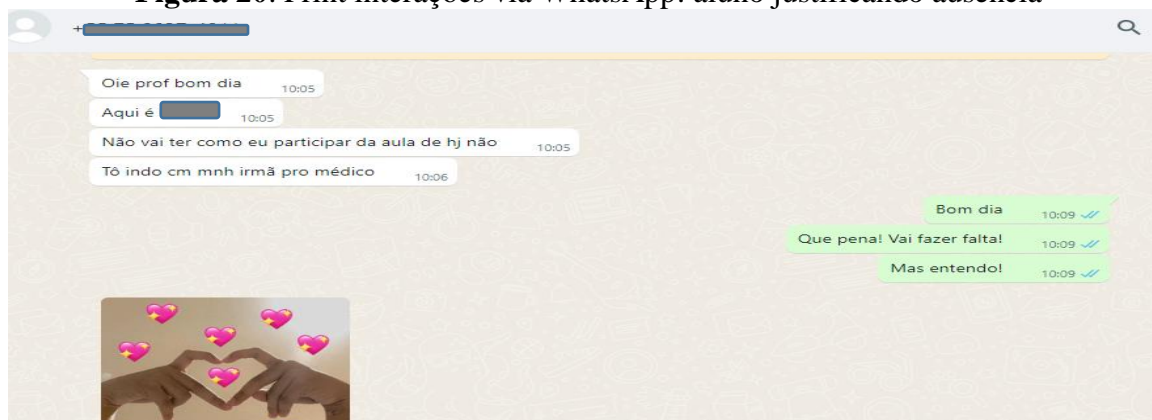
Para justificarem suas ausências houve alunos que preferiram enviar mensagens privadas, antes do horário da aula, via WhatsApp, para meu contato direto. Seguem dois prints em que apresentam seus motivos, sendo que um deles se deu por doença em família e outro por necessitar acompanhar a mãe para resolver algo, demonstrando, *a priori*, responsabilidade e compromisso ao assumir suas faltas; nesse contexto, fizeram uso de linguagem verbal e não verbal, de forma singela. Vejamos:

Figura 19: Print interações via WhatsApp: aluno justificando ausência



Fonte: Dados da pesquisa.

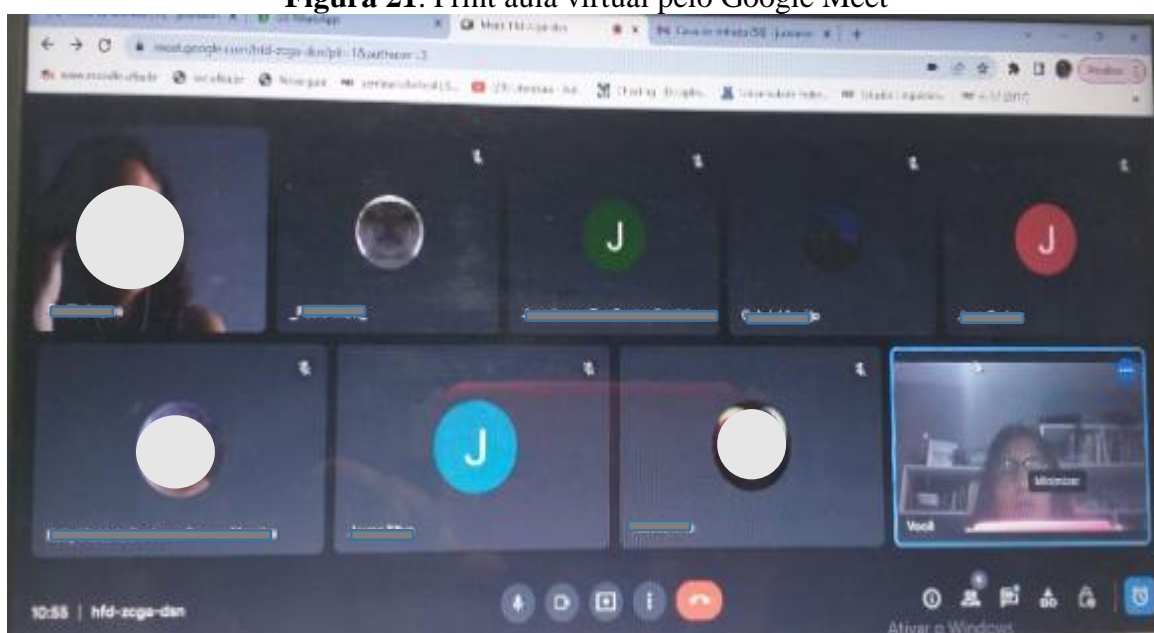
Figura 20: Print interações via WhatsApp: aluno justificando ausência



Fonte: Dados da pesquisa.

Aos que conseguiram acessar a aula, enfim, dei-lhes boas-vindas e agradei pela presença de cada um deles, nominalmente. Convidei-os a participarem ativamente, que falassem quando quisessem, dando opinião, tirando dúvidas etc. Sugeri que abrissem suas câmeras também, para que pudéssemos nos ver e nos aproximar mais, pois ver o outro ajuda sobremaneira na interação, especialmente durante a aula virtual, na qual não pretendíamos, de modo algum, que fosse meramente expositiva. Entretanto, apenas um aluno abriu sua câmera, os demais não quiseram ou não se sentiram à vontade. O referido aluno, após alguns minutos preferiu fechar sua câmera, pôs um avatar⁸⁹ em seu rosto e ficou assim por um tempo. Depois tirou o avatar e ficou com a câmera fechada. Segue print da aula com imagem ou avatar dos participantes:

Figura 21: Print aula virtual pelo Google Meet



Fonte: Dados da pesquisa.

Aproveitei o momento de diálogo virtual para perguntar aos alunos o que estavam achando das oficinas, se estavam conseguindo acompanhar tudo, se tiveram alguma dificuldade, dentre outras preocupações.

Na sequência, após o momento inicial de acolhimento aos alunos, de elucidação de dúvidas gerais e de socialização, direcionei nosso diálogo para a discussão sobre a atividade anterior, relativa ao vídeo *A aurora do homem x tecnologias*. Perguntei-lhes se tinham conseguido assisti-lo, se tinham compreendido o que acontecia nele, suas percepções e

⁸⁹ Avatar, em linguagem informática, é um cibercorpo digital que identifica o cibernauta (Santaella, 2003).

finalmente, qual a relação que conseguiam tecer com o conceito de tecnologias. Nesse momento um aluno informou que não o assistiu. Por tal razão, preferi transmitir o vídeo, o qual tinha apenas dois minutos de duração. Projetei o vídeo em apresentação no Google Meet e o assistimos. Na sequência, conversamos sobre o conceito, a ideia de tecnologias, como surgiram; utilizei slides com texto, imagem, charges para reflexão, dentre outros elementos.

É importante salientar que, nesse formato de aula, inicialmente, eu e a professora colaboradora percebemos certa timidez e insegurança nos alunos; assim, fomos incentivando-os a refletirem e a se expressarem oralmente. Ao final, alguns deram contribuições, outros preferiram se manter como expectadores, apenas assistindo e ouvindo o que era discutido.

Nesse encontro virtual, junto com a professora colaboradora, abordamos acerca do tema tecnologias (conceito e finalidade). Inicialmente, ela incentivou a turma a participar com atenção e aproveitar os momentos de aprendizagem nas oficinas que estávamos realizando. Eis que:

- Queridos estudantes, saibam que o futuro de vocês virá de um jeito ou de outro...quer queira ou não.... [bastante sorridente] Se acostumem a fazer mais leituras, a interagir; não tenham medo de falar ... Façam releituras, olhem de novo /.../. (Professora Colaboradora)

Complementando a orientação da professora, falei:

- Lembrando que a gente não lê somente textos escritos com palavras, quando a gente lê a gente observa o mundo que nos rodeia, e vamos fazendo uma leitura de mundo, conforme nos ensinou Paulo Freire... Logo, a tecnologia deve ser usada para aprender e não o contrário[...] precisamos saber fazer o melhor uso dela. (Professora pesquisadora)

Perquirindo acerca dos conhecimentos em torno do conceito que os alunos possuíam a respeito do termo tecnologias, perguntei, a fim de levantar maiores discussões e reflexões:

[direciono pergunta ao grupo] O que são tecnologias para vocês? Para que servem? Como surgiram? Ou, melhor, como surgem? (Professora pesquisadora)

A partir de tais discussões, conversamos sobre o conteúdo do vídeo, associando-o ao que já havíamos discutido em momentos anteriores a esse encontro. Aproveitamos para falar sobre a origem do termo tecnologias. Segue um trecho do diálogo tecido:

- Vocês sabem o que é etimologia? (Professora pesquisadora)

- Seria a evolução das palavras, pró? “ou algo assim, sei lá?” (A23)

- Você está certo, A23! Mas, complementando... a etimologia refere-se à origem da palavra, como ela foi formada. Por meio dela, podemos compreender o significado das palavras; para isso, devemos analisar os elementos que a formam, assim estudamos sua composição e observamos de que forma ela evolui ao longo do tempo. Por exemplo, a palavra tecnologia, alguém sabe sua etimologia? (Professora Pesquisadora)

- Sei não, pró! (A20)

- Tecnologia provém do vocábulo grego “tékne”, que ignifica arte, indústria, habilidade e de “teknikós”, que se refere a uma determinada arte; além de “logos”, que alude a argumento ou razão – e “logikós”, que remete a raciocínio, derivado de logo = “eu digo”. (Professora Pesquisadora)

É algo muito importante o conhecimento sobre como os termos que usamos frequentemente surgem, qual a sua etimologia, de qual língua se originou, qual o significado. Assim, na sequência, com auxílio de uma apresentação em Power Point, direcionei a explicação sobre o conceito e finalidade da tecnologia na vida humana, enfatizando que o objetivo maior desta é a satisfação das necessidades humanas, as quais vão mudando de acordo com o contexto histórico. Em um momento das explanações, A23 levantou a mão (ícone disponível no Meet) e, após sua fala, eu e a professora colaboradora lhe respondemos. Seguem os registros:

- Nossa, pró! Então tudo que o homem faz é tecnologia, “de alguma forma?” (A23)

-De certo modo, sim... A23. (Professora Pesquisadora)

“Aproveitando o gancho”, quando você faz pesquisa e só copia você deixa de satisfazer a necessidade de adquirir conhecimentos [...] perde uma oportunidade de realmente aprender algo novo /.../ (Professora colaboradora)

Concordei com a professora colaboradora e continuamos a discussão sobre tecnologia. Prosseguindo, trouxe, por meio de slides em power point, imagens de ferramentas rupestres, mostrando os primeiros movimentos do homem a caminho da técnica, necessária ao desenvolvimento e evolução humana. Falamos rapidamente sobre a pré-história, e orientamos

os alunos a lerem mais sobre esse período, a fim de entender a evolução das coisas que o ser humano tem construído ao longo dos tempos e que tem relação com seu modo de vida, sua cultura e formas de estar no mundo. Como falamos a respeito dos homens pré-históricos, perguntei aos alunos se sabiam o significado da palavra “nômade”. Seguem trechos do diálogo:

- É tipo assim, pró...a pessoa não fica no mesmo lugar[riso] (A16)

O homem buscava alimentos e água em vários lugares na pré-história. (Professora colaboradora)

[Explano] Os avanços foram surgindo à medida que os povos primitivos, pré-históricos, foram aprendendo a fazer uso das pedras como se fossem lâminas, assim começaram a cortar a madeira, a caçar animais para se alimentarem etc. Outras descobertas importantes foram a roda e o fogo. A partir daí, o homem foi avançando cada vez mais. (Professora Pesquisadora)

Propus, após essas discussões, uma atividade de leitura e interpretação de algumas imagens e charges (com temas como: ferramentas rupestres, a descoberta da roda, do fogo, tipos de habitação) e os alunos foram falando sobre o que compreendiam delas. Levantamos algumas discussões até chegarmos aos diversos tipos de tecnologias existentes na atualidade (têxtil, militar, industrial, informacional, da construção, da medicina, mecânica e educacional).

Na sequência, dialogamos acerca das tecnologias digitais e abordamos sobre alguns aspectos positivos e negativos que envolviam essa temática (a exemplo de uso excessivo de telas, leituras breves, fake news, discursos de ódio, crimes cibernéticos e outros). Tratou-se de um momento bastante enriquecedor, em que conseguimos interagir com a turma, expondo não só a relevância da criação humana, que consideramos tecnologias, mas também chamando a atenção para o uso consciente e crítico delas. Assim, temos outros trechos dos registros:

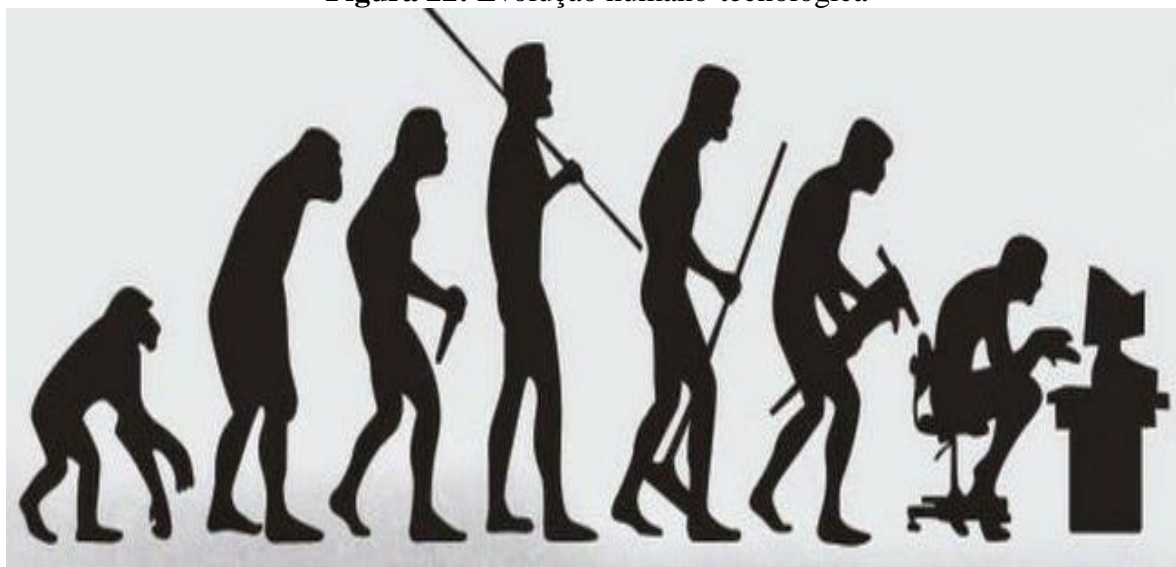
- O cérebro humano vai se aperfeiçoando com o passar do tempo, com isso o homem vai inventando novidades...[explica] coisas que servem para melhorar o cotidiano. (Professora colaboradora)

-Pró, mas tem muitos países que não têm nada tecnológico, quero dizer avançado; [entusiasmado] aqui no Brasil, por exemplo, ainda tem gente que passa fome...na África também...na TV sempre passa crianças morrendo de fome por lá... (A25)

[Concordei em parte com o aluno]- Verdade, A25. Bem observado. Mas, aí, na verdade são outras questões, sociais e políticas que estão envolvidas. Não é ausência de tecnologia. O nome disso é desigualdade social. (Professora Pesquisadora)

Após mais algumas discussões com os alunos, apresentei slide com uma imagem que explorava a concepção da evolução humana, finalizando com o chamado “homem androide”, que serviu como mote para discutirmos mais acerca das tecnologias digitais e da informação. Segue:

Figura 22: Evolução humano-tecnológica



Fonte: Disponível em: <https://www.pinterest.com/pin/357754764145877763/> Acesso em: 10 ago. 2022.

A imagem acima representa uma espécie de “evolução do homem, à medida que vai construindo novas tecnologias para o seu cotidiano, para facilitar as atividades de seu cotidiano, dentre outros aspectos. Finda com o homem atual, contemporâneo, que utiliza o computador para acessar as informações e realizar uma infinidade de coisas. Assim, em meio às discussões que foram levantadas, tendo a referida imagem como mote, a professora colaboradora fez a seguinte pergunta e comentário aos alunos:

- Alguém se identifica com essa última imagem? Observaram a similaridade com o primeiro, envergando, olhando para baixo...estamos ficando assim. (Professora Colaboradora)

Alguns alunos acharam engraçado, mas expressaram o entendimento de que o uso excessivo de artefatos tecnológicos, especialmente o computador, tablets e celulares podem causar problemas de postura nas pessoas, dentre outros problemas de saúde.

Na sequência de discussões, falamos um pouco mais sobre as revoluções tecnológicas, as descobertas e acontecimentos ocorridos no século XXI; abordamos acerca das exigências

das empresas em relação às qualificações técnicas específicas, e o surgimento de novas profissões por conta do avanço tecnológico. Em dado momento, A9 e A20 disseram:

- “Então” ... Não podemos deixar a tecnologia de lado. Ou nós ficamos de fora...
[pensativo](A9)

- “Sabe”, percebo que a humanidade está associada a tecnologia. (A20)

Aproveitei as falas de A9 e A20 e abordei sobre o capitalismo e a necessidade de termos senso crítico em torno do consumo de determinadas tecnologias, especialmente as que induzem ao consumo desenfreado de aparatos tecnológicos e tomam nosso tempo nos levando a descuidar de nossa saúde e bem-estar, sobre os algoritmos que nos vigiam e afetam nossas escolhas, e nos induz ao consumo de bens e serviços etc. É necessário, portanto, ter bom senso.

Verifiquei que, neste encontro, concretizado em formato virtual, os alunos participaram ativamente das discussões acerca das suas percepções em torno do conceito e finalidade das tecnologias, e que conseguimos tecer muitos debates importantes, especialmente em torno do que nos rodeia, do que nos chega em nosso cotidiano e apenas consumimos sem questionarmos sua finalidade.

5.2.3 Assincronia e interação por meio do Mentimeter

Dando sequência ao que foi discutido na aula virtual realizada, e antes de um dos encontros presenciais, propus a realização de uma atividade interativa com a turma, através do uso do aplicativo Mentimeter⁹⁰, para formarmos uma **nuvem de palavras** (Word Cloud) tratando da concepção final dos alunos a respeito das tecnologias, após tudo que havíamos realizado e conversado até aquele momento. Para tanto, expliquei-lhes que deveriam resumir o que tinham entendido acerca do que são e para que servem as tecnologias e que o fizessem por meio de duas palavras ou expressões curtas que conseguissem expressar a ideia que formaram. Com tal exercício, exige-se competência linguística suficiente para sintetizar o que foi discutido de forma bem curta.

⁹⁰ Trata-se de uma plataforma on-line que serve para criar e compartilhar slides de forma interativa; esta oferece diversos recursos interativos, tais como nuvem e questionários compartilháveis por meio da internet com seu público alvo. (Techtudo, 2020).

Nessa intenção, enviei-lhes o link de acesso ao Mentimeter (aplicativo) e expliquei-lhes que deveriam clicar nele (<https://www.menti.com/alp2toamr1oc>). Ao clicarem no link, expliquei-lhes que apareceria uma caixa com espaço para digitar suas palavras e/ou expressões curtas; depois, bastaria clicar em submeter (Submit), sendo que, cada aluno só poderia fazer isso uma única vez. Segue o print da tela inicial gerada:

Figura 23: Tela Mentimeter

The screenshot shows a mobile browser interface for a Mentimeter poll. At the top, there's a navigation bar with a home icon, a lock icon, the URL 'menti.com/c', a microphone icon, a notification icon with '63', and a menu icon. Below the navigation bar is the Mentimeter logo. The main title of the poll is 'Conceito e finalidade das tecnologias'. There are two input fields, each containing the text 'Enter a word' and 'Enter another word' respectively, with a '25' character limit indicator on the right. Below the input fields is a large blue 'Submit' button.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a execução desta atividade, fui acompanhando a formação da nuvem de palavras em meu computador, ao mesmo tempo em que interagía com os alunos por meio do WhatsApp do grupo. Fui identificando, inclusive, que houve envio de algumas palavras e expressões não condizentes com a proposta da atividade, o que foi discutido com os alunos posteriormente, procurando, desse modo, conscientizá-los acerca da importância de participar de forma que realmente pudssemos contribuir para a construção da temática em comento. Segue a **Word Cloud** (nuvem de palavras) originada:

Figura 24: Nuvem de palavras – Conceito de tecnologias



Fonte: dados da pesquisa.

Posteriormente, tivemos uma discussão acerca da atividade interativa que resultou na formação da nuvem de palavras anteriormente apresentada. Conversamos sobre o que acharam da atividade, se sentiram dificuldades em resumir a ideia solicitada sobre as tecnologias, se acharam difícil sintetizá-la em apenas duas palavras ou expressões curtas, bem como falamos sobre o envio de palavras fora do contexto da proposta. Alguns alunos alegaram não terem feito a atividade por falta de conexão com a internet e perguntaram se ainda poderiam fazê-la, usando a internet da escola em outro momento. Como o Mentimeter dá o prazo de 48 horas para finalizar o envio das palavras, disse-lhes que sim. A nuvem de palavras final seria apresentada posteriormente, porém, fiz o *download* da produção feita até aquele momento e conversamos sobre as palavras e expressões mais usadas pelos alunos.

Outrossim, não há como deixar de compreender a tecnologia como algo importante na vida de todos, e que “[...] todos somos levados a pensar, de modo mais ou menos sistemático e duradouro, sobre a sua presença em nossa vida” (Cupani, 2017, p. 11). Assim, da leitura das palavras inseridas na nuvem acima consegui perceber, de forma geral, que os alunos identificavam a importância das tecnologias e a concebiam como algo ligado ao desenvolvimento e ao progresso social, e que poderia ajudar na ampliação dos conhecimentos que necessitam.

É importante salientar que, ao longo das discussões geradas durante os encontros oficiais, procurei apresentar aos alunos a importância não apenas da inserção das tecnologias digitais, pura e simples, mas sim de forma crítica e reflexiva, especialmente no contexto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Identifico, com satisfação, que as produções realizadas no contexto das oficinas de leitura, escrita e (outras) tecnologias trataram-se de momentos de verdadeira interação (com uso de WhatsApp, Mentimeter, aula via Google Meet), contribuindo para a formação crítica dos alunos e comprovando que é possível, sim, fazer uso de tecnologias digitais no contexto da escola pública, de forma situada, rumo a concretização de verdadeiras práticas letradas. Não se deve esquecer, contudo, que o mais importante, nesses espaços, é oportunizar que o aluno seja partícipe da aula e não mero expectador.

5.3 PROTAGONISMO, APRENDIZADOS E INTERAÇÃO DO ALUNO EM PRÁTICAS COLABORATIVAS E MULTIMODAIS: PAPEL, CANETA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

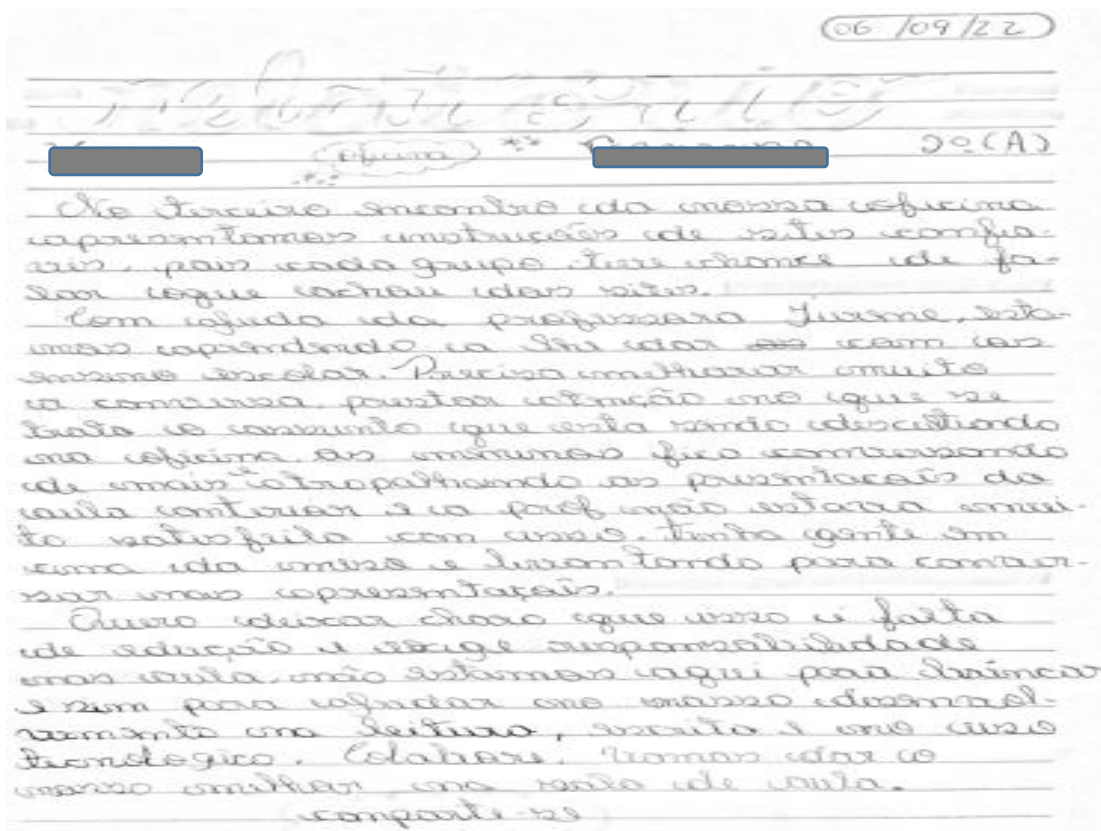
Durante a realização das oficinas de leitura, escrita e tecnologias, ao longo desta empiria, conseguimos verificar, na prática, que não há como abandonar metodologias ou recursos e

estratégias pedagógicas, até então utilizados em nossa sala de aula, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa, a qual aponta, de formas variadas, a necessidade do aluno fazer uso delas em diferentes suportes e situações vividas em meio às práticas sociais que realiza.

Nesse caminho, ainda que o tema desta tese seja voltado ao estudo das tecnologias digitais, de forma mais específica, não posso deixar de trazer as construções dos alunos feitas ainda ao estilo *papel e caneta*, em meio aos registros e produções feitas digitalmente, que aqui apresento; o que importa é que, independente do suporte utilizado, tivemos a presença da multimodalidade em meios às multissemieses possíveis, usadas a fim de se atribuir sentidos e construir significados (Quintana; Souza; Pereira, 2015).

Inicialmente, apresento aqui alguns relatórios de aulas feitos pelos alunos ao longo de nossos momentos produtivos, nos quais a interação se fez presente de diferentes maneiras. Seguem, desse modo, dois deles feitos ao estilo papel e caneta. Como já explicitarei no início deste capítulo, o relatório foi uma das atividades feitas pela turma, individualmente ou em dupla, no qual haveria o relato descritivo e analítico dos acontecimentos dos encontros oficinais.

Figura 25: Relatório feito por A7 e A18



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 26: Relatório feito por A3 e A30

data
13 - 10 - 22

0 0 0 0 0 0
0 0 0 0 0 0

RELATÓRIO

Aula do dia: 07/08/22

o que fizemos na aula:

→ Conversamos sobre o passeio a UEPB, contamos a experiência que tivemos, algumas boas, outras nem tanto.

* tivemos a presença ilustre da professora Emilia durante nosso bate papo, e contamos as coisas para ela, já que ela não pôde ir.

• Algumas experiências compartilhadas durante a aula:

- * Não encontrou a área do noide.
- * Amou a área das engenharias.
- * Aprendeu sobre termometro na área de física.
- * Não viu muito sobre o curso que deseja fazer.
- * Praticou educação física.
- * Fez análise de iogurte e café.

Alunos: [REDACTED] e [REDACTED]

Fonte: Dados da pesquisa.

Como se pode observar, da leitura dos relatórios trazidos acima, houve interesse e participação efetiva dos alunos, com a produção detalhada do que acontecia ao longo dos encontros, atingindo a finalidade linguística esperada de alunos no ensino médio, exercendo práticas de escuta, de escrita e de fala.

Uma outra produção escrita, resultante das discussões e propostas práticas feitas durante nossos encontros oficinais, foi uma destinada a fazer com que os alunos expressassem sobre como se viam no futuro, no momento de escolha da profissão que gostariam de seguir no futuro; devo salientar que esta atividade foi planejada e solicitada junto com a professora colaboradora, a fim de motivar os alunos a pensarem sobre o tema ao longo das demais aulas dela⁹¹, o qual seria tratado também nas oficinas nos encontros vindouros. Trago aqui duas produções, as quais julguei relevante inserir neste espaço, cujo texto motivador foi o a seguir apresentado:

⁹¹ Esta atividade foi usada como uma atividade avaliativa na disciplina de Língua Portuguesa pela professora colaboradora.

Figura 27: Texto motivador Produção Textual

Emprego e profissões caminham juntos, porém não são sinônimos. Numa análise sobre os dois contextos, fale sobre eles, diferenciando-os e imaginando-se inserido(a) no mercado de trabalho nos próximos dez anos. Imagina-se atuando em que área? Já terá uma formação profissional? Terá feito que graduação? Terá feito um curso técnico? Quais são seus planos futuros? **Refleta sobre essa temática e redija um texto dissertativo-argumentativo. Para tanto, traga argumentos, de forma coerente e coesa, que justifiquem suas ideias, seus pensamentos, seus sonhos. Seu texto pode ser escrito em 1ª e/ou 3ª pessoa. Pode iniciá-lo fazendo considerações sobre o tema e, aos poucos vá falando sobre seus planos, especialmente após concluir o ensino médio. Caso queira, dê um título para seu texto. (Mínimo 25, máximo 30 linhas.)**

“As escolhas que fazemos hoje irão definir o nosso amanhã!”
(Autor desconhecido)

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 28: Produção textual de A1- futuro profissional

Profissão sempre vai ser uma coisa qualificada para fazer um negócio e que deixo o sustento para uma família e como sempre conheço em suas expectativas eu e o pai meio que desiste, dita uma só profissão, escolho um curso, o que tem a diferença da minha dedicação.

Na minha infância, eu planejava trabalhar com tecnologia, depois como eu a tecnologia eu comecei por exemplo Web design ou programação. Com o tempo e a condição eu decidi a carreira de programação de programação e lógica de programação (Curso de programação básica e me ajudou) com que conhecimentos básicos em python, javascript, C#, e me falta e aprender um conhecimento. Não me desiste a um curso de Web design, porque utilizo esse conhecimento para trabalhar e como modelo de de trabalho).

Daqui a dez anos eu quero ter construído uma empresa e um trabalho para manter a, que tem uma vida e eu não faltar a renda, e não para mim, mas para a minha família, e que defina a eu consigo realizar meus objetivos e a minha dedicação. A minha vida que todos não sabem, eu não sei se que todos, eu sei mesmo eu não sei, mas sei que que pessoas não tenham o de realizar meus objetivos.

Fonte: Dados da pesquisa.

interativa sobre tecnologias anteriormente realizada (Word Cloud - Mentimeter) e discutida. Posteriormente, inseri as palavras e expressões proferidas pelos alunos no referido aplicativo e obtivemos a nuvem de palavras que segue:

Figura 30: Nuvem de palavras - Profissão (alunos participantes)

Profissão



Mentimeter



Fonte: Dados da pesquisa

Observando as palavras e expressões ditas pelos alunos acerca do tema *profissões*, as quais formam a nuvem de palavras acima, notei que alguns já escolheram alguma formação específica, que demandam formação no ensino superior; outros sinalizaram apenas o desejo de cursarem uma faculdade, sem indicar algum curso; houve aqueles que apontaram o dinheiro como objetivo de uma profissão, dentre outros. Nesse contexto, percebi que só pelo simples fato de refletir um pouco sobre o que desejaram fazer em seu futuro, após conclusão do ensino médio, já realizamos um exercício de grande valia para aqueles estudantes. Tudo começa com o pensamento, que faz surgir o desejo; do desejo se parte para a busca; por fim, da busca caminha-se para a concretude.

Como sequência para essa atividade reflexiva e multimodal, caminhamos, posteriormente, para a realização de pesquisa acerca das áreas do conhecimento e as profissões. Para tanto, dialogamos e organizamos equipes e definimos tarefas a serem executadas. Explanei as etapas da pesquisa, do que poderia ser postado no grupo de WhatsApp e como seria feito o sorteio das áreas, após o qual, os orientei a realizarem inicialmente uma pesquisa geral sobre as áreas, e que fizessem anotações, com preocupação acerca dos pontos que discutimos a respeito das fontes de pesquisas, sobre citações, etc., sobre o que considerassem mais relevante, mas

que dessem atenção especial aos pontos que destacamos durante a explicação que tivemos, tais como: cursos e profissões abrangidos naquela área, perfil e formação necessários; média salarial, acrescentando-se outros elementos que julgassem relevantes. Todas essas informações poderiam servir para ajudar os alunos a despertarem, de algum modo, para os aspectos profissionais necessários ao seu exercício.

Em encontro posterior realizamos discussões sobre as áreas do conhecimento pesquisadas pelos alunos⁹². Expliquei-lhes que seria o momento de se organizarem melhor e refinar o conteúdo que encontraram. A dinâmica nesse dia foi um pouco diferente da que estávamos usando até então. Conversei separadamente com cada equipe e os alunos foram relatando (lendo e explicando com suas palavras) e mostrando o que tinham pesquisado a respeito das áreas do conhecimento que lhes couberam. Alguns grupos não tinham completado as pesquisas, mas ainda assim, falaram o que tinham encontrado até aquele momento e se comprometeram a completar a atividade posteriormente.

A fim de ajudar na compilação do que tinham pesquisado, entreguei um formulário (Apêndice F) para os alunos preencherem, o qual os ajudaria na apresentação oral e também na produção de folders⁹³, os quais seriam, posteriormente, impressos e distribuídos durante a Feira do Conhecimento do colégio. No formulário, além de informações gerais, acerca das profissões, foi inserido o item sobre impactos das tecnologias na área de conhecimento em estudo. Ressaltei, contudo, que eles poderiam acrescentar outras informações que considerassem importantes. Ao final do encontro, os alunos fizeram a leitura de suas anotações nos formulários e fizemos uma breve discussão tratando dos pontos que cada equipe destacou.


Após isso, combinamos que cada grupo deveria produzir um folder contendo as informações principais sobre o que pesquisaram. Sugeri que o folder poderia ser feito no Canvas, Power point ou outro aplicativo digital que conhecessem. Informei que tais produções seriam expostas nos stands da turma e entregues aos visitantes no dia da Feira do Conhecimento.

Como resultado dessa proposta eis que tivemos produção de 3 folders, pelas equipes; apresento 2 deles abaixo:

⁹² A atividade foi dividida e realizada por 3 equipes: Grupo 1: Ciências agrárias, Ciências biológicas e Ciências da saúde - Grupo 2: Ciências exatas e da terra e engenharias - Grupo 3: Ciências humanas, Ciências sociais aplicadas e. Linguística, letras e artes.

⁹³ De acordo com Marcuschi (2008) o *folder* pode ser considerado como suporte de gêneros diversos, apesar de haver quem os considere como gênero. O autor admite que “o folder é um suporte que porta gêneros tais como campanhas publicitárias, campanhas governamentais, publicidades, instruções de uso, currículos, prospectos e assim por diante. Existem folders com mais de um gênero. Mas a questão do folder não é clara e há pouco consenso sobre o caso” (Marcuschi, 2008, p. 182).



Figura 31: Folder 1 - Engenharia Civil, Ciências Contábeis e Geologia



FEIRA DAS CIÊNCIAS
OFICINAS LEIESGTEC

Conheça agora três áreas de atuação no mercado de trabalho :

Engenharia civil, Ciências Contábeis e Geologia

ENGENHARIA CIVIL

Afinal, o que faz um engenheiro civil?


O engenheiro civil é o responsável por executar, gerenciar, supervisionar e projetar obras e construções. Ele trabalha com obras em infraestrutura de barragens, transporte e saneamento, em obras ambientais e hidráulicas, no serviço público e privado, em instituições de ensino e pesquisa, na elaboração de projetos de arquitetura, cálculos de estrutura de diversos materiais e outras.

Qual o salário de um engenheiro civil?



O salário do engenheiro civil pode variar conforme o porte da empresa em que atua, o cargo, o tempo de experiência e até mesmo a região em que está instalada a organização.

Mas para você ter uma ideia, a média salarial no Brasil para a profissão é de R\$ 7 mil. O estagiário de Engenharia Civil pode começar a carreira com um salário de cerca de R\$ 1,2 mil. E tem mais! Um engenheiro civil com mais de 10 anos de experiência pode ganhar salários de até R\$ 15 mil. É por isso que a carreira de Engenharia Civil é uma das mais bem pagas do país!


SALÁRIO R\$: 15.000,00



Capitão Retângulo

Colégio Estadual Edith Machado Boaventura
Aluno(a)s: Valmir Santos, Samuel Santos, Layane Micaele, Ruanito, Jaine, Jeferson Lopez e Joanderson.
Turma/Série: 2ª A
Professores orientadores: Emília Lopes, Jurene Veloso e Ricardo
Diretora: Rose



CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Pra que elas servem?

As ciências contábeis estão presentes em todo o processo de registro, controle, organização e planejamento de contas, públicas e privadas, que envolvem receitas e despesas. Elas servem para dar um panorama fidedigno, e dentro da lei, acerca de movimentações financeiras mercantis envolvendo pessoas e empresas.

Quanto ganha ?


Segundo o Guia de Carreira, um profissional de ciências contábeis tem um salário entre R\$ 3.250 e R\$ 7.713. Mas o valor do salário médio chega a R\$ 4.631. Nós separamos o piso salarial de ciências contábeis em alguns locais do país:

- Rio de Janeiro: R\$ 3.267 para contador e R\$ 1.694 para técnico em contabilidade.
- São Paulo (Capital): R\$ 2.288
- Santos (SP): R\$ 1.827
- Distrito Federal: de R\$ 1.739 (trainees e técnicos) a R\$ 4.754 (contadores experientes)
- Rio Grande do Norte: de R\$ 971 (técnicos) a R\$ 3.559 (contadores experientes)
- Bahia: R\$ 1.800 (na capital) e R\$ 1.400 (interior)

SALÁRIO R\$: 4.754,00

Sobre o material :

Este material foi feito com o intuito de trazer informações sobre as áreas de atuação em questão. Esperamos que sirva para despertar o interesse dos alunos.



GEOLOGIA

O que faz m Geólogo?

O geólogo está apto para realizar o levantamento geológico e geotécnico de áreas para a construção de túneis e estradas, pesquisar fenômenos elétricos, térmicos, magnéticos e gravitacionais, traçar estratégias de planejamento territorial, analisar o risco geológico e explorar reservas petrolíferas e depósitos de água.

Também estuda a influência dos fatores geológicos sobre a saúde do ser humano, identifica sítios paleontológicos e cuida da avaliação de minerais e gemas. Essa atividades estão concentradas no diversos campos de atuação desse profissional. Entre elas, as principais são: engenharia geológica, geofísica, geologia ambiental, forense, do petróleo, médica, hidrogeologia, mineralogia e paleontologia.

Quanto ganha um Geólogo?

As informações da tabela acima são referentes ao salário médio de um Geólogo, considerando o porte da empresa e tempo de experiência do profissional. As informações foram retiradas do SINE - Site Nacional de Empregos, um serviço que atua em todo o Brasil como classificado online de vagas de emprego, promovendo o contato entre empregador e trabalhador. Pode chegar a R\$ 11.945,83, com experiência master e trabalhando em grandes empresas.

SALÁRIO R\$: 11.945,83

Ativar o
Acesse Co

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 32: Folder 2 – Ciências humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes

Conheça um pouco sobre as áreas das profissões sobre ciências humanas.

CEEMB
Feira de Ciências
CIÊNCIAS HUMANAS

Fale conosco

ALUNOS: Gabriel, Pablo Henrique, Jean, Kauan, Caio Vitor

+
Estudo

As Ciências Humanas estudam as complexidades e peculiaridades da sociedade humana, procurando compreender suas relações, suas criações e os fenômenos sociais, históricos e culturais que a compõem. Vamos entender um pouco dessa área incrível!

Áreas das Profissões

Psicologia

A Psicologia é a ciência responsável pelo estudo dos estados e processos mentais, buscando entender o comportamento do ser humano e de suas interações. A Psicologia é a ciência responsável pelo estudo dos estados e processos mentais, buscando entender o comportamento do ser humano, bem como suas interações com o meio.

Administração

O conceito de administração pode ser definido como sendo o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos com a finalidade de alcançar os objetivos definidos para uma organização.

Marketing

O profissional de marketing é o responsável por implementar todas as técnicas que farão o consumidor se atrair por uma marca e querer comprar o produto ou serviço ofertado.

Fonte: Dados da pesquisa.

Como é possível observar, os alunos conseguiram produzir folders explicativos, trazendo informações basilares a respeito das áreas do conhecimento e algumas profissões. Fizeram pequenos resumos, trouxeram informações sobre perfil, salários etc., fazendo uso da leitura e da escrita de forma contextualizada. Além disso, através da confecção de tais folders se utilizaram da multimodalidade e de multissemioses (conforme Quintana; Souza; Pereira, 2015), com textos, imagens, cores, estilos de fontes, tudo usado para dar significado ao que pretendiam comunicar. Ademais, houve ampla interação dos alunos, os quais refletiram acerca de seu futuro profissional e da relação tecnologias x profissões.

5.3.1 Conhecimentos que transformam em meio a uma Feira de Graduação

O espaço de ensino e aprendizagem escolar é algo dinâmico. Em nosso contexto de ensino e aprendizagem foram acontecendo situações e eventos importantes que contribuíram e complementaram de maneira especial nossas práticas letradas oficinais. Assim, práticas sociais situadas se estabeleceram em meio a eventos de letramentos.

Uma dessas práticas que aconteceu durante o período de realização das oficinas de leitura, escrita (e outras tecnologias) se deu com nossa participação na Feira da Graduação da UEFS⁹⁴, o que ajudou os alunos no trabalho sobre as áreas do conhecimento e profissões, bem como os pôs a pensar de forma mais específica sobre a presença das tecnologias digitais em contextos sociais diversos. Tratou-se também de um momento em que eles puderam pensar sobre o que realmente gostariam de estudar após o Ensino Médio.

Normalmente, na instituição pesquisada, só os alunos do 3º ano do Ensino Médio são inseridos nesta visita, porém, como atividade complementar à pesquisa proposta para os alunos participantes das oficinas, consegui inseri-los na visita a Feira da Graduação da UEFS⁹⁵. Para que tirassem o melhor proveito desta visita, elaborei um “guia” para orientá-los, o qual foi postado no grupo do WhatsApp e também impresso e entregue aos mesmos (Apêndice G).

⁹⁴ Conforme exposto no site da UEFS: “A Feira de Graduação da UEFS tem o objetivo de divulgar os Cursos e Programas Especiais de Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e as oportunidades de atuação profissional que esses proporcionam. É organizada pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) com a colaboração dos Colegiados de Cursos de Graduação e de outras unidades parceiras”. Disponível em: <https://feiradegraduacao.uefs.br/>. Acesso em: set. 2022.

⁹⁵ Nesta atividade, um grupo de professores, a coordenadora e uma vice-diretora, além de mim, acompanharam os alunos.

No dia do evento, os alunos conheceram vários Módulos da UEFS, e visitaram os stands organizados por áreas e cursos. Foi um momento de significativa interação entre a Educação Básica e a Universidade, o que considero como algo imprescindível, especialmente em se tratando de instituições públicas de ensino. Tal evento tem o condão de despertar o interesse, a curiosidade e o desejo de transformar sonhos para nossos alunos da escola pública, geralmente pertencentes à classe social menos favorecida. Entendo que, por meio do estudo, é possível ascender socialmente, promover mudanças em suas vidas, o que pode permitir-lhes um olhar diferenciado sobre seu lugar social.

Além do mais, a visita à Feira da Graduação foi um momento coletivo de aprendizagem, em que os alunos conversaram com diversos estudantes universitários, e viram como é o funcionamento da Universidade, como são apresentados os stands com as mostras de seus cursos, o compartilhamento de experiências. As fotos abaixo retratam um pouco da experiência vivida nesse evento, por isso mesmo as apresento aqui.

Figura 33: Engenharia Civil



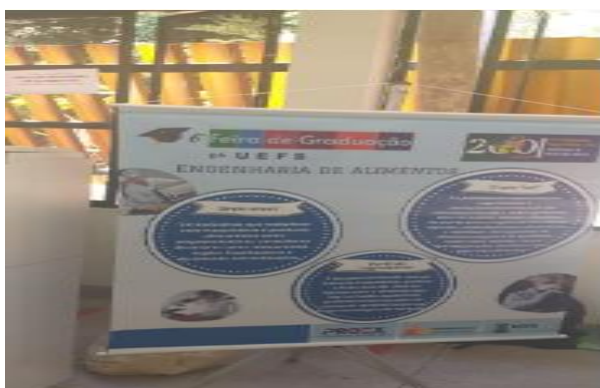
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 34: Letras/Espanhol



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 35: Engenharia de alimentos

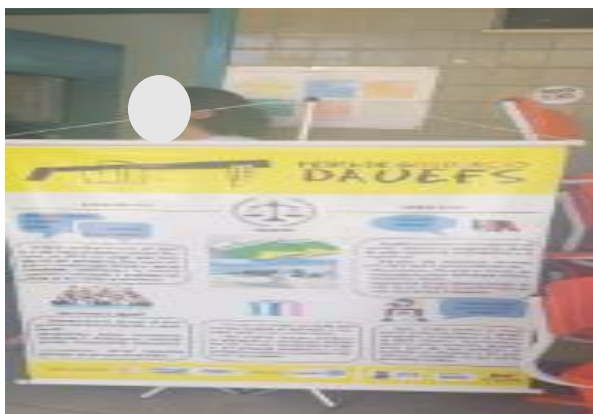


Fonte: Dados da pesquisa

Figura 36: Experimentação Engenharia de alimentos



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 37: Direito

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 38: Laboratório de física

Fonte: Dados da pesquisa

Ao final da visitação, combinamos de realizar uma roda de conversa no encontro oficial seguinte para tratarmos de suas percepções e aprendizados a respeito da Feira da Graduação, o que poderia servir de inspiração para que fizessem seus próprios stands na Feira do Conhecimento, a se realizar no *lócus* da pesquisa. Ademais, a Feira da Graduação seria uma oportunidade de ampliar os conhecimentos e informações para as pesquisas a respeito das áreas do conhecimento que estavam pesquisando.

Considero que, no segundo ano do Ensino Médio (série dos participantes da pesquisa), os alunos estão aptos a pensarem de forma mais sólida acerca do que pretendem estudar, se farão um curso universitário ou profissional, e o mais importante, como farão para ir em busca de seus objetivos. Infelizmente, boa parte dos alunos oriundos de escolas públicas estaduais ainda fica fora da Universidade⁹⁶.

No fito de travar discussões diversas acerca da temática escola-formação-profissão e tecnologias, em uma roda de conversa, abordamos sobre as percepções e aprendizados em torno do que os alunos vivenciaram na Feira da Graduação da UEFS. Naquele encontro, percebi bastante empolgação dos alunos e senti que estava ajudando-os a refletirem de forma mais profunda acerca das oportunidades que eles poderiam ter a partir do engajamento e da dedicação aos estudos. Perguntei-lhes sobre o que acharam da experiência, o que mais chamou-lhes a

⁹⁶ No governo anterior (Gestão Bolsonaro, do PL), por exemplo, apenas 1 a cada 4 alunos oriundos de escolas públicas estaduais que fizeram o ENEM conseguiram êxito. No ano de 2021, apenas 26% do total de 1,7 milhão de estudantes concluintes do 3º ano do ensino médio nessas instituições fizeram o ENEM. Já em 2019 (início da gestão) esse percentual era bem maior, chegando a 50%. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/11/so-1-em-cada-4-alunos-que-sai-da-escola-publica-faz-o-enem.shtml#:~:text=Na%20C3%BAltima%20edi%C3%A7%C3%A3o%20realizada%2C%20s%C3%B3,do%20pa%C3%ADs%20fizeram%20o%20Enem.> Acesso em: 01 mai. 2023.

atenção, o que aprenderam. Nesse contexto, seguem trechos do início de nossa conversa que considere bastante frutífera:

- Achei muito legal, pró! [animada] Muitas coisas, cada sala de profissões, foi uma oportunidade para conhecer até mesmo áreas e profissões que não pensávamos seguir[...] Conhecer várias profissões é importante, pró! Fomos para vários lugares lá; assistimos palestras, como a de Química e a de Farmácia e ganhamos alguns brindes também! (A7)

- Eu gostei. Tinha muitas matérias, tudo muito organizado. As pessoas indicavam a gente o que fazer ou não fazer, explicavam como era a profissão, o que precisava estudar e onde poderíamos trabalhar no futuro... “Ah”, fizemos aula prática de educação física na quadra [...] (A9)

Para estruturar melhor nossa roda de conversa, elaborei mais perguntas que motivassem o diálogo e a interação com a turma e que deixassem os alunos à vontade para exporem seus pensamentos e suas percepções em torno do que assimilaram da Feira da Graduação. Eis algumas delas: *Como se sentiram na universidade? Esse evento despertou alguma curiosidade sobre alguma profissão? Desejo de estudar algum curso específico? O que mais chamou sua atenção no evento? Observaram o avanço tecnológico digital nas profissões?*

Nessa conversa, a professora colaboradora esteve presente, se inteirando, desse modo, sobre o que aconteceu na Feira da Graduação, conforme os relatos trazidos pelos alunos. Em dado momento, ela fez a seguinte pergunta aos alunos:

- E o emocional de vocês, como se sentiram naquele ambiente universitário? Vocês sentiram desejo de estudar na UEFS, após concluírem o ensino médio? [...]

Nas respostas de 2 alunos, evidenciou-se dúvida comum nesta fase de formação dos alunos:

- Sim, pró! Mas ainda não tenho certeza do que vou estudar... (A21)

- Eu também... ”depois penso nisso” ... (A29)

Ao longo da visitação, alguns stands não foram vistos pois o tempo foi reduzido (cerca de 2 horas). Alguns alunos reclamaram que não conseguiram visitar os stands da área de saúde (e outras) que eram foco de interesse inicial deles. O trecho do diálogo abaixo descreve a frustração deles, mas eu aproveitei para entender melhor sobre seus interesses nas áreas:

- *Pró, eu fiquei chateado porque não achei as áreas que eu queria...procurei mas não achei...eu queria ver enfermagem, medicina e psicologia. [conformado complementa] Mas depois vi outras que achei interessante como engenharia civil, engenharia da computação e biologia. (A24)*

- *Eu quis ver Psicologia, mas não achei. Mas visitei o stand de engenharia civil, engenharia alimentar, foi muito legal. [entusiasmado] Explicaram sobre segurança no trabalho e também a gente fez avaliação de alimentos como iogurte e café /.../ (A3)*

- *Por que você se interessa por Psicologia, A3? [Pergunto] (Professora pesquisadora)*

- *Pró, eu li alguns livros sobre psicologia e gostei, me identifiquei e gostei muito. (A3)*

Nesse espaço de diálogo e interação, observei que a maior parte dos alunos se interessava por áreas diversas, mas senti falta de abordar alguma área da licenciatura. Assim, a título de exemplo, perguntei-lhes se visitaram o stand de Letras, ao que tivemos:

- *Eu fui, pró! Gostei do de Letras com espanhol e Letras com inglês. [parecia convicta] Eu quero seguir a área de espanhol, pró... (A6)*

- *Que legal, A6. Você já tem algum conhecimento de espanhol? Quer dar aula? (Professora pesquisadora)*

- *Sim, pró. Lá no Rio de Janeiro eu estudei espanhol alguns anos na escola. Talvez eu queira ser professora de espanhol. Mas ainda não tenho muita certeza. É só uma ideia. (A6)*

Fiquei feliz ao identificar que um dos alunos pensava em seguir carreira docente, apesar de toda a desvalorização social que costumamos vivenciar em nossa trajetória. Jovens motivados e engajados podem tornar possível a realização de mudanças na esfera educacional. A ideia de tê-los atuando como professores futuramente me animou, devo dizer.

Na sequência, a fim de dar um novo rumo à discussão, perguntei-lhes se haviam observado e identificado o avanço nas profissões/ áreas visitadas lá na UEFS. As respostas demonstram um pouco do que os alunos aprenderam:

- *Sim, pró! Antigamente no passado os aparelhos não identificavam as doenças, os problemas de saúde[...] água quente, água fria; uso do termômetro para saber se a pessoa tá com febre ... a tecnologia ajuda muito/.../ (A24)*

A7 complementou: A gente visitou um stand de química, sujou o jaleco dele, a mancha saiu com um produto de limpeza, acho que é lavagem a seco.(A7)

- Vimos as moléculas em VR (óculos virtuais), foi bem interessante.(A28)

- “Sabe?”... Visitamos 2 salas de engenharia. Na primeira, se não me engano, tinha três áreas, chamada de epeteca, que cuida da estrutura urbana para padronizar a construção das casas.((fala entusiasmada))Muitos alicerces não suportam as construções. O monitor falou sobre a importância de se fazer um alicerce seguro. Evita desmoronamento, estuda o solo, analisa os materiais etc. Achei bem interessante[..] (A1)

Definitivamente, a participação em atividades fora dos muros da escola, e especialmente fazendo essa ligação dos alunos do ensino médio com o que é produzido na âmbito da Universidade Pública (e de qualidade) é crucial para haver a tão aludida formação crítica ensejada na BNCC e em nossos discursos.

Dentre muitos aspectos que foram abordados ao longo de nossa roda de conversa, importante contribuição partiu de A23, ao tratar a respeito da autorrealização profissional, ou seja, de fazer algo por afinidade, que traga satisfação para a pessoa. Trago um trecho do diálogo provocado pelo aluno:

- Alguém falou que é bom seguir uma área pelo dinheiro, a minha opinião e que é melhor você fazer algo que te deixe feliz mesmo que não tenha muito dinheiro. Imagine ser um engenheiro infeliz...(A23)

- Eu quero fazer algo que eu goste mas também que me sustente ((aumenta o tom de voz)) como vou pagar minhas contas se o dinheiro não der....?(A3)

- Eu assisti no BA TV ontem que uma pessoa ficou 10 anos numa profissão e depois resolveu estudar a profissão que ela queria realmente. Ela foi pelo dinheiro antes, era infeliz...(A23)

- Eu vi essa matéria também. (A10)

- É importante também escolher uma área, uma profissão e se dedicar, não ficar migrando... O que escolher deve tentar fazer bem feito, o melhor que puder.(Professora colaboradora)

Devo dizer que a turma, de maneira geral, se mostrou bastante animada ao expor seus relatos. Os alunos se envolveram na atividade e buscaram informações sobre as profissões, o

que gerou contentamento em mim, enquanto professora (e pesquisadora), por ter propiciado que eles participassem do evento. Senti, desse modo, que minha pesquisa ficou atrelada ao cotidiano da escola, unindo propostas reais de interesse da turma, indo até além do que planejei inicialmente, devo confessar. Consegui perceber que estava ajudando os alunos a pensar, a refletir sobre seu lugar no mundo, sobre suas possibilidades de estudo após o Ensino Médio, sobre sua condição de estudante de escola pública, que deve assumir seu espaço e ir em busca de seus sonhos. Percepções e desejos afloram em momentos como esse. Saliento, nesse espaço, a importância do nosso papel social de professor, que vai muito além de ministrar disciplinas, e de expor conteúdos (não raro, estanques).

5.3.2 Práticas que (trans)formam em meio a uma Feira do Conhecimento

Um outro evento que transcorreu durante nosso período de realização das oficinas foi a realização de uma Feira do Conhecimento no *lócus* da pesquisa, a qual constava em seu plano de curso anual. Para a organização do que seria produzido pela turma participante das oficinas, combinamos que continuaríamos a trabalhar em equipes, preferencialmente as mesmas formadas anteriormente. Assim, estipulamos algumas tarefas para os grupos, a exemplo de elaboração de cartazes, com uso de linguagem verbal e não-verbal relativas às áreas do conhecimento que pesquisaram; distribuição de folders informativos (produzidos nas oficinas) que seriam entregues aos visitantes; ainda, eles poderiam levar itens/objetos relativos às profissões escolhidas de sua área do conhecimento para exposição; poderiam se caracterizar, representando as profissões; no dia da exposição todos deveriam colaborar com a montagem dos stands e arrumação da sala; ainda, os alunos deveriam dar explicações sobre as áreas do conhecimento e as profissões aos visitantes. Combinamos, também, de realizarmos a produção de uma nuvem de palavras (usando o Mentimeter) durante a visita dos demais estudantes, os quais deveriam digitar o nome de uma profissão que gostariam de seguir no futuro.

A proposta da Feira do conhecimento, constante no plano pedagógico, era incluir as áreas diversas e disciplinas, sendo, portanto, uma atividade multi/interdisciplinar. Assim, para a turma que participou das oficinas em minha pesquisa de campo, combinamos com o professor de Geometria que poderíamos articular a exposição da turma com o que foi produzido em um dos trabalhos que ele propôs e a produção referente à pesquisa sobre áreas do conhecimento e profissões que fora realizada durante nossos encontros oficinais (aproveitando para incluir a interdisciplinaridade), o que acabou gerando bastante entusiasmo na turma. Nas fotos que seguem, temos registros de momentos desse evento, que considerei bastante frutífero, no qual

os alunos puderam interagir fora do espaço de discussão das oficinas, com os demais colegas do colégio, com outros professores e com a gestão:

Figura 39: Organização Feira do conhecimento



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 40: Exposição oral a uma professora



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 41: Maquete Geometria



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 42: Folders



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 43: Exposição oral a alunos



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 44: Alunos, professores e gestão



Fonte: Dados da pesquisa

É importante ressaltar que, ao longo da exposição dos stands pude observar que os alunos, de forma responsiva (Bakhtin, 2011) e responsável, apresentaram e compartilharam com os visitantes da Feira aprendizados gerados a partir do que conseguimos produzir durante nossas oficinas. E assim, foram expostos nos stands cartazes com informações e imagens desenhadas ou coladas à mão; os folders que produziram digitalmente foram impressos e entregues aos visitantes; a maquete feita em isopor foi usada para demonstrar os cálculos que fizeram referentes à estrutura das salas de seu colégio (fruto da produção feita na disciplina de Geometria).⁹⁷

Ademais, considerei que houve significativa interação dos alunos com os participantes do evento, os quais buscaram explicar, de forma entusiasmada, o que aprenderam sobre as áreas do conhecimento. As tecnologias digitais, ainda que não estivessem tão expostas diretamente nos stands, foram utilizadas em fase anterior, na realização do processo de busca e de produção do conhecimento compartilhado no evento. Ainda, as discussões e produções (orais e escritas) que tivemos ao longo dos encontros oficinais também estiveram ali presentes, ao observarmos a forma como os alunos expuseram o que aprenderam e como respondiam às perguntas feitas pelos visitantes.

Devemos lembrar (novamente) que as tecnologias não podem ser um fim em si mesmas (Sancho-Gil, 2008). Elas devem e podem ser usadas, sim, porém, com um objetivo traçado, como auxiliar na construção processual do conhecimento. Os protagonistas devem ser os alunos, não os recursos tecnológicos que utilizam. A tecnologia *humana* é que deve sobressair.

Nesta instituição de ensino, assim como é a realidade de muitas outras no estado da Bahia, há poucos recursos tecnológicos disponíveis nas salas de aula. Como se tratava de um evento que envolveu o colégio todo, a turma teve que apresentar suas produções com recursos mínimos, pois não existiam em número suficiente. Entretanto, a tecnologia digital, assim como outros tipos de tecnologias, estiveram presentes a todo o momento. Fotos eram tiradas com as câmeras dos celulares e enviadas para o grupo da escola nas redes sociais e no grupo das oficinas. Ademais, as tecnologias foram usadas ao longo da fase de estruturação, de pesquisa e busca pelos conteúdos e informações necessários.

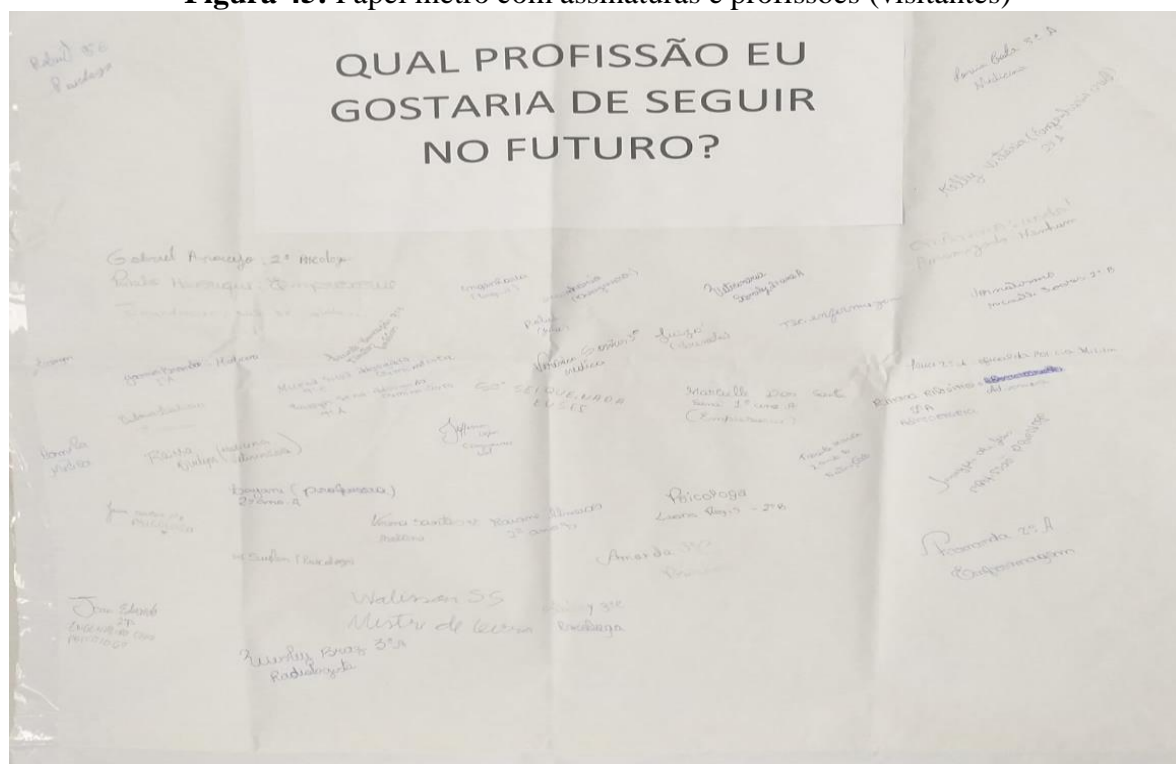
Outra situação que considerei importante nesse evento foi que havíamos planejado e organizado a construção de uma nuvem de palavras (Word Cloud), por meio do aplicativo Mentimeter, o qual já havíamos experimentado ao longo dos encontros anteriores. Tal nuvem

⁹⁷ Para a Feira do Conhecimento, de forma especial, organizei o stand da turma junto com o professor de Geometria e com a professora de LP (colaboradora na pesquisa). A maquete exposta trazia produção relativa a cálculos de engenharia, o que contribuiu para o aprendizado dos alunos acerca das profissões.

de palavras seria formada a partir das respostas dadas pelos visitantes, após ouvirem as explicações e verem os stands da turma, à seguinte questão: ***Qual profissão eu gostaria de seguir no futuro?***

Iniciamos a atividade usando meu notebook, o qual ficou sobre uma mesa da sala para os alunos visitantes usarem, porém houve problemas com acesso à internet. Para darmos prosseguimento, resolvemos completar a atividade em com papel metro no qual os alunos visitantes assinavam seus nomes e informavam a profissão que gostariam de seguir no futuro. Segue foto:

Figura 45: Papel metro com assinaturas e profissões (visitantes)



Fonte: Dados da pesquisa.

Posteriormente, digitamos essas palavras e formamos uma nuvem de palavras⁹⁸ que foi compartilhada no grupo de WhasApp das oficinas (LEIESCTEC), pois assim os alunos teriam acesso à conclusão da atividade inicialmente programada. Segue a nuvem formada:

⁹⁸ Por meio da formação da nuvem de palavras, é possível identificar a recorrência e fazermos análise a respeito da frequência de dada palavra ou expressão. Com isso podemos levantar discussões e interpretar o que o grupo pensa a respeito de determinado tema ou problema.

Figura 46: Nuvem de palavras - Profissões (visitantes)

Qual profissão eu gostaria de seguir no futuro?

Mentimeter



Fonte: Dados da pesquisa.

Outrossim, conforme a leitura das profissões informadas pelos visitantes durante o evento, podemos perceber que, na escola pública, existem muitos alunos que sonham com um futuro promissor, que desejam atuar nas diversas áreas do conhecimento. Todos podem, sim, estudar e escolher um caminho para seguir em suas vidas e, conseqüentemente, contribuir para a construção e transformação social no meio em que vive. Investimento do Poder Público, vontade política, projetos e lutas sociais por tal intento se fazem urgentes.

5.3.3. Me deixe falar, sou estudante da rede pública...uma proposta multiletrada através do documentário

Como proposta de último trabalho a ser feito pelos alunos durante as oficinas de leitura, escrita e tecnologias, apresentei-lhes a ideia de uma produção de documentário. Tal documentário deveria ser feito em etapas. A primeira delas foi assistir e analisar o documentário *Pro dia nascer feliz*, de Flavio Tambellini e João Jardim, 2006.

Expliquei-lhes, então, qual a temática e o tipo de documentário que assistiríamos. Entreguei-lhes por impresso um Roteiro de Análise⁹⁹ (Apêndice H), para ajudá-los na

⁹⁹ O roteiro foi elaborado já direcionando os alunos a observarem a produção documentário como gênero, a fim de orientá-los para a proposta seguinte.

compreensão crítica do mesmo, no qual os direcionei a falar de forma breve sobre o tema apresentado.

Como não há sala específica para assistir aos filmes na escola e o auditório ainda não estava concluído, organizamos a sala da turma em semicírculo para que os alunos pudessem visualizar e ouvir o documentário transmitido em uma *Smart TV*. Usamos um computador conectado a TV para transmissão do documentário cujo *download* foi feito previamente. A seguir trago registro do momento em que assistimos ao documentário.

Figura 47: Professora pesquisadora e alunos (documentário Pro dia nascer feliz)



Fonte: Dados da pesquisa.

Inicialmente todos os alunos participaram desta atividade de forma bem entusiasmada, assistindo e fazendo anotações, conforme orientei-lhes. Entretanto, por conta da duração do mesmo (89 minutos), três alunos (A20, A22 e A19) ficaram um pouco inquietos e demonstraram impaciência por terem que ficar tanto tempo em sala sentados e atentos ao documentário. Conversei com eles e expus a necessidade de completarmos a atividade iniciada, dando-lhes, contudo, a opção de finalizar a atividade posteriormente, caso não desejassem mais continuar naquele dia. Um dos alunos disse estar com dor de cabeça e aceitou a sugestão, e garantiu que assistiria ao documentário em casa; já os demais preferiram continuar em sala.

Após finalização da atividade combinamos que o encontro seguinte seria destinado à discussão sobre o documentário. Chegado o momento de discussão, realizamos uma Roda de conversa para tratarmos sobre o que os alunos compreenderam a respeito do tema abordado no documentário e discutimos especialmente acerca do lugar social dos alunos da escola pública.

Foi um encontro bem longo, no qual chegamos a utilizar 3 horas aulas seguidas (150 minutos), tamanho foi o teor e os aspectos abordados pelos alunos. Alguns deles pegaram suas anotações, feitas enquanto assistiam ao documentário. Outros só começaram a falar o que entenderam à medida que iam se recordando, do que os demais colegas iam trazendo para a discussão ou do que eu os instigava a refletir.

No início de nossa roda de conversa, aproveitei para lançar alguns questionamentos que seviram para organizar os pensamentos da turma em torno de temáticas despontadas e perguntei-lhes sobre o que mais chamou sua atenção, o que gostaram ou não, que foi retratado, quais aspectos sobressaíram, como a escola pública e a particular foram apresentadas, dentre outros. A seguir trago a transcrição¹⁰⁰ e análise de parte do que conversamos.

Pró... ((aluno gesticula pedindo a palavra)) O que mais chamou minha atenção, professora, foi o fato da escola só ter branco. (A25)

- Qual escola, A25?(Professora pesquisadora)

- Aquela particular que teve lá. Não vi nenhum aluno negro ... Outra coisa me chamou minha atenção, foi a situação das escolas mostradas, os locais de entrevistas. A parte final também achei bem extrema, pessoas que acabam indo para a criminalidade. (A25)

- Muito bem observado, A25. Algo mais chamou sua atenção? E as demais escolas? O que você achou? (Professora pesquisadora)

- Teve vários colégios públicos sem professores, e com muita dificuldade ((aluno parece agitado))... (A18)

- Ali traz uma referência da escola, pró! (A10)

- De qual escola, A10? Pode explicar um pouco mais? (Professora pesquisadora)

- Da escola pública, pró, tipo a nossa... (A10)

¹⁰⁰ Para o registro das falas dos participantes baseei-me no que nos ensina Marcuschi (1986) sobre a transcrição de conversações, em que se privilegia o sistema ortográfico, seguindo a escrita-padrão, porém, levando em conta a produção real, através do uso de alguns marcadores, organização de turno a turno e outros elementos.

- *Verdade, A10. O que é mostrado ali é a representação da escola pública em diversos lugares do nosso país. E vocês conseguiram perceber alguma semelhança em relação a nossa escola? (Professora pesquisadora)*

- *As dificuldades em relação à estrutura eram até piores que a nossa... (A19)*

[...]

(barulho de alunos conversando)

- *Vi que tinha muita depreciação nas escolas, professora... ”entende? ” (A10)*

Como é possível perceber das falas acima transcritas, os alunos trouxeram à tona a questão da presença de pessoas da raça branca na escola particular, questões ligadas a desigualdades sociais e a infraestrutura precária das escolas públicas. Os privilégios da dita “elite brasileira”, no quesito educação, que normalmente pertencem aos brancos, saltaram aos olhos de nossos alunos ao assistirem ao documentário. Por outro lado, as pessoas das classes menos favorecidas, especialmente os pretos e pardos, estão presentes majoritariamente no contexto da escola pública, geralmente carente em diversos aspectos. Num dado momento, ainda na mesma discussão, um dos alunos chamou a atenção para a pouca valorização da escola pública por parte dos próprios alunos. Vejamos sua fala:

“ Oh, pró”... Na nossa escola os alunos não conservam as cadeiras e mesas como deveriam; a merenda também, muitos jogam a merenda pelo chão, reclamam da qualidade etc.[chateada] Muitos comem a merenda escondido, ficam com vergonha dos colegas verem...povo besta, pró! (A10)

Assim, situações como as que A10 descreve acima são muito comuns no contexto do espaço público escolar, o que demonstra, possivelmente, o desconhecimento dos alunos em relação à força que poderiam ter caso agissem de modo contrário e, ao invés de destruir o patrimônio escolar e desvalorizar o que possuem, procurassem reivindicar seus direitos, normalmente negados pelo Poder Público e pela sociedade elitista e classista.

Já em relação ao comportamento dos jovens, em seus momentos de interação entre eles, fora da sala de aula, mas no espaço físico da escola, particular ou pública, os participantes narraram alguns aspectos comuns e outros incomuns, o que remete a questões culturais e sociais. Assim temos algumas considerações:

- *Eu achei normal, pró! Muito parecido com os alunos daqui. Mas teve alguns que pareciam não se encaixar, meio que não sabiam nem o que faziam lá /.../ (A3)*

- *Na particular tinha alunos no corredor que zoavam os outros quando passavam, o povo aqui gosta de fazer isso também... ah, tem vários também que ficam filmando dancinhas para o Tik Tok...arff... ((aluno parecia chateado)) (A3)*

Em dado momento, um participante se recordou de algo que foi mostrado na parte final do documentário e que remeteu a questões que levam muitos jovens, especialmente oriundos da escola pública (pelo contexto de desigualdade social em que vivem), para ações violentas, para fora da proteção da escola e, conseqüentemente, para a criminalidade. Segue trecho de nossa conversa:

- *Na parte final, teve umas brigas bestas que deu até em morte...achei isso horrível, pró! (A3)*

- *Horrível mesmo, A3. Mas, infelizmente isso acontece em diversas escolas, a violência é uma realidade. (Professora pesquisadora)*

Quando falamos em criminalidade, frequentemente tomamos conhecimento de situações que envolvem infrações cometidas por menores de idade. Muitos são cooptados pelo tráfico de drogas, ou agem de forma violenta no seu cotidiano, acreditando também que não serão punidos no âmbito penal de forma adequada ao crime. Tal pensamento surgiu nesse contexto em decorrência da fala de A3, que conta uma situação apresentada no documentário:

- *A menina que matou a colega ainda disse: “No final dá em nada, porque sou de menor, três anos passam rápido” ((aluna fala com tristeza)) [...] “Impunidade”. As pessoas acham que podem fazer o que quiserem e que nada vai acontecer com elas, não são punidas de verdade... é um absurdo /.../ (A3)*

Diante de tal temática que urgiu em meio às diversas discussões geradas pelo documentário mote, aproveitei e expliquei aos alunos um pouco do meu entendimento e os insitiguei a refletirem bastante sobre as conseqüências envoltas em tal realidade:

- *Os menores de 18 anos respondem de forma diferente dos adultos, por isso muitos têm a sensação de impunidade, A3. Mas esse tema não é algo simples. Envolve questões de ordem social e de direito. Inclusive, sugiro que vocês leiam sobre esses assuntos. Muitos jovens vão para a criminalidade, para o tráfico de drogas.... Ainda que saiam dessa vida depois, estarão marcados para sempre por essas experiências ruins. Imagine quando tiverem filhos, como vão criá-los, quais valores passarão para eles...enfim, são temas muito complexas. Mas sempre há esperança para quem desejar mudar sua história. (Professora pesquisadora)*

Efetivamente, nosso papel enquanto professores da escola pública perpassa por contribuir para a formação de indivíduos que tenham consciência crítica e que lutem por seus direitos, mas que também cumpram com seus deveres e façam suas escolhas de vida de forma epistêmica, que saibam que seus atos geram consequências para si e para o outro.

Devo dizer que fiquei bastante entusiasmada com as falas e reflexões críticas dos alunos, por discorrerem sobre muitos assuntos que são de interesse para sua formação social. Efetivamente conseguiram tecer críticas em torno do que fora apresentado no documentário, o qual serviu para tal propósito de maneira salutar, e direcionou nosso diálogo para a seguinte pergunta que lhes direcionei:

- Vocês consideram que têm pleno acesso às oportunidades de educação em nossa sociedade? (Professora pesquisadora)

A maioria dos participantes respondeu que “Não”. A3, contudo, trouxe exemplos de possibilidades de estudo e do acesso propiciado pela internet aos conhecimentos e à informação e também teceu uma crítica importante. Eis sua fala:

- Tem aulão público, tem cursos de acesso gratuito pela internet, vários conhecimentos que a gente pode adquirir, mas nunca é igual às oportunidades que os estudantes da particular têm. A gente tem pouco, pró... Não estudamos como eles. [...] O Enem mesmo, o aluno que trabalha e estuda na escola pública não vai ter a mesma oportunidade do aluno da particular que só estuda... Além disso, ele tem mais atividades de lazer, se alimentam melhor que a gente. Eles têm tudo em seu favor. Mas eu quero fazer faculdade... Eu quero estudar psicologia [...] A3

Seguramente, não basta “ir por conta própria” rumo ao conhecimento, apesar de sabermos que também é importante que o aluno tenha autonomia e possa trilhar seus caminhos e escolhas. Ter acesso a uma escola pública e de qualidade, que possa lhe propiciar uma formação educacional sólida perfaz um de seus muitos direitos constitucionais. Nesse espaço, aproveitei o comentário de A3 e incentivei a turma, revelando mais uma vez minha práxis pedagógica, formada especialmente numa concepção freiriana, que emancipa o indivíduo e o deixa livre para se desenvolver socialmente:

- Vocês são jovens, precisam tentar mudar as coisas, precisam sonhar e lutar por seus direitos. Vocês merecem ter educação de qualidade e atenção do poder público cada vez maior. Devem ter oportunidades de acesso ao ensino superior. (Professora pesquisadora)

Nesse momento, A3, bem entusiasmado, me citou como exemplo do que eu acabara de proferir.

- A senhora mesmo, né pró? Vem da escola pública e faz doutorado lá na UFBA. A senhora foi atrás. (A3)

- Com certeza, querida. Sou oriunda de escola pública, como vocês, desde a educação básica. Minha formação como professora, desde a graduação, também é na rede pública. Que bom que você lembrou! (Professora pesquisadora)

Efetivamente, nesse espaço de diálogo crítico, construtivo e colaborativo, foram pontuados aspectos relevantes relacionados ao universo dos estudantes, ao lugar que ocupam socialmente, ao modo como as desigualdades sociais se apresentam no quesito educação. Os privilégios das classes da elite são evidenciados, enquanto as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da escola pública saltam aos olhos e na vivência dos participantes, que conseguem se perceber no documentário mote da discussão. Ao final desse encontro oficial, considereei necessária a seguinte pergunta-reflexão para os participantes: *Qual o significado da escola e da educação para vocês? Logo, quero saber o que a escola e a educação representam para suas vidas, para o futuro de cada um de vocês. Gostaria de ouvi-los.* Trago alguns relatos:

- Professora, com base em coisas que aconteceram eu posso dizer que a escola é essencial para a gente, porém, quando acabar aqui tem muita coisa que não vamos usar e teremos que aprender tudo de novo, a depender da área que iremos atuar[...] (A20)

- Para a gente crescer na vida precisamos estudar, para conseguir um bom emprego. (A7)

- A escola nos prepara para assumir responsabilidades no futuro. (A18)

- A escola é fundamental para aprender o básico, levar para a vida. Mas meu interesse às vezes diminui. (A20)

- A gente aprende o essencial, mas tem assuntos que estudamos na escola que na prática não servem para nada. Exemplo: Matemática. Acho que ninguém aqui vai seguir carreira na Matemática. Deveria dividir humanas e exatas, estudar o que quiser, de acordo com o que o aluno gostar e preferir para sua carreira. (A19)

- A educação é para meu futuro, a escola ocupa minha mente. Serve também para a gente interagir, entender as outras pessoas. (A6)

- *O nível da educação depende muito dos alunos, do interesse. Às vezes temos um grupo de alunos que quer estudar e outros que só atrapalham, por não acompanharem ou não se empenharem. No particular o professor dá seu conteúdo, mas não volta pois atrasa a turma.*
(A1)

Das falas trazidas pelos participantes, ficou explícito que, em suas percepções, estudar é o melhor caminho para crescerem socialmente. Claro que existem pessoas que, mesmo com pouca escolaridade, conseguem sucesso financeiro, adquirem bens, até mesmo fama. Mas a educação vai muito além. O que você aprende você leva para toda sua vida, o conhecimento abre portas, te dá liberdade. É preciso ter senso crítico aguçado, conhecer-se, conhecer seu meio social, e entender o que o mundo pode te ofertar.

De mais a mais, como se pode observar, muitas temáticas surgiram a partir do que os alunos identificaram no documentário, relacionando-os com situações cotidianas já vivenciadas ou observadas ao seu redor, a partir de suas práticas sociais, enfim, é possível afirmar que contribuíram a partir de seus conhecimentos prévios (Freire, 1987). Outrossim, ouvir os alunos me ajudou a vislumbrar como eles estavam relacionando o que foi representado no documentário e como se percebiam enquanto estudantes de uma escola pública estadual e como (re)conheciam seu espaço e lugar na sociedade.

Como é possível observar, nessa roda de conversa, houve momentos de intensas discussões, por meio da fala, da exposição oral crítica, do poder de argumentação exercido pelos alunos, a partir da identificação de diversas questões sociais levantadas no documentário assistido. O ensino e a aprendizagem de Língua foram concretizados de forma significativa para todos os envolvidos.

A partir de tudo que foi gerado nas discussões, apresentei à turma a proposta de produzirem um documentário próprio, no qual buscariam representar um pouco da realidade escolar e suas expectativas para o futuro, trazendo o que aprenderam e refletiram acerca de seu lugar social na condição de estudante de escola pública. E assim, lhes sugeri como título provisório do possível documentário: *Olhando para o meu futuro...: me deixe falar, sou estudante da rede pública...*, contudo, lhes falei que poderiam alterá-lo, caso pensassem em outro título mais adequado, de forma democrática.

Para iniciarmos a produção do documentário, sugeri que se organizassem em equipes, as quais ficariam responsáveis por cada etapa, com função específica. A turma mostrou-se animada e pareceu gostar da ideia. Uma aluna, porém, argumentou que talvez não desse tempo pois estavam perto das provas do último ciclo. Eu a tranquilizei e falei que não se preocupasse pois faríamos o que fosse possível, sem que houvesse prejuízos na semana de avaliação da

escola. Construiríamos o documentário por etapas. A cada semana veríamos o que foi realizado até concluirmos a produção multimodal. Ela concordou.

Lembrei-lhes, ainda, que o documentário é um gênero textual e como tal tem uma composição estrutural prévia, e a forma de produzi-lo passa por etapas de construção. Ademais, o documentário que eles produziram deveria perpassar pelo compromisso de representar a realidade vivenciada por eles, ainda que de forma parcial e subjetiva.

Cada equipe, portanto, teria função específica. Ao final, as partes formariam o todo, resultando no documentário da turma. A princípio, formamos cinco equipes: *Roteiro; Recrutamento; Narração; Filmagem; Edição*. Orientei-lhes a trabalharem pensando na construção de algo coletivo, pois, mesmo atuando em equipes, a produção final seria apenas uma, a da turma. Todos seriam autores e produtores do documentário.

Complementando, através do nosso grupo de WhatsApp, disponibilizei alguns vídeos explicativos, tutoriais sobre elaboração de roteiros, gravação e edição como suporte ao que conversamos, o que poderia ser útil para as questões mais práticas. Por tal meio, me dispus também a sanar as dúvidas dos alunos e conversar sobre o andamento das atividades.

Marcamos uma data para o grupo responsável enviar o roteiro inicial do documentário, o qual seria lido em sala. A partir dali todos poderiam dar sugestões e colaborar com o que o grupo produziu. O roteiro elaborado foi o seguinte:

Quadro 10: Roteiro de documentário (alunos)

ROTEIRO DO DOCUMENTÁRIO

Colégio Estadual Edith Machado Boaventura, DD/MM/2022, documentário: **‘olhando para o meu futuro... me deixe falar, sou estudante da rede pública’.**

Perguntas base:

1º Qual seu nome? (Peça que o entrevistado se apresente de maneira confortável para o mesmo, como se chama, apelido, por exemplo.)

2º Quais seus planos pra depois do colégio? O que você mais gosta?

3º Como é estudar aqui no Edith?

4º Você tem alguma dificuldade no colégio que sente que seria diferente ou até mesmo nem existiria se você estuda se em um particular?

5º O que mais te preocupa, por quê?

6º O que você gostaria de fazer futuramente?

7º Com o que você não gostaria de trabalhar?

8º Se você tivesse direito a um desejo que se realizaria, o que pediria?

*Temos aqui a apresentação do roteiro com base no tema, são perguntas que servem de base para os entrevistadores, talvez algumas não sejam respondidas.

Produzido por: Equipe de roteiristas do 2º A.

Fonte: Dados da pesquisa.

Parabenizei o grupo por ter completado a atividade e teci algumas considerações sobre o teor do roteiro produzido, da escrita e sobre como iriam aplicá-lo nas fases seguintes. Os alunos das outras equipes também deram suas opiniões. Mais uma vez, falamos e nos escutamos.

A próxima equipe ficou responsável em recrutar alunos do 3º ano do ensino médio que gostariam de participar das entrevistas (isso ficou inicialmente decidido por todos). Lembrei-lhes que eles deveriam explicar a proposta do documentário, para que estava sendo feito e informassem aos convidados que teríamos cuidado com a exposição da imagem deles, que seria somente para uso pedagógico, e que o grupo deveria redigir um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Consideramos que 8 a 10 alunos seriam suficientes para uma boa produção. Além da filmagem dos entrevistados, utilizaríamos multisseminários.

No encontro seguinte, que se deu após a semana de provas, consegui me reunir novamente com a turma. Contudo, tratava-se do último ciclo e muitos alunos não se mostraram mais interessados em continuar com a produção. A equipe de filmagem alegou que a escola estava em reforma e que seria difícil gravar por conta do barulho. Sugeri que a filmagem poderia ser feita em alguma sala de aula ou até mesmo na sala da coordenação (acordando previamente). Os alunos concordaram no momento da proposta, contudo não levaram adiante a tarefa. Como a proposta das oficinas não era de caráter obrigatório, não os pressionei a finalizarem a atividade. Prefiro que a fizessem de forma volitiva, com motivação. Atendi, desse modo, ao que foi garantido no TCLE e no TALE assinados por todos nós, antes de iniciarmos nossa pesquisa.

Na semana após as provas do 3º ciclo os resultados das disciplinas foram dados aos alunos e alguns ficaram preocupados com a semana de recuperação, o que também acabou interferindo na continuidade da produção do documentário da turma. Outros alunos, já aprovados na maior parte das disciplinas, começaram a se dispersar das oficinas, considerando-

se já em férias. Sugeri, nessa oportunidade, que fizéssemos um encontro virtual para sanar dúvidas e encontrarmos meios para darmos continuidade a atividade. Notei, contudo, que a turma já havia perdido um pouco a vontade de prosseguir. Propus então que, mesmo após finalizar o ano letivo, caso quisessem, poderíamos continuar à distância com a produção. Sugeri também que, ao invés de entrevistarem colegas do 3º ano, que eles mesmos fossem os entrevistados e que fizessem gravações, dando depoimentos sobre a proposta do documentário, seguindo as questões feitas no roteiro produzido, o que não se concretizou. Penso que, após tentativas infrutíferas de levar adiante a produção do documentário proposto, que, possivelmente, caso a produção tivesse se iniciado com maior antecedência, a teríamos completado antes do final do ano letivo.

Contudo, ainda que não tenhamos conseguido finalizar o documentário, considerei que foi válida a proposta iniciada. Conseguimos realizar debates a partir do documentário *Pro dia nascer feliz*, conversamos sobre a estrutura composicional do documentário como gênero digital, os alunos puderam partilhar ideias, uma das equipes conseguiu produzir um roteiro, ainda que inicial, dentre outras aprendizagens. Tivemos então um ponto de partida. Um (re)começo em meio aos percalços do cotidiano de uma escola pública estadual, que é real e potencialmente capaz de contribuir para a formação de verdadeiros cidadãos.

6 CONCLUSÕES: POR UMA TECNOLOGIA DA DOCÊNCIA ENTRELAÇADA COM A DISCÊNCIA

O construto desta tese se deu no sentido primordial de Contribuir *para pensar em possibilidades de articulação das tecnologias digitais ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, no cotidiano da educação básica da rede pública*. Acredito que eu tenha alcançado esse objetivo, ainda que, em meio a um longo e difícil caminho que me fez atravessar situações diversas.

No meio do processo de construção do estudo mudanças foram necessárias, especialmente por conta da pandemia de Covid 19, que dizimou milhares de pessoas no Brasil e em diversos outros países; no espaço da educação, tivemos suspensão de aulas por um longo período; ensino remoto emergencial e híbrido, até voltarmos ao ensino presencial, dito “normal”. Assim, então, nos (re)organizamos e partimos em busca de conhecer as percepções e olhares dos principais atores, a saber, professores e alunos.

Os primeiros olhares que encontramos foram os dos professores, que colaboraram e expuseram seus pensamentos e subjetividades. Desde os primeiros registros trazidos na primeira fase deste estudo, restou evidente a relevância que atribuíam às tecnologias digitais na relação ensino e aprendizagem, no período anterior ao que fora vivido durante o ensino remoto emergencial, apesar de ser quase unânime a alegação (ou constatação) do ciclo constante de precariedade em que costumavam (com)viver na escola.

Em relação às experiências vividas durante o período do ensino remoto, especificamente, os professores se viram forçados a um letramento digital em um período reduzido de tempo, o que, inevitavelmente, também os levou a novas formas de ensinar (e de aprender). Alegaram ter havido exclusão digital de boa parte dos discentes, por motivos variados, fosse pela ausência de espaço adequado para estudo, ausência de aparelhos e/ou acesso à internet, e que o ensino remoto não deu tempo (ou não foi organizado) para levar em consideração as dificuldades de aprendizagem individuais. Para esses professores a escola deixou de cumprir com sua função social nesse período, o qual muito supera a disponibilização de conteúdos disciplinares.

Os alunos, por sua vez, ao exporem suas percepções, no que diz respeito à aprendizagem de Língua Portuguesa, recordaram-se que, *antes do ERE*, o uso de TD durante as aulas se dava de forma eventual nas atividades, o que fez com que pouco lembrassem de aprendizagens efetivamente significativas.

Por outro lado, ao recordarem das atividades feitas *durante o ERE*, os alunos reclamaram do excesso de atividades propostas e da preocupação com os prazos exigidos pelos professores, haja vista estarem cumprindo dois ciclos em um, o que inevitavelmente deixou “sequelas” em todos. Houve, também, relatos de alunos que tiveram prejuízos por terem que conciliar trabalho e estudo.

Devo confessar que considerei estranho que, inicialmente, parte significativa dos alunos demonstrou certo “ranço” ao falarmos acerca de tecnologias digitais direcionadas para a aprendizagem escolar formal. Eles as utilizam para entretenimento, para se comunicar em situações do cotidiano pessoal etc., contudo, no contexto escolar, deixaram explícito que não tiveram boas experiências, desmotivando-os imensamente.

Compreendo que os alunos evidenciaram uma percepção negativa em torno de tal período, especialmente por não terem feito uso constante de TD ao longo do processo que antecedeu o ERE. Realizaram comparações entre os formatos de aula e revelavam preferência pelo ensino tradicional, “normal”. Caso as TD já fossem utilizadas com mais frequência no cotidiano escolar, possivelmente o prejuízo seria menor. Entretanto, sabemos que não se tratou apenas de usar (ou não) determinada tecnologia para ensinar ou aprender. Naquele contexto muitas emoções afloraram. Foi uma fase que jamais será esquecida, pois a pandemia mostrou, de forma inequívoca, que a escola carece de funcionar alinhada ao contexto vivido.

No período “depois do ERE”, observamos a existência de momentos distintos: a princípio, temos o que denominamos *logo após o ERE*, que abrange aquele período chamado de híbrido, no qual os professores retornaram às atividades presenciais, mas os alunos frequentavam as aulas em grupos, de forma escalonada. Naquelas circunstâncias, foram vivenciadas inúmeras dificuldades, especialmente por terem que seguir as normas sanitárias, a exemplo do distanciamento físico no espaço escolar, o contínuo uso de máscaras e álcool em gel, de ter que lavar as mãos e terem que mudar a forma de interação social presencial. Tratou-se, inevitavelmente, de uma experiência complexa para todos: pandemia, distanciamento social, perdas, conflitos, ansiedade, ensino, aprendizagem a distância, dúvidas, dificuldades de aprendizagem (e também de ensino).

Continuando, ainda, fazendo referência a “depois do ERE”, tivemos o retorno presencial de 100% dos alunos (ainda no ano de 2021), quando continuamos com as dificuldades narradas anteriormente, porém em escala ainda maior pois, nesse espaço, tudo e todos deveriam retornar à desejada “normalidade”. A prática trouxe vivência e sentimentos de incertezas sobre o que e como proceder em meio à situação ora descortinada. Não obstante, o que fazer a não ser enfrentar as dificuldades e os medos e continuar a viver? Tentar fazer o melhor possível e

encarar de frente as barreiras? Foi o que os professores da educação básica e os estudantes fizeram. Seguiram. Ainda que marcados, feridos, abalados, ansiosos, deprimidos, inseguros. Mas, com a certeza de que precisavam continuar de onde pararam, de alguma maneira...

Mas, e quanto ao uso das tecnologias digitais, após voltar à dita “normalidade”? Seriam estas esquecidas ou somadas ao cotidiano escolar? Passaríamos a uma espécie de ensino híbrido? Como seria o ensino “normal” após “tudo”? Pareceu, a princípio, que uma grande mudança se instalaria...

Nas respostas dadas aos questionários respondidos na primeira fase empírica deste estudo, tanto os professores quanto os alunos expressaram que consideravam importante fazer uso das aludidas tecnologias digitais no cotidiano normal. Para tanto, deram muitas sugestões e revelaram desejos de que houvesse efetiva inclusão das tecnologias digitais nas práticas escolares, contudo, tendo a preocupação de se direcionar o foco do ensino à aprendizagem do aluno, observando suas singularidades.

Já os alunos, por conta das experiências que viveram, sugeriram que o uso das tecnologias digitais não deveria ser obrigatório, mas sim complementar; para tanto, deram sugestões para que seus professores propusessem pesquisas e vídeos em momentos fora das aulas e não como recurso principal dela.

Acerca da tão desejada “normalidade”, iniciada no final de 2021, voltando ao ensino presencial completo, perdurando até os dias atuais, pude observar que a escola continuou, de certa forma, “como se nada houvesse acontecido”. Notei uma tentativa de continuar de onde se parou antes de todo o caos vivido durante a pandemia, e conseqüente suspensão das aulas, ensino remoto, híbrido...

No *locus* da pesquisa, que também é meu espaço de atuação como professora, tenho observado que as práticas costumeiras voltaram a acontecer, parecendo até que o período de ensino remoto deveria ser esquecido, sem que se levassem em conta os aprendizados decorrentes da experiência vivida. E assim, o cenário voltou a ser como antes, com professores dando suas aulas expositivas, alunos sentados “ouvindo” as aulas, professores reclamando do uso de celulares em sala por parte dos alunos (ignorando o fato de que o celular foi o artefato mais utilizado durante o período de ERE). Contudo, ficou visível que nós não éramos mais os mesmos. Nem os professores, tampouco os alunos. Os alunos estavam mais inquietos, não queriam ficar em suas salas, queriam conversar, brincar, (inter)agir de formas diversas, ávidos por viverem com certa liberdade no ambiente escolar físico. Aliás, estar fisicamente na escola pareceu, curiosamente, libertar os alunos, até então “presos”, “confinados” em seus lares.

De forma assertiva, Ribeiro (2021, p. 8), nos lembra algo salutar, intrínseco a pesquisas como a que me propus, especialmente no momento de compreender os dados “ entre uma análise e outra algo no mundo sempre pode ter mudado, e os dados que analisamos podem ter sido enriquecidos pelas tramas sociais e humanas”. Desse modo, em um contexto incerto, inseguro, complexo, procurei desenvolver oficinas de leitura e escrita, a fim de articular propostas que se voltassem a pensar no funcionamento das aprendizagens de Língua Portuguesa, envolvendo especialmente o uso crítico de tecnologias digitais (e outras). Nessas, realizei experiências de ensino e aprendizagem, através de momentos de exercício de efetivas “práticas letradas”.

Considero que eu tenha contribuído para romper algumas barreiras que os alunos construíram durante a fase de ensino remoto e híbrido, especialmente por conta das estratégias pedagógicas e opções metodológicas que utilizei a fim de conduzir o processo; tudo isso, me levou a concluir que cheguei a resultados bastante significativos que, ao final, me ajudaram a colher muitos “frutos”, em meio ao exercício de minha práxis docente (que se inspira nos ideais Freirianos) e ao meu lugar de professora-pesquisadora e eterna aprendiz.

Apesar de acreditar na potencialidade do uso de tecnologias digitais em meio às práticas voltadas ao ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, e após todas as experimentações feitas neste estudo, pude constatar que, efetivamente, a tecnologia principal que deve ser utilizada é a *tecnologia humana*, a qual nos move a interagir através do diálogo, da compreensão, da fala, da expressão oralizada, do senso crítico, do sorriso, da empatia. O ato de ouvir e ser ouvido faz grande diferença no espaço da sala de aula, seja esta física ou virtual.

Com as práticas letradas desenvolvidas durante as oficinas de leitura, escrita (e outras tecnologias), realizei diversos momentos de uso direto e indireto de tecnologias digitais no estudo da Língua Portuguesa. Porém, mais importante que fazer uso da tecnologia foi fazer uso da língua visando o exercício da leitura e da escrita, praticando-as em meio a necessidades reais, que foram surgindo no processo de incessante busca pelo conhecimento.

Devo dizer que nem tudo correu como planejado. Por diversas vezes, os planos tiveram que ser adaptados, a depender da internet ruim, do aparato tecnológico insuficiente, da queda de energia, da falta de uma simples tomada de energia na sala de aula, dentre outras situações. Entretanto, a tecnologia estava ali presente, em diversos momentos, de forma direta e indireta, nos servindo e não o contrário.

Por vezes, fiquei pensando nas possibilidades de real promoção da interação, e concluí que, na sala de aula, esta só acontece a partir do envolvimento entre professor, aluno e objeto de estudo (conteúdo temático). O interesse e a motivação para estudar a Língua Portuguesa

perpassam, pois, por uma dimensão crítica e interacional (conforme salientado por Kleiman, 1991, 2001).

Outrossim, é cada vez mais urgente que articulemos aulas que proporcionem o envolvimento real do aluno, fazendo com que percebam sentido naquilo que levamos como objeto de estudo. Como bem nos ensina Freire (2001) “Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Logo, não basta exigir que o aluno analise o texto tal, sem discorrer sobre o que é dito, quem o escreveu, por qual motivo foi escolhido, para que finalidade ele serve ao aluno, como o texto pode servir para que outros textos sejam por ele criados, dentre outros aspectos que superam o metalinguístico e seu design.

Nesse caminho, a imposição de conteúdos, sejam eles gramaticais, textuais, de leitura ou escrita, não é suficiente para explorar as inúmeras possibilidades de uso da língua no espaço da sala de aula, seja-o por meio de um suporte físico, digital ou analógico.

(Re)afirmo, nesse diapasão, que não basta ter a tecnologia digital disponível no ambiente e na prática escolar; é preciso articulação com os saberes que se deseja trabalhar com os estudantes, com os objetivos que se deseja alcançar, com as construções que se almeja realizar. Entretanto, se houver a tecnologia digital junto a toda infraestrutura necessária para permitir o aproveitamento metodológico e concretização das práticas pedagógicas, poderá haver maiores possibilidades de se discutir e resolver outras demandas que interferem, já há muito tempo, na relação ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na educação básica da escola pública.

Nesta tese dialogamos com autores que falavam sobre tecnologias digitais, *antes*, *durante* e *após* o ensino remoto emergencial (vivido durante a pandemia de Covid 19), analisamos alguns documentos normativos (com ênfase na BNCC), lemos teses e dissertações mais recentes, produzimos aulas em formato de oficinas, geramos dados para discutir a temática, e outras tantas ações; ao final, compreendemos que é preciso entrelaçar a “tecnologia” da docência com a discência (Silva, 2022).

E, como se usa a tecnologia da docência? Como se perfaz? A tecnologia da docência se consitui em nosso cotidiano, em nossas ações, em nossas percepções em relação às necessidades dos alunos, e das nossas também... A todo momento surgem novas demandas, novas formas de dar aulas, de aprender, de lidar com a linguagem nas práticas sociais, atendendo aos novos contextos que emergem da própria evolução humana.

Nesse processo evolutivo está o professor, o qual também se vê diante da necessidade de rever sua atividade docente com frequência, buscando atender às demandas do corpo discente e da sociedade, de forma geral, pois sua atividade refracta na formação do indivíduo

sob diversos aspectos, em especial no que pertine ao quesito informação e comunicação.

É fundamental, portanto, que sejam retomadas as discussões acerca das possibilidades reais de utilização de tecnologias digitais no espaço ensino e aprendizagem e levar em consideração o que tínhamos experienciado antes mesmo da pandemia, antes da obrigatoriedade do ERE; é preciso, enfim, levar em conta as experiências vividas por todos os atores da educação, em especial da vivida por gestores, coordenadores, professores e estudantes; situações como as que foram vividas, nos mostraram nossa fragilidade, nosso atraso tecnológico-educacional.

A pandemia nos mostrou que não podemos parar no tempo no que remete à educação em nosso país; é preciso avançar metodologicamente, e que os governos invistam seriamente na educação, a fim de que se reduzam as desigualdades (de todos os tipos) que assolam a nossa sociedade, o que perpassa, *a priori*, pela necessidade de se valorizar a escola pública, ampliando a qualidade da educação que se oferece à população.

Neste estudo, com a disciplina de Língua Portuguesa, encontramos inúmeras possibilidades de contribuir para o desenvolvimento crítico do aluno. Em meio ao que foi realizado ao longo de cada encontro, consegui levar adiante a proposta das oficinas em uma escola da rede pública estadual, em meio a reformas longas, a escassez de recursos tecnológicos, em meio a uma turma que tinha passado pela experiência da pandemia de Covid, pelo ERE. Não foi uma tarefa simples, mas foi muito satisfatória para mim; posso afirmar que tive êxito nas discussões em torno do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa em articulação com tecnologias digitais, de diferentes formas.

A sociedade, continuamente, passa por transformações e, nesse processo, o papel da educação se torna cada vez mais crucial para inserir os indivíduos.... Portanto, tratar sobre tecnologias digitais não é colocá-las tão somente como instrumento a ser utilizado nas disciplinas, é ajudar o indivíduo a compreender os benefícios (e também os malefícios) de uma sociedade que é cada vez mais cibercultural. Os benefícios são muitos, mas existe também muito perigo que precisa ser enfrentado, a exemplo das *fake news*, dos discursos de ódio, das ameaças às próprias escolas, do direcionamento político envolto em tramas e mentiras, dentre outras possíveis situações. A melhor forma de enfrentar o perigo é conhecendo-o e se protegendo criticamente. É preciso entender os riscos de estar e de não estar no processo. Ou você se arrisca conhecendo ou vivencia o risco por não conhecer...

Para além da práxis docente, é imprescindível que o poder público coloque a educação pública como prioridade e amplie as pautas de discussões para incluir e fomentar melhorias na infraestrutura da escola, disponibilizando-lhe os recursos (materiais e humanos) que necessita,

dentre esses, os tecnológicos, promovendo o acesso digital aos seus atores; é preciso, ademais, propiciar momentos de formação continuada para os professores a fim de que possam ter respaldo metodológico e epistemológico para pensarem em suas práticas em consonância com o contexto social e as exigências contemporâneas.

Após todo o percurso realizado nesta pesquisa, defendo a tese de que é possível (mas não fácil) articular as tecnologias digitais como potencializadoras do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, no cotidiano da educação básica da rede pública, apesar das dificuldades que a acompanham ao longo do tempo. Para tanto, é indispensável haver a articulação entre os usos da Língua Portuguesa e situações reais, que permitam aos alunos desenvolverem-se linguisticamente, através de estratégias que promovam a interação, a crítica e a reflexão.

Finalmente, ressalto a necessidade de persistir em pautas para pesquisas futuras, com novas propostas de práticas letradas, trazendo experiências de produções com inserção de tecnologias digitais, em contexto real de uso, em outras instituições e diferentes segmentos e esferas.

Que sejam realizados projetos, por outros professores e pesquisadores, com o fito de dar voz aos alunos, a fim de que sejam protagonistas de suas histórias, que possam se formar em contextos reais de uso de sua língua, para que esta se constitua enquanto verdadeiro instrumento de poder e libertação (em sentido Freiriano); e que lhes sirva para abrir caminhos futuros no exercício das práticas sociais, em quaisquer ambientes, sejam físicos ou digitais, e que lhes permita irem em busca de novas possibilidades e subjetividades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Paula de. **Letramento Crítico na Base Nacional Comum Curricular**: uma análise do componente Língua Portuguesa Ana Paula de Almeida Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Revista Kiri-Kerê: Pesquisa em ensino. Dossi~e: ensino, leitura, letrmanetos e multimodalidade, n.8, ago. 2022.40DOI: 10.47456/krkr.v1i8.37894

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. SÃO PAULO: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, L.R. Fazer fanfiction no pós-digital: do derivativo ao arcôntico e os novos usos pedagógicos do gênero. In: SILVA, P. P.; LIMA, L.; ZUCOLOTTI, M. (Orgs.). **Narrativas Interativas Contemporâneas**. Tutóia, MA: Diálogos, 2022, p.13-31.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Protocolo da Educação para o ano letivo 2020-2021**, sec/ba, 2021. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/protocolo-ano-letivo>.

BAKHTIN, M. Os estudos literários hoje. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 358-366.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Radis; PEREIRA, Eliúde Costa. **A tecnologia educacional e o letramento digital na escola pública**: algum estranho no ninho? Matranga, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 76-94, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matranga/article/view/17048/13926>> Acesso em: 21 fev. 2017.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. **Autores e produtores de textos na contemporaneidade**: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação, v.3, Brasília: Líber Livro Editora. 2004.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.

BAUER, Martin W. GASKELL, George (orgs.) - **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BESSA, Vicente Alberto Lima. **O nascimento do “internetês” e suas implicações na comunicação escrita**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 09, Vol. 04, pp. 105-129. Setembro de 2019. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/nascimento-do-internetes>

BORGES, Flavia Girardo Botelho. **Um olhar rizomático sobre o conceito de letramento digital**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(55.3): 703-730, set./dez. 2016. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/tla/v55n3/0103-1813-tla-55-03-00703.pdf>> Acesso em 10 jan. 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso: abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em: 27 jan. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília-DF, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/ MEC, 2000.

BRASIL. **Portaria 637/2021**. Dispõe sobre a reorganização das atividades letivas nas escolas da Rede Pública Estadual da Bahia, em convergência com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96). Diário Oficial – Estado da Bahia. Publicada em 03.03.2021, p. 21-22. Disponível em: <<file:///C:/Users/Jurene%20Veloso/Downloads/doe2021-03-03pag21.pdf>> Acesso em: mar. 2021.

BRASIL. **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/> Acesso em: mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a doença**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 26 out. 2020.

Brasil. Medida provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 23 set. 2016. Available at: <Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm >. Access on: Nov. 4th, 2017.
» http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BUNZEN, Clecio. Mendonça, Márcia. Kleiman, Angela [et al.]. **Português no ensino médio e formação do professor**. – 2ª Ed., rev. - São Paulo: Parábola, 2022.

CARNEIRO, Moaci Alves. **BNCC: decifra-me ou te devoro: 114 questões e respostas para esclarecer as rotas de implementação da BNCC**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. Majer, R.V. (Trad.), 6ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.) Belo Horizonte: LED, 2021.

CAZDEN, C.; COPE, B. FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. et al (The New London Group). **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review; Spring, 1996. Disponível em: file:///C:/Users/Jurene/Downloads/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Fut.pdf

CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: New literacies, new learning**. Pedagogies: An International Journal, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

CORDEIRO, Gláís Sales. BARROS, Eliana Merlin Deganutti. GONÇALVES, Adair Vieira. (Orgs.) **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. **Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências**. 1999. 322f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belos Horizonte: Ceale; Autêntica, 3ª ed., 2011.

COSCARELLI, C. V., da Silva, T. V., Santos Brigida, M., & Ribeiro Nunes, G. (2020). **Letramento digital e multimodalidade: uma entrevista com a professora Carla Coscarelli em tempos de pandemia**. *Palimpsesto - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UERJ*, 19(34), 3–37. <https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2020.5623>

CUNHA, Úrsula Nascimento de Sousa. **Cibercultura e as identidades líquidas: reflexão sobre a cultura na era das novas tecnologias**. Pontos de Interrogação n. 2 Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural Universidade do Estado da Bahia, Campus II — Alagoinhas Linguagens, identidades e letramentos - Vol. 2, n. 2, jul./dez. 2012, pp. 157-170.

CUPANI, Alberto. **A realidade complexa da tecnologia**. Cadernos IHU ideias. Ano 12, n. 216, vol. 12. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2014.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da Tecnologia**. Um convite. 3ª ed. Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2017.

CUPANI, Alberto. **Modalidades da tecnologia e suas consequências culturais**. Revista Dialectus. Ano 9. N.17, maio/agosto 2020, p. 82-95. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54771/1/2020_art_acupani.pdf> Acesso em: 12 março 2021.

DICIONÁRIO ON LINE. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/projeto/> Acesso em: mar. 2022.

DOMS, Caroline. **O que é Padlet? Veja como usar ferramenta para criar quadro virtual**. TECHTUDO, 2020. <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml>

DUDENEY, Gavin. HOCKLY, Nicky. PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais: tradução Marcos Marcionilio**. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FRADE, Isabel C. A. S.; FERREIRA, Márcia, H. M. Alfabetização e Letramento em contextos digitais: Pressupostos de avaliação aplicados ao software HagáQuê - In: RIBEIRO, Ana E. et al. (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Editora Peirópolis. 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: papiros, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo**. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GERALDI, João Wanderley. **O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. AMORIM, Marcel Álvaro de (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas, SP: pontes Editores, 2019.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GUEDES, I.C.O; BRESSANIN, J.A.; SOARES, N. de P. **Os sentidos do ensino de Língua Portuguesa na BNCC para o ensino Médio**. Traços de linguagem. V. 3, n. 1, p. 35-46, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** (11ª. Edição). São Paulo: DP&A, 2006.

KALANTZIS, Mary. COPE, Bill. Pinheiro, Petrilson. **Letramentos**. – Tradução: Petrilson Pinheiro. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KALANTZIS, M.; COPE, B. A Multiliteracies Pedagogy: a pedagogical supplement. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Multiliteracies in Education. In: CHAPELLE, C. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. [S.l.]: Blackwell Publishing Ltda., 2013, p. 1-6.

KRESS, G. **Literacy in the New Media**. London: Routledge, 2003.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-61, 1995.

KLEIMAN, Angela B.; VIEIRA, Josenia. A. O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação, In: MAGALHÃES, I., CORACINI, M. J. & GRIGOLETTO, M. (Orgs.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Paulo: Editora Claraluz, 2006, p.119-132.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32. n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242> Acesso em: jul. 2019.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura** – teoria e prática, 16ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmmVJpFv4bk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: abr. 2021.

KLEIMAN. **Letramento na contemporaneidade**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/FTQrQN9BZ7mpPkcvtmBRWHj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: set. 2020.

KLEIMAN, Angela B. **Introdução e um início**: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. Trab. Ling. Apli., Campinas, (18): 5-14, Jul./Dez. 1991.

KLEIMAN, Angela B. Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 37, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3933>. Acesso em: 22 dez. 2023.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (eds.). **A New Literacies sampler**. NY: Peter Lang Publishing, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3ª ed., São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. 1ª ed., São Paulo: Contexto, 2020.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. **New Literacies**: Changing Knowledge and Classroom Research. Buckingham: Open University Press, 2003.

LEMKE, J. L. **Educação, Ciberespaço e Mudança**. Em: The Arachnet Electronic Journal on Virtual Culture, vol. 1, n. 1, março, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3ª ed. – São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, P. **O que é virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LIMA, Marcelo. MACIEL, Samanta Lopes. **A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil**. 2018. Revista Brasileira de Educação v. 23 e230058 2018.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?format=pdf&lang=pt>

LIMA COSTA, Suzane; QUERINO, Joseli. A questão da autoria nas aulas de Língua Portuguesa. In: Simone Bueno Borges da Silva/ Alvanita Almeida Santos. (Org.). Práticas de ensino da leitura e da escrita na escola pública. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2022, v. 1, p. 201-214.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto de tecnologia digital. Em: MARCUSCHI, L.A & XAVIER, A.C. (orgs.) **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010. p. 68-100.

MARINS-COSTA, E. G. de. Letramento crítico: contribuições para a delimitação de um conceito. In: BAPTISTA, L. M. T. R. (Org.) **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 19-42.

MARTINS, Evaneide Dourado. MOURA, Anaisa Alves de. BERNARDO, Anacléa de Araújo. **O processo de construção do conhecimento e os desafios do ensino-aprendizagem**. RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.22, n.1, p. 410-423, jan./abr. 2018.

MENDONÇA, Márcia. ANDREATTA, Elaine. SCHLUDE, Victor. [Orgs.] **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 294p. 16 x 23 cm.

MOITA LOPES, L.; FABRÍCIO, B. F. **Por uma proximidade crítica nos estudos da Linguística Aplicada**. Calidoscópico, [s. l.], v. 17, n. 4, p. 711-723, dez. 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.) **O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico.** (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução.** D.E.L.T.A., Vol. 10, N. 02, 1994, p. 329-338.

MOREIRA, Marco Antonio. MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Editora Moraes, 1982.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Currículo, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 05 mar.2020.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. **A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível.** Revista Temas em Educação, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 14 jun. 2023.

OLIVEIRA, Jurene.V. Santos. **Aulas de língua portuguesa na era digital: possíveis interações e articulações.** 184 f. il. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

OLIVEIRA, Jurene V. Santos. SILVA, Simone B. B. da. **Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos (multi)letramentos e dos multiletramentos.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(59.3): 2162-2182, set./dez. 2020. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/issue/view/1712> > Acesso em: 15 março 2021.

OLIVEIRA, Jurene V. Santos. FRAGA, Moanna B. S. SILVA, Nelma T. SILVA, Simone B. B. da. **Multiletramentos e tecnologias digitais na escola em tempos pandêmicos.** In: **A linguística aplicada em tempos de barbárie.** [Recurso eletrônico]. Organizadores Emerson Tadeu Cotrim Assunção; Juliana Alves dos Santos. – Catu: Bordô- Grená, 2021.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas, SP: Pontes, 1986.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PALFREY, John. GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais.** Tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Paulo Cysneiros. – Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PARDO, Fernando Silva. **A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado.** Horizontes de Linguística Aplicada, ano 18, n. 2, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Jurene%20Veloso/Downloads/download.pdf> acesso em 07 jul. 2021.

POSSENTI, Sirio. Sobre o Ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 32-38.

PRO DIA NASCER FELIZ. Direção: João Jardim. Roteiro: João Jardim. Produção: Flávio R. Tambellini e João Jardim. Gênero: Documentário, 2006, 88 min.

QUINTANA, Haenz G.; SOUZA, Ana Lúcia S.; PEREIRA, Júlio. N. Leitura e Multimodalidade. In: SILVA, S. B. B.; QUINTANA, H. G.; SOUZA, A. L. S.; PEREIRA, J. N.; BORGES, C.L.C. **Leitura, Multimodalidade e Formação de leitores**. Salvador: UFBA, 2015, pp. 29-56.

RIBEIRO, A.E. (2023). **Ciclos da precariedade**: revisitando experiências de ensino pandêmicas e além. Cadernos de Linguística, v. 4, n. 1, e682. Disponível em: file:///C:/Users/Jurene/Downloads/Ciclos_da_precariedade_revisitando_experiencias_de.pdf Acesso em: 01 ago. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital**: um tema em gêneros efêmeros. Revista da ABRALIN, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RV8N1/ANA.pdf> Acesso em: 20 jan. 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Notas de uma orientadora imperfeita**: pesquisar, ler e escrever na área de Letras. Revista Trem de Letras, Alfenas, MG, v. 8, n. 32, 2021, pp. 1-18.

RIBEIRO, Ana Elisa. [et al.](org.). **Linguagem, Tecnologia e Educação**, São Paulo: Petrópolis, 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Que futuros redesenhamos?** Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2011, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Do fosso às pontes**: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. Revista da Abralín, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Tecnologia digital e ensino**: breve histórico e seis elementos para a ação. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.19, n.2, p. 91-111, jul./dez. 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 25-40.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Educação e tecnologias digitais**: ciclos da precariedade diante da pandemia. Live feita no Abralín em 25 de junho de 2020 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-lftZT7oFI> 25 junho de 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Improviso, ensaio e expansão**: reflexões sobre escola e educação pós-pandemia. Revista digital dos programas de pós-graduação do departamento de letras e Artes da UEFS. Feira de Santana, v. 23, n. 3, p. 317-325, setembro-dezembro de 2022.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019

ROJO, Roxane. BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane Helena. **Escola conectada: os Multiletramentos e as Tics**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane Helena. MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. "**Há muitos países recuando no tempo com seus currículos. Aqui, estamos evoluindo**". Publicado em NOVA ESCOLA 01 de Janeiro | 2017.
<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-aqui-estamos-evoluindo>. Acesso em: 07 set. 2022. P. 1-3.

RONDINI, C. A., PEDRO, K. M., & DUARTE, C. dos S. **Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente**. *EDUCAÇÃO*, 10(1), 41–57.
<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>, 2020.

RUOTI, Scott. **QR Code: como funciona e por que pode pôr celular em risco**. BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-61626718#:~:text=Os%20c%C3%B3digos%20QR%20s%C3%A3o%20usados,uma%20a%C3%A7%C3%A3o%20em%20seu%20telefone>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SANCHO-GIL, J. M. (2008). **Do TIC ao TAC, o trânsito difícil de uma vogal**. *Journal of Research at School*, (64), 19-30.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**. São Paulo, Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura das Mídias**. São Paulo: Experimento, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Desafios da Ubiquidade para a Educação. Ensino Superior** Unicamp, v. 9, p. 19-28, 2013. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao> Acesso em 13 nov. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Edições Almedina, S.A. DIÇÕES ALMEDINA, S.A. Rua Fernandes Tomás, nº s 76-80 3000-167 Coimbra, 2020.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Mariza Vieira. Uma base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a apolítica e o político. In> FLORES, Giovana G. Benedito / GALLO, Solange Maria Leda, LAGAZZI, Suzy/ NECJEL, Nádia Régia Maflí/ PFEIFFER, Claudia Castelanos/ ZOOPI-FONTANA, Mónica (Orgs.) **Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, volume 3.

SILVA, Obdália de Santana Ferraz. (Multi)letramentos e formação de professores na sociedade digital: entretecendo (desa)fiões. In: ALVES, Lynn e MOREIRA, J. António.

(Orgs.) **Tecnologias& aprendizagens**: delineando novos espaços de interação. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 213-241.

SILVA, Simone Bueno Borges da. **Educação contemporânea e as tecnologias para pensar**: uma entrevista com a professora Juana Sancho-Gil. *Textura*, v. 24 n. 58 p.270-281 abr./jun. 2022.

SILVA, Simone Borges Bueno da. [et al.]. **Leitura, Multimodalidade e Formação de leitores**. Salvador: UFBA, 2015.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Língua e tecnologias de aprendizagem na escola. In: **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura / Obdália Ferraz, organizadora. – Salvador: EDUFBA, 2019, pp. 189-204.

SILVA, Simone Bueno Borges da. **Formação de professor e PCN**: Um olhar sobre a leitura e o material de leitura. 2003. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

SILVA, Simone Bueno B. da. **Contornos do letramento**. *Caleidoscópio • Cad. CEDES* 33 (90). Ago 2013. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/TNLZ4g8ZTQznr5RgQNyznDk/?lang=pt#>> Acesso em 13 set. 2022.

SILVA, Simone Bueno Borges. SANTANA, Manoela. Oliveira de Souza. **Multiletramentos e Letramentos Críticos na Educação Básica**: das Paredes às REdes. *A cor das letras (UEFS)*, v. 23, p. 150-167, 2022.

SILVA, David José de Andrade. CORRÊA, Hugo Emmanuel da Rosa (orgs.) **Ensaaios autoetnográficos**. 1 ed. - Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, Liliam. **10 Habilidades necessárias na Era Digital**. 2012. Disponível em:<<http://www.educacao-a-distancia.com/10-habilidades-necessarias-na-era-digital/>> Acesso em 15 fev. 2018.

SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leitura e Escrita**: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>.> Acesso em 10 jan. 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.) **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.p.141-161.

SOUSA, Laiana Ferreira de. FRANÇA, Izabel de Lima. **Inclusão digital como fator de acesso à informação**: perspectivas para o letramento digital. *R. Saúd. Digi. Tec. Edu.*, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-29, jan./ago. 2017. Disponível em:
<<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/25570>> Acesso em: 27 set. 2017.

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio de; BAPTISTA, Felipe Barreto. **O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: tensões e divergências.** Saberes, Natal RNM v. 1, n. 17, dezembro, 2017, p. 177-186.

STREET, B. **What's "new" in new literacy studies?** critical approaches to literacy in theory and practice. 2003. Disponível em: <<http://www.people.iup.edu/gnvp/D-K/articles/from%20Atsushi/Street%20%282003%29.Pdf>> Acesso em: 10 mar. 2022.

STREET, Brian. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M. e CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e Letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TERRA, Márcia Regina. **Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita.** Delta, vol. 29, São Paulo, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Editora Cortez, 18ª ed. 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2017.

UNESCO Relatório de Monitoramento Global da Educação. **A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?** 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por/PDF/386147por.pdf.multi. Acesso em: 07 abr. 2024.

VARÃO, Maria Goreth de Sousa. **As tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa: o olhar dos professores na prática de extensão** – Teresina: EDUFPI, 2022.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografia: uma alternativa conceitual.** Letra de Hoje. Porto Alegre. V. 37, n. 04, p. 57-72, dezembro, 2002.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução, notas e glossário de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grilo – São Paulo: Editora 34, 2018.

APÊNDICE A – Termo de Anuência Instituição coparticipante**COLÉGIO ESTADUAL EDITH MACHADO BOAVENTURA**

Avenida Primavera, 2770 – Pampalona Port.
10547 Código – 05916 Fone: (75) 3624-1908
Feira de Santana – Ba

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, **Rosiene Figueredo Rodrigues**, responsável pela Instituição **Colégio Estadual Edith Machado Boaventura**, declaro ter lido, conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a segurança e bem-estar de todos.

Feira de Santana, 16 de julho de
2021.

.....
Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE B – Questionário Docentes de Língua Portuguesa

Link: https://docs.google.com/forms/d/1GbwZsms7nh4p1c91PVbEpW_Pa-utB-Vyk2FqD1rslAM/prefill

Universidade Federal da Bahia – UFBA
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – PPGLinC - Instituto de Letras
Doutoranda: Jurene Veloso dos Santos Oliveira
Atividade Pesquisa de Campo – Tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa

Questionário – Docentes de Língua Portuguesa da Educação Básica – Rede Estadual de Ensino

Idade: _____ anos Tempo de serviço: _____
Graduação: _____
Instituição e Ano de conclusão do Curso de Graduação: _____
Pós-Graduação: _____
Instituição e Ano de Conclusão do Curso de Pós-Graduação: _____

Segmentos em que atua:

Ensino Fundamental (): 6º ano () 7º ano 8º ano () 9º ano ()
Ensino Médio Regular (): 1º ano () 2º ano 3º ano ()
Educação de Jovens e Adultos (EJA) ()

As questões que seguem dizem respeito às suas percepções acerca do uso de tecnologias digitais em suas aulas de Língua Portuguesa.

1- Você considera que o uso de tecnologias digitais afeta a relação entre o ensino e a aprendizagem? De que maneira?

2- Antes do período de pandemia e da obrigatoriedade do ensino remoto emergencial, com que frequência você utilizava algum tipo de tecnologia digital em suas aulas?

- () 1 ou 2 x por semana
() 3 ou 4 x por semana
() 1 ou 2 x por unidade
() Nunca fiz uso de tecnologia digital em minhas aulas.

3- *Antes do ensino remoto emergencial* você pensava em desenvolver aulas com tecnologias digitais e não as desenvolvia por alguma razão? Qual?

4- Você considera que os alunos se interessam mais pelas aulas e aprendem de forma mais significativa quando você utiliza algum tipo de tecnologia digital? Justifique.

5- Dos itens abaixo assinale o que você costumava utilizar em suas aulas *antes do ensino remoto emergencial*.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> aplicativos de mensagens | <input type="checkbox"/> jogos e aplicativos educacionais |
| <input type="checkbox"/> aplicativos educacionais | <input type="checkbox"/> narrativas digitais |
| <input type="checkbox"/> aulas com slides | <input type="checkbox"/> pesquisas no laboratório de informática |
| <input type="checkbox"/> blogs | <input type="checkbox"/> podcast |
| <input type="checkbox"/> e-books | <input type="checkbox"/> redes sociais |
| <input type="checkbox"/> fanfics | <input type="checkbox"/> slides (power point, Canva etc) |
| <input type="checkbox"/> google class | <input type="checkbox"/> softwares educacionais |
| <input type="checkbox"/> google docs | <input type="checkbox"/> textos em pdf |
| <input type="checkbox"/> google formulários | <input type="checkbox"/> vídeos (com filmes, clips de músicas, aulas) |
| <input type="checkbox"/> infográficos | <input type="checkbox"/> vlogs |
| <input type="checkbox"/> jogos digitais | <input type="checkbox"/> webquest |

Outros:

6- Dos itens abaixo assinale o que você utilizou em suas aulas *durante o período de ensino remoto emergencial*.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> aplicativos de mensagens | <input type="checkbox"/> jogos e aplicativos educacionais |
| <input type="checkbox"/> aplicativos educacionais | <input type="checkbox"/> narrativas digitais |
| <input type="checkbox"/> aulas com slides | <input type="checkbox"/> pesquisas no laboratório de informática |
| <input type="checkbox"/> blogs | <input type="checkbox"/> podcast |
| <input type="checkbox"/> e-books | <input type="checkbox"/> redes sociais |
| <input type="checkbox"/> fanfics | <input type="checkbox"/> slides (power point, Canva etc) |
| <input type="checkbox"/> google class | <input type="checkbox"/> softwares educacionais |
| <input type="checkbox"/> google docs | <input type="checkbox"/> textos em pdf |
| <input type="checkbox"/> google formulários | <input type="checkbox"/> vídeos (com filmes, clips de músicas, aulas) |
| <input type="checkbox"/> infográficos | <input type="checkbox"/> vlogs |
| <input type="checkbox"/> jogos digitais | <input type="checkbox"/> webquest |

Outros:

7- Você considera que houve diferenças significativas, sejam positivas ou negativas, em relação ao ensino e à aprendizagem, durante as aulas realizadas no ensino remoto emergencial? Justifique.

APÊNDICE C – Questionário aplicado com estudantes do Ensino Médio

Universidade Federal da Bahia – UFBA
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – PPGLinC - Instituto de Letras
Doutoranda: Jurene Veloso dos Santos Oliveira
Atividade Pesquisa de Campo – Tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa

Questionário – Alunos 2º ano ensino médio

As questões que seguem dizem respeito às suas percepções acerca do uso de tecnologias digitais nas aulas de LÍNGUA PORTUGUESA.

- 1- *Antes do período de pandemia e do ensino remoto emergencial*, com que frequência seus professores de Língua Portuguesa costumavam fazer uso de algum tipo de tecnologia digital em suas aulas?

- () 1 ou 2 x por semana
 () 3 ou 4 x por semana
 () 1 ou 2 x por unidade
 () 3 ou 4 x por unidade
 () Não se aplica

- 2- Dos recursos digitais abaixo, assinale os que os professores de Língua Portuguesa mais utilizavam em suas aulas *antes do período de pandemia e do ensino remoto emergencial*.

- | | |
|------------------------------|---|
| () aplicativos educacionais | () pesquisas no laboratório de informática |
| () aulas com slides | () podcast |
| () blogs | () vídeos (com filmes, clips de músicas, aulas) |
| () infográficos | () vlogs |
| () jogos digitais | () Webquest |
| () narrativas digitais | () Videoconferência |

() outros:

- 3- Como você avalia a sua participação e aprendizado nas aulas de Língua Portuguesa *durante o período de ensino remoto emergencial*? Conte-nos sobre sua experiência.

- 4- Quais as principais atividades de Língua Portuguesa que você conseguiu realizar *durante o período de ensino remoto emergencial*? Liste algumas.

- 5- *Durante o período de aulas no ensino remoto emergencial* você sentiu diferença (seja positiva ou negativa) em seu aprendizado, *de forma geral* (não somente em Língua Portuguesa)? Conte-nos sobre sua experiência nesse formato de ensino.

sim não indiferente

Justifique sua resposta:

- 6- Dos recursos digitais abaixo, assinale os que os professores de Língua Portuguesa mais utilizavam em suas aulas *logo após o período de ensino remoto emergencial*, (em que se deu o ensino semipresencial/híbrido (parte presencial, parte a distância):

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> aplicativos educacionais | <input type="checkbox"/> pesquisas no laboratório de informática |
| <input type="checkbox"/> aulas com slides | <input type="checkbox"/> podcast |
| <input type="checkbox"/> blogs | <input type="checkbox"/> vídeos (com filmes, clips de músicas, aulas) |
| <input type="checkbox"/> infográficos | <input type="checkbox"/> vlogs |
| <input type="checkbox"/> jogos digitais | <input type="checkbox"/> Webquest |
| <input type="checkbox"/> narrativas digitais | <input type="checkbox"/> Vídeoconferência |

Outros: -----

- 7- Acerca do uso de tecnologias digitais em aulas de Língua Portuguesa você considera que:

- () Elas facilitam a aprendizagem.
- () Elas dificultam a aprendizagem.
- () Não vejo diferença na aprendizagem.

Justifique sua resposta com exemplos, se você se lembrar de algum caso específico.

8- *Seja antes ou depois da pandemia e do ensino remoto emergencial*, você se lembra de alguma(s) atividade(s) exitosa(s) realizada(s) por seu professor de Língua Portuguesa, em que houve uso de alguma tecnologia digital, que fez com que você aprendesse de forma mais significativa? Descreva-a(s):

9- Com o retorno das atividades de ensino ao *formato presencial*, você acha importante que seu professor de Língua Portuguesa continue a usar, ou use com mais frequência, algum tipo de tecnologia digital?

- () sim () não () indiferente

Justifique sua resposta:

10- *Você tem alguma sugestão para seus professores de Língua Portuguesa em relação ao uso de tecnologias digitais para a realização das aulas? Deixe-as aqui:*

----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- <p style="text-align: right;"><i>Obrigada por suas contribuições!</i></p>

APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA INSTITUTO DE LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) ESTUDANTE MENOR DE IDADE

Prezado (a) Aluno (a), você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **“TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Jurene Veloso dos Santos Oliveira, orientada pela Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva.

Por ser menor de idade, o seu responsável legal (seu pai, sua mãe, ou outro adulto responsável legal) receberá um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual será lido, compreendido e assinado pelo mesmo, caso autorize com sua participação nesta pesquisa.

Após a autorização de seu responsável, se você assentir (concordar) em participar, é muito importante que você leia as informações sobre o estudo a ser realizado, bem como sobre qual será o seu papel na referida pesquisa, sendo necessário, portanto, que você compreenda qual é a natureza de sua participação e dê seu ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO por escrito. Se você tiver alguma dificuldade para entender alguma palavra ou expressão, é só informar à pesquisadora e ela esclarecerá todas as suas dúvidas.

O objetivo geral desta pesquisa é *verificar quais seriam as variáveis importantes para o desenvolvimento de um projeto de letramento, por meio de metodologias que envolvam as tecnologias digitais na educação básica do ensino público.*

Em relação ao procedimento a ser realizado nesta pesquisa, caso você concorde em participar voluntariamente, ***você contribuirá por meio de respostas a um questionário e de participação nas Oficinas de Língua Portuguesa que serão realizadas com sua turma.*** O questionário que você responderá abordará sobre as tecnologias digitais e a relação que você consegue estabelecer entre sua aprendizagem escolar e elas. Ele será elaborado em papel impresso e aplicado junto a sua turma, durante uma aula de Língua Portuguesa, com o auxílio e a presença de sua professora, a qual também participará com a pesquisadora na realização das demais atividades das Oficinas.

Caso você sinta algum desconforto ao responder as questões ou realizar alguma atividade durante as oficinas, ou tenha alguma outra dúvida, serão ofertados esclarecimentos, principalmente sobre a importância da pesquisa e de seus resultados para a Educação Básica em geral, pois tratar de tecnologias digitais é de suma importância para todos os envolvidos na educação, especialmente para vocês, estudantes.

Saiba que, sempre que necessário, será oferecido a você, como participante, abertura ao diálogo, viabilizando um atendimento emocional, sendo resguardado o tempo que for necessário até que todas as questões sejam resolvidas. Ainda, caso não queira responder a alguma questão ou dar alguma informação, por algum motivo que não o deixe à vontade, não precisará fazê-lo.

Como principais benefícios que a presente pesquisa trará é que esta servirá como base para discussão da necessidade e das muitas possibilidades de inserção efetiva das tecnologias digitais no âmbito da Educação Básica, na Rede Estadual de Educação da Bahia. Espera-se, finalmente, que o referido projeto construído e as discussões geradas, promovam grande contribuição para a área do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir da demonstração de funcionamento e dos resultados alcançados nessa experiência.

Quanto ao caráter confidencial dos registros das respostas dos participantes, sejam estas escritas ou orais, permanecerão anônimas, e suas identidades serão totalmente mantidas em sigilo, sendo identificadas apenas por pseudônimos (nomes inventados). Logo, os resultados da presente pesquisa serão transcritos, analisados e apresentados sem qualquer menção aos nomes dos participantes, sendo-lhes garantido o anonimato, e só serão dados ao conhecimento público por meio da defesa da tese e eventuais publicações.

Ressaltamos ainda que, você não terá nenhuma despesa na participação desta pesquisa, e também não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. Se, depois de assentir, você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu assentimento (concordância) em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo, nem para você nem para a pesquisadora e a universidade.

Solicitamos a permissão para publicação dos resultados, considerando que, a divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados de forma geral, bem como os termos de assentimento livre e esclarecido mantidos por um período de 05 anos, sob a minha responsabilidade como Pesquisadora. Informo, ainda, que este presente Termo será emitido em duas vias assinadas pelo participante e por mim, pesquisadora.

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos e caso haja qualquer dúvida ou preocupação, você poderá entrar em contato com a responsável por esta pesquisa por meio do seguinte endereço eletrônico: jurenevelosoprof@gmail.com Tel. (71) 99962-5077 (WhatsApp).

Destacamos que esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE.UFBA) - Rua Augusto Viana S/N, 4º andar Campus Do Canela, Cep 40110-060. Telefone: 3283-7615 E- Mail: cepee.ufba@ufba.br. Agradecemos, antecipadamente, pela sua colaboração.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do (a) participante menor

Data

Assinatura da Pesquisadora

Data

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
INSTITUTO DE LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE)
RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE MENOR

Prezado (a) senhor (a), o (a) aluno(a) _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **“TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Jurene Veloso dos Santos Oliveira, orientada pela Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva.

Se o(a) senhor(a) concordar e autorizar a participação do aluno(a), é muito importante que leia as informações sobre o estudo a ser realizado, bem como sobre qual será o papel do(a) aluno(a) na referida pesquisa, sendo necessário, portanto, que compreenda qual é a natureza da participação dele e dê seu Consentimento Livre e Esclarecido por escrito. Se o(a) senhor(a) tiver alguma dificuldade para entender alguma palavra ou expressão, é só informar à pesquisadora e ela esclarecerá todas as suas dúvidas.

O objetivo geral desta pesquisa é *verificar quais seriam as variáveis importantes para o desenvolvimento de um projeto de letramento, por meio de metodologias que envolvam as tecnologias digitais na educação básica do ensino público.*

Em relação ao procedimento a ser realizado nesta pesquisa, caso o senhor concorde, voluntariamente, com a participação do(a) aluno(a), saiba que o mesmo estará contribuindo por meio de **respostas a um questionário e de participação nas Oficinas de Língua Portuguesa** que serão realizadas com a turma dele(a). O questionário que ele(a) responderá abordará sobre as tecnologias digitais e a relação que consegue estabelecer entre sua aprendizagem escolar e elas. Ele será elaborado em papel impresso e aplicado junto a turma dele(a), durante uma aula de Língua Portuguesa com o auxílio e a presença da professora da matéria, a qual também participará com a pesquisadora na realização das demais atividades das Oficinas.

Caso o aluno(a) sinta algum desconforto ao responder as questões ou realizar alguma atividade durante as oficinas, ou tenha alguma outra dúvida, serão ofertados esclarecimentos, principalmente sobre a importância da pesquisa e de seus resultados para a Educação Básica em geral, pois tratar de tecnologias digitais é de suma importância para todos os envolvidos na educação, especialmente para os estudantes.

Saiba que, sempre que necessário, será oferecido ao aluno participante abertura ao diálogo, viabilizando um atendimento emocional, sendo resguardado o tempo que for necessário até que todas as questões sejam resolvidas. Ainda, caso o aluno(a) não queira responder a alguma questão ou dar

alguma informação, por algum motivo que não o deixe à vontade, não precisará fazê-lo.

Como principais benefícios que a presente pesquisa trará é que esta servirá como base para discussão da necessidade e das muitas possibilidades de inserção efetiva das tecnologias digitais no âmbito da Educação Básica, na Rede Estadual de Educação da Bahia. Espera-se, finalmente, que o referido projeto construído e as discussões geradas, promovam grande contribuição para a área do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, de forma significativa e verdadeira, a partir da demonstração de funcionamento e dos resultados alcançados nessa experiência.

Quanto ao caráter confidencial dos registros das respostas dos participantes, sejam estas escritas ou orais, permanecerão anônimas, e as identidades deles serão totalmente mantidas em sigilo, sendo identificadas apenas por pseudônimos (nomes inventados). Logo, os resultados da presente pesquisa serão transcritos, analisados e apresentados sem qualquer menção aos nomes dos alunos participantes, sendo-lhes garantido o anonimato, e só serão dados ao conhecimento público por meio da defesa da tese e eventuais publicações.

Ressaltamos ainda que, o aluno(a) não terá nenhuma despesa na participação desta pesquisa, e também não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. Se, depois de o senhor(a) consentir, o aluno(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar sua concordância em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados e informações, independente do motivo e sem nenhum prejuízo, nem para o aluno(a) nem para a pesquisadora e a universidade.

Solicitamos a permissão para publicação dos resultados, considerando que, a divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados de forma geral, bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidos por um período de 05 anos, sob a responsabilidade da Pesquisadora. Informo, ainda, que este presente Termo será emitido em duas vias assinadas pelo senhor(a) e por mim, pesquisadora.

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos e caso haja qualquer dúvida ou preocupação, o senhor(a) poderá entrar em contato com a responsável por esta pesquisa por meio do seguinte endereço eletrônico: jurenelosoprof@gmail.com Tel. (71) 99962-5077 (WhatsApp).

Destacamos que esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE.UFBA) - Rua Augusto Viana S/N, 4º andar Campus do Canela, Cep 40110-060. Telefone: 3283-7615 E- Mail: cepee.ufba@ufba.br. Agradecemos, antecipadamente, pela sua colaboração.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) ,
_____ fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo com sua participação nesta pesquisa, sabendo que não haverá nenhum tipo de retorno financeiro e que o aluno poderá desistir de participar a qualquer tempo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do responsável pelo(a) aluno (a)

Data

Assinatura da Pesquisadora

Data

APÊNDICE F- Formulário-base áreas do conhecimento

<p>Colégio: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx</p> <p>Alunos: _____</p> <hr/> <p>Professoras: Jurene Veloso e professora colaboradora</p> <p>Atividade: Pesquisa sobre Áreas do Conhecimento e Profissões</p> <p>Área do Conhecimento:</p> <p>Conceito e foco:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Abrange os cursos de:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Perfil geral de quem atua nessa área:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Profissões escolhidas pelo grupo (mínimo 5):</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Impacto das tecnologias na área:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Referências:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE G - Orientações e sugestões para visita a feira da graduação da UEFS

Aproveite a visita a Feira da Graduação para observar sua estrutura de organização: *Como foi planejada? Está dividida por área de conhecimento? O que está exposto nos stands? O que pode ser aproveitado para o trabalho sobre profissões e áreas de conhecimento que ficou sob a responsabilidade de sua equipe?*

- 1- Observem tudo;
- 2- Ao visitarem os stands, caso necessário, tirem dúvidas, perguntem...
- 3- Podem tirar fotos do que gostarem (salvo se for proibido pelo evento);
- 4- Registrem no seu diário tudo que você achou de interessante, o que chamou mais sua atenção etc.;
- 5- Faça um comentário geral, dando sua opinião crítica sobre a Feira da Graduação (escreva no seu diário também);
- 6- Aproveite, divirta-se e, o mais importante: ***APRENDA! O CONHECIMENTO É LIBERTADOR!***

Fonte: Dados da pesquisa

APÊNDICE H- Roteiro de análise de documentário**DOCUMENTÁRIO: *PRO DIA NASCER FELIZ*****Roteiro de estudo**

- 1- Assista ao documentário com bastante atenção, observando a estrutura do mesmo, como foi feito, as falas, as imagens, a forma de filmagem, o roteiro que o autor seguiu.
- 2- Anotem os nomes das escolas e das cidades em que se localizam, bem como os nomes dos personagens/pessoas que contam suas histórias em cada uma delas.
- 3- Anotem o que chamar sua atenção, o que conseguem associar com suas próprias experiências dentro de sua realidade escolar.
- 4- Por fim, reflitam e façam um comentário crítico, resumindo suas percepções em torno do que foi trazido no documentário.

Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXO A – Termo de aprovação do CEP

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisador: JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50018021.3.0000.5531

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.963.523

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão de um projeto de tese de Doutorado, intitulada: Tecnologias Digitais no Ensino e na Aprendizagem de Língua Portuguesa. "Estudo de abordagem qualitativo-interpretativista (LUDKE e ANDRÉ, 2017), com fundamentos etnográficos (GUIMARÃES e DE MATTOS, 2011) e também autoetnográficos (VERSIANI, 2002), na qual, de forma processual, interventiva, e especialmente colaborativa da educação pública, na Educação Básica, de forma significativa. Deverão participar da pesquisa professores de Língua Portuguesa, independente do segmento em que atuem, pertencentes ao quadro docente do colégio estadual situado em Feira de Santana-Ba e alunos pertencentes à turma de 1º ano de Ensino Médio escolhida para aplicação do projeto de letramento, que tenham consentido com sua participação, ou em sendo menores, assinado o Termo de Assentimento e que seus responsáveis o tenham consentido, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: "Verificar quais seriam as variáveis importantes para o desenvolvimento de um projeto de letramento, por meio de metodologias que envolvam as tecnologias digitais na educação básica do ensino público."

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 4.963.523

Objetivos Secundários:

- 1-Identificar as principais percepções dos professores de Língua Portuguesa de uma escola da rede pública no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais para a aprendizagem e o conhecimento.
- 2-Identificar as principais percepções dos estudantes em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa em práticas escolares mediadas pelas tecnologias digitais.
- 3-Descrever os principais aspectos a serem considerados no planejamento de um projeto de letramento pautado em metodologias que envolvam as tecnologias digitais para o ensino de Língua Portuguesa.
- 4-Contribuir para as discussões em torno das possíveis potencialidades de um projeto de letramento atrelados ao uso de tecnologias digitais no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Riscos: "Os riscos, a princípio identificados, para os participantes professores desta pesquisa, é que pode haver certo desconforto ao responderem questões atinentes a sua prática pedagógica. Pode haver, também, possível interferência no plano de aula da professora de Língua Portuguesa que atuará nas oficinas, junto à pesquisadora. Já, em relação aos participantes alunos, o risco vislumbrado é o de expor alguma dificuldade em utilizar direta ou indiretamente algum tipo de tecnologia digital específico, ou em responder alguma questão que não se sinta à vontade. Tais desconfortos serão mitigados, a partir da oferta de esclarecimentos acerca da importância da pesquisa e de seus resultados para a Educação Básica, no ensino público, em geral, pois tratar de tecnologias digitais na prática dos professores é de suma importância para todos os atores da educação. Desse modo, será oferecido a todos os participantes abertura ao diálogo, viabilizando atendimento emocional, sendo resguardado o tempo que for necessário até que todas as questões sejam resolvidas, considerando a experiência profissional e acadêmica na área. Ainda, se for identificado algum tipo de desconforto nos participantes, de ordem emocional, física, ou qualquer constrangimento demonstrado, ou referente a alguns itens que não desejem abordar, o mesmo não será instado a responder a qualquer pergunta ou parte de informações. Assim, então, serão tomadas essas ações/atitudes práticas descritas acima, a fim de reduzir e / ou sanar esses possíveis riscos (desconforto, constrangimento - se houver), por ser direito dos participantes o ambiente de trabalho e/ ou de estudo lugar agradável e confortável, conforme exposto na Resolução Nº 466/2012".

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 4.963.523

Objetivos Secundários:

- 1-Identificar as principais percepções dos professores de Língua Portuguesa de uma escola da rede pública no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais para a aprendizagem e o conhecimento.
- 2-Identificar as principais percepções dos estudantes em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa em práticas escolares mediadas pelas tecnologias digitais.
- 3-Descrever os principais aspectos a serem considerados no planejamento de um projeto de letramento pautado em metodologias que envolvam as tecnologias digitais para o ensino de Língua Portuguesa.
- 4-Contribuir para as discussões em torno das possíveis potencialidades de um projeto de letramento atrelados ao uso de tecnologias digitais no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Riscos: "Os riscos, a princípio identificados, para os participantes professores desta pesquisa, é que pode haver certo desconforto ao responderem questões atinentes a sua prática pedagógica. Pode haver, também, possível interferência no plano de aula da professora de Língua Portuguesa que atuará nas oficinas, junto à pesquisadora. Já, em relação aos participantes alunos, o risco vislumbrado é o de expor alguma dificuldade em utilizar direta ou indiretamente algum tipo de tecnologia digital específico, ou em responder alguma questão que não se sinta à vontade. Tais desconfortos serão mitigados, a partir da oferta de esclarecimentos acerca da importância da pesquisa e de seus resultados para a Educação Básica, no ensino público, em geral, pois tratar de tecnologias digitais na prática dos professores é de suma importância para todos os atores da educação. Desse modo, será oferecido a todos os participantes abertura ao diálogo, viabilizando atendimento emocional, sendo resguardado o tempo que for necessário até que todas as questões sejam resolvidas, considerando a experiência profissional e acadêmica na área. Ainda, se for identificado algum tipo de desconforto nos participantes, de ordem emocional, física, ou qualquer constrangimento demonstrado, ou referente a alguns itens que não desejem abordar, o mesmo não será instado a responder a qualquer pergunta ou parte de informações. Assim, então, serão tomadas essas ações/atitudes práticas descritas acima, a fim de reduzir e / ou sanar esses possíveis riscos (desconforto, constrangimento - se houver), por ser direito dos participantes o ambiente de trabalho e/ ou de estudo lugar agradável e confortável, conforme exposto na Resolução Nº 466/2012".

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 4.963.523

"Benefícios: A presente pesquisa servirá como mote para discussão da necessidade e das muitas possibilidades de inserção efetiva das tecnologias digitais no âmbito da Educação Básica, na Rede Pública Estadual de Educação da Bahia. Para tanto, partirá de proposições construídas de forma processual e colaborativa, que auxiliarão na elaboração do projeto de letramento, que será, ao final, aplicado junto aos alunos participantes. Vislumbra-se, finalmente, que o referido projeto construído e as discussões geradas, promoverão grande contribuição para a área do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, partindo das possíveis potencialidades oriundas de um projeto de letramento associado ao uso de tecnologias digitais no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC), vinculado ao Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia - UFBA, cujo tema versa sobre "a inserção efetiva das tecnologias digitais na relação ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, através da construção e aplicação de um Projeto de Letramento". Deverão "participar do estudo 14 professores de língua portuguesa e 35 alunos de 1º ano do ensino médio, totalizando 49 participantes. Haverá aplicação de questionário e participação em atividades de Oficinas no projeto e Letramento no Colégio Estadual Edith Machado Boaventura, Feira de Santana, Bahia".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados 03 documentos ao protocolo de pesquisa na Plataforma Brasil. Não foram identificadas inadequações em tais documentos.

Recomendações:

Apresentar, como notificação, via Plataforma Brasil, os relatórios parciais semestrais e final do projeto, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo de pesquisa atende aos preceitos éticos emanados das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, sugere-se parecer de aprovação.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 4.963.523

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovação ad referendum, tendo em vista considerações prévias em reunião de Colegiado. Ressalta-se que, após realizar modificações atendendo às recomendações descritas no parecer consubstanciado 4.948.146, esta segunda versão do projeto atende aos princípios éticos e bioéticos emanados das Resoluções n.466/2012 e n.510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1705637.pdf	04/09/2021 22:21:51		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVELPORESTUDANTEMENOR.pdf	04/09/2021 22:20:37	JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ESTUDANTEMENOR.pdf	04/09/2021 22:18:27	JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ESTUDANTES.pdf	04/09/2021 22:13:25	JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_projeto_e_documentos.pdf	22/07/2021 14:09:16	JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_do_pesquisador_e_equipe_executora.pdf	22/07/2021 14:06:51	JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Doutorado.pdf	22/07/2021 14:00:41	JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_execucao.pdf	22/07/2021 13:58:47	JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA	Aceito
Outros	Reso510.pdf	22/07/2021 08:55:03	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	submeter.pdf	22/07/2021 08:54:49	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	checklist.pdf	22/07/2021 08:54:34	Patrícia Santiago Viana Teixeira	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 4.963.523

Outros	checklist.pdf	22/07/2021 08:54:34	deSouza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORA_LINGUA_PORTUGUESA.pdf	21/07/2021 13:19:21	JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES_LINGUA_PORTUGUESA.pdf	21/07/2021 13:17:16	JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento_Financeiro.pdf	21/07/2021 13:04:20	JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracaoconcordanciadesenvolvimento_pesquisa.pdf	21/07/2021 13:01:13	JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_anuencia_instituicao participante.pdf	21/07/2021 12:54:49	JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	21/07/2021 12:45:55	JURENE VELOSO DOS SANTOS OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 10 de Setembro de 2021

Assinado por:
Márcia Maria Carneiro Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br