



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

VILENE DIAS DA COSTA

**TICs E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS USOS E OS LIMITES DA
INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO NO EXTREMO OCIDENTAL DO PAÍS.**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2022

VILENE DIAS DA COSTA

**TICs E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS USOS E OS LIMITES DA
INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO NO EXTREMO OCIDENTAL DO PAÍS.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para a obtenção do título de Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- C837t Costa, Vilene Dias da, 1985 -
TICs e o ensino de língua portuguesa: os usos e os limites da inserção de tecnologias digitais em escolas públicas de ensino fundamental e médio no extremo ocidental do país / Vilene Dias da Costa; orientador: Dr. Cleidson de Jesus Rocha. -2022.
125 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens. Cruzeiro do Sul - Acre, 2022.
Inclui referências bibliográficas, anexos e apêndice.
- 1.Letramento Digital. 2. Língua Portuguesa. 3. Práticas Pedagógicas. I. Rocha, Cleidson de Jesus (orientador). II. Título.

CDD: 510.7

**TICs E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS USOS E OS LIMITES DA
INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO NO EXTREMO OCIDENTAL DO PAÍS.**

Vilene Dias da Costa

Dissertação defendida em 09/08/2022 e considerada **APROVADA** para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Universidade Federal do Acre – Acre
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Universidade Federal do Acre – Acre
Orientador e Presidente

Prof. Dr. José Mauro Souza Uchôa - Membro
Universidade Federal do Acre – Acre

Prof. Dr. Amilton José Freire de Queizoz – Membro
Universidade Federal do Acre

Profa. Dra. Maria Aldecy Rodrigues de Lima – Suplente
Universidade Federal do Acre

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2022

Dedico este trabalho aos meus pais, pilares da minha formação como ser humano; a força deles foi a mola propulsora que permitiu meu avanço.

AGRADECIMENTOS

O alcançar desta etapa não teria sido possível sem a colaboração, auxílio, carinho e dedicação por parte de várias pessoas ao longo de todo o percurso da minha formação. Por esta mesma razão, não quero deixar passar esta oportunidade sem agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu sucesso dessa caminhada e a minha chegada até aqui.

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pelo dom da vida e pelas constantes bênçãos recebidas.

A todos os meus professores, que tanto me ensinaram no decorrer da minha Licenciatura e do Mestrado, em especial ao Dr. Cleidison Rocha.

À minha mãe, Atércia, e ao meu pai, Valter, pela dedicação, educação e sacrifícios feitos para criar bem a mim e minhas irmãs. Obrigada por tudo o que sou.

Às minhas irmãs, pelo auxílio em vários níveis, em diversos momentos, ao longo de todos estes anos e por toda torcida e apoio aos meus projetos.

Ao meu marido Romário, pelo apoio e incentivo de sempre. Obrigada por sonhar comigo. Dedicção incondicional desde sempre.

Ao professor Amarílio, por ter me incentivado e por ter dado o primeiro pontapé para que eu encarasse essa jornada.

À minha diretora Edilene, pela compreensão e apoio, por deixar meu trabalho mais leve para que eu pudesse estudar e produzir. Sem palavras para agradecer!

À coordenação do PPEHL, na pessoa da professora Maria José Morais e do Prof. Cleidison Rocha, e ao secretário, Jarlisson Marques, sempre dispostos a ajudar e nos guiar nos processos necessários para chegar ao final dessa jornada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cleidison Rocha, grande incentivador, pelas orientações e disponibilidade em todas as horas.

Aos professores do PPHEL, pelos conhecimentos partilhados que foram fundamentais para aguçar meu olhar, além de impulsionarem o meu desejo de alcançar novos voos. Em especial agradeço os professores que participaram da Banca de Qualificação: Prof. Dr. Mauro Uchôa e Prof. Dr. Amilton Queiroz, que suas vastas experiências trouxeram importantes e valiosas contribuições para a pesquisa.

Às professoras, que participaram da pesquisa, e às equipes gestoras das escolas, que se colocaram à disposição em todas as solicitações, por me permitirem ouvir suas opiniões.

A todos que contribuíram direta e indiretamente para efetivação deste grande sonho,

O meu MUITO OBRIGADA!

“Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente homens e mulheres descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.” (FREIRE, 1996, p. 25)

RESUMO

O presente trabalho intitulado “TICs e o ensino de língua portuguesa: os usos e os limites das inserções de tecnologias digitais em escolas públicas de ensino fundamental no extremo ocidental do país” tem como objetivo geral analisar como os professores de língua portuguesa têm inserido as TICs no processo de ensino, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio em Mâncio Lima – Acre. As TICs estão totalmente integradas na rotina da sociedade, tendo papel de destaque nas transformações ocorridas nas relações interpessoais, influenciando diretamente na forma como as pessoas pensam e agem. Dessa forma, torna-se inevitável a sua inserção nas atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, dada a necessidade de possibilitar aos alunos contato com as ambiências digitais, as distintas linguagens e gêneros discursivos que emergem no ambiente virtual. Ancorada nos estudos de Soares (2002; 2009), Rojo (2002; 2012; 2013; 2015; 2009), Coscarelli (2016), Teruya (2016; 2009), Kensky (2003), Canclini (2008), Santos (2009; 2020), Hall (2006), Lipovetsky (2011), Martín-Barbero (2006), Morin (2016; 2020), entre outros, traçou-se o percurso para o alcance do objetivo proposto por meio dos instrumentos de coleta de dados questionário e entrevista. O campo dessa pesquisa se deu em três escolas de ensino fundamental e médio do município de Mâncio Lima – Acre, tendo como participantes três professoras de Língua Portuguesa, uma de cada escola. A análise foi embasada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2018). Nesta fase, as falas dos sujeitos permitiram a formação das categorias temáticas aqui analisadas, quais sejam: 1) A era da informação: democratização ou exclusão, uma via de mão dupla; 2) Formação docente: as barreiras da prática docente por meio de TICs; 3) Infraestrutura é essencial para inserção das TICs e da internet no espaço escolar; 4) A necessidade de preparar os aprendizes para o uso significativo e crítico das TICs. Essas categorias são discutidas tendo como base as teorias que sustentam este estudo. Deste modo, verificou-se que a inserção das tecnologias digitais ocorre a passos lentos nas aulas de Língua Portuguesa. Nota-se que seus usos são limitados e o desafio para a utilização dessas ferramentas como auxiliares no processo de ensino ainda se perpetuam. Apesar do discurso de valorização e de importância desses artefatos, reproduzidos pelas professoras, na prática, pouco se tem feito uso das tecnologias digitais. Desse modo, evidencia-se a necessidade de transformações na educação que colaborem para que o uso das TICs se torne efetivo, não só nos planejamentos, como também nas aulas, prezando pelas exigências dos/as estudantes do século XXI. Para tanto, é imperativo políticas públicas educacionais que incentivem e deem as condições necessárias, tanto no que concerne à infraestrutura como à formação de professores/as para o uso dessas ferramentas como suporte pedagógico. Ademais, é imprescindível uma mudança de atitude da comunidade escolar frente às TICs, reconhecendo-as como possível apoio no processo de ensino.

Palavras-chave: Letramento Digital. Língua Portuguesa. Práticas Pedagógicas. TICs.

ABSTRACT

The present work entitled “ICTs and Portuguese language teaching: the uses and limits of the insertion of digital technologies in public elementary schools in the extreme west of the country” has the general objective of analyzing how Portuguese language teachers have inserted ICTs in the teaching process, in public elementary and high schools in Mâncio Lima - Acre. The ICTs are fully integrated into society's routine, playing a prominent role in the transformations that have taken place in interpersonal relationships, directly influencing the way people think and act. In this way, its insertion in the pedagogical activities developed at school becomes inevitable, given the need to allow students to have contact with digital environments, the different languages and discursive genres that emerge in the virtual environment. Anchored in studies by Soares (2002;2009), Rojo (2002; 2012; 2013; 2015; 2009), Coscarelli (2016), Teruya (2016; 2009), Kensky (2003), Canclini (2008), Santos (2009; 2020), Hall (2006), Lipovetsky (2011), Martín-Barbero (2006), Morin (2016; 2020), among others, the route to reach the proposed objective was traced through the questionnaire and interview data collection instruments. The field of this research took place in three elementary and high schools in the municipality of Mâncio Lima - Acre, with three Portuguese teachers as participants, one from each school. The analysis was based on Content Analysis (BARDIN, 2016; FRANCO, 2018). At this stage, the subjects' statements allowed the formation of the thematic categories analyzed here, namely: 1) The information age: democratization or exclusion, a two-way street; 2) Teacher training: barriers to teaching practice through ICTs; 3) Infrastructure is essential for the insertion of ICTs and the internet in the school space; 4) The need to prepare learners for the meaningful and critical use of ICTs. These categories are discussed based on the theories that support this study. Thus, it was found that the insertion of digital technologies occurs slowly in Portuguese language classes. It is noted that their uses are limited and the challenge of using these tools as auxiliaries in the teaching process is still perpetuated. Despite the discourse of appreciation and importance of these artifacts, reproduced by the teachers, in practice, little use has been made of digital technologies. In this way, the need for transformations in education that collaborate so that the use of ICTs becomes effective is evident, not only in planning, but also in classes, valuing the requirements of 21st century students. Therefore, public educational policies that encourage and provide the necessary conditions are imperative, both in terms of infrastructure and teacher training for the use of these tools as pedagogical support. Furthermore, it is essential to change the attitude of the school community towards ICTs, recognizing them as a possible support in the teaching process.

Keywords: Digital Literacy. Portuguese language. Pedagogical practices. TICs.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil estrutural da escola A	59
Quadro 2: Equipamentos Tecnológicos da escola A	60
Quadro 3: Perfil estrutural da escola B	60
Quadro 4: Equipamentos Tecnológicos da escola B	61
Quadro 5: Perfil estrutural da escola C	61
Quadro 6: Equipamentos Tecnológicos da escola C	62
Quadro 7: Participantes da pesquisa B	63
Quadro 8: Temas	68
Quadro 9: Categorias	69
Quadro 10: Categorias Finais	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
TICS – Tecnologias de Informação e Comunicação
LDs – Letramentos Digitais
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - AS TECNOLOGIAS, TICS E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	22
1.1 A TECNOLOGIA E SEU IMPACTO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	28
1.2 EDUCAÇÃO E A SUA RELAÇÃO COM A TECNOLOGIA	31
1.2.1 A BNCC e o incentivo ao uso das tecnologias	33
1.3 LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTOS DIGITAIS	36
1.4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	44
1.4.1 O ensino de língua portuguesa e o/a professor/a de língua portuguesa que queremos formar na atualidade	44
1.4.2 Formação de professores e os desafios para inserção das TICs em atividades pedagógicas	48
CAPÍTULO II - CAMINHOS INVESTIGATIVOS: A MODELAÇÃO DOS DADOS NO ENCALÇO DOS ENCONTROS MEDIADOS POR MÉTODOS DE BUSCA E DE ANÁLISE	56
2.1 TIPO DE PESQUISA	56
2.2 <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	57
2.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA	58
2.3.1 Perfil das escolas pesquisadas	59
2.3.2 Participantes da pesquisa	62
2.4 GERAÇÃO DE DADOS	66
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DADOS	66
CAPÍTULO III - DESVENDANDO CONTEXTOS: A ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM AS TICS EMERGINDO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	71
3.1 CATEGORIA I – A ERA DA INFORMAÇÃO: DEMOCRATIZAÇÃO OU EXCLUSÃO, UMA VIA DE MÃO DUPLA	71
3.2 CATEGORIA II - FORMAÇÃO DOCENTE: AS BARREIRAS DA PRÁTICA DOCENTE POR MEIO DE TICS	79
3.3 CATEGORIA III – INFRAESTRUTURA É ESSENCIAL PARA INSERÇÃO DAS TICS E DA INTERNET NO ESPAÇO ESCOLAR	85
3.4 CATEGORIA IV – A NECESSIDADE DE PREPARAR OS APRENDIZES PARA O USO SIGNIFICATIVO E CRÍTICO DAS TICS	90

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES	108
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	108
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES.....	111
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DESTINADA AOS PROFESSORES	115
APÊNDICE 4 – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA	116
ANEXOS.....	117
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	117

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, profundamente digitalizada, parte significativa das interações humanas acontece na rede internacional de computadores, com suas infinitas possibilidades, em variadas ferramentas de informação e comunicação. Nesse bojo, a escola, enquanto instância de formação de indivíduos capazes de ler e produzir textos, é instada a inserir em seu cotidiano o trabalho através de TICs e com os gêneros discursivos¹ do mundo virtual.

Mas o que percebemos é a adoção de pouca ou quase nenhuma estratégia de ensino de língua portuguesa ancorada nas TICs, que se deve ao fato, principalmente, das pesquisas sobre o uso desses instrumentos pedagógicos não chegarem a professores/as e alunos/as. Entretanto, a relação educação e tecnologia tem sido exaustivamente estudada nas últimas décadas, porém esses estudiosos eram vistos, até pouco tempo, como os “moderninhos”, os “inventadores de moda”, os que gostam de dar mais trabalho (RIBEIRO, 2021). E assim, em virtude do desconhecimento da existência de possibilidades pedagógicas desses instrumentos, desde a formação inicial, se arrastando pela formação continuada, que não tem priorizado a capacitação dos docentes para o uso dessas ferramentas, eles acabam não se permitindo inovar ou instaurar o novo na sala de aula.

Hoje, vive-se um momento em que a maioria das pessoas tem em sua casa um computador conectado à internet, e conseqüentemente às redes sociais, passando a se socializar rapidamente, sem se importar com o local e o tempo. A facilidade que as TICs nos propõem e o desenvolvimento que ela tem alcançado melhorou a vida de muitas pessoas, tanto no trabalho quanto em casa. Os ambientes domésticos e as escolas estão diante de inúmeras práticas de leitura e escrita, que surgem no mundo digital e mudam a forma de ler, escrever e viver em sociedade. Daí a necessidade de as instituições escolares estarem aptas a desenvolverem práticas pedagógicas que usem as TICs e as linguagens próprias do mundo digital.

Ademais, nas últimas décadas, houve uma multiplicação de textos, portanto de propostas de leitura, nos mais diversos contextos sociais, em diferentes formas e suportes. Esses avanços demandam dos aprendizes preparo para o manejo das habilidades necessárias para o uso eficiente e ético dos recursos e textos disponíveis atualmente. Diante deste cenário, é fundamental que os artefatos tecnológicos sejam inseridos nas atividades desenvolvidas em sala

¹ Bakhtin (2016) conceitua os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados presentes nos mais variados campos da atuação humana.

de aula, pois eles fazem parte das vivências dos alunos deste tempo. Escola e professores precisam se organizar para promoverem o acesso a essas ferramentas, sendo necessário prepará-los para as linguagens que emergem nas ambiências digitais, assim como capacitá-los com as habilidades necessárias para participarem e compreenderem os gêneros discursivos presentes nos ambientes digitais.

Atuando como professora no ensino público há oito anos, na disciplina de língua portuguesa, inquieto-me em perceber que ainda existe uma dissociação dos conteúdos com a realidade vivida diariamente pelos alunos, sendo sintomática a existência de pouca ou quase nenhuma adoção dos instrumentos tecnológicos nas atividades pedagógicas.

O que fica nítido, com isso, é a enorme dificuldade dos professores ao se depararem com as TICs e com um novo tipo de linguagem singular do território digital, de maneira especial nas redes sociais, cuja escrita é povoada por ícones, abreviações e desenhos representativos de estados de espírito, identidades, atitudes e gostos, o que torna evidente a necessidade de entender que o processo de letramento não deve estar dissociado da realidade vivenciada pelos/as alunos/as no cotidiano do mundo digital e tecnológico do nosso tempo.

Por isso, é imprescindível que as experiências vividas pelos estudantes no ciberespaço sejam exploradas na sala de aula. Muitos desses alunos não possuem um pensamento crítico para lidar com o que ouvem e leem na internet, pois, com o crescimento das redes sociais, cresceu também o número de *fake news*, que acabam sendo tomadas como verdade. Diante disso, é fundamental que os/as professores/as de língua portuguesa trabalhem para preparar os alunos para realizarem uma análise crítica das informações veiculadas nas ambiências digitais.

Além disso, vale ressaltar a falta de formação adequada para os/as professores/as, tanto na formação inicial como na continuada. Tem-se ainda um quadro de pouco ou quase nenhum investimento em ferramentas digitais e em uma internet de qualidade nas escolas públicas. No entanto, não basta entregar nas mãos deles artefatos tecnológicos sem que tenham conhecimento técnico básico, pois eles não irão explorá-los e conseqüentemente não obterão êxito na inserção das ferramentas tecnológicas.

No meu contexto de ensino, durante as atividades de sala de aula, sempre busquei estimular a aprendizagem com equipamentos digitais, porém minha formação inicial não forneceu subsídios para que eu possa, de fato, aplicá-los de maneira significativa na construção dos conhecimentos de língua portuguesa, e assim aproveitar o uso das tecnologias disponíveis nas mãos dos alunos como instrumento pedagógico.

Essas percepções me impulsionaram a realizar esse trabalho para saber como esses recursos são utilizados nas escolas de Mâncio Lima, bem como discutir a opinião dos/as professores/as de língua portuguesa quanto ao seu uso e as possibilidades pedagógicas dessas ferramentas para o ensino desse componente curricular, evidenciando os obstáculos para efetivação do uso, e apresentando caminhos para uma reflexão crítica quanto à utilização e à importância das TICs no ensino de língua portuguesa. Além desses pontos, o trabalho nos permitiu refletir sobre o papel do/a professor/a de língua portuguesa mediante a enxurrada de gêneros discursivos que emergem nas ambiências digitais, os hipertextos e as tecnologias digitais.

Então, essa pesquisa nasce do meu desejo de conhecer mais sobre o universo das TICs e das linguagens dos ambientes digitais. Acredito que nós professores temos a oportunidade de contribuir com mudanças importantes na forma como nossos alunos pensam e agem, e colaborar para a transformação da vida de muitos deles, na medida em que oportunizamos o contato, a reflexão, a produção dos gêneros discursivos presentes na sua rotina.

A experiência radical e abrupta de usos de tecnologias digitais na educação escolar no Brasil, em todos os níveis de ensino, em resposta às necessidades impostas pela pandemia do novo Coronavírus, aflorou a vontade de pesquisar a temática, dado os desafios e obstáculos que a comunidade escolar do país enfrentou para que a relação escola-professor-alunos não fosse interrompida, e chegasse aos lugares mais longínquos do Brasil.

Assim, a implicação com o objeto da pesquisa é reafirmada pelo momento vivido durante a construção desse trabalho, que tem modificado intimamente a nossa maneira de viver, trabalhar, estudar, consumir e conviver, levantando diversas reflexões e questionamentos sobre aspectos fundamentais referentes à nossa vida no planeta. Como ressalta Santos (2020), ao Sul da quarentena, encontram-se grupos de específica vulnerabilidade, caracterizados pelo sofrimento humano causado pela exploração capitalista e pela discriminação racial e sexual agravadas durante a quarentena, reafirmando que realmente não estamos todos no mesmo barco.

A pandemia mexeu em todos os aspectos com os/as professores/as, tanto no nível pessoal como no profissional. Muitos tiveram de correr atrás para aprender a usar as tecnologias digitais, viraram íntimos de seus celulares, pois em diversos momentos foram a única forma de ter contato com os alunos, levando a eles os conteúdos, seja através de uma apostila, vídeos ou áudios. Muitos profissionais tiveram de se render às tecnologias digitais e às suas possibilidades pedagógicas.

Desse modo, é essencial que a escola, assim como a sociedade contemporânea, esteja conectada, que façam uso consciente e ético das ferramentas digitais e da *web*. Neste sentido, é imprescindível ir além da técnica, ou seja, não é suficiente colocar os estudantes na frente de uma tela, é necessário conduzi-los na utilização significativa, quer dizer, desenvolver neles a capacidade de selecionar, analisar e refletir criticamente.

Ademais, a realidade que encontro nas salas de aulas em que atuo me preocupa. Entristece-me perceber que grande parte dos estudantes estão desmotivados e sem perspectivas para o futuro, aceitam inertes sua realidade e não esboçam vontade de transformá-la. Por isso, creio que vale a pena buscar novas saídas, entrelaçar o que sabemos ao novo/TICs, na tentativa de provocar os estudantes, despertar neles o interesse pelas aulas e por galgar o rumo do conhecimento para abrir novas oportunidades de alcance de autonomia e liberdade.

A sociedade atual está se reconfigurando graças aos avanços tecnológicos constantes. Diante deste cenário, torna-se imperativo que nós professores nos atualizemos sempre, pois até mesmo a imagem que se tem do professor hoje mudou. Supõe-se sobre o professor que ele seja mais ativo, crítico, reflexivo e conectado, e não o reprodutor de informações. Um professor que não sabe utilizar as TICs e a internet terá algumas dificuldades para desempenhar suas funções com agilidade e rapidez. Todavia, isso não pressupõe que ele não realizará um bom trabalho. A presença da tecnologia na sala de aula não significa qualidade de ensino, e muito menos que todos os problemas da educação estarão solucionados.

É fato que, muitas vezes, os estudantes trazem para o ambiente escolar aplicativos que os próprios professores desconhecem a sua aplicação pedagógica ou evitam experimentar, não se permitindo perceber quais benefícios esses recursos tecnológicos podem trazer para o ensino da sua disciplina, desenvolvendo o que poderíamos chamar de “tecnofobia”. Gohn (2007) apresenta a tecnofobia como “[...] uma aversão, um ‘não gostar’, ou uma desconfiança da tecnologia ao invés de um medo irracional, ilógico e neurótico” (GOHN, 2007, p. 163 *apud* DINELLO, 2005, p. 8). Essa “aversão” muitas vezes está relacionada às incertezas e dúvidas que cercam a utilização dos equipamentos digitais.

Noto que as estratégias de ensino do componente curricular língua portuguesa ainda são baseadas apenas em livros e cadernos, embora a sociedade contemporânea vivencie o progresso das TICs e sua constante expansão e evolução. Vivemos um momento em que as tecnologias digitais ocupam todos os espaços de nossas vidas, pois a todo instante nos deparamos com novas descobertas, mais arrojadas e mais modernas. Dessa maneira, evitar ou

ser totalmente avesso ao contato com o mundo digital e tecnológico significa recusar as possibilidades e o potencial desses equipamentos e da rede *web* no processo de letramento dos educandos.

Neste cenário, emerge a necessidade de desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, para lidar não só com gêneros impressos, como também com os dos ambientes digitais (FRANCISCO, FERRIERA, GOULART, 2019). Dessa forma, os/as professores/as de língua portuguesa são chamados a fazer uso das TICs para ensinar a ler e escrever, a partir do instante que ocorreram mudanças no suporte onde se pratica leitura e escrita. Como destaca Soares (2002), “[...] o texto no papel escrito e lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionado-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida” (SOARES, 2002, p. 150).

Diante desse contexto, emergem muitas exigências para formação do cidadão, que passa a precisar de novas e diversas habilidades para acompanhar as transformações ocorridas graças à expansão digital, que se ampliou com a globalização das informações e comunicação, interferindo na forma como as pessoas pensam e agem, e até mesmo nas relações interpessoais, encurtando as distâncias dos que estão longe fisicamente e aumentando a dos que estão próximos.

Desse modo, é preciso entender que a educação, assim como a sociedade, vive um processo de transformação constante. Dessa forma, ela precisa estar atrelada às novas configurações impostas pela sociedade. E, sem dúvida, a tecnologia se faz presente, cada dia mais, em todos os momentos e situações da vida de todos. Daí a necessidade de inserir os artefatos tecnológicos como auxiliares no processo de ensino, capacitando os alunos para o uso crítico dos letramentos, e os preparando para as vivências da sua rotina diária.

O corpo docente das escolas também sofreu e sofre para adaptar-se às mudanças exigidas pelos constantes avanços das tecnologias digitais, processo este que ainda acontece paulatinamente, devido às práticas pedagógicas cristalizadas que não permitem um avanço significativo na adesão das tecnologias no processo de ensino aprendizagem, apesar de as novas tecnologias fazerem parte das práticas sociais de alunos e docentes.

É de fundamental importância o comprometimento de toda a comunidade escolar para alavancar os níveis educacionais pretendidos e incluir a escola e o ensino de língua portuguesa, definitivamente, neste processo de grande potencial apresentado pelas TICs, se apoderando

cotidianamente das possibilidades de enriquecimento cognitivo e aperfeiçoamento dos resultados no ensino de língua portuguesa, tendo as TICs como auxiliares desse processo.

Nesse sentido, o uso de ferramentas digitais no ensino de língua portuguesa requer formação inicial e continuada que dê espaço ao letramento digital dos/as professores/as. Só assim será possível a integração dessas ferramentas à prática pedagógica. Uma vez capacitados/as, os professores/as de língua portuguesa poderão ter condições de utilizar didática e criticamente as tecnologias digitais, com o intuito de formar sujeitos que estejam minimamente preparados para atuar como cidadãos de uma “sociedade tecnologizada” (FRANCISCO; FERRIERA; GOULART, 2019).

Além de conhecimento instrumental e técnico, é imprescindível que professores/as desenvolvam diversas habilidades que os permitam não só operar as ferramentas tecnológicas digitais, como serem capazes de reconhecerem se as informações veiculadas pelas mídias são úteis para o contexto da sala de aula. Espera-se que os/as professores/as de língua portuguesa abordem na sala de aula discussões sobre a vida e seus acontecimentos atuais. Sendo assim, sua formação não deve ser exclusivamente técnica, na medida em que é indispensável saber lidar com os valores e comportamentos dos indivíduos da atualidade.

Nesta perspectiva, os/as professores/as, resguardando as singularidades de cada sujeito e a sua cultura, não devem apenas demandar ensinamentos ou despejar conteúdo para os/as alunos/as, e sim possibilitar e cooperar para que eles se transformem em sujeitos de sua própria história e façam uso da leitura e da escrita como meio para fazer sua voz ser ouvida e intervir inteligentemente na sociedade. Para tanto, espera-se que os/as professores/as de língua portuguesa abordem na sala de aula discussões sobre a vida e os acontecimentos atuais, valorizando o contexto em que vivem seus alunos. Sendo assim, sua formação não deve ser apenas técnica, pois é importante eles saberem lidar também com os valores e comportamentos dos indivíduos da “sociedade tecnologizada”.

Dessa forma, com a internet e as TIC's chegando a um enorme número de lares e se tornando uma extensão da vida, não é suficiente ler, postar, curtir, compartilhar ou comentar. É fundamental fazer uso consciente e significativo da leitura e escrita nesse ambiente. Diante do exposto, fica nítido, de acordo com Coscarrelli (2016), a necessidade de desenvolver novas habilidades e competências de leitura e escrita no ambiente digital. Daí a importância de formação dos/as professores/as de língua portuguesa para abordar as necessidades da “sociedade tecnologizada”.

Percebe-se que a obtenção de conhecimentos tem extrapolado os muros das escolas e passaram a acontecer no ciberespaço. Hoje é possível encontrar os conteúdos abordados pelos livros didáticos em aulas disponibilizadas *on-line*, essas configuradas em uma linguagem multissemiótica (som, vídeos, músicas, imagens etc.) que se apresentam interessantes e atraentes para os estudantes (FRANCISCO; FERREIRA; GOULART, 2019).

Este estudo tem como objetivo geral analisar como os professores de língua portuguesa têm inserido as TICs no processo de ensino, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio em Mâncio Lima – Acre. A partir do objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar o contexto das instituições escolares que compõem o *lócus* desta pesquisa, analisando a estrutura oferecida para o trabalho com artefatos tecnológicos.
2. Averiguar se as tecnologias digitais fazem parte do contexto da rotina dos professores investigados, e se ocupam um espaço na prática pedagógica destes professores;
3. Verificar se os dispositivos móveis e a *web* são usados no processo de ensino, nas aulas dos professores de língua portuguesa;
4. Constatar se são realizadas formações, no intuito de capacitar os professores de língua portuguesa para o uso de ferramentais digitais em sala de aula.
5. Explicitar as possíveis contribuições do uso das TICs para o ensino de língua portuguesa.

A dissertação está assim dividida: Introdução e mais três capítulos assim apresentados:

1. As tecnologias, TICs e a sociedade contemporânea;
2. Caminhos investigativos: a modelação dos dados no encaixo dos encontros mediados por métodos de busca e de análise;
3. Desvendando contextos: a escola e sua relação com as TICs emergindo das categorias de análise. Na introdução, tem-se um panorama geral da temática abordada, com detalhamento da escolha do tema, das questões de estudos, dos objetivos e apresentação dos demais capítulos que compõem a dissertação.

No primeiro capítulo, intitulado As tecnologias TICs e a sociedade contemporânea, apresento a base teórica que orienta a pesquisa, que tem por foco o delineamento das mudanças que ocorrem com a sociedade e seus sujeitos quanto às suas identidades, em um diálogo sobre a sociedade contemporânea e o surgimento, ampliação e propagação das TICs, com sua contextualização histórica e influências na educação. Neste item, comparecem também discussões sobre os letramentos e suas modificações contextuais que avançaram em direção ao letramento digital, e um conciso histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil,

com elementos da estrutura curricular e transformações ao longo dos tempos, até chegar a uma discussão sobre que professores/as de língua portuguesa queremos formar atualmente, além de expor os desafios da formação docente para lidar com os desafios trazido pelas TICs, em um diálogo com diversos autores, dentre eles: Soares (2002; 2009), Rojo e Moura (2012), Rojo (2009; 2012; 2013; 2015), Coscarelli (2016), Lipovetsky e Sorroy (2011), Hall (2006), Mignolo (2008), Castro-Gomes (2005), Kenski (2012), entre outros.

No segundo capítulo, com o título Caminhos investigativos: a modelação dos dados no encaço dos encontros mediados por métodos de busca e de análise, abordo a contextualização e o lócus da pesquisa, os aspectos metodológicos, o perfil das escolas estudadas e dos informantes, bem como os procedimentos adotados para aplicação dos instrumentos de geração de dados, sendo eles a entrevista semiestruturada e o questionário, e a descrição dos procedimentos para análise dos dados gerados, ancorada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2018), com a definição dos temas e categorias emergidas nas falas das professoras participantes.

No terceiro capítulo, com título Desvendando contextos: a escola e sua relação com as TICs emergindo das categorias de análise, apresento a análise dos resultados obtidos com os instrumentos de coleta de dados da pesquisa, com detalhamento das 18 temáticas que surgiram nas falas dos informantes, que resultam nas 4 categorias finais, quais sejam: 1) A era da informação: democratização ou exclusão, uma via de mão dupla; 2) Formação docente: as barreiras da prática docente por meio de TICs; 3) Infraestrutura é essencial para inserção de TICs e da internet no espaço escolar; 4) A necessidade de preparar os aprendizes para o uso significativo e crítico das TICs.

Por fim, este trabalho pretende oportunizar reflexões sobre o papel das TICs no ensino do componente curricular língua portuguesa, enfatizando a necessária adoção das ferramentas digitais na realização das atividades pedagógicas, considerando a realidade dos/as alunos/as. Atentará, ainda, para as transformações sofridas pela sociedade, influenciadas pelas tecnologias, com o intuito de evidenciar que as TICs são parte dos indivíduos, no contexto atual. Além disso, pondera-se sobre importância dos letramentos, especialmente os digitais, tanto dos/as alunos/as quanto dos/as professores/as, enfatizando o papel fundamental da formação inicial e continuada, sem esquecer dos desafios enfrentados pelas instituições escolares e professores para desenvolver atividades com o uso de tecnologias digitais.

CAPÍTULO I

AS TECNOLOGIAS, TICS E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Segundo Gohn (2007), o século XX foi marcado por uma intensa evolução tecnológica, na qual a humanidade vivenciou a disseminação do telefone, da luz elétrica, da gravação sonora, do cinema, dos antibióticos, dentre outros inventos. E o desenvolvimento dos computadores, que proporcionou a conversão de informação em códigos digitais binários, tornando possível antecipar os processos de comunicação, o que interligou o planeta com uma malha de redes eletrônicas, provocando impacto em todas as áreas do conhecimento.

As incertezas acarretadas pelas tecnologias digitais e pelas redes eletrônicas concebem um grande desafio para os indivíduos da sociedade atual. Na medida em que “[...] o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (MORIN, 2000, p. 86), estamos convivendo com um universo de informações que são ininterruptamente reportadas, e na grande maioria das vezes em demasia e sem nenhum julgamento de valor. A *web* tem facilitado a publicação e a transmissão de dados, e sem um controle central que possa avaliar a veracidade, relevância ou adequação deles, o que corrobora para a perspectiva de que “[...] toda tecnologia é tanto um tormento como uma bênção” (GOHN, 2007, p. 162 *apud* POSTMAN, 1993, p. 5).

Ao tempo em que a modernidade avança e protagoniza mudanças benéficas, ela destrói e deixa o caos por onde passa, já que traz com ela muitas incertezas e situações impossíveis de controlar. Vale destacar, ainda, que a hipermodernidade produz desordem. Devido à abundância e ao imediatismo, nunca se teve tantos produtos e informações, e, ao mesmo tempo, nunca houve tanta desinformação e desorientação. Mesmo a tecnologia, que proporcionou tantas descobertas extraordinárias, tem produzido incontáveis problemas e dado outra dimensão para os que já existiam.

Hoje as TICs possibilitam a realização de atividades antes consideradas inexecutáveis. Elas estão transformando o mundo, e conseqüentemente as pessoas, os seus modos de pensar e compreender a própria identidade. Por isso, vários estudos se dedicam a interpretar as modificações e possibilidades que emergem a partir dos usos das tecnologias.

O pensador britânico-jamaicano Stuart Hall, em “Identidade Cultural na Pós-Modernidade”, dedica-se a analisar os deslocamentos e descentramentos que sofrem as identidades dos indivíduos, e a dinâmica e as repercussões do surgimento de novas fontes de identificação e significação, que emergem da transformação social e tecnológica da humanidade, que desembocou em um novo formato econômico e social, ao qual o mundo está atrelado.

Nessa perspectiva, Hall enfatiza que a globalização e a tecnologia explicam as mudanças no modo de ser, pensar e agir. O autor observa que, com a globalização, são acelerados e potencializados os contatos de diferentes culturas antes geograficamente separadas. O fato de o mundo estar cada vez mais interconectado faz a compreensão de espaço-tempo mudar. Sente-se que o mundo é menor, pois eventos locais têm impactado em outras partes do globo. O tempo e o espaço também influenciam no conceito de identidade.

Hoje, os lugares podem ser cruzados num piscar de olhos, através das TICs e da internet. Notadamente, a modernidade separa o espaço do lugar, ao reforçar e permitir a relação com os outros que estão distantes, e assim os locais são penetrados e moldados por influências sociais dos mais variados e longínquos lugares. Diante deste cenário, surgem, segundo o autor, novas identidades: as identidades híbridas. Ou seja, as identidades passam a ser múltiplas, porque não há uma que abarque todas. Como expõe Santos (1999), as identidades atualmente não são rígidas e imutáveis, pelo contrário, são resultado transitório e fugaz de processos de identificação. São para o autor identificações em curso, além de serem plurais.

Já Lipovetsky e Sorroy (2011) vão além, destacando que, apesar de a “globalização liberal” ser vista como fator-chave da desestabilização dos indivíduos, é insuficiente para explicá-la. Segundo os autores, existem outros fatores que são cruciais para essa desestabilização, como destacam no seguinte trecho: “[...] o desnorteio hipermoderno aumenta paralelamente com a excrecência do universo tecno-midiático-mercantil e com o estilhaçamento dos enquadramentos coletivos, a individualização da existência, deixando os indivíduos à mercê de si mesmos” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 31).

Acrescentam, ainda, que a cultura hipertecnológica ilustra a ideia de cultura-mundo, já que se tornou o elemento que faz a ligação e se infiltra em todas as dimensões da vida social, cultural e individual. A todo instante, a humanidade é inundada por elementos tecnológicos, que alteram e influenciam as formas de ser e pensar, até mesmo de viver. Desde sempre, a tecnologia foi motivo de esperança, como algo capaz de mudar a vida ou o mundo. Entretanto, desde 1945, a confiança na tecnologia desgastou-se, devido a diversos acontecimentos, dentre

eles destacamos: Hiroshima, acidentes nas indústrias nucleares (Chernobyl), câncer ligado à radiação, poluição industrial, dentre outras.

A globalização, a tecnologia e a expansão mercantil transformaram e tendem a continuar modificando a sociedade e, inevitavelmente, o homem (LIPOVETSKY; SERROY, 2011). Elas fizeram com que todos os produtos culturais produzidos pudessem ser distribuídos no mundo inteiro. A troca entre as nações e seus povos é mais intensa, o que corrobora para mudanças em diversas instâncias da sociedade, inclusive no modo de ser. Compreende-se que o homem não é mais visto como uma criatura completa e acabada, mas sim, um todo incompleto, e são as suas identificações que vão completar esse vazio.

Os avanços tecnológicos produzem os suportes para a veiculação de produtos, que cumprem o papel de formar mentalidade. Essa é entendida como um novo processo de colonização, que institui a formação do gosto, formatando o indivíduo, que perde sua condição de particularidade, caindo em uma complexa teia de influência dos coletivos. O eu se torna um nós. É de suma importância destacar que a colonialidade do ser, experiência vivida na colonização, tem impacto na linguagem e na construção da subjetividade (CASTRO-GOMES, 2005). Emerge, então, a necessidade de romper com a política de identidade e implementar uma identidade na política, tendo em vista que a primeira é racista patriarcal por negar o agenciamento político às pessoas classificadas como inferiores (em termos de gênero, raça, sexualidade etc.) (MIGNOLO, 2008).

Mignolo (2008) argumenta que a identidade em política é fundamental devido ao controle da política de identidade que reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece com tal, mas como a aparência “natural” do mundo, ou seja, ser branco heterossexual e do sexo masculino são as principais características de uma política de identidade que denota identidades tanto similares quanto opostas, essencialistas e fundamentalistas (MIGNOLO, 2008). Para Mignolo (2008),

[...] a identidade em política é crucial para a opção descolonial, uma vez que, sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas (por exemplo, não havia índios nos continentes americanos até a chegada dos espanhóis; e não havia negros até o começo do comércio massivo de escravos no Atlântico) por discursos imperiais. (MIGNOLO, 2008, p. 289)

Nesse prisma, o autor ressalta que a opção descolonial revela identidades escondidas sob a pretensão de teorias democráticas universais ao mesmo tempo que constrói identidades racializadas que foram estabelecidas pela hegemonia das categorias de pensamento, histórias e

experiências do ocidente. Para Mignolo “[...] as identidades construídas pelos europeus modernos eram raciais (isto é, a matriz colonial e patriarcais)” (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Segundo Bhabha (2013),

[...] existe uma pressuposição prejudicial e autodestrutiva de que a teoria é necessariamente a linguagem de elite dos privilegiados social e culturalmente. Diz-se que o lugar do crítico acadêmico é inevitavelmente dentro dos arquivos eurocêntricos de um ocidente imperialista ou neocolonial”. (BHABHA, 2013, p. 47).

Nessa perspectiva, o europeu é visto como o verdadeiro cientista, o centro do poder, o que dita as regras e a periferia absorve, mas também busca demonstrar seu valor.

Nesse cenário, a opção descolonial é epistêmica, quer dizer, ela se desliga dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. No entanto, isso não significa abandonar ou ignorar o que já foi institucionalizado. Para Mignolo (2008), isso significa “aprender a desaprender”, tendo em vista que nós “latinos” fomos totalmente colonizados, em nossas mentes e nossos corpos. Fomos formatados nos moldes eurocêntricos. Dessa forma, para romper com o pensamento europeu, é necessário o uso de autores que conhecem a realidade dos “latinos” e isso demanda ser epistemicamente desobediente.

Nesse prisma, Said (2007) expõe que um grupo de humanistas defendem a visão de uma história inacabada. Segundo eles, o passado ainda está sendo feito, pois agora que o novo está entrando no “clube”, ou seja, estamos tendo acesso à história a partir do ponto de vista do oprimido, não só do opressor. Isso implica em compreender a história, mas não a contada pelos brancos, geralmente do sexo masculino, americano ou europeu, e sim a que inclui as mais variadas vozes e conseqüentemente as mais diversas culturas.

Ademais, o discurso do colonialismo é amplificado e se fortalece graças a questões epistemológicas. Assim, tem-se a linguagem do Sul em oposição à do Norte. E, dessa forma, a linguagem do Norte se impõe imprimindo teorias estereotipadas e discriminatórias, que corroboram com a segregação racial. Sob essa ótica, Homi Bhabha (2013) observa que:

Os significantes impróprios do discurso colonial - a diferença entre ser inglês e ser anglicizado; a identidade entre estereótipos que, por meio da repetição, tornam-se também diferentes; as identidades discriminatórias construídas ao longo de classificações e normas culturais tradicionais, o Negro Simiesco, o Asiático Dissimulado - todas estas são metonímias da presença. São estratégias do desejo no discurso que fazem da representação anômala do colonizado algo mais do que um processo de "retorno do reprimido". (BHABHA, 1998, p. 127)

Percebemos, assim, que a constituição de um discurso tem a capacidade garantir a preeminência da supremacia de um povo em detrimento de outro, bem como colabora para legitimar a superioridade de culturas em oposição a outras. Além do que esse discurso

hegemônico compactua com o “apagamento” da identidade de muitos povos. Graças à constante reprodução do discurso de exaltação do colonizador, esse tem suas convicções transmitidas de forma persuasiva de geração em geração, e aqueles que não se enquadravam são vistos como os diferentes, reforçando a imagem de “anormal” do colonizado (GOMES, 2021).

Nota-se que atualmente há uma luta sendo travada por estudiosos da decolonialidade e os povos colonizados, na busca de evidenciar a opressão da colonização, e a resistência dos povos colonizados para resguardar e resgatar sua cultura e sua identidade. Para tanto, é fundamental a valorização das Epistemologias do Sul, ou seja, os estudos e estudiosos do Sul devem ser ouvidos e valorizados, pois são eles que devem contar a história dos seus povos. A periferia necessita ganhar voz e vez.

A modernidade é uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui de seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concretas (CASTRO-GOMES, 2005). Já a opção descolonial alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem coexistir. Isso implica pensar tendo como ponto de partida as línguas e as categorias de pensamento que não foram incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais. É preciso dar voz ao que é produzido nas periferias. É imperativo dar espaço para a visão sob o olhar dos vencidos, não somente a dos que venceram. Vários sistemas vêm procurando coexistir, com muita luta, na tentativa de fortalecer sua cultura, sua individualidade.

A pós-modernidade, ou hipermodernidade, tem proporcionado um processo vivo e dinâmico, que interfere nos modelos de vida, nos padrões de comportamento e nas linguagens, levando a cultura a estar em permanente adaptação. Por isso, a cultura e a representação das sociedades não têm traços uniformes e unânimes, haja vista que, a todo instante, as identidades culturais se deslocam, entrecruzam-se e modificam-se. Todavia, para Mignolo (2008), a modernidade é um mito, uma narrativa para espalhar a visão heroica e triunfante da história que estava ajudando a construir, e essa história era a do capitalismo industrial.

As mudanças que ocorreram na sociedade não foram exclusivamente graças às tecnologias digitais, mas sem dúvida elas tiveram seu auxílio. Fica perceptível que as TICs configuram e disseminam esses novos processos de identificação, pois elas são verdadeiras potencializadoras de formação de mentalidade. A *web 2.0*² tem mudado a forma como transita

² Web 2.0: nova geração de ferramentas baseadas na web como blogs, wikis e sites de redes sociais, focadas na comunicação, no compartilhamento e na colaboração, e que, portanto, transforma usuários comuns da internet, de

a comunicação, e tem realizado a união entre produtores/leitores, dando a oportunidade que todos os usuários da rede exerçam os dois papéis. Eles produzem conteúdos em postagens e publicações, além de as consumir. Entretanto, é primordial conhecer a lógica dos algoritmos que sugestionam as escolhas dos usuários. Tem-se, dessa forma, uma falsa sensação de liberdade, contudo, o tempo todo nos são sugestionados conteúdos variados.

Sob esse prisma, é notável que no mundo moderno ou pós-moderno os papéis mudam o tempo todo, assim como as identidades, e se readéquam. No que diz respeito às necessidades e os papéis que os professores e alunos assumem atualmente, percebe-se que a escola deve estar preparada para trabalhar com as identidades híbridas e com as múltiplas culturas que os alunos carregam hoje, assim como as habilidades desenvolvidas por eles no que concerne à tecnologia e às ambiências digitais.

Ressalta-se que na sociedade contemporânea cada um pode encontrar a melhor forma de aprender e conseqüentemente determinar seu ritmo de estudo. O acesso ao conhecimento não é mais exclusividade do ambiente escolar. Isso não quer dizer que professor será substituído ou, ainda, que se tornará obsoleto. O que fica claro é que ele deve estar capacitado para utilizar ferramentas tecnológicas com seus alunos, sendo um mediador diante da infinidade de informações que eles têm à disposição, usando com criatividade os recursos para desenvolver as habilidades de seu componente curricular e prepará-los para as exigências da sociedade atual.

Ademais, grandes mudanças são percebidas em curto espaço de tempo. Nota-se que mudam os comportamentos, interesses e modos de vida, que estão diretamente ligados à velocidade das transformações sociais e aos avanços tecnológicos. Neste contexto, o sistema educacional tem dificuldade em acompanhar as transformações ocorridas em cada geração. Sabe-se que alunos/as e professores/as estão imersos/as no mundo digital, em níveis diferentes. No entanto, as intuições escolares não dispõem dos recursos para que essas ferramentas sejam utilizadas. Às vezes, as instituições escolares até têm computadores, contudo o acesso à internet é precário, os equipamentos inadequados, e vivem com defeito, ou ainda os/as professores/as não dominam a técnica e nem as metodologias adequadas para inserir essas ferramentas, mesmo que os avanços e transformações permeiem toda a sociedade. Sob esse prisma, Martin Barbero (2006) expõe:

Vivemos num ambiente de informação que recobre e mistura vários saberes e formas muito diversas de aprender, ao mesmo tempo em que se encontra fortemente

consumidores passivos de informação, em colaboradores ativos de uma cultura partilhada (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 18).

descentrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege, organizado em torno da escola e do livro. (MARTIN BARBERO, 2006, p. 56)

Nesta perspectiva, a sociedade vive em um ambiente de informação que mistura vários saberes e formas distintas de aprender. Contudo, se encontra descentrada em relação ao sistema educativo, que ainda segue organizado em volta da escola e do livro, na grande maioria, mesmo vivendo uma transformação nos modos de circulação do saber.

Docentes e escolas sofrem para adaptar-se ao novo formato, que prevê o uso das TICs. O processo de inclusão de ferramentas digitais e internet ainda acontece lentamente, devido às práticas pedagógicas cristalizadas, que não permitem um avanço significativo na adesão das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, apesar das novas tecnologias fazerem parte das práticas sociais de alunos e docentes, e da falta de estrutura das instituições escolares, assim como pouco ou quase nenhuma aplicação de formações voltadas para o uso das tecnologias digitais na sala de aula.

1.1 A TECNOLOGIA E SEU IMPACTO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana, e são fruto da engenhosidade do homem responsável pela criação das mais diferenciadas tecnologias. A partir do raciocínio do homem, têm sido produzidas as inovações, que garantem os conhecimentos necessários para desenvolver diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, ferramentas, ou seja, a tecnologia. Além disso, desde sempre aqueles que dominavam determinados tipos de tecnologias e informações se sobressaem. A conexão entre conhecimento, poder e tecnologia está presente em todas as épocas e em todas as relações sociais. Destarte, hoje isso não é diferente; os que detêm o conhecimento, o poder e a tecnologia conseguem impor suas convicções a uma gama enorme de indivíduos e até da sociedade como um todo.

A sociedade vive atualmente um complexo processo de mudança social impulsionada pelo paradigma definido pelas TICs. Neste contexto, tem-se a disseminação, crescimento e o fortalecimento extraordinário do uso diário da internet, a democratização do uso do acesso à informação, assim como a urgência de novas formas de pensar, agir, de interagir social e linguisticamente, produzir e compartilhar conhecimentos. O que evidencia a necessidade de sujeitos multiletrados, capazes de construir sentidos mediante à diversidade de culturas, linguagens, mídias e tecnologias, e posicionar-se de maneira crítica mediante os diferentes contextos sociais em que os textos são produzidos.

Nesta perspectiva, Kenski (2012) teoriza:

Na atualidade, o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica. Essas novas tecnologias – assim consideradas em relação às tecnologias anteriormente existentes –, quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com todo o mundo. (KENSKI, 2012, p. 22)

As tecnologias invadiram as nossas vidas. Até as tarefas mais simples são realizadas por meio de artefatos tecnológicos. Elas têm garantido novas formas de bem-estar, entretanto, têm fragilizado as capacidades naturais do ser humano. Antigamente, a conversa com os vizinhos e com os viajantes era o que garantia a troca de informações. Hoje, a “[...] janela é a tela” (KENSKI, 2003, p. 22), todas as notícias e contatos são feitos por artefatos tecnológicos que estão na palma da mão. Independente da distância entre os interlocutores, a troca de informações acontece com uma rapidez surpreendente, o que tem deixado as relações impessoais mecanizadas e gerado, como consequência, o afastamento daqueles que estão próximos e a aproximação dos que estão distantes fisicamente.

O processo de globalização, especificamente da comunicação e informação, influenciou importantes mudanças no contexto social, tendo em vista a aproximação promovida pela internet, que contribui e modifica as relações e a forma de viver e aprender. Conforme enfatiza Kenski (2003, p. 18), “[...] estamos vivendo um novo momento tecnológico. A ampliação das possibilidades de comunicação e de informação por meio de equipamentos, como o telefone, a televisão e o computador, altera nossa forma de viver e de aprender na atualidade”.

Tem-se à disposição uma infinidade de conteúdos na palma da mão, o que, sem dúvida, modifica a forma como os indivíduos vivem e aprendem, o que, segundo Kenski (2012, p. 18), impõe-se à educação dois desafios: “[...] adaptar-se aos avanços da tecnologia e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios”. Instituições escolares e professores precisam, a partir do instante em que identificam que não são mais os exclusivos sujeitos produtores do conhecimento, lutar para que a presença das TICs seja uma realidade na escola e, por conseguinte, na sala de aula, tendo em vista que as TICs e a internet têm influenciado nos processos de produção da cultura, na forma como enunciamos e produzimos textos.

Atualmente, grandes mudanças são percebidas em um curto espaço de tempo. Mudam os comportamentos, interesses e modos de vida. E isto está diretamente ligado à velocidade das transformações e aos avanços tecnológicos. Sem dúvida, todo ambiente social (família, escola,

empresas, política, economia etc.) é ou será afetado pelas novas possibilidades disponibilizadas pela tecnologia, porque ela acelera o processo de formação e até de desinformação.

Sob essa ótica, a presença das tecnologias digitais em todos os campos da vida pode contribuir para o desenvolvimento de diversos quadros, dentre eles frustração, pois como o uso de aparelhos tecnológicos ocorre diariamente, quando solicita que seja realizada alguma tarefa que impeça de conversar com algum amigo pelo *WhatsApp*, por exemplo, a irritação é certa, conseqüentemente a frustração se torna constante.

Percebe-se também como as pessoas têm se tornado impacientes. O simples fato de uma página na internet demorar alguns segundos a mais para carregar já causa estresse. Ademais, é irrefutável que a internet facilita a comunicação, permitindo que entremos em contato com pessoas em qualquer lugar do mundo. Contudo, isso também provoca efeitos negativos, uma vez que deixamos de sair para entrar em contato pessoalmente com nossos colegas, culminando na falta de interação física.

Além disso, é notório como as tecnologias digitais, impulsionadas pelas redes sociais, modificam a forma como as pessoas escrevem, fazendo com que tenham dificuldade para escrever de acordo com a norma-padrão, já que estão acostumadas com o uso de termos específicos para internet e abreviações. Percebe-se ainda, um esvaziamento nas discussões, se faz pouca ou nenhuma reflexão sobre as temáticas relevantes, sendo comum uma rapidez no julgamento sem aprofundamento das questões.

Vive-se em um mundo cada dia mais veloz, que urge das pessoas pressa de pensamento e ações nunca vistos, o que pode trazer frustrações por não conseguir acompanhar esse ritmo frenético de mudanças constantes e dar conta das múltiplas funções que são necessárias desempenhar.

Sob esse prisma, a escola, na sociedade moderna, torna-se um espaço de formação não só das gerações jovens, mas de todas as pessoas, pois em um contexto de mudanças velozes as pessoas veem a educação escolar como uma garantia de formação. A educação é um processo que envolve toda a sociedade e assim afeta todos, como destacam Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 12): “Família, escola, meios de comunicação, amigos, igreja, empresas, internet todos educam e, ao tempo, são educados, isto é, todos aprendem mutuamente, sofrem influências, adaptam-se a novas situações”. Dessa maneira, toda a sociedade é responsável por buscar conhecimentos sobre novas tecnologias digitais, para que possa estar preparada para as transformações causadas por elas, e não as consumir de maneira passiva, sem questionar as reais intenções e seus tão propagados benefícios.

Ressalta-se que com o avanço tecnológico intenso e contínuo, os usuários das redes devem estar abertos para as inovações e modificações, e viver em um estado de permanente aprendizagem. Na era da informação, comportamentos, práticas, informações e saberes se reconfiguram rapidamente e influenciam, nas formas de pensar e fazer educação. E assim, abrindo-se para o novo, mudam a maneira de ensinar e aprender. E isso é um desafio que precisa ser assumido por toda a sociedade: aprender a conviver e usar, da melhor forma, as tecnologias que se transformam constantemente.

1.2 EDUCAÇÃO E A SUA RELAÇÃO COM A TECNOLOGIA

A sociedade contemporânea vivencia o progresso das TICs, que possibilitam novas práticas de interação através de diferentes estratégias de leitura e escrita (ROJO, 2008; 2013). Sendo assim, a escola, de maneira alguma, pode estar alheia a esses avanços. É oportuno que ela adote estratégias de produção de conhecimento que façam uso das diferentes mídias disponíveis no mundo de hoje, aprimoradas constantemente pelo avanço das TICs móveis capazes de reproduzir diversos objetos de aprendizagem (BUZATO, 2009). Os avanços aqui mencionados não têm sido convergentes com mudanças pedagógicas nas escolas, onde verifica-se que mesmo a sociedade vivendo uma mudança nos modos de circulação do saber, o sistema educacional tem seu ensino ancorado nos livros didáticos, como se não existisse possibilidade fora das escolas e dos livros. Para Martin Barbero (2006, p. 56), “[...] a escola está deixando de ser o único espaço de legitimação do saber, já que há uma variedade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados”. Esses saberes e seus modos de circulação instituem para a escola um desafio, pois tem-se os “saberes-mosaico”, uma infinidade de informações espalhadas na rede em variados *links*.

Diante do atual contexto que vive a sociedade, o professor deve ter humildade de buscar novos conhecimentos e aprendizados, e não se colocar na posição de detentor do conhecimento pleno. Deve estar ciente que não sabe tudo, que outro sabe o que ele não sabe e que juntos podem saber tudo que é preciso ser sabido, o que Cortella conceitua como “humildade pedagógica”. Segundo o autor,

A principal característica da humildade pedagógica é a noção de que alguém sabe coisas, mas não as sabe todas, e que outros sabem. Sabe outras coisas, mas não sabe tudo. [...] A humildade pedagógica é portanto, a qualidade de alguém que se disponha a educar, porque só quem é permeável a ser educado pode também educar. [...] tem

que ser permeável ao aprendizado contínuo e ao ensino contínuo [...]. (CORTELLA, 2014, p. 40)

Contudo, isso não significa dizer que os professores deverão deixar de lado suas práticas pedagógicas, mas ocorre que os dispositivos móveis já são uma realidade na vida dos alunos, assim como as linguagens que circulam no ambiente digital, o que torna imperativo a adoção de metodologias ativas que garantam a participação e permanência dos aprendizes no ambiente escolar. Além disso, numa época em que crianças e adolescentes da classe média brasileira, fora da escola, vivem conectados à internet, assistindo a vídeos, papeando em *Messenger*, *Instagram* e *WhatsApp*, ouvindo música, baixando filmes, jogando *on-line*, dentre tantas alternativas que a rede de computadores oferece, não faz sentido que a escola rejeite essas práticas.

Diante dessa nova realidade, é inaceitável a falta de adoção de estratégias de ensino mais coerentes com a vida dos alunos, com as práticas sociais nas quais eles estão inseridos diariamente. Essas caracterizadas pela economia linguística, o uso do internetês, pelo compartilhamento remoto, pela portabilidade e pela sincronização de dados, ou seja, por práticas de linguagem que surgem com o acesso às TICs, principalmente pelo uso constante das tecnologias móveis de interação, tais como *smartphones*, *tablets* e *notebooks*. Tais instrumentos possibilitam que os alunos tenham contato com inúmeras variações textuais e de linguagem, além de diferentes gêneros discursivos, o que exige dos estudantes e dos professores, principalmente de língua portuguesa, mais que codificação e decodificação dos códigos. É necessário que eles sejam letrados digitalmente, e, por conseguinte, a escrita e leitura tenham sentido dentro do contexto social em que estão inseridas.

Outrossim, essas mídias em muitos momentos têm influenciado o que e como pensamos, e como devemos nos comportar em sociedade, determinado, até mesmo, nossos gostos e necessidades, fazendo com que seja fundamental ensinar a linguagem digital e virtual, como destaca Teruya (2009, p. 329): “[...] todas essas tecnologias de mídia modificam a maneira de ver, de ouvir e de viver em sociedade e criam a necessidade de alfabetizar os adultos para conhecer a máquina e sua linguagem digital e virtual”. Todos precisam estar preparados para consumir e produzir nas redes, de maneira inteligente, ética e crítica.

No entanto, é sabido que as tecnologias chegam às escolas, principalmente as públicas, em passos lentos, o que é preocupante, pois, hoje os alunos têm mais acesso à tecnologia e, por isso, professores e escolas devem estar preparados para acolhê-los e estimulá-los na busca do conhecimento, com atividades criativas e inovadoras. À vista disso, cabe também aos professores e à escola construírem referenciais que atendam às exigências do novo paradigma

da sociedade “conectada”, haja vista que a tecnologia pode contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais flexível, integrado, dinâmico, arrojado e inovador.

Entretanto, o fato de usar tecnologia nas aulas não transforma instantaneamente o ensino em alguma coisa “moderna” e “eficiente”, porque esses artefatos podem ser usados apenas para reproduzir modelos de práticas didáticas tradicionais que já são usadas pelos professores. Por exemplo, um slide produzido no *power point* pode substituir o quadro branco.

Logo, as TICs por si só não vão modificar a concepção de aprendizagem adotada nas escolas, tendo em vista que elas podem ser utilizadas em diferentes situações. Mas é imprescindível compreender as possibilidades e limitações, para então fazer o melhor uso desses recursos, e assim apresentá-los aos alunos através de atividades desafiadoras e condizentes com a realidade vivida por eles nos contextos sociais que estão inseridos.

1.2.1 A BNCC e o incentivo ao uso das tecnologias

É preciso entender que a educação, assim como a sociedade, tem um processo de evolução constante e necessita estar atrelada às novas configurações impostas pela sociedade. E está explícito que a tecnologia se faz presente, cada dia mais, em todos os momentos e situações da vida de toda a sociedade e, conseqüentemente, da comunidade escolar. E assim tem reconfigurado a forma de pensar, agir e ser, e, por conseguinte, de enunciar e produzir textos.

As TICs podem potencializar o ensino, auxiliando o professor a desenvolver atividades que despertem a curiosidade e interesse dos alunos, tendo em vista as múltiplas possibilidades que elas oferecem, como produzir, compartilhar, armazenar e processar diversas informações de forma eficiente, célere e com excelente qualidade. Diante disto, o professor terá o desafio de saber mais que usar as ferramentas digitais. Para fazer uso delas de forma significativa, ele precisará compreender a finalidade educativa delas, para, então, utilizar as distintas práticas pedagógicas que as ferramentas digitais e a internet possibilitam hoje.

A BNCC preceitua que as práticas sociais são mediadas pelas diversas linguagens: verbal, corporal, visual, sonora e digital. A última será usada para expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos. A partir da aprovação da BNCC tem-se um incentivo claro para que a escola se aproxime da realidade tecnológica, que é cada vez mais dominante neste século. Nas 10 competências tidas como essenciais, em relação a essa temática destacam-se as seguintes:

[...] 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemáticas e científicas, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

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

Essas competências se ancoram nas necessidades que surgem no século XXI, e nas múltiplas possibilidades de acesso à comunicação e produção. Para os jovens, toda essa tecnologia à sua disposição faz parte da paisagem, já que eles estão totalmente habituados com os artefatos tecnológicos e a internet. Como destaca Tapscott (1999), “[...] as crianças de hoje [...] ao toque dos dedos podem atravessar o mundo. Tem poderosas ferramentas de pesquisa, investigação, análise, autoexpressão, influência e diversão. Têm mobilidade sem precedentes [...]” (TAPSCOTT, 1999, p. 3).

Diante deste cenário, o professor não pode continuar reproduzido metodologias vivenciadas por ele, enquanto aluno. Na medida em que os indivíduos já nascem imersos no mundo tecnológico, usam as ferramentas tecnológicas com facilidade, tendo em vista que elas já fazem parte de suas atividades diárias desde os primeiros anos. Sendo assim, atualmente as tecnologias estão tão próximas e presentes na vida dos alunos que eles nem percebem que não são “coisas naturais”, pois elas já estão incorporadas aos corpos humanos, são extensão deles.

Nessas circunstâncias, a escola tem a missão de possibilitar aos alunos o contato com o maior número possível de gêneros discursivos presentes nas ambiências digitais, para que eles expressem e partilhem informações, experiências, ideias e sentimentos, nos contextos produzidos nesse ambiente. Os/as professores/as necessitam traçar estratégias para que os estudantes produzam e consumam os textos que circulam na internet, de forma reflexiva e crítica, nas distintas práticas sociais.

Então, se os/as alunos/as não são mais os/as mesmos/as, como continuar dando aula do mesmo jeito? Enquanto professores/as, não devemos estar satisfeitos com o sistema tradicional de ensino. Precisamos estar sempre procurando conhecer mais, se informar mais, e assim melhorar nossas práticas e atender aos anseios dos aprendizes do século XXI.

Os/as professores/as têm que trabalhar para formar cidadãos/ãs numa sociedade global, em que as influências e informações chegam de todos os lados e rapidamente. A missão é ajudá-los a selecionar o que é verídico, o que vai agregar para sua formação educacional e pessoal,

em meio a essa enxurrada de dados disponibilizados indiscriminadamente na *web*, tendo uma postura ética ao compartilhar e consumir no ambiente digital.

Para tanto, toda uma geração de professores precisa aprender a usar as TICs, e assim desenvolver novas habilidades. Isso será um desafio, não apenas devido à resistência de alguns professores, mas também devido à falta de valorização da profissão, falta de tempo devido às pressões de maiores cargas de trabalho, salários baixos e incentivo à formação.

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, as novas tecnologias e os multiletramentos, é primordial destacar o que traz a BNCC (2017):

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos, tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcast, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfic, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. (BRASIL, 2017, p. 65-66)

Ou seja, o componente curricular língua portuguesa deve proporcionar a ampliação dos letramentos, especialmente os letramentos digitais, que se apresentam no momento como uma necessidade, dada a forma como as tecnologias digitais têm invadido todos os espaços, e ao fato de sua utilização permitir o acesso a direitos, múltiplas informações, e, conseqüentemente, a conhecimentos.

Embora a BNCC mantenha o texto como unidade de trabalho do componente curricular língua portuguesa, ela traz transformações nas práticas de linguagem, pois propõe relacionar textos aos seus contextos de produção, e assim desenvolver habilidades para um uso significativo da linguagem nas diferentes atividades de leitura, escrita e produção nas distintas mídias e semioses.

Nessa perspectiva, dentre as competências específicas de língua portuguesa, a 10ª apresenta as práticas de cultura digital e diferentes linguagens como forma de aprender e refletir sobre o mundo (BRASIL, 2017, p. 85), nos seguintes termos: “Mobilizar práticas da **cultura digital**, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir

sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (grifo nosso). Sob esse prisma, cabe aos/as professores/as de língua portuguesa ampliar, por meio da cultura digital, a compreensão e produção de textos nas ambiências digitais.

Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens. Diante desse cenário, os professores de língua portuguesa precisam trabalhar para ampliar os letramentos de seus alunos, proporcionando a eles uma participação efetiva e reflexiva nas práticas sociais. Frente a isso, é fundamental facilitar o contato e a produção dos novos gêneros discursivos próprios da *web*.

Fica evidente as múltiplas possibilidades oferecidas pelas TICs e a *web*, deixando explícito o novo contexto do ensino de língua portuguesa e as necessidades da sociedade atual, e conseqüentemente dos alunos, que devem ser preparados para serem capazes de vivenciar, de maneira participativa e crítica, esses letramentos. Contudo, não é porque a BNCC incentiva o uso da tecnologia que esse uso está garantido pelo sistema de ensino, especialmente o público. Para a efetivação desta realidade, muitos aspectos devem ser considerados, desde a infraestrutura à formação adequada de professores.

A BNCC traz a teoria, no entanto, não mostra de forma prática como os/as professores/as de língua portuguesa irão desenvolver essas habilidades na sala de aula. É um documento majoritariamente teórico, sem orientações práticas que levem em consideração as particularidades de cada cantinho do país. Dessa forma, a BNCC é descrita como

[...] práticas de controle e tentativa de homogeneidade, consoante as políticas neoliberais, vinculadas às políticas de avaliação. Também a descrevem como instrumento de regulação; reprodução da experiência internacional. Os autores salientam que grande parte dos educadores se posicionaram contra sua elaboração e implantação. (BRANCO; BRANCO; IWASSEP; ZANATTA, 2018, p. 58)

Logo, ainda que seja hoje um documento nacional, norteador da educação brasileira, a BNCC possui controvérsias e críticas de muitos estudiosos e profissionais da educação, que não veem um teor prático em suas mais de seiscentas páginas.

1.3 LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTOS DIGITAIS

O termo letramento é derivado da palavra *literacy* da língua inglesa. *Literacy* vem do latim *littera* que significa letra, mais o sufixo *cy* que quer dizer qualidade, condição, estado, fato de ser. Assim, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Dessa forma, entende-se "*literacy*" como um conceito que engloba desde as

habilidades básicas até as práticas comunicativas que envolvem diferentes sistemas de representação, meios/tecnologias e seus usos sociais. Cabe ressaltar que, a partir de 1980, começam a usar a palavra no plural ("literacies" ou "letramentos"), devido a uma mudança de enfoque na pesquisa, que levou autores a compreenderem cada letramento de forma situada em contextos culturais específicos, ou em relação a um conjunto específico de tecnologias e práticas.

Novos letramentos emergem na sociedade, e cabe à escola assumir seu papel de incluir nos currículos a grande variedade de culturas, que já estão presentes nas salas de aula, resultado de um mundo extremamente globalizado e ao mesmo tempo caracterizado pela intolerância com a diversidade cultural existente. Apresenta-se como desafio preparar a população para o funcionamento de uma sociedade cada dia mais digital, e perceber o ciberespaço como lugar de diferenças e múltiplas identidades.

Os textos contemporâneos mudaram. Dessa maneira, as competências/capacidades exigidas para leitura e produção, necessárias para a participação de práticas sociais de letramentos atuais, também se modificam. Hoje, é fundamental abordar a hipertextualidade e as relações entre as diversas linguagens. Vivemos a era das linguagens líquidas, e nela são constantemente decretadas novas competências para criar os hipertextos. Assim torna-se imperativo formar indivíduos letrados, ou melhor, multiletrados.

Letramento é aqui entendido seguindo a perspectiva de Soares (2002), que considera o letramento como sendo “[...] o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita, participam completamente de eventos de letramento” (SOARES, 2002a, p. 145). Dessa maneira, o conceito não está associado exclusivamente ao ato de ler e escrever. O indivíduo considerado letrado é aquele que conhece várias formas de escrever, ler e falar nos mais variados contextos e relações sociais em que está inserido e participa da concepção social da linguagem desenvolvida em seu grupo.

Nessa perspectiva, Rojo (2012) destaca que “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (ROJO, 2012, p. 96). Ademais, letrar é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto, onde a escrita e a leitura tenham significado e façam parte das vivências das pessoas. Destarte, o termo letramento procura conglomerar os usos e práticas de linguagem que envolvem a escrita de distintas maneiras,

sejam elas valorizadas ou não, locais ou globais, englobando contextos sociais diferentes (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.).

Vê-se que as práticas sociais, que proporcionam a leitura e a escrita dos alunos, devem ter espaço e serem contextualizadas nas atividades propostas na sala de aula. Sabe-se que as práticas de letramento há pouco tempo eram alicerçadas em atividade de leitura e escrita, tendo a escrita como única tecnologia para ensinar a língua materna. No entanto, essas práticas vêm mudando por meio da inserção e o uso das novas tecnologias, que utilizam em seus textos imagens estáticas ou em movimentos, áudio, cores e *links*.

Sabemos que as práticas de linguagem, caracterizadas pelo uso da leitura não-linear e da escrita econômica, linguisticamente não são bem-vindas à sala de aula, porque grande parte dos docentes não sabe conduzir práticas pedagógicas a partir daquilo que o aprendiz dispõe e vem praticando fora da escola (CAMPOS; BRITO, 2011). A maioria dos professores prefere adotar o discurso proibitivo a propor alternativas para se construir novos conhecimentos. Atualmente, os alunos possuem habilidades que o professor, na maioria das vezes, não domina. Por isso, a necessidade de adaptar-se e não proibir, tendo que em vista que todas as áreas da sociedade são permeadas por tecnologias. Sobre esta questão, diz Rojo (2012):

Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (de fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia. (ROJO, 2012, p. 27)

Este cenário traz diversos desafios para o professor, em especial para os professores de língua portuguesa, que trabalham de forma mais específica com o processo de leitura e escrita. Além de ter a responsabilidade de desenvolver nos alunos as habilidades e competências exigidas para sua formação cidadã crítica, que deve estar alinhada às suas vivências e necessidades reais, ainda precisa prepará-los para usar com responsabilidade e ética as ambiências digitais, principalmente as redes sociais.

Logo, a escola, e por conseguinte o professor, têm como objetivo possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita – letramentos – na vida de maneira ética, crítica e democrática. Para tanto, é necessário que a educação linguística leve em consideração os multiletramentos ou letramentos múltiplos sem ignorar, ou mesmo apagar, os letramentos das culturas locais.

Além disso, deve colocá-los em contato com os letramentos valorizados universais e institucionais, e os letramentos multisemióticos que são exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música e das outras semioses,

que não somente a escrita, esses necessários no uso da linguagem tendo em vista os avanços tecnológicos, assim como os letramentos críticos exigidos para o trato ético dos numerosos discursos produzidos pela sociedade.

Como ressaltam Rojo e Moura (2012),

Compete à escola, pela ampliação da produção e circulação de vários textos/gêneros, a responsabilidade de criar condições para que o aluno se envolva em múltiplas práticas de letramentos que possibilitem sua inserção e participação em inúmeras esferas da atividade humana presente na sociedade. (ROJO; MOURA, 2012, p. 214)

Quanto ao letramento digital, Buzato (2006) busca trabalhar com uma definição ampla para letramento(s) digital(is), que seja capaz de compreender as distintas dimensões do termo "literacy" e ao mesmo tempo ser dinâmica para continuar adequada ao longo do tempo em face dos constantes e frequentes avanços das TICs. Segundo o autor,

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 16)

Para Soares (2002a), letramento digital é “[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002a, p. 152).

Essas definições salientam que os LDs são híbridos e inconstantes temporalmente, pois eles agrupam conjuntos de códigos, modalidades e tecnologias que se perpassam. Ademais, os LDs são vistos como práticas sociais, e dessa maneira influenciam nas culturas e nos contextos em que estão inseridos, ou contribuem na construção, e ao mesmo tempo são afetados por eles, e assim as consequências sociais e cognitivas se distinguem em função dos contextos socioculturais e das finalidades da sua assimilação.

Ser letrado digitalmente inclui, além do conhecimento funcional quanto ao uso de tecnologia proporcionado pelo computador e outros artefatos, o conhecimento crítico do uso, ou seja, julgar o que é consumido na rede. Sob esse prisma, o letramento digital pode ser compreendido como essencial para que os indivíduos compreendam e utilizem a informação de maneira crítica e estratégica, em múltiplos formatos, de diferentes fontes e expostas através do computador e da internet, tendo a capacidade de atingir seus objetivos, esses compartilhados social e culturalmente. Destaca-se que é preciso ir além do aprender a digitar em um computador. É necessário dominar a tecnologia da informação (computador, softwares,

internet, correio eletrônico, serviços etc.) para que se possa buscar informações e extrair conhecimentos em fontes confiáveis.

Além de máquinas, as TICs são ferramentas de linguagem que para sua utilização exigem diversas e novas práticas de leitura e escrita. No que diz respeito às novas práticas de leitura e de escrita das ambiências digitais, que adentram o ambiente escolar como extensão das práticas sociais, é necessário que a escola estimule a produção de novos conhecimentos que aproveitem essas manifestações de linguagem como subsídio para a instauração do novo. Faz-se necessário que o ensino dessas modalidades de uso das linguagens seja construído a partir daquilo que o aluno já traz na sua bagagem histórico-cultural (ZABALA, 2008). Assim, especialmente o professor de língua portuguesa necessita compreender a linguagem que emerge das ambiências digitais, pois trata-se de um novo letramento (digital/virtual), para que possa trabalhá-la em todos os seus aspectos.

Nesse sentido, não se pode ficar alheio à realidade que está posta. As TICs e as linguagens dos ambientes digitais e virtuais fazem parte do dia a dia de professores e alunos, o que conseqüentemente exige que os LDs tenham lugar nas salas de aula, não só os que têm prestígio no ambiente escolar, mas todos que fazem parte da vida dos estudantes. Diante disso, pode-se reagir a essa realidade de duas maneiras: primeira, isola-se as duas práticas de linguagem e estruturam-se letramentos digitais escolares diferentes dos praticados rotineiramente; segunda, pode-se integrar os novos letramentos aos que já são usados na escola, eliminando a dicotomia entre digital e tradicional.

Kenski (2012) acrescenta que “O letramento digital diferencia-se das narrativas circulares e repetidas da oralidade e com a linearidade da escrita, se expõe como um fenômeno descontínuo, fragmentado, mas dinâmico, aberto e veloz” (KENSKI, 2012, p. 32). Ou seja, ele permite aos alunos uma aprendizagem dinâmica e interativa, que os põem em contato com inúmeros gêneros discursivos que circulam pelas ambiências digitais.

Dessa forma, a base da linguagem digital são os hipertextos, que são camadas de documentos interligados. Essas camadas funcionam como as páginas de um livro. O leitor tem à sua disposição uma infinidade de informações e de temas, e assim pode realizar uma leitura superficial ou se aprofundar em um tema de seu interesse. Quanto ao hipertexto, Kenski (2012, p. 33) teoriza que “[...] o hipertexto é uma evolução do texto linear na forma como o conhecemos”. A partir dele, é possível navegar por infinitas páginas por meio de *links* e acessar diversos textos. Acrescenta-se, ainda, que o hipertexto permite ao leitor/internauta interagir com outras mídias – fotos, vídeos, sons etc. – o que transforma o documento em uma hipermídia.

Assim, hipertextos e hiperfídias modificam a forma como se lê e acessa as informações, dada a liberdade de estrutura, a facilidade de navegação e manipulação.

Hoje, a leitura e a escrita não se limitam ao texto impresso, visto como estático e linear, pois o aluno não tinha a possibilidade de interação com o autor e texto. As TICs e a internet têm propiciado aos leitores textos interligados, que podem ser acessados com um *click*, tendo à sua disposição uma variedade enorme de formatos, vídeos, imagens, fotos, desenhos, textos, sons, poesias etc. Lê-se de maneiras diferentes, ou seja, escrevendo e modificando. Hoje “[...] o leitor pode intervir no texto eletrônico, ‘cortar, deslocar, mudar a ordem, introduzir sua própria escrita’ (CHARTIER, 2003, p. 205)” (CANCLINI, 2008, p. 59).

Nota-se, então, que é primordial a aquisição de diversas habilidades para a utilização adequada das informações presentes nos textos, que são na verdade hipertextos. Torna-se imprescindível e urgente a inserção das TICs nas escolas, como ferramentas auxiliaadoras e fortalecedoras do processo de ensino aprendizagem. Assim, a escola poderá preparar os alunos para tornarem-se indivíduos críticos e alinhar seus trabalhos às necessidades da sociedade atual, construindo e fortalecendo os valores culturais e éticos, para que os alunos possam tornar-se cidadãos capazes de agir e modificar o seu contexto social. Dessa maneira,

São requeridas uma ética e várias estéticas e aí se encontra um trabalho que a escola pode tomar para si: discutindo criticamente as “éticas” ou costumes locais, construir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes “estéticas”, construir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais. Aqui, estamos no domínio das atitudes e valores, que também se aplicam às línguas (e suas variedades), às linguagens e suas combinações e às práticas letradas em suas variedades (e, logo justifica-se uma série de línguas/linguagens nas escolas). (ROJO, 2012, p. 28)

Esta multiplicidade de línguas fica ainda mais evidente com o avanço das tecnologias digitais. Sua expansão traz, como ressalta Rojo, a necessidade de preparar os alunos para apreciarem os diversos produtos culturais disponíveis de forma crítica, sabendo selecionar as opções existentes na rede. Os alunos não precisam decorar conteúdos e sim aprender acessá-los, a pensar e refletir sobre eles, e assim converter o conhecimento em algo relevante e significativo.

Portanto, o fazer pedagógico dos professores deve oferecer aos discentes outras possibilidades de acesso ao conhecimento além daquelas já enraizadas, colaborando, assim, para o multiletramento dos alunos, dadas as exigências da “era digital” e globalizada, que recebe constantemente uma enxurrada de informações e comunicações, demandando assim a necessidade de ensinar a usar e entender como a linguagem funciona no mundo atual. Como ressalta Rojo (2009, p. 89-90), “[...] trata-se de dar conta das demandas da vida, da cidadania e

do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças”.

Diante desse cenário, fica explícita a urgência das escolas priorizarem o uso dessas ferramentas, que são primordiais para compreensão dos diversos textos que circulam, esses elaborados com linguagens diversificadas que ganham espaço devido à expansão dos artefatos tecnológicos e necessitam de novos letramentos, ou multiletramentos. Para Rojo (2012), os multiletramentos

Apontam para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

A escola, na contemporaneidade, deve oferecer aos alunos a possibilidade de participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática. Contudo, para que isso ocorra, os multiletramentos não podem ser ignorados ou mesmo apagados. Tanto os letramentos das culturas locais quanto das universais e institucionais necessitam de espaço no contexto escolar.

Vale ressaltar que as TICs proporcionam à sociedade o uso de múltiplos textos, hipertexto, linguagem visual, sonora, espacial e corporal, e assim vêm transformando as pessoas, em especial os estudantes, em criadores de cultura digital. São inúmeros os conteúdos produzidos por eles na internet, desde dancinha no *tik tok* a canais com milhares de inscritos no *youtube*. Os alunos não são somente consumidores, são protagonistas na produção de cultura.

Dessa maneira, é preciso que a escola e seus profissionais não se afastem ou se fechem, mas busquem compreender o que se passa no dia a dia dos seus estudantes e se disponham a interagir com as novas possibilidades. Então, torna-se primordial compreender essas duas culturas: professores “estrangeiros digitais” e alunos “nativos digitais”, que se defrontam e se confrontam com experiências diversas em relação às tecnologias digitais. Nessa convergência de culturas, surgem os questionamentos e as respostas a essas questões, fazendo com que ambos expandam, mutuamente, seus conhecimentos. Ou seja, mesmo que os professores sejam “estrangeiros digitais” e os alunos “nativos digitais”, o diálogo entre as culturas pode fazer com que professores aprendam com seus alunos, e esses podem aprender com seus professores.

A escola tem como desafio desenvolver novas formas de ensinar e aprender, dada as exigências postas por uma sociedade conectada. A enxurrada de tecnologias que são inseridas na rotina dos indivíduos influencia nos processos que constituem o cultural, como teoriza

Martin-Barbero (2006, p. 54): “O lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para espessar-se, condensar-se e converter-se em estrutural: a tecnologia remete, hoje, não a alguns aparelhos, mas, sim, a novos modos de percepção e de linguagem, novas sensibilidades e escritas”, ou seja, as TICs hoje não são meramente máquinas, elas adentram a estrutura da sociedade, mudando a forma como as pessoas pensam, agem e são. Até mesmo as linguagens produzidas são influenciadas pelas tecnologias digitais.

Sob esse prisma, Rojo ressalta que a escola pode formar cidadãos flexíveis, democráticos e protagonistas, que sejam multiculturais em sua cultura e políglotas em sua língua, e para que isso ocorra cabe “[...] à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-los vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p. 115). No entanto, isso só se tornará possível a partir do momento que a escola demonstrar interesse em admitir as culturas locais de seus alunos e professores.

A hipermodernidade traz inúmeras mudanças, em especial nas maneiras de participação e interação social, e, por conseguinte, na forma de enunciar e nos textos. Nesse contexto, a necessidade que se apresenta é que os professores integrem as TICs e a internet à prática profissional, melhorando-a e inserindo-a no contexto de uma sociedade marcada totalmente pelas tecnologias digitais. Sendo assim, é fundamental que eles conheçam os gêneros discursivos e as linguagens próprias das ambiências digitais, que são constantemente utilizadas pelos alunos, para que dessa forma possam integrá-las de maneira criativa e significativa, ao dia a dia escolar.

Sabe-se que a diversidade dos gêneros do discurso é infinita. Eles estão presentes em todas as atividades do cotidiano, sejam eles orais ou escritos, impressos ou digitais. Segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 18) “[...] tudo que ouvimos e falamos diariamente se acomoda em gêneros discursivos”. Então, tudo que dizemos, cantamos ou escrevemos/digitamos, tudo que enunciamos dá-se concretamente na forma de enunciados ou textos, e todo enunciado articula-se por meio de uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero.

Diariamente os indivíduos têm uma variedade infinita de textos e saberes que formigam na palma de suas mãos, tendo assim contato com uma gama enorme de gêneros discursivos que eles precisam compreender e produzir. Da mesma forma, professores e alunos devem tornar-se

letrados digitais, quer dizer, se apoderarem crítica e criativamente da tecnologia, atribuindo a ela significado e funcionalidade, e não apenas consumindo-a de maneira passiva.

1.4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Este tópico traz a exposição de um conciso histórico de como a língua portuguesa surgiu no Brasil e tornou-se a língua oficial a ser ensinada nas escolas brasileiras, num contexto inicial até as novas posturas e propostas de ensino oriundas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e BNCC (2017). Ademais, são delineados, de maneira geral, as dificuldades para formação dos professores de língua portuguesa e sua importância para promover a inserção dos artefatos tecnológicos e novos gêneros discursivos nas atividades em sala de aula. É feita também uma sucinta reflexão sobre que tipo de professor de língua portuguesa é preciso formar atualmente, dadas as exigências deste tempo.

1.4.1 O ensino de língua portuguesa e o/a professor/a de língua portuguesa que queremos formar na atualidade

A instituição da tradição da língua portuguesa no Brasil ocorre a partir da chegada dos exploradores portugueses, no ano de 1500, que impuseram seus costumes e tradições, até mesmo sua língua, aos povos originários, especialmente com a educação Jesuítica que perdurou durante três séculos, competindo máxima evidência ao Padre José de Anchieta (SOARES, 2002b).

É imprescindível uma volta ao passado para entender o presente. A disciplina de língua portuguesa só passou a fazer parte dos currículos escolares tardiamente, nas últimas décadas do século XIX. Quanto à formação de professores/as para tal área, só tem início nos anos 30 do século XX. Apenas em 1759, com a Reforma Pombalina, o Marquês de Pombal tornou obrigatório no país o ensino de língua portuguesa. Segundo Pombal, “[...] a língua seria uma maneira de desterrar os povos [que viviam no Brasil] da barbaridade e ao mesmo tempo incutir neles o respeito e o afeto ao Príncipe por/através de sua língua” (SOARES, 1996 *apud* MALFACINI, 2015, p. 47).

Contudo, esse ensino realizou-se e definiu-se como ensino de gramática do português, o ensino da retórica e poética, até o fim do Império. Em meados do século XX, o conteúdo ganha nome de Português através de um decreto (SOARES, 1996). Entretanto, apesar da mudança na nomenclatura da disciplina, o que continuou sendo ensinado foi a gramática,

primando-se pela preocupação com questões exclusivamente gramaticais. Na época, os professores de língua portuguesa eram estudiosos autodidatas da língua e da literatura, com formação humanística, e normalmente exerciam outras profissões. Compreendia-se que o/a professor/a da disciplina era aquele que tinha um excelente domínio da gramática.

As coisas começam a mudar, segundo Magda Soares (*on-line*), a partir dos anos 50, devido a fatores internos e externos. No que diz respeito a fatores externos, de acordo com a autora, há uma mudança nas condições sociais, culturais e nas possibilidades de acesso à escola, que não é mais frequentada apenas pela classe privilegiada, o que conseqüentemente implica na transformação dos objetivos e função da instituição.

Como resultado, tem-se a ampliação do número de alunos e, por conseguinte, a exigência da contratação de professores, o que passou a ser feito sem tanta seletividade. Como destaca Malfacini (2015, p. 49) “[...] ocorreu uma contratação mais ampla e menos seletiva dos professores, culminando na depreciação da função docente e obrigando-os a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente. Uma delas foi atribuir ao livro didático a tarefa de elaborar aulas e exercícios”.

Neste momento, o principal aporte do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula passa a ser o livro didático, e perdura até hoje em alguma delas. Os/as estudantes, dessa forma, eram tratados como uma grande massa homogênea, desconsiderando totalmente a heterogeneidade existente, até mesmo em uma única sala de aula.

Quanto aos fatores internos, as alterações são mínimas, ou seja, os conhecimentos sobre a língua continuam a concebê-la como um sistema cuja gramática deveria ser estudada. Dessa maneira, fica evidente que nos anos 50 a disciplina permanece orientada por uma concepção de língua como sistema. Como ressalta Soares, “[...] o alunado tornou-se outro, radicalmente diferente, os professores passaram a ser formados em instituições específicas, mas, ao mesmo tempo, passaram a originar-se de grupos sociais menos letrados; as concepções de língua continuam, porém, as mesmas”. Que dizer, inicia-se um processo de democratização da escola. Sendo assim, as camadas mais pobres passam a ter espaço e conquistam o direito à educação. Dessa maneira, a escola deixa de ser um ambiente exclusivo da elite. Essa heterogeneidade traz novos desafios para o/a professor/a.

Apenas por meio das novas teorias na área das ciências linguísticas – linguística, sociolinguística, linguística aplicada, e outras –, nos anos 80, o cenário apresentado passou a mudar. Além disso, essas teorias passam a influenciar na definição dos professores de língua portuguesa que se quer formar.

Sob essa perspectiva, a formação de professore/as de língua portuguesa passa a considerar o estatuto atual da área, conhecimentos sobre a língua e questões relativas ao contexto social, político e cultural. Isso significa que é fundamental analisar quem frequenta hoje os cursos de letras, e quem é o alunado atualmente, quem são os professores que formarão os futuros professores/as de língua portuguesa.

Ademais, é imprescindível refletir sobre quais são os objetivos da sociedade em relação à escola e ao ensino de língua portuguesa, ou seja, o que se deve ensinar e aprender. Daí a necessidade de compreender que conteúdos devem compor a formação de professores, que concepções de língua os cursos de formação de professores/as usam e a de ensino de língua portuguesa.

Mediante esse cenário, questiona-se: será que o ensino de língua portuguesa tem acompanhado e implementado esses conceitos no chão da sala de aula? Será que a teoria está sendo acompanhada pelos/as professores/as? Esse conhecimento tem chegado até os/as alunas? Segundo Aguiar e Santos (2020), as mudanças no ensino de língua portuguesa ocorrem timidamente. Os autores deixaram evidente que houve mudanças significativas no ensino de língua portuguesa, essas orientadas pelos documentos reguladores em vigor – PCNs e BNCC – como a implantação da noção de gênero, mudança da centralidade do ensino de língua portuguesa focado na gramática, para uma concepção voltada para o uso da língua nos variados contextos.

Aguiar e Santos (2020), relatando a posição de um dos entrevistados de seu trabalho, ressalta que na BNCC há uma valorização de gêneros emergentes, e para ele pode significar, em contrapartida, restrições à exploração do campo artístico-literário. Ainda na perspectiva dos entrevistados, os/as professores/as de língua portuguesa ainda têm uma grande dificuldade em relação à concepção de gramática e em compreender que as classes gramáticas têm função na organização textual. Nota-se ainda um apego ao ensino fragmentado da gramática, e não em análises linguísticas. Sendo assim, percebe-se que a proposta para o ensino de língua portuguesa pouco mudou o trabalho concreto desenvolvido na sala de aula.

No trabalho de Aguiar e Santos, alguns entrevistados enfatizam que os PCNs e a BNCC têm como maior acerto deslocar o foco do ensino de língua portuguesa para algo com significação para a vida das pessoas, ou seja, foco nos textos e seus contextos de produção, como ressalta um dos informantes:

[...] os acertos desses documentos vêm de três pilares básicos a) levar em conta as novas descobertas científicas da linguística sobre a forma e funcionamento da língua; b) mostrar que ela interage com outras formas de linguagem; c) deixar claro que o

grande fim da língua é a interação comunicativa por meio de textos de categorias distintas com ênfase nos gêneros. (AGUIAR; SANTOS, 2020, p. 353)

Todavia, ressalta-se que “[...] o grande problema é que esses documentos não dizem como desenvolver, no dia a dia da sala de aula, os aspectos propostos. Ou seja, na verdade, eles não contêm instruções metodológicas propriamente ditas” (AGUIAR; SANTOS, 2020, p. 352). A prática é deixada de lado, pois se vê muita teoria e poucos exemplos reais.

Vale questionar se os/as professores/as de língua portuguesa estavam preparados para essas mudanças, principalmente quando se nota uma insistência em um ensino que tem como base a Nomenclatura Gramatical Brasileira. É perceptível que muitos professores/as de língua portuguesa não conhecem os modelos e as teorias que são a base para as propostas feitas pelos PCNs e pela BNCC, o que dificulta a implementação das orientações. Os estudos de Aguiar e Santos apontam a seguinte necessidade para os professores da área:

[...] precisa ter um amplo conhecimento para inovar o ensino de Língua Portuguesa. Conhecimento que advém de várias áreas: da Linguística, da Linguística Aplicada, da Pedagogia entre outros campos, já que ao trabalhar com outras linguagens o professor precisa também de conhecimentos sobre Informática, Publicidade, Artes em geral etc. (AGUIAR; SANTOS, 2020, p. 355)

É primordial que os/as professores/as da disciplina tenham domínio das teorias linguísticas e de outras áreas para que consiga desenvolver um trabalho completo que atenda às necessidades dos estudantes. Precisa-se, ainda, que os/as professores/as estejam atentos/as às transformações sociais. A globalização das informações e a internet impulsionam a necessidade de constantes atualizações, para que, assim, possam atender as necessidades de cada época e realidade vivenciada pela sociedade.

Desse modo, o/a professor/a de língua portuguesa necessita perceber que deve estar atualizando seus estudos e por conseguinte sua prática pedagógica, dado ao surgimento constante de novas tecnologias digitais que implicam na vida da sociedade e consequentemente na educação.

Diante desse cenário, o/a professor/a de língua portuguesa deve adequar-se a essa realidade e possibilidade de aprendizagem. Para tanto, é fundamental estar disposto a aprender e continuar aprendendo. Como enfatiza Lima (2019),

As TICs oferecem infinitas possibilidades que podem contribuir significativamente no processo de apreensão da aprendizagem, em especial da leitura e da escrita, e a necessidade de adequação do profissional docente a esses meios é visível, dadas as novas demandas comunicativas que se apresentam. (LIMA, 2019, p. 53)

Sob essa ótica, fica evidente que devemos pensar ou repensar o que é formar professores/as de língua portuguesa no contexto educacional brasileiro, considerando a legislação, os documentos curriculares e os desafios da sala de aula. Entretanto, o cenário que se observa é de insegurança, baixos salários, excesso de trabalho e desproteção. Tem-se como resultado a má formação e o desestímulo à qualificação e atualização.

Sob esse prisma, é necessário enfatizar que as tecnologias digitais têm possibilitado a produção de textos que exploram a multimodalidade e hipertextualidade. Eles apresentam características que os diferem dos textos impressos. Dessa forma, os/as professores/as de língua portuguesa devem ser letrados digitalmente para explorar a produção das ambiências digitais, pois nem sempre os/as professores/as de língua portuguesa estão preparados para trabalhar os textos multissemióticos e multimodais.

Assim, diante da quantidade de textos que circulam atualmente, demanda-se dos/as professores/as de língua portuguesa formação para lidarem com esses textos e não só ensinar os estudantes a lerem e compreenderem os textos, mas, acima de tudo, torná-los capazes de interpretar o mundo à sua volta e as intenções por traz dos discursos veiculados no ciberespaço.

1.4.2 Formação de professores e os desafios para inserção das TICs em atividades pedagógicas

O século XXI trouxe mudanças marcantes para a sociedade em todas as dimensões da vida humana. E, com o progresso constante das tecnologias, tem se reconfigurado a forma de organização social e profissional, bem como a relação entre os indivíduos. Sem dúvida, boa parte dessas transformações ocorrem devido ao advento das TICs. É evidente que as tecnologias digitais nos proporcionam variados subsídios, tanto no dia a dia quanto no ambiente escolar e social. Destaco ainda que não se trata só da tecnologia em si, e sim da urgência de reconfigurar, ampliar e criar práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos atuais aprendizes e da sociedade em que estes estão inseridos.

As fronteiras e os limites para a produção do conhecimento reduzem-se constantemente, e como consequência têm-se diferentes formas, criadas para a comunicação, produção e compartilhamento, determinadas pelas TICs. Hoje, os indivíduos têm à sua disposição uma infinidade de recursos tecnológicos que modificam as atividades realizadas e inevitavelmente a sociedade contemporânea. E sendo a escola uma das instituições responsáveis pela formação do indivíduo, ela não ficaria imune de sofrer as transformações impostas pelo avanço das tecnologias.

Para Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 12), “A escola precisa aprender e ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora”, tendo em vista que, segundo eles, a escola é um espaço extremamente burocrático, que não estimula professores e alunos. Elas carecem de gestões que apoiem e busquem inovações, que impulsionem seus professores na formação e inovação, pensando sempre no crescimento dos seus alunos, e em prepará-los para vida.

A escola tem a missão de preparar os alunos para viverem em um mundo globalizado repleto de informações e em constante mutação, como salienta Uchôa (2016):

A escola tem a função de contribuir para formação de indivíduos com capacidade de fazer com que os mesmos sejam críticos e capazes de sobreviver em um mundo globalizado repleto de informação. Para isso, é preciso pensar e repensar o ambiente e as estratégias de construção do conhecimento. É preciso que a escola promova práticas de interação apropriadas com as demandas do contexto situacional nos quais os sujeitos contemporâneos coabitam. (UCHÔA, 2016, p. 18)

Os alunos não são os mesmos, a sociedade mudou, assim como suas necessidades. Portanto, é imperativo que as instituições escolares acompanhem essas mudanças e não fiquem aquém da realidade vivenciada pelos aprendizes atuais no seu contexto situacional. Diante dessa conjectura, é preciso inovar e investir em práticas que valorizem os anseios dos jovens estudantes, ou seja, o que eles pensam, interpretam e expressam, o que vivem no seu dia a dia.

Mas ressalta-se que o uso de tecnologia não garante o sucesso. São diversos os problemas que o uso de TICs pode acarretar, desde problemas técnicos que causam estragos nas máquinas e perda de dados, documentos etc., a *softwares* que prometem muito e entregam pouco. Ademais, com a facilidade de acesso à informação, os alunos têm se tornado “copiadores”, quer dizer, eles copiam as “pesquisas” e as entregam sem ao menos se darem o trabalho de ler, imagina compreender o que está sendo informado no texto. Sem mencionar a facilidade com que se “compram” trabalhos *on-line* em todos os níveis de ensino.

Outrossim, não é incomum professores que fazem mau uso das tecnologias, transformando-as em chatas e maçantes. Por vezes, os alunos sentem que os recursos utilizados funcionam apenas para ocupar o tempo, já que após a exibição não há questionamentos a respeito dos conteúdos apresentados. Por outro lado, é comum o uso de recursos tecnológicos para apoiar aulas expositivas intermináveis, com a apresentação de *slides* sem fim e a internet sendo utilizada somente como banco de dados para pesquisa e a não adequação da tecnologia ao conteúdo abordado. Certamente, fica claro que as pessoas envolvidas neste processo devem levar em consideração a complexidade que envolve a relação entre tecnologia e educação. Por outro lado, há a falta de tempo para formação continuada dentro da jornada de trabalho dos

professores, a falta de incentivo para a formação no plano de carreira, além do baixo salário dessa categoria profissional.

Como teorizam Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 25) “As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar”. São necessários para efetiva mudança professores que se coloquem na posição também de aprendizes, deixando de lado a postura de detentores de todo o saber, abrindo espaço, assim, para mostrar o que sabem, e estão ligados no que não sabem, ao novo.

Sabe-se que as tentativas de utilizar as TICs no processo de ensino e aprendizagem não é algo novo. No entanto, pouco tem sido feito, e fica perceptível quando se analisa os dados relativos à inclusão digital de professores no Brasil. Um aspecto que contribui para exclusão digital é o pouco acesso à internet e às ferramentas tecnológicas, como destacam Coscarelli e Ribeiro (2021):

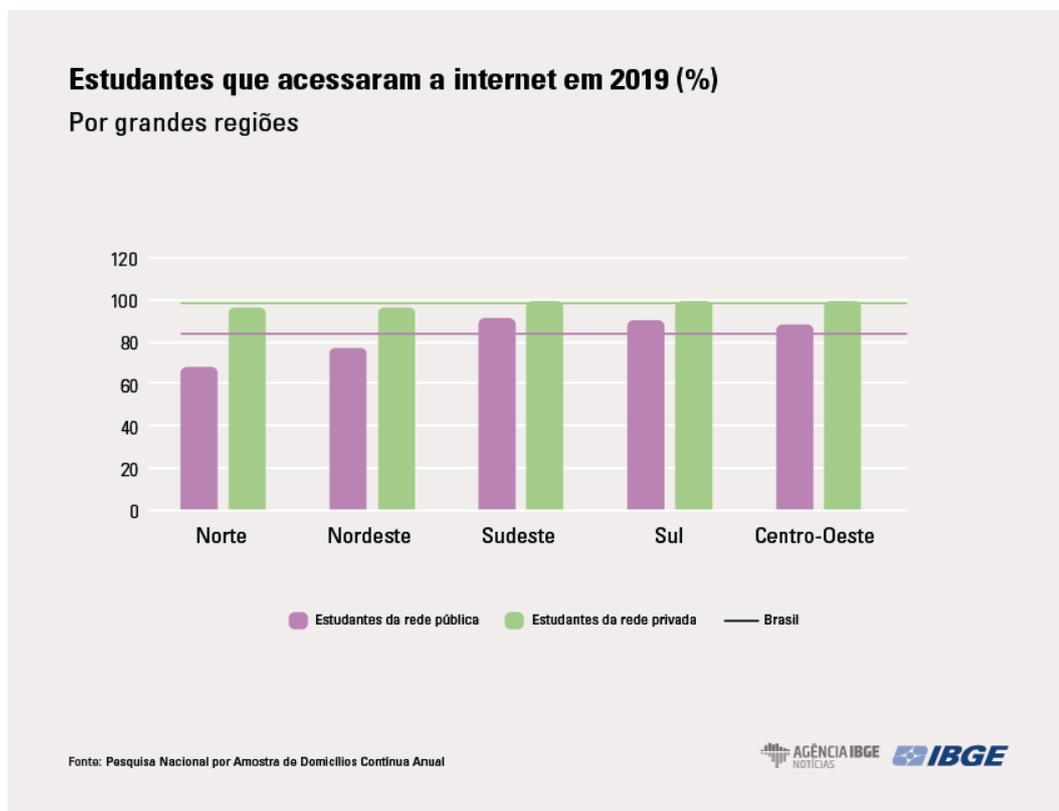
Embora o Brasil esteja entre os 12 países mais bem-posicionados em relação à inclusão digital, apenas 5% da população utilizam os serviços de rede, havendo ainda grande déficit de meios físicos para acesso à internet, pouco conteúdo em português (85% deles são em inglês, número muito pequeno de telecentros para uso público da internet e metas muito tímidas conquistadas pelos projetos governamentais de informatização das escolas públicas (somente 3% das 165 mil escolas de ensino fundamental estão conectadas à internet) (VOGT, 2001). (COSCARELLI; RIBEIRO; 2021, p. 21)

A exclusão digital soma-se e agrava a exclusão econômica e social, pois atualmente o indivíduo que não tem acesso a ferramentas digitais pode ter dificuldade para usufruir de direitos. Desde a LDB, em vigor a partir de 1996, já estava prevista a necessidade da “alfabetização digital” em todos os níveis. Contudo, até os dias atuais não houve a disseminação das TICs e da internet nas escolas do país na proporção que garanta aos estudantes das escolas públicas acesso às ferramentas digitais e internet, como aponta a pesquisa do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios) publicado pelo IBGE.

Vale destacar que, segundo os dados apresentados pelo PNAD, mesmo a internet chegando a 88,1% dos estudantes, mais de 4,1 milhões de alunos da rede pública não tinham acesso à internet em 2019. Dos alunos sem internet, 95,9% estavam em escolas públicas, e se considerar por regiões do país, no Norte apenas 68,4% dos estudantes tinham acesso à internet³.

³ Fonte: Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019 | Agência de Notícias (ibge.gov.br) > acesso em: 28 de novembro 2021.

Figura 1 – Estudantes que acessaram a internet em 2019



Fonte: PNAD (2020).

Destarte, um duplo desafio é apresentado para a educação brasileira: dar conta de ampliar a quantidade e a qualidade do acesso a artefatos tecnológicos e à internet, e qualificar os seus usos, pois não haverá mudanças robustas se as TICs e a *web* forem utilizadas para reproduzir modelos tradicionais. Assim, para que transformações ocorram, é fundamental a mudança da concepção de ensino.

O uso de tecnologia na escola tem grande potencial, mas, para que seu potencial seja explorado de forma adequada, a sua inserção nas atividades pedagógicas deve ser pensada e planejada minuciosamente, e o professor precisa estar capacitado para usar as ferramentas digitais através de uma metodologia condizente com o ciberespaço, com os conteúdos disponíveis e com os objetivos traçados. Teruya diz que “[...] o acesso à internet e ao computador no espaço escolar requer uma metodologia de ensino e formação docente para lidar com os conteúdos virtuais disponibilizados” (TERUYA, 2009, p. 330), pois a utilização das tecnologias digitais no contexto escolar pode possibilitar contextualizar os conteúdos escolares trabalhados em sala de aula e fazer relação com as vivências de alunos e professores.

A tecnologia deve ser aliada do professor. Isso ocorre quando se tem a infraestrutura adequada, conteúdo digital planejado e um professor capacitado, pois não é suficiente ter os instrumentos, é preciso ter objetivos claros e metodologias capazes de tornar os alunos letrados digitalmente. Embora nem sempre os professores pensem sobre a tecnologia, ela já é extensão de seus próprios corpos, está inserida na nossa rotina pessoal e da escola. Por isso, as TICs não deveriam ser proibidas, como acontece no Estado do Acre, onde a legislação vigente permite seu uso apenas com um planejamento prévio do professor (Lei Nº 3109 de 29/12/2015). Diante desse contexto, para que as TICs sejam aliadas dos processos didáticos, é imperativo adotá-la e assim tornar os indivíduos capazes de compreender as necessidades dessa sociedade digital/virtual. Para tanto, é fundamental investimentos na formação de professores, preparando-os para o efetivo e apropriado uso das ferramentas digitais.

Visto que o uso das TICs é cada dia mais intenso, assim como as constantes inovações, a demanda de estudos e pesquisas é ainda maior, para que se possa fazer uso de recursos atualizados como meio de atender objetivos formativos significativos e emancipatórios. Dentro dessa perspectiva, Kenski (1998, p. 60) teoriza que:

As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar-se alguém totalmente formado, independentemente do grau de escolarização.

Diante disso, a inserção desses recursos e estratégias tecnológicas pode significar um peso na carga horária dos professores, que já é excessiva. No entanto, não se pode esquecer que a sociedade passa por um momento histórico, carregado de transformações constantes e aceleradas, o que, por conseguinte, desencadeia indubitavelmente a necessidade de adaptar-se ao novo. Entretanto, na educação nota-se que não foi desenvolvida a capacidade de adaptar-se no ritmo exigido por uma sociedade extremamente conectada e permeada por uma infinidade de ferramentas tecnológicas, o que fica explícito na de falta investimento e formação para os professores.

Sendo assim, é importante repensar as formas de ensino, pois as TICs modificam-se o tempo todo, além de apresentarem inúmeras possibilidades para interação, comunicação, para busca de informações e para o entretenimento. Daí a urgência em preparar os professores para usarem, de maneira eficaz e significativa a seu favor e de seus alunos, essas ferramentas, já que estão habilitados a usá-las em seu cotidiano. E isso só será possível com infraestrutura e formação constante.

Segundo a Lei nº 9.394/96 LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), “A união, o Distrito federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (incluídos pela Lei nº 12.056, de 2009). Além da LDBN, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura plena. Esta Resolução em suas orientações prega, no artigo 2º, inciso VI, que a formação deve considerar “[...] o uso de tecnologia da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e matérias de apoio inovadores”. Assim, ambas as leis deixam nítido que é preciso investir na constante formação/capacitação do professor, fazendo com que ele mobilize seus conhecimentos e use as tecnologias digitais, e assim propicie a interação, a colaboração, a exploração, a simulação, a experiência e a investigação culminando no conhecimento com intermédio das tecnologias.

Deste modo, evidencia-se que o professor deve, desde sua formação inicial, experimentar novas formas de conduzir os processos de ensino, que levem em consideração o uso ativo e crítico das TICs, e compreender como desenvolver a mediação entre professor e aluno, professor e tecnologia, assim como aluno e tecnologia. Então incide a importância de a formação inicial, em seu currículo, apresentar disciplinas voltadas para o uso de TICs, focando não apenas nas questões operacionais e instrucionais, mas na produção de situações/circunstâncias pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento intelectual e cultural dos indivíduos.

Ressalta-se que a formação dos professores é fundamental, entretanto, ela por si só não consegue atender a atual demanda educacional, que passa rotineiramente por mudanças. Mas ela é primordial para a obtenção de subsídios indispensáveis para exercer a função e atuar como professor. Isso não significa acumular cursos, conhecimentos ou técnicas, e sim proporcionar um trabalho reflexivo e crítico sobre a prática pedagógica, e dessa forma ultrapassar o cunho estritamente técnico e operacional dos cursos. O professor deve ser levado a refletir acerca da utilização das TICs na e para democratização da educação.

O professor nesta abordagem, ciente do seu papel e a partir das atualizações frequentes, torna-se protagonista do fazer pedagógico, que busca adequar-se e usar os diversos recursos e metodologias para fortalecer os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, a formação continuada permitirá a construção de um ambiente escolar inovador, criativo e de qualidade com a inserção de TICs nos procedimentos educativos.

Para tanto, pressupõe-se que os educadores estejam engajados na produção de matérias curriculares condizentes com os contextos culturais e sociais em que ensinam. Esses devem estar comprometidos em desenvolver a criticidade e a autonomia de seus alunos. Verifica-se que em muitas escolas o computador é apenas um substituto do livro didático, ou seja, os processos de ensino e aprendizagem permanecem os mesmos, tais como repetição e exercícios de memorização, ao invés de serem utilizadas como ferramenta de produção realizada pelo próprio aluno, colocando-o como protagonista da sua aprendizagem.

Porém, isso não significa que os professores deverão abandonar todas as metodologias adotadas por ele, e sim incorporar as ferramentas digitais ao seu fazer pedagógico, dando o devido espaço a esses recursos poderosos tão familiares aos estudantes. Apesar da resistência de diversos educadores e a falta de capacitação, os artefatos tecnológicos são uma realidade e sua presença nas escolas é inevitável.

Corroborando essa premissa, Kenski (1998) afirma que:

Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como matérias-primas, enfrentamos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-lo em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes. (KENSKI, 1998, p. 61)

Portanto, no contexto atual é impensável a formação de professores sem a presença das tecnologias digitais, uma vez que os alunos fazem parte da geração que já nasceu conectada à internet. Para eles, as novas tecnologias não são novas, pois já estão incorporadas no seu dia a dia de forma natural. Contudo, isso não significa que as tecnologias precisam ser utilizadas a todo custo, e sim acompanhar as mudanças que têm reconfigurado a sociedade e acarretado reflexões quanto ao sistema educacional, o papel do professor e do aluno.

No contexto vivido pela sociedade, a formação de professores amparada pela utilização das TICs passa a ser fundamental, diante das exigências que decorrem da presença delas no contexto educacional. Torna-se necessário reelaborar o fazer pedagógico e trazer para a sala de aula novos recursos subsidiados pelas tecnologias digitais, de modo que atendam às necessidades educacionais e as demandas que os alunos trazem de suas vivências para a escola. Ademais, o professor passa a ser um organizador do conhecimento, um aprendiz em permanente busca pelo conhecimento, um construtor de sentidos, um mediador do conhecimento, um cooperador e, principalmente, um organizador de aprendizagem.

Ademais, ensinar língua portuguesa através de tecnologias digitais no extremo ocidental do país apresenta-se, sem dúvida, como um grande desafio, pois significa romper com o saber rígido, além disso, se ajustar à realidade do “Sul”, com a ideia de monocultura da escola dominante, em que global e o universal são hegemônicos.

Para romper com essa ideia de ensino hegemônico, é imperativo considerar as ecologias, e assim considerar tanto saberes científicos como os laicos, perceber que o tempo não é linear, mas que existem outros tempos. Isso implica descolonizar nossas mentes para poder produzir algo que distinga do que é produto da hierarquia, realizar análises de escolas locais, nacionais e globais. Dessa maneira, é possível realizar um trabalho pautado na realidade local e pensar também no global, verificando sempre o que é válido para a turma, o que realmente interessa e faz sentido para os/as estudantes.

Sob esse prisma, adotar as tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa requer que os/as professores/as aprendam que as epistemologias do ensino são dinâmicas e transformadoras. Portanto, não são únicas e lineares, pelo contrário, são diversas e mudam o tempo todo, com o constante surgimento de novos estudos e novas tecnologias. Dessa forma, é impreterível que os/as professores/as de língua portuguesa façam ininterruptamente o exercício de romper com o medo do novo, das novas práticas metodológicas de ensino e se disponham a estudar constantemente.

CAPÍTULO II

CAMINHOS INVESTIGATIVOS: A MODELAÇÃO DOS DADOS NO ENCALÇO DOS ENCONTROS MEDIADOS POR MÉTODOS DE BUSCA E DE ANÁLISE

Nesta seção serão delineados os percursos metodológicos da pesquisa, ou seja, o itinerário percorrido até os resultados dos dados colhidos. Dentre os aspectos destacados estão o *locus*, apresentação das três escolas envolvidas, a forma de abordagem, os instrumentos de geração de dados: questionário e entrevista semiestruturada, assim como os procedimentos de análise dos resultados fundamentada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO 2007). Ressalta-se que foram respeitadas as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, obedecendo, assim, as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

2.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa possui abordagem qualitativa. Quanto à natureza, é aplicada e se classifica com um estudo de campo com propósito descritivo-exploratório. No que concerne à abordagem qualitativa, os autores Prodanov e Freitas (2013) expõem que a pesquisa qualitativa:

[...] tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão. [...] Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70)

Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) dizem que “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Ademais, as autoras destacam ainda que essa abordagem se preocupa com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se, então, na compreensão e explicação da dinâmica das relações.

Assim sendo, o enfoque da pesquisa qualitativa é a interpretação do objeto, e o contexto do objeto pesquisado. Nela o investigador busca trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, um espaço mais profundo das relações, dos

processos e fenômenos que não podem ser simplesmente operacionalizados por variáveis (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Quanto aos objetivos, a pesquisa tem caráter descritivo-exploratório, para garantir maior familiaridade com o problema, como também flexibilidade e diversidade no estudo dos fenômenos, pois segundo Gil (2008, p. 27), “[...] as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias”. E descritiva porque será realizado estudo de características de um grupo específico, e como ressalta Gil (2008, p. 28) “[...] as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Desse modo, a pesquisa, quanto aos procedimentos, se caracteriza como um estudo de campo. Para Gil (2008), o estudo de campo como método de procedimento é entendido da seguinte maneira:

[...] os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. [...] O planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa [...] no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a integração de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação. (GIL, 2008, p. 57)

Dessa forma, a investigadora teve a oportunidade de entender e interpretar as experiências, assim como a maneira como vivem os sujeitos pesquisados, apropriando-se de métodos e teorias que possam esclarecer os aspectos positivos e/ou negativos evidenciados pela investigação.

Então, a partir dessa proximidade estabelecida, graças à pesquisa qualitativa e estudo de campo, por meio da convivência, no contexto dos sujeitos investigados, torna-se possível identificar suas práticas dentro do seu contexto social, e assim conseguir os subsídios para alcançar os objetivos almejados pela pesquisa.

2.2 LÓCUS DA PESQUISA

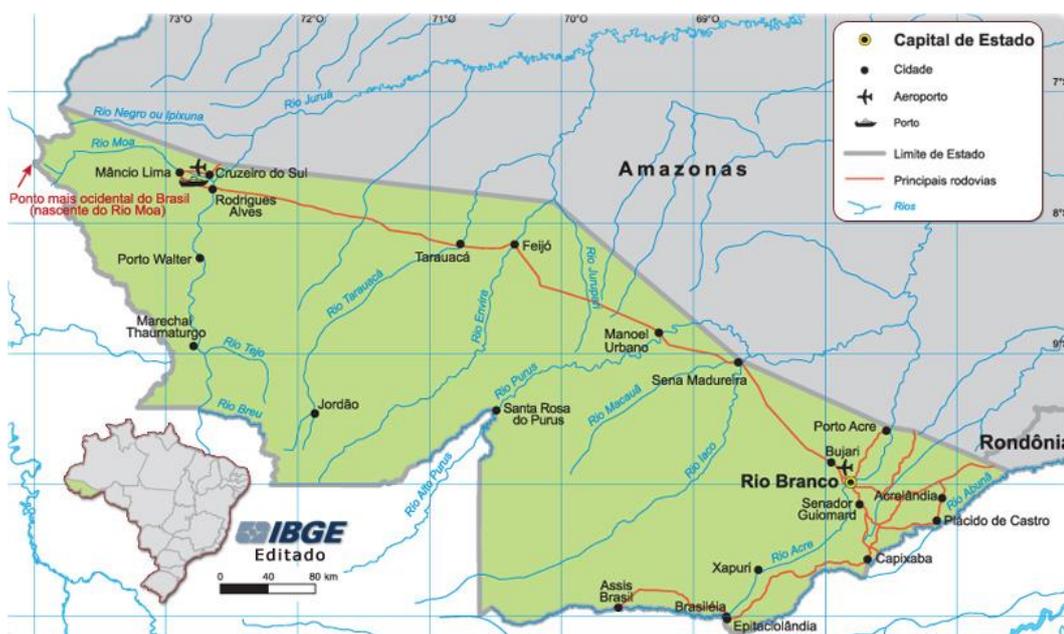
A pesquisa tem como *lócus* o município de Mâncio Lima – Acre, reconhecido como município mais ocidental do país, situado na fronteira com o Peru. O município limita-se com os municípios de Rodrigues Alves e Cruzeiro do Sul. Quanto ao primeiro, situa-se a uma distância de 32 quilômetros, e em relação ao segundo, a 36 quilômetros, e a 700 quilômetros da capital, Rio Branco. O acesso ao município pode ser realizado por via terrestre, por meio da BR

364, e via aérea. Mâncio Lima tem uma população estimada em 19.311 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

O município de Mâncio Lima, mesmo tendo sido reconhecido como Vila Japiim, e pertencer ao município de Cruzeiro do Sul, só teve sua emancipação política em 30 de maio de 1977. O município abriga em seu território três reservas indígenas: a dos Puyanawa, que vivem na aldeia barão do Rio Branco – área rural terrestre; a dos Nawa, que fica situada na comunidade Novo Recreio – Rio Moa; e a dos Nukini, que vivem na comunidade República – Rio Moa.

De acordo com dados de 2018, quanto à educação, Mâncio Lima tem 6 (seis) escolas de ensino médio com 808 (oitocentos e oito) alunos matriculados e um total de 76 (setenta e seis) docentes; 42 (quarenta e duas) escolas de ensino fundamental com 3.938 (três mil novecentos e trinta e oito) alunos matriculados e um total de 198 (cento e noventa e oito) docentes, com um IDEB de 5,2 nos anos iniciais do ensino fundamental e IDEB de 4,4 nos anos finais do ensino fundamental, dados de 2017⁴.

Figura 2 – Mapa do Acre



Fonte: Mapa do Estado do Acre (guiageo.com). Acesso em: 16 de julho 2022.

2.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

⁴ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/mancio-lima/panorama>> acesso em: 12 de junho de 2021.

No que diz respeito à população e amostra, optei por uma amostra não probabilística. Assim, foram envolvidos na pesquisa um total de 03 (três) escolas e 03 (três) informantes, sendo 01 (um) professor de língua portuguesa de cada escola. O *locus* da pesquisa constituiu-se de escolas públicas de ensino fundamental e médio. Com relação aos professores escolhidos, foram selecionados apenas os que estão em sala de aula e ministram aulas da disciplina de língua portuguesa, com formação em Letras Português ou Letras Português/Língua Estrangeira, e que atuam nas séries e turmas do ensino fundamental e médio, com no mínimo 01 (um) ano de experiência.

2.3.1 Perfil das escolas pesquisadas

Para que fossem minimizados os riscos com a pesquisa, as escolas participantes serão identificadas como A, B e C. Abaixo serão caracterizadas as escolas em que atuam as informantes da pesquisa, dando destaque para estrutura de instrumentos tecnológicos disponíveis. Ressalta-se que as informações sobre a estrutura e os artefatos tecnológicos, bem como suas condições, foram dadas pelos diretores das instituições.

2.3.1.1 Escola A

A escola A está localizada no centro da cidade, atende a uma clientela de 318 (trezentos e dezoito) alunos matriculados no ensino fundamental II e 286 (duzentos e oitenta e seis) alunos matriculados no ensino médio, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino no ensino regular, com uma média de 40 alunos por turma.

No Quadro 1 temos um perfil estrutural da escola A, assim como suas condições de uso:

Quadro 1 – Perfil estrutural da escola A.

Espaço	Quantitativo	Condições
Sala de professores	1	Boa
Sala da direção	1	Boa
Secretaria	1	Boa
Sala da coordenação	1	Boa
Salas de aula	8	Regular
Sala de Atendimento Especializado – AEE	1	Boa
Biblioteca	1	Boa
Laboratório de informática	0	-
Laboratório de ciências	1	Não funciona
Sala de multimídia	0	-

Fonte: A autora, 2021

Quadro 2 – Equipamentos tecnológicos da escola A.

Discriminação	Quantitativo	Condições
Rede wi-fi	1	Regular
Internet Banda Larga	1	Regular
Lousa Digital	1	1 não funciona
Câmera Fotográfica	2	Regular
Impressora com Xerocopiadora	6	Boa
Computadores para uso da secretaria e coordenação pedagógica	6	Boa
Aparelho DVD	0	-
Aparelho de televisão	1	Não funciona
Computadores do laboratório	0	-
Datashow	3	Regular

Fonte: A autora, 2021

2.3.1.2 Escola B

A escola B está localizada no centro da cidade, atende a uma clientela de 243 (duzentos e quarenta e três) alunos matriculados no ensino fundamental II, 132 (cento e trinta e dois) alunos matriculados no ensino médio e 31 (trinta e um) matriculados no EJA, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino com ensino regular, e noturno com o programa EJA, com uma média de 30 alunos por turma.

No Quadro 3 temos um perfil estrutural da escola B, assim como suas condições de uso:

Quadro 3 – Perfil estrutural da escola B.

Espaço	Quantitativo	Condições
Sala de professores	01	Condição regular
Sala da direção	01	Condição regular
Secretaria	01	Boas condições de uso
Sala da coordenação	01	Boas condições de uso
Salas de aula	06	Condição regular
Sala de Atendimento Especializado – AEE	01	Condição regular
Biblioteca	0	Inexistente
Laboratório de informática	0	-
Laboratório de ciências	0	-
Sala de multimídia	0	-

Fonte: A autora, 2021

Quadro 4 – Equipamentos tecnológicos da escola B.

Discriminação	Quantitativo	Condições
Rede wi-fi	02	Ruim

Internet Banda Larga	01	Ruim
Lousa Digital	0	-
Câmera Fotográfica	0	-
Impressora com Xerocopiadora	05	Boas condições de uso
Computadores para uso da secretaria e coordenação pedagógica	4	Boas condições de uso
Aparelho DVD	0	-
Aparelho de televisão	02	Condição regular
Computadores do laboratório	0	-
Datashow	01	Ruim

Fonte: A autora, 2021

2.3.1.3 Escola C

A escola C está localizada no centro da cidade, atende a uma clientela de 205 (duzentos e cinco) alunos matriculados no ensino fundamental II e 156 (cento e cinquenta e seis) alunos matriculados no EJA, com funcionamento nos turnos matutino, vespertino e noturno.

No Quadro 5 temos um perfil estrutural da escola C, assim como suas condições de uso:

Quadro 5 – Perfil estrutural da escola C

Espaço	Quantitativo	Condições
Sala de professores	1	Boas condições de uso
Sala da direção	1	Boas condições de uso
Secretaria	1	Boas condições de uso
Sala da coordenação	2	Boas condições de uso
Salas de aula	5	Boas condições de uso
Sala de Atendimento Especializado – AEE	1	Boas condições de uso
Biblioteca	1	Boas condições de uso
Laboratório de informática	0	-
Laboratório de ciências	0	-
Sala de multimídia	0	-

Fonte: A autora, 2021

Quadro 6 – Equipamentos tecnológicos da escola C.

Discriminação	Quantitativo	Condições
Rede wi-fi	1	Condição regular
Internet Banda Larga	1	Condição regular
Lousa Digital	0	-
Câmera Fotográfica	0	-
Impressora com Xerocopiadora	8	Boas condições de uso
Computadores para uso da secretaria e coordenação pedagógica	5	Boas condições de uso
Aparelho DVD	1	Boas condições de uso
Aparelho de televisão	1	Não funciona
Computadores do laboratório	0	-
Datashow	4	Boas condições de uso

Fonte: A autora, 2021

Mediante esses dados, diversos aspectos chamam à atenção. Dentre eles, é primordial destacar que nenhuma das escolas possui um laboratório de informática, assim como nenhuma classifica a internet como boa ou mesmo excelente e o acesso a computadores e à internet se restringe aos funcionários para fins administrativos e não pedagógicos, na maior parte do tempo.

Além disso, as escolas dispõem de mínimas ferramentas tecnológicas para seus professores realizarem atividades que tenham como ponto de partida as TICs. Dessa maneira, fica evidente que inserir tecnologia no ambiente escolar não é tarefa fácil para as escolas públicas aqui apresentadas, pois as escolas não dispõem de condições mínimas para que se efetive a inserção das TICs nas aulas de língua portuguesa.

2.3.2 Participantes da pesquisa

No intuito de garantir que todos os aspectos éticos e legais fossem respeitados, a abordagem para esclarecimento da pesquisa se deu por meio de uma primeira conversa telefônica, devido à pandemia do novo coronavírus, em que foi agendada uma conversa individual com os professores que atendiam aos critérios pré-estabelecidos para a pesquisa. Durante a conversa com cada professor, eles foram esclarecidos sobre os objetivos, a importância e os benefícios da pesquisa e efetivado o convite para participação, lendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com isso, deixamos claro todos os aspectos éticos e legais nele contidos, a serem adotados para garantir o sigilo, o anonimato e o seu direito de recusa, explicando ainda a participação deles, incidindo em responder questionário e ser

entrevistado. Na ocasião, buscamos sanar todas as dúvidas que surgiram e, no final da conversa, o professor aceitou a participação e assinou o TCLE (Apêndice 1) em duas vias originais, sendo-lhe entregue a sua via. Para minimização dos riscos aos participantes, não foram solicitados os seus dados pessoais nos instrumentos de geração de dados, restringindo somente à formação e tempo de docência. Desse modo, os professores participantes foram identificados com nomes fictícios, conforme descrito no Quadro 7:

Quadro 7 – Participantes da pesquisa.

Professor (nome fictício)	Nível de ensino	Escola
Francisca	Superior completo	A
Atércia	Superior completo	B
Maria	Superior completo	C

Fonte: A autora, 2021.

A seguir, os participantes serão caracterizados individualmente, por meio de informações geradas de partes do questionário e notas de campo, caso seja necessário.

2.3.2.1 Francisca

A professora Francisca pertence ao quadro de funcionários da escola A, possui formação em Letras língua portuguesa, tendo sido concluída no ano 2018. Revelou possuir 04 (quatro) anos de experiência de docência na disciplina de língua portuguesa, nessa escola trabalha há 03 (três) anos, atuando no ensino médio e ensino fundamental II. Revelou interesse pela profissão docente desde cedo, “[...] desde criança via o ensino como algo muito nobre, acredito que é um ato de doação e soma com o futuro do outro, e a inspiração de alguns professores me fez optar por essa profissão”. Entretanto, em dado momento da entrevista, a informante expõe que não pretende atuar como professora por muito tempo, pois ela tem o desejo de trocar de profissão. Mesmo assim, no decorrer da entrevista a professora se mostrou preocupada em desenvolver um bom trabalho e oferecer aos seus alunos todas as ferramentas para que eles tenham um processo de ensino de acordo com o esperado.

A professora Francisca cumpre uma carga horária de 40 horas semanais, dividida em duas escolas, distribuídas nos turnos matutino e vespertino em turmas de 1^a a 3^a série do ensino médio e 9^o ano do ensino fundamental II. Sobre a relação com as TICs, a professora Francisca manifestou familiaridade com elas e afirmou possuir notebook em casa, celular e *kindle*, acesso

à internet, com uma frequência diária de acesso, que acontece normalmente em casa, em rede wi-fi aberta.

Quanto às atividades realizadas com as TICs e internet nas suas atividades rotineiras, ele afirmou que sempre costuma usar para pesquisas educacionais, exploração do campo de marketing digital, bem como acesso às redes sociais. Mas há uma frustração por não conseguir levar esse recurso para auxiliar as suas aulas. Esse sentimento pode ter ficado mais evidente pelo fato de estamos vivendo uma pandemia, durante a qual os recursos tecnológicos, mesmo com a extrema dificuldade, foram os meios que nos permitiram manter o contato com os estudantes e levar até eles os conteúdos e as atividades.

Os instrumentos tecnológicos que ela utiliza em sala de aula são o notebook e o Datashow, considerando importante o uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Fica nítido como a professora coloca o uso da tecnologia em um lugar de extrema necessidade, justificando sua visão com o fato de os alunos não se sentirem atraídos por recursos que ela vê como convencionais.

Considera-se parcialmente letrada digitalmente. Alega que realiza atividades que promovem o desenvolvimento do letramento digital dos alunos. Contudo, acredita que ainda precisa melhorar nesse aspecto, pois por mais que entenda a necessidade do letramento digital, percebe que falta suporte para fazer essa promoção dentro da escola.

2.3.2.2 Atércia

A professora Atércia compõe o quadro de funcionários da escola B, possui formação em Letras língua portuguesa, tendo sido concluída no ano 2011. Afirmou possuir 10 (dez) anos de experiência de docência na disciplina de língua portuguesa, nessa escola trabalha há 05 (cinco) anos, atuando em determinado momento no ensino médio e em outros no ensino fundamental II. Mostrou que em um primeiro momento não tinha interesse pela profissão docente, entretanto, após iniciar o trabalho tomou gosto pela profissão, “[...] quando passei a trabalhar, comecei a gostar, é uma profissão desafiadora e necessita de muito amor”. Percebe-se em seu discurso que a profissão traz satisfação, no entanto, os desafios, por vezes, são difíceis de serem transpostos.

Cumprir uma carga horária de 20 horas semanais, dividida em duas escolas, distribuídas nos turnos matutino e vespertino em turmas de 2ª série do ensino médio e turmas do ensino fundamental II. Quanto à relação com as TICs, a professora Atércia revelou dificuldade com elas, destacou que na sua formação inicial não ocorreram estudos voltados para o uso das TICs

como instrumento de aprendizagem. O fato de não dominar o uso de tecnologia pareceu gerar desconforto e uma inquietação, assim como a falta dos recursos e formação para a inserção na sua prática pedagógica.

Afirmou possuir computador em casa, celular, acesso à internet, com uma frequência diária de acesso, que acontece normalmente em casa, em rede *wi-fi* aberta. Quanto às atividades realizadas com as TICs e internet nas suas atividades rotineiras, ele assegurou que sempre costuma usar para pesquisas educacionais.

Quanto aos instrumentos tecnológicos, ela afirmou não utilizar, pois a internet da escola é insuficiente. Quando possível, faz uso do Datashow. A professora salienta a necessidade de aulas mais dinâmicas que despertem o interesse dos alunos. Não se considera letrada digitalmente.

Declara que as atividades que realiza na sala de aula não promovem o desenvolvimento do letramento digital dos alunos, pois não tem acesso às ferramentas digitais. Ao declarar que não é letrada digitalmente a professora põe em evidência que é imperativo realizar formações com esse foco, bem como oferecer recursos para professores e alunos se inserirem no ambiente digital.

2.3.2.3 Maria

A professora Maria pertence ao quadro de funcionários da escola C, possui formação em Letras língua portuguesa, tendo sido concluída no ano 2011. Revelou possuir 10 (dez) anos de experiência de docência na disciplina de língua portuguesa, nessa escola trabalha há 03 (três) anos, atuando no ensino fundamental II. Revelou não ter interesse pela profissão docente, alegou ter sido sua única opção.

Cumprir uma carga horária de 20 horas semanais, dividida em duas escolas, distribuídas nos turnos matutino e vespertino em turmas de 1º a 3º ano do ensino médio e ensino fundamental II. Sobre a relação com as TICs, a professora Maria manifestou que tem dificuldade para manuseá-las, e expôs que possui notebook em casa, celular e acesso à internet, com uma frequência diária de acesso, que acontece normalmente em casa, em rede *wi-fi* aberta.

Quanto às atividades realizadas com as TICs e internet nas suas atividades rotineiras, ele afirmou que sempre costuma usar para acesso às redes sociais, a notícias e para a aprendizagem.

Revelou que não costuma usar os instrumentos tecnológicos em salas de aula, às vezes usa o notebook e o celular. Considera-se letrada digitalmente. Acredita que as TICs são

importantes, pois, segundo ela, o acesso a elas e à internet torna possível o contato com o conhecimento, além do estudante ter a possibilidade de ter acesso a diferentes culturas e saberes, tanto locais, como globais.

2.4 GERAÇÃO DE DADOS

Para a geração de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário, com perguntas abertas e fechadas, e a entrevista semiestruturada, aplicados aos professores de língua portuguesa do ensino fundamental e médio.

Segundo Gil (2008), o questionário é compreendido

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121)

Sendo assim, o questionário foi o primeiro instrumento a ser aplicado, com o objetivo de responder se os professores tinham acesso às TICs e à internet na rotina escolar e fora dela e para saber se eles tinham recebido formação inicial e continuada quanto ao uso de TICs como instrumento de ensino.

O questionário, devido à pandemia, foi enviado por *e-mail* aos professores para que estes pudessem se sentir à vontade para responder em segurança. Desse modo, foi dado um tempo para que eles respondessem e enviassem o questionário após a conclusão das respostas.

O segundo instrumento de geração de dados empregado, a entrevista semiestruturada, implica o uso de perguntas abertas. Para Lakatos (2010, p. 180), “[...] o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada, ou seja, através desse tipo de entrevista será possível se manter uma conversa informal e isso permitirá que sejam resgatados dados precisos sobre a temática em estudo”.

Assim, de acordo com a disponibilidade dos professores, marcamos as entrevistas, tomando todos os cuidados sanitários exigidos devido à pandemia do novo coronavírus.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DADOS

Colhidos os dados, foi usado como procedimento de análise de dados a Análise de Conteúdo, ancorada nos estudos de Bardin (2016) e Franco (2018). A Análise de Conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48)

Assim, seguiu-se as três fases da Análise de Conteúdo referenciadas por Bardin (2016), sendo elas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na primeira fase, foi realizada a pré-análise, ou seja, é a fase de organização propriamente dita. As atividades da pré-análise são as seguintes:

- a) A *leitura flutuante* em que foram realizadas a organização e seleção dos documentos relativos ao tema, assim como dos dados gerados a partir da aplicação dos instrumentos. Neste momento foram feitas diversas audições das entrevistas, para ter certeza de que os registros condiziam com os posicionamentos dos sujeitos.
- b) A *escolha dos documentos* realizada a *priori*, que compreende as respostas dadas nos questionários, e os discursos expostos nas entrevistas.
- c) A *preparação do material*, aqui diz respeito a preparação e sistematização das informações, e assim tornar as ideias analisáveis. Nesta etapa foi realizada a organização do material de análise, transformando os questionários respondidos pelos informantes em um documento *word*; e a transcrição das entrevistas foi realizada de maneira minuciosa com a ajuda do aplicativo Transcribe e do gravador do celular iphone X, foram realizadas várias audições, para correção na digitação, posteriormente foram salvas em documento do *Word*. (BARDIN, 2016, p. 50)

Na segunda fase, foi feita a *exploração do material* colhido e organizado. Como é pontuado por Bardin (2016), esta fase corresponde à codificação, à classificação e à categorização dos dados. Essa fase consistiu em revisitar o material inúmeras vezes, para que então fossem definidas as categorias, de acordo com as respostas obtidas, como teoriza Franco (2018):

As categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc. (FRANCO, 2018, p. 66)

Dessa forma, muitas leituras e comparações das falas dos participantes foram imperativas para a tematização e categorização. Durante a análise temática, foi verificada a existência de 18 (dezoito) temas, denominada por Franco (2018) como Unidade de Contexto, os quais insurgiram nas falas dos participantes, e representam os sentidos atribuídos pelos informantes aos diversos aspectos que envolvem o uso de TICs na sala de aula. Os temas configuram-se, assim, como os primeiros resultados acerca do objeto de estudo em questão. Destaque-se que não existem “regras” para a nomeação das categorias, nem para definir o

número destas, pois essas questões são determinadas a partir da quantidade do *corpus* de dados coletados anteriormente. No quadro abaixo são apresentados os temas:

Quadro 8 – Tema

1. Tecnologia como essencial atualmente
2. Planejamento com auxílio das TICs
3. Falta de formação prática para uso das TICs na sala de aula
4. Acesso limitado à internet na escola
5. Aula dinâmica
6. Poucas ferramentas digitais disponíveis na escola
7. Democratização do acesso à informação
8. Ascensão tecnológica
9. Verificar as informações
10. Uso crítico
11. Investimentos
12. Dificuldade para utilizar instrumentos tecnológicos
13. Usar com prudência
14. Ferramenta poderosa
15. Tecnologia como aliada
16. Redes sociais
17. Acesso à internet em casa
18. Leitura qualquer momento e em qualquer lugar

Fonte: A autora, 2021.

Depois da definição dos temas surgidos nas falas dos participantes, foi possível proceder com a definição das categorias que, segundo Bardin (2016, p. 147), “[...] são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”. As categorias foram escolhidas *a posteriori*, saindo das falas e discursos dos professores participantes da pesquisa. Assim, a partir do agrupamento dos temas foram surgindo as categorias, conforme o Quadro 9 a seguir:

Quadro 9 – Categorias

Categoria inicial	Conceito norteador	Categorias intermediárias
Tecnologia como essencial atualmente.	Evidenciar a necessidade da presença das tecnologias na escola, pois ela faz parte da rotina da sociedade, e uma ferramenta poderosa na disseminação de informações.	I Tecnologia ferramenta essencial e disseminadora de informação
Ascensão tecnológica.		
Ferramenta que democratiza o acesso à informação.		
Ferramenta poderosa		
Planejamento com auxílio das TICs.	Demonstrar ser fundamental formações que atendam as demandas dos professores na atualidade, entendendo que as TICs são aliadas dele desde o momento do planejamento, e podem tornar suas aulas mais atrativas para os aprendizes do século XXI.	II Necessidade de formação prática.
Falta de formação prática para uso das TICs na sala de aula.		
Aulas dinâmicas.		
Dificuldade para utilizar instrumentos tecnológicos.		
Tecnologia como aliada		
Acesso limitado à internet na escola	Indicam as dificuldades da inserção das TICs nas escolas dada falta ou a inexistência de artefatos tecnológicos nas instituições.	III Internet de qualidade e ferramentas suficientes.
Investimentos.		
Acesso à internet em casa.		
Poucas ferramentas digitais disponíveis na escola		
Verificar as informações.	Adverte que a sociedade tem acesso irrestrito a informações e leitura, mas é basal fazer uso crítico dessas, verificado e tendo ética na hora do compartilhamento.	IV Uso crítico.
Uso crítico.		
Usar com prudência.		
Redes sociais.		
Leitura qualquer momento e em qualquer lugar		

Fonte: A autora, 2021.

As categorias iniciais e intermediárias, cujo trabalho de constituição apresentei acima, forneceram as condições para a construção das **categorias finais**, que representam a síntese do aparato das significações decorrentes da geração de dados. O quadro abaixo demonstra a formação das três categorias finais:

Quadro 10 – Categorias Finais

Categorias intermediárias	Conceito norteador	Categoria final
I Tecnologia ferramenta essencial e disseminadora de informação	Salienta que a sociedade contemporânea tem a sua disposição uma gama infinita de informações a partir das TICs e internet, essas são ferramentas poderosas	I – A era da informação: democratização ou exclusão, uma via de mão dupla.
II Necessidade de formação prática.	Expõe que o uso significativo das TICs depende da formação e atualização dos professores.	II – Formação docente: as barreiras da prática docente por meio de TICs.
III Internet de qualidade e ferramentas suficientes.	Demonstra que a inserção de tecnologia na sala de aula pressupõe infraestrutura adequada e acesso à internet de qualidade.	III – Infraestrutura é essencial para inserção das TICs e da internet no espaço escolar.
IV Uso crítico.	Evidencia que alunos e professores precisam refletir sobre as informações a que têm acesso na rede, saber verificar informações e assim constatar se elas são confiáveis.	IV – A necessidade de preparar os aprendizes para o uso significativo e crítico das TICs.

Fonte: A autora, 2021.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos, assim como à interpretação. Este momento consistiu em detalhar as categorias estabelecidas na segunda fase, fazendo análise das falas, levando em consideração as teorias trabalhadas, como também a realização das inferências e interpretação, fazendo um paralelo com os dados dos instrumentos de coleta usados para atingir os objetivos propostos.

CAPÍTULO III

DESVENDANDO CONTEXTOS: A ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM AS TICS EMERGINDO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nesta seção, será apresentada a análise dos dados gerados, discorrendo sobre as categorias que emergiram nas falas dos participantes da pesquisa. Apresento aqui a análise dos resultados obtidos com os instrumentos de coleta de dados da pesquisa, detalhando as 4 (quatro) categorias finais, quais sejam: 1) A era da informação: democratização ou exclusão, uma via de mão dupla; 2) Formação docente: as barreiras da prática docente por meio de TICs; 3) Infraestrutura é essencial para inserção de TICs e da internet no espaço escolar; 4) A necessidade de preparar os aprendizes para o uso significativo e crítico das TICs.

3.1 CATEGORIA I – A ERA DA INFORMAÇÃO: DEMOCRATIZAÇÃO OU EXCLUSÃO, UMA VIA DE MÃO DUPLA

A sociedade contemporânea é extremamente conectada e informada. Todavia, a concepção de uma “sociedade da informação” é desproporcional e paradoxal nos países em que o crescimento da desigualdade fica mais evidente quando levamos em consideração o acesso às tecnologias. Como enfatiza Teruya (2006, p. 31), “[...] a onda tecnológica está provocando um aumento da pobreza e exclusão social”. A falta de acesso às TICs e à internet são mais um aspecto de exclusão, tendo em vista que atualmente a sociedade é permeada por tecnologias. Sendo assim, aqueles que não conseguem fazer uso desses artefatos acabam sendo privados de direitos essenciais, ficando à margem da sociedade, ou seja, “[...] a falta de acesso aos instrumentos da informática gera uma camada marginal” (TERUYA, 2006, p. 103).

Diante desse cenário, fica evidente que o uso indiscriminado de artefatos tecnológicos e da internet pode criar o que Boaventura (2020) chama de “zonas de invisibilidade”, pois muitos estudantes podem ficar à margem no processo de ensino, se não for levada em consideração a situação real de cada aluno. Eles podem ficar fora das atividades promovidas pelas escolas, seja por falta de internet, celular, ou até mesmo por falta de informação. Daí a necessidade de inclusão digital, quer dizer, levar ao grupo que ainda não tem acesso a métodos

de processamento, transferência e armazenamento de informação que já faz parte do cotidiano de um grupo da sociedade.

Incluir os indivíduos digitalmente significa possibilitar a melhoria da condição de vida dele através da utilização dos recursos tecnológicos. Para tanto, é primordial disponibilizar para a sociedade condições de uso desses artefatos tecnológicos e de aproveitar suas potencialidades. Nota-se que embora o número de serviços oferecidos (compras, pesquisa escolar, atividade de entretenimento, inscrições para concurso, aplicativos de banco etc.) que dependem da internet e de recursos tecnológicos cresçam, existem inúmeras pessoas que não sabem usá-los, deixando claro que é imperativo incluí-las nas atividades desenvolvidas na sala de aula.

Ademais, a inclusão digital apresenta-se como uma maneira de democratizar o acesso à tecnologia, que dizer, torná-la acessível ao maior número de pessoas possível, podendo, com esse movimento, trazer qualidade de vida às minorias, proporcionado que elas possam pensar além, ou seja, planejar um futuro com novas perspectivas.

Como enfatiza uma das participantes da pesquisa, a professora Maria, quando questionada se achava importante o componente curricular língua portuguesa estar interligado com as TICs e o letramento digital, ela garante que “[...] abre as janelas do conhecimento, com o acesso a diferentes culturas, saberes locais e dos mais remotos cantos do planeta”. Sob esse prisma, ela evidencia que a tecnologia digital é um agente de democratização dos saberes e pode proporcionar aos/as alunos/as um mundo de conhecimentos e o contato direto e constante com culturas antes distante, e até mesmo inacessíveis para eles. Ainda sobre o questionamento feito, a professora Maria destaca: “[...] a tecnologia é uma ferramenta poderosa a favor do ensino, contribui para o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo do aluno. Sou a favor da utilização nas aulas de língua portuguesa, mas de forma correta” (Professora Maria).

A professora deixa claro que é uma ferramenta capaz de fazer a diferença, mas que acredita que para tanto é necessária a utilização de maneira correta, porém ela não esclarece qual a forma correta. Entretanto, fica implícito que, quando são usadas ferramentas digitais e internet, nem sempre os alunos mantêm o foco, alguns se dispersam, e acabam realizando outras atividades na rede, que não a orientada pela professora.

Já a professora Francisca assinala, quanto à utilização da tecnologia na sala de aula:

[...] com certeza é de extrema importância, nosso futuro é a tecnologia, e a cultura digital já é uma realidade. Nossos alunos não se atraem mais por recursos convencionais, por isso, temos que acompanhar a evolução e utilizar a tecnologia como aliada e não como inimiga, buscar inovar em nossas aulas de língua portuguesa.
(PROFESSORA FRANCISCA)

Como enfatiza a professora, as tecnologias digitais fazem parte do agora e traz perspectivas para o futuro. É inevitável que elas se façam presentes no ambiente escolar, principalmente nas aulas. Nota-se que a professora a vê como essencial para que os alunos deem atenção para sua aula. São altas as fichas depositadas nesses recursos, entretanto, um/a professor/a preparado/a é fundamental, pois só a tecnologia não é capaz de transformar a sala de aula em um lugar de conhecimento.

A fala da professora ganha força e é amplificada devido ao momento vivido – a pandemia do novo coronavírus – que obrigou muitos professores a desenvolverem o mínimo de habilidades técnicas para o uso de recursos digitais, para que assim pudessem manter o vínculo e levar o seu conteúdo até seus alunos. Muitos desses professores tornaram-se exímios *youtubers*, aprenderam a realizar suas aulas pelo *google Meet*, a gravá-las e construíram uma relação próxima com as turmas, através do WhatsApp. As docentes participantes da pesquisa enfatizam em seus discursos que é importante que os alunos tenham a oportunidade de ter à sua disposição esses artefatos tecnológicos, que usufruam das suas facilidades e possibilidades e sejam preparados para refletir sobre o seu uso.

Além disso, as falas das participantes da pesquisa deixaram visível a enorme importância que se dá para o uso das TICs em sala de aula, que pode funcionar tanto como um agente de inclusão, mas também de exclusão do aluno dos ambientes digitais. Isso devido à precariedade de ferramentas tecnológicas oferecidas pelas escolas, bem como à carência de formação continuada para este fim. Ao perceberem que é fundamental, na grande maioria das vezes, os/as professores/as buscam, ou pelo menos tentam diminuir a defasagem de recursos, por meio da compra de instrumentos próprios, na busca de conseguir realizar um trabalho que esteja, minimamente, mais próximo da realidade vivenciada por seus alunos.

Por meio das TICs e da rede mundial de computadores, é estabelecido o processo de comunicação, que aproxima as pessoas, nações, línguas, de maneira simultânea, fazendo com que as informações que circulam nelas se tornem globalizadas. Também propiciam a mistura de inúmeros saberes e formas múltiplas de aprender, devido à descentralização propiciada por elas. Nesta perspectiva, Ferreira e Goulart (2019) enfatizam que:

[...] esse poder descentralizador tem transformado a maneira como o saber e o aprender acontecem hoje, podendo ocorrer fora da escola antes considerada como o lugar sagrado e único no processo de ensino e aprendizagem, em que os professores se constituíam como detentores do saber e os alunos em considerados receptáculos dos saberes transmitidos. (FERREIRA; GOULART, 2019, p. 115)

A obtenção de conhecimentos extrapolou os muros da escola e passou a acontecer no ciberespaço. Hoje é possível encontrar os conteúdos abordados nos livros didáticos em aulas disponibilizadas *on-line*, configuradas em uma linguagem multissemiótica (som, vídeos, músicas e imagens), que se apresentam interessantes e atraentes para os/as estudantes, em muitos casos.

Atualmente tem-se acesso a várias informações indisponíveis antes. Com elas, houve uma transformação nas empresas e órgãos públicos, assim como nas opiniões e na maneira de como se vê o mundo. Contudo, essa mudança não alcançou a todos, pois o acesso ainda não foi universalizado. Nem todos conseguiram ter acesso às TICs da mesma forma, devido às diferenças sociais. Assim, uma fatia grande da população, principalmente a mais carente, não usufrui dos benefícios que elas proporcionam.

Então, como consequência da desigualdade social existente em nosso país, tem-se ainda mais evidenciada a segregação entre a população, impulsionada pelas TICs e pela internet, que acabam tornando-se mais um elemento para ampliação das desigualdades e, por conseguinte, promove mais exclusão. Ou seja, aqueles que tinham privilégios permanecem na posição de domínio, também no que diz respeito à tecnologia.

Todavia, as tecnologias e os ambientes digitais, principalmente a internet, é uma forma de democratizar o conhecimento e as oportunidades, e ao mesmo tempo que reforça os privilégios daqueles que já os tinham. Nessa perspectiva, a tecnologia, nesse caso as tecnologias digitais, podem ser vistas como uma via de mão dupla, tendo em consideração que, ao tempo que provem a ampliação do acesso ao conhecimentos e saberes, às culturas locais e globais, ela não é garantida a toda população, como é o caso dos estudantes que fazem parte das escolas investigadas, que não têm a possibilidade de serem incluídos no “mundo digital” em suas escolas, pois elas não possuem ferramentas tecnológicas e muito menos uma internet de qualidade.

No que se refere à inclusão digital em um país como o nosso, com tantas diferenças sociais, culturais e filosóficas, os desafios são múltiplos e difíceis de transpor. Mediante esse cenário, surgem diversos questionamentos: O que é indispensável para que esse quadro se modifique na nossa sociedade? Como podemos enfrentar barreiras e transpor barreiras para transformar o Brasil em uma sociedade da informação?

Para que a inclusão digital se efetive é imprescindível uma renda que abarque a compra de equipamentos e plano de internet e uma educação que trabalhe o uso consciente e significativo desses recursos. Mas não é porque as pessoas têm acesso às tecnologias

disponíveis que automaticamente elas serão delas conhecedoras. Segundo Lévy (1999), precisa haver condição para o uso das tecnologias:

[...] não basta estar na frente de uma tela, munido de todas as interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade. É preciso antes de mais nada estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva que representam o principal interesse do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 238)

Desse modo, compreende-se que para que haja inclusão digital, verdadeiramente, necessita-se de uma força-tarefa de professores, coordenadores, formadores e gestão para planejarem ações pedagógicas que incluam seus alunos digitalmente, de acordo com sua realidade.

A escola, por ser uma instituição social, é fundamental nos momentos de mudança na sociedade. Dessa maneira, é imperativo que ela prepare os alunos para a utilização das tecnologias digitais que ganham cada dia mais espaço.

Além disso, as tecnologias digitais junto à internet vêm proporcionando aos seus usuários uma variedade de imagens, textos e saberes que são extremamente acessíveis e que, nos dizeres de Canclini (2008), “[...] formigam na palma da mão”. Partindo dessa perspectiva, elas são ferramentas que não devem ser excluídas do fazer pedagógico dos professores de língua portuguesa, como ressalta a professora, mas já estão no dia a dia de alunos e professores e se apresentam como parceiras e não como rivais.

A inserção da tecnologia na educação vem ocorrendo a passos lentos. Mas, apesar das tentativas de incentivo ao uso das TICs em sala de aula, ainda existem alguns discursos contraditórios, que acabam dificultando a implementação dessas ferramentas na sala de aula de forma mais efetiva para tornar-se algo natural. As professoras Francisca e Atércia, em relação à internet, dizem que:

A internet se insere na minha prática pedagógica desde o planejamento, mas dentro da sala de aula utilizo-a mais para realizar pesquisas com os alunos. A rede estadual possui regras para a utilização de tecnologias em sala, o que, juntamente, como a falta de estrutura da escola, acaba por limitar a exploração dessa ferramenta. (PROFESSORA FRANCISCA)

Sou a favor, desde que seja usado com prudência, ele favorece o ensino. (PROFESSORA ATÉRCIA)

Grande parte das escolas de Mâncio Lima proíbe a entrada de celular, salvo quando o professor aponta em seu planejamento o uso, e ainda tem que avisar a parte da equipe gestora, quando essa ferramenta for ser utilizada, o que dificulta a incorporação desse aparelho e da internet nas atividades pedagógicas desenvolvidas nas aulas.

Sobre a questão da proibição do uso de aparelhos de tecnologia móveis em sala de aula, algumas questões emergem, tais como: será a proibição a melhor alternativa? Não será essa barreira apenas mais um incentivo para os estudantes burlarem as regras e acessarem a internet sem uma orientação, findando em uma navegação sem planejamento, tendo como finalidade apenas o entretenimento, sem resultado significativo para o processo de aprendizagem dos estudantes? Mesmo com a proibição de algumas escolas, os estudantes continuam usando seus celulares e muitas vezes os professores precisam, para suas aulas, pedir que os alunos guardem a ferramenta. Assim, os aparelhos móveis são usados fora das vistas do professor para fins de entretenimento, mesmo com a proibição, enquanto poderia ser utilizado para auxiliar no processo de ensino.

Para a professora Francisca, as TICS

[...] possibilitam um acesso mais fácil às informações que estão aí a torto e a direito, eu volto a bater na tecla que a democratização do acesso à informação principalmente na área da leitura. Hoje você pode ler em qualquer momento do seu dia você não precisa mais se prender ao livro físico a gente tem os ebooks tem as leituras em PDF. Então eu acho que isso para a área de língua portuguesa é um recurso muito interessante. (PROFESSORA FRANCISCA)

Percebe-se que, para ela, as ferramentas digitais têm o poder de democratizar o ensino, pois, para a professora, os alunos podem ter mais acesso a informações. Entretanto, é imprescindível questionar a que informações os alunos têm acesso. Será que realmente são boas fontes as que eles acessam? É possível confiar que são verídicas, ou são apenas mais um aglomerado de informações inúteis?

Embora as ferramentas digitais, em conjunto com a internet, permitam a informação, podem também promover a deformação, na medida em que os alunos perdem o foco das atividades solicitadas, não refletem sobre o conteúdo, tomando como verdade tudo que está postado na *web*, que chega pronto para o consumo, sem que estes alunos se preocupem em produzir seu conhecimento e formar sua própria opinião.

Sendo assim, o uso das TICs na educação sem dúvida amplifica o acesso a informações e às mais variadas culturas, o que acaba abrindo um leque de possibilidades para os estudantes. Além disso, neste momento a principal mercadoria em circulação é a informação (KENSKI, 2012), por isso, é indispensável estar sempre atualizado e informado. Dessa forma, aqueles que não têm acesso a essas ferramentas acabam por ficarem de fora do “jogo”, no que diz respeito à economia, às políticas, às informações e da própria interação com o mundo.

A utilização das TICs na educação a cada dia torna-se imprescindível. Contudo, as ferramentas tecnológicas, por si só, não garantem melhora no aprendizado e na qualidade da

educação. Todavia “[...] as tecnologias garantem às escolas a possibilidade de se abrir e oferecer educação para todos, indistintamente [...]. O uso intensivo das mais novas tecnologias digitais e das redes transforma as dimensões da educação e dá à escola ‘o tamanho do mundo’” (KENSKI, 2012, p. 124). Tem-se, então, a ampliação de possibilidades de aprendizagem. A prática acaba tornando-se mais dinâmica, misturam-se autores e leitores, professores e alunos, há uma troca mais ativa desses agentes propiciando um ensino mais colaborativo.

A escola tem que pensar um ensino voltado para a sociedade atual. A professora Francisca adverte que: “[...] ainda temos um pensamento às vezes muito tradicionalista, e eu acho que a educação como um todo precisa dessa renovação [...] a escola está começando a trabalhar suas questões tecnológicas, mas ainda falta muito a se trilhar, é só o início”. É urgente que a educação seja pensada para “sociedade da informação”, como destaca Kenski (2012, p. 64) “[...] a escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe”.

Kenski (2012) expõe que educar para a “sociedade da informação”

Trata-se de investir na criação de competências amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para “aprender a aprender” de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica. (TAKAHASHI 2001, p. 45 *apud* KENSKI 2012, p. 65)

Neste prisma, pensar a educação atualmente requer considerar as TICs, em função da exigência de usá-las com desenvoltura e criatividade, e por estarem presentes nas atividades do dia a dia e em situações que requerem um maior domínio dessas ferramentas. Ademais, educar hoje pressupõe formar cidadãos capazes de lidar com as complexidades da sociedade atual. Assim, a sala de aula deve tornar-se um lugar de reflexão, onde a preocupação não deve ser formar para o mundo do trabalho e sim desenvolver habilidade de produção e de tratamento das informações que estão à disposição, sempre de maneira crítica.

Entretanto, isto só será viável se as instituições forem estruturadas com as ferramentas tecnológicas, se gestão e professores forem capacitados para a administração criativa e dinâmica desses artefatos, tendo ciência dos objetivos na sua utilização, e recursos para que alunos possam adquirir equipamentos e internet de qualidade, explorando todas as suas potencialidades de transformação social. Contudo, essa não é a realidade vivida pelas escolas dos participantes da pesquisa, o que se tem são escolas desestruturadas para inserção das TICs em atividades pedagógicas.

Quando questionadas se acreditavam que a pandemia fez com que a escola e consequentemente os professores mudassem o olhar deles em relação ao uso da tecnologia na escola, as professoras expuseram que:

Sim, até mesmo porque a gente foi praticamente obrigado a lidar com essas tecnologias, e ao mesmo tempo que a gente teve essa mudança de olhar para abordar mais esses recursos tecnológicos nós também conseguimos perceber a nossa fragilidade mediante eles, porque inicialmente muitos tiveram uma dificuldade imensa, justamente por não terem o costume de lidar com essas tecnologias. Então, [...], ao mesmo tempo que deu para perceber a necessidade do uso dessas tecnologias, também se percebeu, em contraponto, a nossa fragilidade e que a gente tem que se atualizar muito. (PROFESSORA FRANCISCA)

Sim, em relação a nós tivemos nós tivemos que nos adaptar a situação, porque quem não tinha computador teve que comprar, quem não tinha internet teve que comprar, que não tinha um celular bom, teve que comprar outro, porque a memória pequena não tinha como abarcar tudo que tinha para receber dos alunos, então, tivemos que ter uma adaptação. (PROFESSORA ATÉRCIA)

A exigência de trabalhar com aulas mediadas por tecnologia digitais e a internet obrigou aos/as professores/as a dar aulas por meio de recursos que não conheciam. Essa situação evidenciou que grande parte dos/as alunos/as não têm acesso a recursos digitais, em especial à conexão com a internet, que assistir vídeos longos/pesados não é para qualquer plano de dados. Para muitos de nossos alunos, esses artefatos “[...] são apenas noções vagas e experiências raras, emprestadas” (RIBEIRO, 2021, p. 24).

Não houve “qualificação”, os/as professores/as foram “jogados/as” diante das ferramentas digitais, que pouco dominavam. O ambiente era de incertezas e de insegurança. Aos poucos, os/as professores/as foram tentando se ajustar à realidade que estava posta, dando o melhor que podiam. No Acre as formações vieram depois, e por meio de ferramentas digitais, formações *on-line*, o que, para alguns, era mais uma dificuldade e não solução diante das dúvidas.

Sendo assim, a crise que nos assolou em março de 2020 tornou-se desafiadora para todos, contudo, “[...] em um país desigual em muitos aspectos, territorialmente imenso, politicamente desequilibrado, nossa tarefa, como educadores e educadoras profissionais, tornou-se hercúlea” (RIBEIRO, 2021, p. 26). E deixa nítidas diferenças sociais, econômicas e culturais, como destaca Ribeiro (2021, p. 30): “[...] puseram a nu ideias que mal digerimos, em várias décadas, sobre cultura digital, letramentos e natividade digitais”.

3.2 CATEGORIA II - FORMAÇÃO DOCENTE: AS BARREIRAS DA PRÁTICA DOCENTE POR MEIO DE TICS

As TICs e a internet estão em constante avanço e transformação. Elas despontam com distintas maneiras de interação, comunicação, acesso à informação, entretenimento e produção de conhecimento. Desse modo, é importante pensar formas de ensino que garantam o desenvolvimento de habilidades para a utilização plena desses recursos.

Para que as TICs passem a estar presentes na vida escolar, é indispensável que alunos/as e professores/as usem de forma inventiva e inovadora. Sendo assim, um aspecto fundamental é a formação e atualização dos docentes, para que as tecnologias sejam incorporadas de fato no currículo escolar, deixando de ser entendidas somente como alternativas esporadicamente disponíveis, ou um processo efêmero, sujeito às vicissitudes do contemporâneo, que tudo supera, substitui e/ou releva, num movimento frenético por novidades e seus substitutivos.

Sabendo disso, quando questionadas sobre como consideram a utilização das TICs na sala de aula as professoras Atércia e Francisca dizem:

Muito importante, acho que ficaria uma aula mais dinâmica, chamaria mais atenção dos alunos, porque quando a gente leva algo diferente eles se interessam mais. Imagina se a gente pudesse ter acesso na sala de aula diretamente, hoje vamos fazer uma pesquisa, e todo mundo já pegar o celular, e ter a internet disponível para a gente fazer essa pesquisa na sala, porque as vezes o aluno tem o celular, mas nós não temos a internet. (PROFESSORA ATÉRCIA)

Com certeza, a gente até procurou, nas condições que a gente tem, inserir TICs. A gente sabe que não são tão favoráveis as condições que a gente tem na rede pública, mas temos que atentar para a necessidade do trabalho dessas tecnologias. (PROFESSORA FRANCISCA)

A professora Maria tem discurso semelhante, considerando fundamental o uso de tecnologias na sala de aula. Fica evidente que as professoras analisam as ferramentas digitais como artefatos importantes no desenvolvimento de suas aulas. A professora Atércia fala com entusiasmo a respeito da possibilidade de desenvolver as atividades da sala de aula por meio de instrumentos tecnológicos e da internet, destacando que o uso dessas ferramentas pode deixar as aulas de língua portuguesa mais atrativas e dinâmicas para os estudantes.

E ao serem questionadas sobre o uso dos instrumentos tecnológicos e frequência desses usos, as professoras confirmaram que se valem das ferramentas tecnológicas todos os dias, sobretudo em casa. Os instrumentos que mais fazem uso em suas residências são o celular, *kindle* e o notebook, enquanto na escola utilizam o notebook e esporadicamente o Datashow. Maria afirma: “[...] na minha casa eu utilizo o notebook com frequência, e o celular [...] na

escola apenas o notebook e a ferramenta tecnológica Datashow, quando está disponível, claro, pois a escola tem poucos aparelhos comparando com o número de professores”.

A professora Atércia ressalta que, por meio da utilização destas ferramentas tecnológicas em sala de aula, pode diversificar as atividades, além de despertar o interesse dos estudantes. Ambas as professoras acrescentam, ainda, de acordo com os seus comentários que “[...] hoje em dia é muito difícil você não usar essas tecnologias”. A professora Francisca enfatiza ainda que elas são o futuro, e já fazem parte do presente.

Assim como, ao serem perguntadas, tanto na entrevista quanto no questionário, se utilizavam notebook e internet como suporte para os planejamentos de suas aulas, todas as docentes informaram que sim. A professora Francisca diz:

Eu acredito que na realidade que a gente vive é quase impossível a gente não ter inserido dentro do nosso cotidiano, a tecnologia, então, constantemente quando eu não estou fazendo planejamento, mas estou acessando a internet por meio do notebook, do celular, para acessar conteúdos de marketing de desenvolvimento pessoal. Então eu acho que o mais comum na minha rotina é utilizar a fora da escola o notebook celular para acesso a esse tipo de conteúdo. (PROFESSORA FRANCISCA)

Percebe-se, a partir das falas, que as professoras fazem uso de ferramentas tecnológicas rotineiramente, principalmente em casa, e como subsídio para pesquisas durante o planejamento das aulas. É perceptível, em todas as falas, a afirmação de utilização do computador e a internet para pesquisa.

Contudo, apesar de as ferramentas tecnológicas estarem presentes na rotina das professoras e elas usarem para auxiliar no seu trabalho como professora de língua portuguesa, tanto a professora Maria quanto a professora Atércia expõem que têm dificuldade de utilizar instrumentos tecnológicos. A última diz: “[...] sim, tenho dificuldade com alguns programas do computador, acesso a plataforma, aplicativos”. Já a professora Francisca, quando questionada se tinha dificuldade de usar instrumentos tecnológicos, ressalta que:

Não, na verdade, tenho muita facilidade, já que minha geração participou do processo de ascensão da internet. É claro que há algumas ferramentas que ainda não explorei, mas acredito que caso tente, consigo utilizar. (PROFESSORA FRANCISCA)

É perceptível que a professora Francisca demonstra mais segurança no uso das tecnologias digitais e em navegar pelas ambiências digitais. Ela é bastante jovem e desde cedo tem contato com essas ferramentas e a internet, o que trouxe, sem dúvidas, habilidades desenvolvidas na prática do dia a dia.

Quando questionadas se, durante a formação inicial, ocorreram estudos quanto ao uso de TICs como instrumento de aprendizagem na sala de aula, as professoras Maria e Atércia

informaram que não tiveram estudos quanto ao uso de TICs como instrumento de aprendizagem em sala de aula durante o ciclo da formação acadêmica. Evidenciam, assim, uma lacuna na formação de professores na “sociedade da informação”. Já a professora Francisca expõe que, “sim, mas acredito que não foi o suficiente, e muito do que sei hoje, aprendi de forma autônoma”. Ela destaca que o tema começa a ser abordado, mas sem efetividade necessária.

Deste modo, ressalta-se que o currículo da formação inicial deve abarcar tecnologias digitais, dada a exigência dele na rotina de professores e alunos, assim como no contexto escolar. Entretanto, é notório que só a formação inicial não é suficiente. Como os avanços tecnológicos são velozes, requer-se também formação continuada consistente, porque as mudanças na sociedade da informação ocorrem rapidamente, o que acaba exigindo dos professores aprendizado constante, além de, de certa maneira, aumentar as tarefas do professor, pois eles terão de estar disponíveis para aprender ininterruptamente, para dominar e atualizar suas habilidades com o uso de tecnologias.

No entanto, como enfatiza Teruya e Moraes (2009),

Não basta colocar os recursos midiáticos na escola. As tecnologias por si sós não promovem uma aprendizagem significativa do conteúdo escolar, se não houver uma formação política e cultural do professorado que atua no espaço escolar para enfrentar os paradigmas da superficialidade e da fragmentação da informação e do conhecimento. (TERUYA; MORAES, 2009, p. 4)

Ou seja, não basta os professores terem as ferramentas digitais se não conhecem e dominam as metodologias para usar esses instrumentos em favor da aprendizagem dos conteúdos pelos alunos. Se o docente não conhece as metodologias, acaba por ignorar esses recursos, ou mesmo usá-lo para reproduzir metodologias tradicionais.

A pouco tempo, o governo do Estado do Acre disponibilizou recursos financeiros para professores do quadro estadual comprarem computadores, e um pequeno valor para contratar internet. Mas será que essa política de distribuição de equipamentos móveis para os professores é suficiente para um efetivo uso desses recursos? Sabe-se que muitos professores não sabem nem ligar um computador, não sendo letrados digitalmente, apesar de uma grande parcela já ter conhecimentos técnicos para, pelo menos, realizarem pesquisas que os auxiliam nos planejamentos.

Ao serem interpeladas sobre se já tinham participado de alguma capacitação para trabalhar com TICs nas aulas de língua portuguesa, dentre os participantes da pesquisa, apenas uma, a professora Francisca, informou ter participado de formação para o uso de TICs, e tem

suas ressalvas em relação à capacitação: “[...] acho que foi algo muito superficial. A teoria foi exposta com excelência, no entanto, não tivemos uma formação prática, o que dificulta o processo de internalização”. Fica evidente o desejo de formações práticas, ou seja, utilizar as ferramentas tecnológicas no momento da formação.

A professora Atércia acrescenta: “[...] várias coisas que me ensinam na teoria, quando eu vou fazer no meu computador eu não consigo, falta aquela pessoa ali na hora para dizer é assim, na prática mesmo, para gente aprender e nunca mais esquecer”. Por meio das falas, o que se percebe é que a formação dos professores para a utilização pedagógica das ferramentas digitais não tem sido uma prioridade.

Ademais, diante do exposto pelas professoras, é nítido que elas necessitam de cursos práticos para que desenvolvam, no primeiro momento a técnica, essa, fundamental para aplicar metodologias que usem as tecnologias digitais para o ensino de língua portuguesa nas aulas. A partir do momento que elas tiverem o domínio técnico, terão mais facilidade para absorver as metodologias que utilizam as tecnologias digitais adequadas às necessidades de seu componente curricular e de seus estudantes.

Como teoriza Lima (2019),

[...] é importante não só a inserção das TICs, como também o domínio dessas novas tecnologias pelo professor, que estas sejam compreendidas e aplicadas em sua prática docente, como instrumentos integrados ao currículo, não devendo ser um aporte isolado, mas um apoio significativo e fortalecedor no processo de ensino e aprendizagem. (LIMA, 2019, p. 100)

Para tanto, são essenciais políticas públicas efetivas de preparação dos professores para a utilização de tecnologias, pois essa não é uma tarefa exclusiva do professor. Ele precisa de apoio, motivação e condições favoráveis para o seu desenvolvimento. Sabe-se que as tecnologias têm exigido transformações na forma de realizar o trabalho pedagógico, e para tanto as políticas públicas precisam condizer com as exigências atuais da sociedade. Contudo, não é suficiente entregar na mão do professor um notebook, pois é preciso dar cursos técnicos e pedagógicos para que os docentes utilizem essa e outras ferramentas digitais com propriedade, sabendo quais objetivos quer alcançar com o seu uso.

Os professores têm a possibilidade de empregar as ferramentas digitais na educação, de maneira especial a internet, que pode ser utilizada para a pesquisa, realização de atividades dos estudantes, para comunicação com os alunos, bem como dos alunos entre si, para produção de vídeos, de textos, publicação em páginas da *web*, *blogs*, *facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, entre

outras atividades. Todavia, isso exige que professores tenham formação constante, que os mantenham atualizados e informados.

Diante do contexto da sociedade contemporânea, os professores precisam ser preparados para trabalhar com as TICs nas atividades desenvolvidas em sala de aula, desde a sua formação inicial, sendo devidamente atualizadas nas formações continuadas. Entretanto, nota-se que essa não é a realidade, como relata a professora Maria: “[...] acredito que não foi o suficiente e muito do que sei hoje aprendi de forma autônoma”. As professoras Francisca e Atércia demonstraram um interesse em apreender usar as TICs, buscando a ajuda de colegas ou mesmo enveredando sozinhas os caminhos tecnológicos, atitude que se intensificou no período de pandemia, que tinham que manter os alunos estudando e as alternativas utilizadas dependiam de recursos tecnológicos, bem como da *web*.

As formações são de extrema importância. A falta de formação pode levar os professores a empregarem os computadores e outros artefatos digitais como ferramentas de memorização e não como ferramentas de mediação no processo de construção do conhecimento. A utilização das TICs na sala de aula é atraente para os alunos. Contudo, ela não é motivadora por si só; para que desempenhe esse papel, é preciso propostas de trabalho interessantes e desafiadoras.

Formar professores/as para o emprego de tecnologia na sala de aula pressupõe não apenas capacitá-los/as quanto às técnicas computacionais, mas deve-se ir além, fazendo com que eles/as compreendam por que e como associar as TICs à sua prática pedagógica. O/a docente deve descobrir sentido educativo para o uso das tecnologias; não as incorporar apenas por “modismo”, e evitar reproduzindo velhas metodologias. Assim, é imperativo que ele reflita, questione, selecione e faça uma análise crítica dos recursos e das informações as quais as ferramentas tecnológicas associadas à internet permitem acesso e ensine todos esses procedimentos aos seus alunos.

Por isso, como observa Buzato (2006),

Precisamos de formadores que saibam o que dizem, mas que sejam mediadores, construtores de comunidades de prática nas quais os professores possam ir se integrando de forma natural e significativa, tendo em mente seu próprio contexto de trabalho e suas necessidades de formação. (BUZATO, 2006, p. 13)

Nesta perspectiva, é evidente que no atual cenário da sociedade, tanto no campo social quanto no educacional, é indubitável que a formação de professores tenha a presença das TICs com seu potencial para ensino-aprendizagem. Segundo Buzato (2006),

[...] esse professor tem e terá de conhecer, valorizar e compatibilizar as práticas, linguagens, conteúdos e ferramentas que os alunos trazem para a escola quando

chegam do seu cotidiano on-line e off-line, o que, muitas vezes não decorre simplesmente das diferenças de idade entre professores e alunos, mas do tipo de prática de escrita e leitura que caracteriza o cotidiano desses dois grupos sociais. Falta também um item relativo a como compatibilizar um papel de professor construído historicamente sobre a premissa de que ele tinha o conhecimento que o aluno vinha buscar, com a necessidade de admitir que agora ambos precisam ensinar aprendendo ou aprender ensinando. (BUZATO, 2006, p. 3-4)

Dessa forma, explicita-se a necessidade de professores letrados. Ou seja, professores e alunos que se apoderam crítica e criativamente da tecnologia, atribuindo-a significado e função. Não basta apenas consumi-las impassivelmente.

As formações hoje têm o desafio de entrelaçar o que os professores já sabem (o “tradicional”) com o “novo”. Não se deve ter a ilusão que os docentes irão começar do zero. Deste modo, é importante que os alunos aprendam os letramentos que os professores dominam, assim como os professores devem aprender os letramentos dominados pelos alunos. Assim sendo, para Kenski (1998) professores e alunos passam a serem “colaboradores”. Dessa forma, podem utilizar os recursos multimidiáticos em conjunto, portanto irão realizar buscas e trocas de informações, criando um espaço de ensino-aprendizagem em que ambos aprendem.

Tanto professores como alunos precisam estar focados para não dispersarem diante de tantas conexões que os artefatos tecnológicos e a internet permitem, como expõe Teruya (2006, p. 47) “[...] o excesso de informação que circulam na internet ofusca a nossa visão e impede o acesso ao saber”. Com a preparação adequada, os docentes poderão conduzir a navegação com cuidado, ensinando-os a analisar e verificar os dados, tendo definidos previamente os seus objetivos e assim alcançar o saber. Nessa perspectiva, Moran, Masetto, Behrnes (2013, p. 37) enfatizam: “[...] os professores podem ajudar os alunos incentivando-os a saber, perguntar, enfocar questões importantes, a ter critérios na escolha de *sites*, de avaliação de páginas, a comparar textos com visões diferentes”.

A partir dos dados colhidos, é notável que as professoras executam as atividades básicas de navegação na internet. Elas deixaram transparecer que há o uso destes instrumentos no planejamento para as atividades das aulas, mesmo que as TICs não sejam utilizadas na sala de aula de modo satisfatório. De acordo com as informações adquiridas, o principal instrumento utilizado é o Datashow, e, segundo descrevem, são poucos para a quantidade de professores.

Para que ocorram mudanças reais e as escolas possam contribuir com a inclusão digital, é imperativo que os cursos de formação (inicial e continuada) de professores disponibilizem orientações didático-metodológicas quanto às melhores formas de escolher e empregar recursos tecnológicos no processo educativo escolar. Os docentes necessitam conhecer e compreender as potencialidades/possibilidades, assim como as limitações, e por que não dizer obstáculos,

desses recursos didático-pedagógicos para o ensino. Só assim eles terão embasamento para auxiliar os alunos e terão conhecimentos significativos, ou seja, úteis para aprendizagem, vida pessoal e profissional.

3.3 CATEGORIA III – INFRAESTRUTURA É ESSENCIAL PARA INSERÇÃO DAS TICS E DA INTERNET NO ESPAÇO ESCOLAR

Tanto os docentes como os estudantes têm de estar ligados nas novas tecnologias, principalmente a internet. Para tanto, é imprescindível que haja salas de aula conectadas e adequadas para pesquisa, além de laboratórios bem equipados. Deveria ser missão dos agentes públicos facilitar o acesso de alunos e da escola aos meios de informática, e assim atenuar a distância que separa os que podem e os que não podem pagar pelo acesso à informação, uma vez que, em uma sociedade de classe, informação é, de alguma forma, poder. Para Teruya (2006, p. 100): “[...] na história da humanidade, o domínio do tecnológico sempre foi decisivo para o desenvolvimento de um país e da sociedade”. Então, a escola, com as condições necessárias, poderia ajudar na familiarização com o computador, com o navegar na internet, no emprego pedagógico da internet e dos programas multimídia e instruí-los a fazer pesquisa interagindo com o mundo.

Quando questionadas se a equipe gestora e pedagógica de suas escolas auxiliavam e estimulavam o uso do TICs nas atividades pedagógicas, as professoras destacaram o seguinte:

Com certeza a gente está atualmente com uma gestão que preza muito por essa questão da tecnologia, o gestor, ele já era professor, e tinha essa tendência de inovar por meio dos artefatos tecnológicos. E a gente percebe na gestão como um todo esse incentivo para inovar para sair do convencional do Livro Didático, da escrita no quadro, então, sempre ele está incentivando, eles como um todo, estão incentivando o uso dessas tecnologias. (PROFESSORA FRANCISCA)

Sim, mas aí já tem a contradição que nós não temos muitas opções disponíveis. (PROFESSORA ATÉRCIA)

Sim, tanto a coordenadoras quanto gestor dão apoio para o uso das TICs, no entanto, não temos as condições necessárias para incluir atividades com nas aulas de língua portuguesa. (PROFESSORA MARIA)

Através dos depoimentos das professoras, constata-se o desejo de incluir ferramentas digitais nas atividades pedagógicas desenvolvidas, sendo notável uma pré-disposição dos/as gestores/as em incentivarem o uso desses artefatos. Todavia, existem múltiplos obstáculos a serem superados para a integração efetiva das TICs aos processos pedagógicos. Um deles está associado à falta de infraestrutura tecnológica nas instituições escolares.

É notório que essa inserção agrega outras barreiras que vão além da questão estrutural, mas aqui destacaremos a carência de ferramentas tecnológicas e internet nas escolas em que os/as informantes da pesquisa atuam, o que dificulta a presença e efetividade desses recursos nas atividades desenvolvidas pelos professores.

Vale grifar que vivemos em sociedade totalmente tecnológica. A rotina dos indivíduos é impulsionada pela tecnologia. Tudo é, de alguma maneira, afetado pela tecnologia. A informação, hoje, é globalizada, acessível e digital graças ao avanço das tecnologias. Desse modo, sabe-se que grande parte dos alunos tem contato diário com as TICs e a *web*, entretanto, a presença de tecnologia no ambiente escolar se torna uma possibilidade de inclusão para os estudantes que não têm acesso aos artefatos tecnológicos e a internet.

Sob esse prisma, quanto à infraestrutura em relação a ferramentas tecnológicas e internet, as escolas em que atuam as informantes da pesquisa não fogem à realidade da grande maioria das escolas públicas do país. Em Mâncio Lima – Acre apenas uma escola possui sala de informática e multimídia, e isso deixa claro que a falta de infraestrutura funciona como impedimento para que as TICs façam parte do ambiente e rotina escolar dos estudantes da cidade. Dentre as escolas investigadas, nenhuma possui laboratório de informática segundo as informações apresentada pelos/as gestores/as no quadro 1, 3 e 5.

Diante desse cenário, fica explícito que as professoras terão enorme dificuldade de realizar atividades em que os alunos precisem utilizar o computador, partindo do pressuposto de que não são todos os alunos que possuem essa ferramenta ou mesmo o celular, para produzir, criar, pesquisar, postar, compartilhar ou mesmo assistir um vídeo.

Ademais, as professoras entrevistadas consideram a utilização de TICs necessária. Todavia, a pouco ou mesmo inexistência das TICs e internet tornam essa tarefa impossível. A professora Francisca destacou que a sua escola possui alguns instrumentos tecnológicos: “[...] possui elementos, mas não são muito diversificados. Fica naquele mais usual, no caso o projetor”. O *Datashow* acaba sendo a ferramenta tecnológica mais utilizada nas atividades pedagógicas, o que dificulta o desenvolvimento de habilidades e competências para tornar os alunos letrados digitalmente.

Como é verificado, nos quadros das instituições não há disponibilidade de artefatos tecnológicos, o que acaba sendo utilizado com maior frequência é o *Datashow*, e mesmo assim são poucos que estão disponíveis para a utilização a escola A possui 3 (três) em condições regulares; a B 1 (um) em condição ruim e a C 4 (quatro), em boa condição de uso, o que deixa evidente a dificuldade de utilizar essa ferramenta nas aulas.

Nota-se que a inserção das TICs nas atividades pedagógicas ainda tem um longo caminho a percorrer, sobretudo nas escolas públicas. Como expõe Teruya (2006, p. 77): “[...] para o universo das escolas públicas, essas possibilidades estão limitadas pelas condições de vida e falta de equipamentos suficientes para atender todos os estudantes”. Ou seja, as escolas não têm os equipamentos, e quando têm, não são suficientes, e/ou os alunos não têm condições financeiras para adquiri-los. Diante deste contexto, cria-se uma “camada marginal”, que não desfruta das potencialidades das TICs.

Reforçando o que é dito pela professora Francisca, quando perguntada sobre o uso de internet e artefatos tecnológicos a professora Maria diz:

Não é possível utilizar nas aulas da minha disciplina a internet e nem recursos tecnológicos diferentes, a internet tem um sinal péssimo, é frustrante tenta usar, pois quando tem muitas pessoas conectadas ela fica ainda mais lenta. (PROFESSORA MARIA)

A professora Atércia expõe que não faz uso da internet para a execução de suas aulas, pois “[...] a internet na escola é insuficiente, portanto, não desfrutamos desses momentos”. Esse discurso da professora Atércia é reafirmado em resposta à outra pergunta – se fazia uso de internet e recursos tecnológicos? A professora então diz:

Gostaria muito se tivesse disponível, mas, nós não temos muitos. Na escola em que estou, está havendo disputa. São poucos *Datashows* para vários professores. Precisa agendar com antecedência. [...] Até para planejar na escola a internet não está disponível. Fazer alguma atividade com os alunos nunca tem internet, porque, quando liga vários celulares ela não funciona. (PROFESSORA ATÉRCIA)

As professoras, no momento de suas respostas, mostram-se desmotivadas, pois os recursos disponibilizados não são suficientes para que todos/as os/as professores/as façam uso na sala de aula, bem como não é possível realizar atividades que necessite de internet, tendo em vista que não é possível que todos os estudantes conectem seus celulares para realizarem pesquisas, assistirem vídeos, criar em aplicativos, ou mesmo realizar algum jogo *on-line*. Até o planejamento, caso as professoras desejem realizar uma pesquisa, precisa ser realizada em sua residência com a sua internet.

Diante dessa precariedade de material, nota-se a inversão das responsabilidades. Ou seja, os professores se veem forçados a comprar os instrumentos tecnológicos, que têm se tornado essenciais para a realização e execução do seu trabalho. Assim sendo, o que deveria ser de responsabilidade da escola, instituído por meio de políticas públicas, acaba recaindo sob o/a professor/a, se este deseja realizar um trabalho em que as ferramentas digitais e os discursos próprios das ambiências digitais tenham espaço em suas aulas de língua portuguesa.

A realidade de nossas escolas, diferente dos grandes centros urbanos, situadas no extremo ocidental do país, demonstram que prover o letramento digital não é uma tarefa fácil, dada a precariedade de material constatada em todas as escolas pesquisadas. As três escolas pesquisadas exibem realidades semelhantes, não possuem laboratório de informática, apresentam pouquíssimas ferramentas tecnológicas e uma internet que não é de boa qualidade, de acordo com as informações colhidas com os diretores das instituições.

Dessa forma, as instituições escolares não vêm atendendo as necessidades de professores e alunos para o desenvolvimento de um ensino que acate às aspirações sociais do século XXI. A insuficiência de material acaba por limitar, ou mesmo impossibilitar, o uso de TICs para o ensino, extinguindo a possibilidade de a escola proporcionar o letramento digital de seus alunos.

A precariedade é pano de fundo das escolas brasileiras, principalmente as públicas (RIBEIRO, 2021). Essa precariedade de falta de equipamentos, recursos e qualificação permaneceu no ensino remoto, o qual os professores foram forçados se apropriar. De acordo com Ribeiro (2021), “precário” pode ser associado a “gambiarra”, que seria o que foi feito através do “ensino remoto” ou “atividades não-presenciais”, tendo em vista que os professores foram se ajustando e improvisando com os poucos recursos disponíveis, dando aquele “jeitinho” para “resolver” uma urgência que se apresentava, e isso poderá deixar um legado positivo ou negativo.

Ressalta-se que o “ciclo da precariedade” remonta a condições pré-pandemia, quando verificamos que, apesar dos estudos sobre a relação tecnologias digitais e educação, não se investia nessa questão (RIBEIRO, 2021). Como resultado, as escolas não estavam minimamente preparadas para enfrentar os desafios impostos pela pandemia do novo coronavírus, não possuíam AVA, não tinha uma internet de qualidade, e em muitas escolas, mal se conseguia fazer os trabalhos administrativos, pela falta de equipamentos e ainda dificuldade de uso dos recursos digitais.

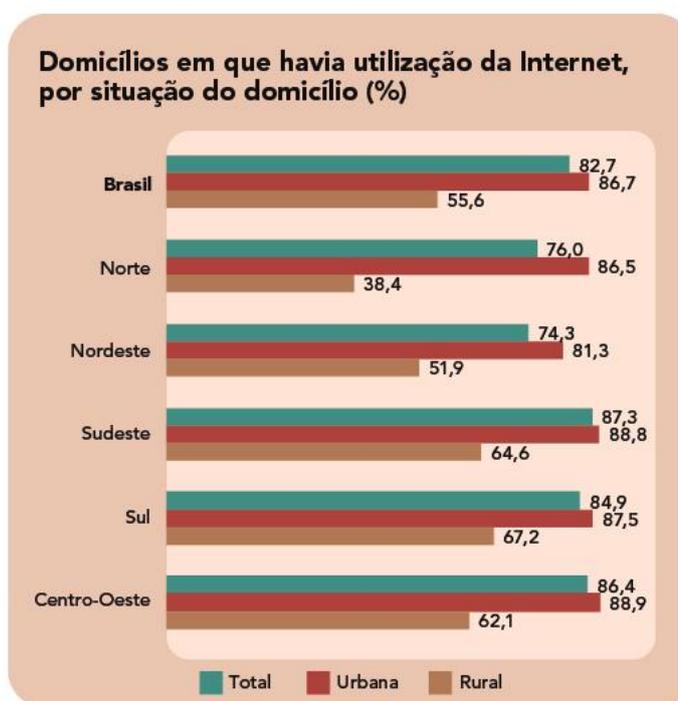
Devemos enfatizar que a finalidade aqui não é colocar as TICs como resolvidora de todos os problemas da educação, mas como um instrumento a mais que o/a professor/a tem a seus dispor para introduzir ou familiarizar os estudantes com os atuais meios digitais de informação e comunicação, tendo em vista que eles se tornaram fonte de inclusão social de grande destaque e importância neste século.

Considerando o pressuposto de que a escola tem como papel formar o cidadão para a vida em sociedade, preparando-o para superar os obstáculos e os desafios que surgem, tendo

uma postura crítica, conscientes e autônoma, ela não pode abster-se de possibilitar aos educandos o acesso aos meios tecnológicos usados atualmente, já que eles ganham cada vez mais espaço em todos os campos da vida humana, e, por conseguinte, influenciam as maneiras de pensar e agir no mundo atual, resultando na necessidade de desenvolver habilidades para o uso destas tecnologias.

Dados do IBGE comprovam que a região Norte tem um dos piores percentuais de acesso à internet, como mostra o gráfico abaixo:

Figura 3 – Domicílios em que havia a utilização da internet



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

Mediante os dados colhidos na pesquisa, percebe-se um grande entrave para a inserção das TICs nas aulas pelos professores. São poucas as ferramentas, quando não se constata mesmo a inexistência delas, como é o caso do computador para uso dos alunos. E ainda a internet que tem uma qualidade questionável para o acesso às ambiências digitais e suas linguagens. Observa-se um desejo nos professores participantes da pesquisa em usar essas ferramentas, não só em seus planejamentos e na sua rotina fora da escola, mas inclui-las nas práticas pedagógicas, contudo, a infraestrutura das escolas em que lecionam os limita.

3.4 CATEGORIA IV – A NECESSIDADE DE PREPARAR OS APRENDIZES PARA O USO SIGNIFICATIVO E CRÍTICO DAS TICS.

Ensinar usando as tecnologias acarreta uma série de exigências, essas cada vez mais complexas. Tem-se acessível uma gama enorme de informações, ferramentas, em diferentes canais, aplicativos etc. Contudo, essa variedade faz emergir a obrigação de saber fazer boas escolhas, avaliar e focar no objetivo traçado, porque são inúmeras as distrações na rede. Além disso, há uma enxurrada de informações falsas. Como destaca Canclini (2008, p. 24), “[...] a oferta maciça de espetáculos não oferece critérios para selecionar e hierarquizar, nem vamos encontrá-las na incessante acumulação de *Google* ou *Yahoo*”.

Quando interpeladas sobre se, como professoras de língua portuguesa, elas achavam que as TICS contribuíam ou poderiam contribuir para o processo de ensino, especificamente no que diz respeito à leitura e escrita, as professoras enfatizaram que:

Apesar de que tem a vigência da Lei Estadual que limita esse uso. Eu acredito que esse uso, do celular e das tecnologias em si, tanto pelo professor quanto pelo aluno é fundamental, só tem que ser ponderado, tem que colocar os limites, não deixar à vontade, mas não tem como a gente retirar o uso dessas tecnologias dentro da sala de aula. (PROFESSORA FRANCISCA)

Sim, eu acho que se a gente tivesse esse acesso, os alunos se interessariam mais em buscar a leitura na internet. Eu penso em fazer uma atividade e já pesquisar diretamente no celular, ali eu já vou fazer leitura, mas como? Nós não temos acesso à internet, tudo dificulta por não ter matérias na escola. (PROFESSORA ATÉRCIA)

Sem dúvida, por permite que o aluno tenha acesso a um número imenso de textos, dando a ele a possibilidade de escolher o tema que lhe interessa, além de os alunos puderem fazer suas leituras em qualquer lugar e em qualquer horário. (PROFESSORA MARIA)

Fica explícito, nos discursos das professoras, que elas acreditam que as atividades desenvolvidas com o auxílio das TICs podem colaborar para desenvolver habilidades de leitura e escrita em seus alunos, partindo da perspectiva que essa leitura e escrita será mais interessante, dinâmica e podendo despertar o interesse dos alunos. Além disso, é fundamental que se tenha um planejamento, ou seja, um direcionamento claro e objetivo para encaminhar as leituras e produções textuais realizadas pelas/os alunas/os.

Dessa forma, o acesso às TICs e à internet podem tanto educar como deseducar. Ao passo que na rede encontram-se conteúdos confiáveis, assim também se encontram os duvidosos e muitos totalmente equivocados. Em momento de polarizações políticas e ideológicas, o fluxo das notícias falsas tem ocupado cada vez mais as redes sociais, cumprindo

o papel previamente planejado de confundir a mentalidade das pessoas e colher dividendos, em adesões, muitas vezes ingênuas, a certas doutrinas ou perspectivas políticas.

É importante ensinar para os estudantes a lógica dos algoritmos, que sugestionam os mais variados conteúdos, e esses são acessados muitas vezes sem serem questionados. A tecnologia é uma ideologia sem fase, mas alguém a desenvolveu e sem dúvida ela tem uma lógica. Dentro da enxurrada de discursos produzidos a partir dela, há ideologias sendo propagadas. Cabe aos seus consumidores questionar criticamente esses discursos.

Por isso, é cada vez mais necessário critérios de escolha no consumo de conteúdos que circulam na rede. Segundo Teruya (2006, p. 47), observa-se que “[...] as gerações da era midiática convivem com ambientes maquiados pelos discursos vazios e destituídos de conhecimentos”. Hoje todos querem emitir opinião sobre todos os assuntos e acontecimentos, mesmo que não estejam preparados para dar opiniões ou que elas sejam totalmente erradas, e que não agreguem em nada.

Trata-se de um tempo em que a emissão de pontos de vista virou uma necessidade, pois é dessa forma que os anônimos se desfazem e o usuário das redes sociais, que de praxe é um sujeito sem rosto e sem feição, aparece no lastro do mundo virtual, podendo ser “notado”, passando a ter uma possível existência real. Talvez dentro desta lógica se posicionam autores e autoras de depoimentos chamativos, muitas vezes extremos, que comparecem a toda hora nas redes sociais.

Diante deste cenário, a educação do século XXI tem a missão de formar cidadãos críticos. Isso significa preparar os alunos para questionarem as informações e entender que existem influências empresariais, financeiras, políticas e de outros setores na rede, e que a linguagem disseminada por ela pode ser canal de manipulação. Sendo assim,

[...] a educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos. (MORAN, 2006, p. 36)

Por isso, o letramento digital hoje é imprescindível, assim como sua abordagem no chão da escola, pois muitos professores não são letrados digitalmente, como é o caso de duas professoras entrevistadas para a pesquisa. Atércia e Maria não se consideram letradas digitalmente, enquanto Francisca diz que é parcialmente.

Ao serem questionados sobre o que entendem por letramento digital, a professora Francisca afirma que: “[...] letramento digital, na minha opinião, condiz aos conhecimentos

necessários para utilizar os instrumentos tecnológicos”, enquanto a professora Maria a enxerga como: “[...] práticas de leitura e produção de textos em ambientes digitais”. A professora Atércia afirmou que “[...] diz respeito ao uso das mídias digitais, lendo os gêneros textuais digitais e saber usar celular e computador para realizar pesquisa, bem como utilizar as redes sociais”.

No entanto, o letramento digital envolve mais que conhecimentos técnicos e leitura em ambiente digital, pois está relacionado à capacidade de refletir e questionar a utilização desses recursos, assim como as informações expostas na internet.

O letramento digital significa o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver uma multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias. Um indivíduo possuidor de letramento digital necessita de habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos, links e hiperlinks; elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais). Ele precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas pelos sistemas computacionais. (AQUINO, 2003 *apud* MIRANDA; MELO; SILVA, 2020, p. 3)

São imprescindíveis competências leitoras nas diversas mídias, o que implica a necessidade de se avaliar as condições de produção destas. É primordial que o indivíduo letrado digitalmente saiba interpretar os hipertextos, conseguindo realizar as conexões indispensáveis para uma apreciação crítica das informações com as quais ele tem contato. Sob essa ótica, Ribeiro (2016, p. 163) comenta: “[...] ser letrado digitalmente significa modificar os modos de ler e escrever a materialidade verbal e não verbal (imagens, desenhos, símbolos, ícones, gráficos etc.), além de significar compreender as diferenças impostas pelo suporte digital” e, nessa perspectiva, o autor enfatiza que o indivíduo letrado deve estar habituado com as diferentes linguagens e suportes tecnológicos, sempre optando por uma postura crítica.

Nota-se nas falas das professoras que para elas não está claro quais seriam as habilidades estabelecidas para o desenvolvimento do letramento digital, embora suas falas denotem que é preciso ficar claro que não basta as/os alunas/os terem acesso aos instrumentos e artefatos tecnológicos para que o letramento digital e aprendizagem aconteça.

O professor, atualmente, não deve ter uma postura de detentor do conhecimento, e sim de mediador da aprendizagem, atuando de maneira participativa na construção de novos saberes por seus estudantes, na medida em que tem uma relação próxima com eles, e, por conseguinte, conhece suas peculiaridades, suas necessidades, reconhecendo-os e tratando-os como indivíduos com características distintas. Sob essa ótica, ele poderá realizar atividades significativas e contextualizadas, que estejam relacionadas com rotina diária e a vida social do

estudante, ou seja, nessa perspectiva, as atividades que provêm o letramento digital ganham espaço, pois são essenciais para a vida em sociedade.

Quando as professoras são questionadas sobre o desenvolvimento do letramento digital nos/as alunos/as, se elas desenvolvem em sala e se consideram importante, a professora Francisca afirma que “[...] parcialmente, acredito que ainda preciso melhorar nesse aspecto, por mais que entenda a necessidade do letramento digital, acredito que falta suporte para fazer essa promoção dentro da escola”. A professora Maria acha que “[...] é muito importante”. Na sua visão, ela desenvolve o letramento, mas as condições “não são favoráveis”, enquanto a professora Atércia diz: “[...] não, como não temos acesso a muitos equipamentos, preparamos as aulas de acordo com o que nos é disponibilizado”.

Fica nítido que as atividades realizadas pelas professoras precisam ser elaboradas e pensadas para que possuam aspectos-chaves que promovam o letramento digital. Fica explícito também que não é suficiente que os estudantes tenham acesso aos artefatos tecnológicos para que automaticamente o letramento digital seja desenvolvido e conseqüentemente a aprendizagem se efetive. É imprescindível a realização de um planejamento prévio, organizado e com objetivos claros, para que seja possível construir um processo de ensino significativo. Para tanto, é imperativo que as professoras de língua portuguesa sejam, antes de tudo, letradas digitalmente para que possam desenvolver as competências e habilidades necessárias para que se tenha estudantes letrados digitalmente.

Dessa forma, é importante perceber que a escola necessita dar para o aluno um aprendizado que faça o uso de variadas tecnologias, possibilitando, assim, o desenvolvimento dos multiletramentos, preparando os estudantes para os obstáculos e desafios da vida em sociedade e o para o exigente mundo do trabalho. Para tanto não é suficiente a inserção dos novos multiletramentos, mas é fundamental a utilização de metodologias adequadas, bem organizadas, para que os alunos compreendam e utilizem acertadamente as diferentes possibilidades que são disponibilizadas pelas ferramentas e artefatos tecnológicos, tendo sempre uma postura crítica em relação às tecnologias digitais e aos conteúdos acessados através delas.

Quando interpeladas se as atividades realizadas em sala de aula por você, por intermédio das TICs, promovem o letramento digital crítico as professoras expõem o seguinte:

Sim, eu abordo muito isso que meus alunos, de que informação tem a todo momento, a gente cola qualquer coisa da internet, a gente tem vários textos, tem vários sites e eu procuro orientar ao máximo essa questão, de saber selecionar o que que é verdadeiro o é confiável ou não. Principalmente nesse momento que a gente vive as fakes, e que muitos ainda não verificam as informações antes de compartilharem, vemos

compartilhamentos absurdos, e sempre que possível estou tentando fazer eles refletir em sobre isso, que a gente não pode compartilhar tudo que ver, que a gente tem que aprender a verificar aprender a ser crítico, e conseguir distinguir o que é bom dentro da internet, e o que não é. (PROFESSORA FRANCISCA)

Eles mesmo são passivos, eles não se questionam com quase nada. Mas, trabalho com eles fake News, trabalho fato e opinião. Tento fazer com que eles não absorvam todas as informações que estão à disposição deles na internet. (PROFESSORA ATÉRCIA)

Até tento trabalhar com eles, mas os alunos não querem parar para questionar, ler o texto mais de uma vez. Sempre levo temas que estão em alta e polêmicos na tentativa de despertar neles o questionamento a reflexão. (PROFESSORA MARIA)

É importante desenvolver nos estudantes a habilidade de ler um texto de maneira ativa e reflexiva, tendo como intuito compreender as relações de poder, de desigualdade e de injustiça na sociedade, levando-os a perceber que sempre existe um discurso sendo propagado através dos textos. Diante de uma sociedade extremamente globalizada e tecnológica, que propaga uma cultura de massa padronizada, é imprescindível desenvolver “[...] letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido” (ROJO, 2009, p. 112). Nessa perspectiva, o professor deve trabalhar com os múltiplos textos produzidos e exibidos por meio das mídias digitais, destacando não só aspectos de composição, como também posicionando-os historicamente, excitando sua intencionalidade, conteúdo ideológico, de modo a revelar os sentidos que eles trazem (ROJO, 2009).

A principal mercadoria em circulação hoje é a informação. Daí advém a importância de preparar os alunos, pois, como destaca Kenski (2012, p. 63), “[...] os consumidores letrados têm de estar sempre atualizados e informados para utilizarem cada vez mais informações”. No entanto, ter acesso ilimitado a informações não significa ter conhecimento. Apesar da facilidade e diversidade de informação, nunca se foi tão desinformado. Observa-se um compartilhamento exacerbado, sem preocupação de checagem sobre a veracidade das informações.

As TICs e o acesso rápido à multiplicidade de informações não serão capazes de resolver todos os problemas da educação, mas é inegável o seu potencial para o ensino aprendizagem. Por isso,

Aproveitaremos melhor o potencial da internet, se equilibrarmos a rapidez e a multiplicidade da informação com o necessário tempo de análise, decantação e reflexão; se focarmos menos a quantidade e mais qualidade da observação, da percepção, da comunicação; se combinarmos a função de “radar” – que mapeia e descobre – com de “focar” – que aprofunda e ilumina. (MORAN; MASETTO; BEHRNES, 2013, p. 37)

É o que ressalta a professora Francisca: “[...] precisamos educar nossos discentes para utilizar as tecnologias como fonte de conhecimento, e principalmente ensiná-los a filtrar informações e mostrar que o entretenimento é uma de suas possibilidades, mas não é a função principal”. E isso só será possível se tanto professores quanto alunos tiverem clareza em como e para que usar as TICs.

Teruya (2006) aponta que:

Se não se tem uma pergunta, nem clareza do que se procura, a internet é supérflua. Para que as tecnologias promovam o avanço significativo na educação, o professor ou educador deve estimular o aluno a fazer uma pergunta. Porque, se alguém tem uma pergunta precisa achar a resposta, se não tem o labirinto o coloca em um beco sem saída e o sujeito fica dando voltas em círculos (TERUYA, 2006, p. 102).

O professor, nesta perspectiva, recebe a missão de preparar o aluno para realizar a pesquisa correta e assim chegar ao seu objetivo. Se o estudante não tiver clareza na pesquisa pode acabar se perdendo durante a navegação, e ser engolido pelas distrações presentes na internet. A gama de informações se avoluma insensatamente, o que pode inebriar professores e alunos, podendo, assim, influenciá-los a analisar de forma superficial os conteúdos apresentados na rede.

Moran (2012) assinala que:

A criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer – os outros, o mundo, a se mesmo – a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo ouvindo, “tocando” as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa – ninguém obriga – é feita por meio da sedução, da emoção da exploração sensorial, da narrativa – aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam. (MORAN; MASETTO; BEHRNES, 2012, p. 32)

Sabendo disto, fica explícito que é essencial trabalhar as linguagens das mídias e ambiências digitais, tendo em vista a sua capacidade de influenciar e manipular seus consumidores. É imprescindível que desde os primeiros anos sejam realizadas atividades que exigem crítica, exposição de opiniões, constituição de argumentos, para que assim os estudantes tenham familiaridade em lidar com situações que necessitam de uma leitura crítica e um posicionamento ativo, jamais passivo diante do que o ciberespaço disponibiliza.

Enfatiza-se que a escola não pode estar desarticulada da sociedade e muito menos alheia às modificações. Hoje, a *web*, entrelaçada às TICs, produz novos espaços de leitura e escrita, e novos espaços virtuais de aprendizagem. Hoje os aprendizes podem realizar leitura em

celulares, *smartphones*, *tabletes e-readers*⁵. Dessa maneira, cabe um questionamento: será mesmo necessário insistir na leitura apenas de livros, ou deve-se utilizar esses artefatos que podem favorecer a aprendizagem, levando em consideração que eles geram curiosidade nos alunos na busca por informação e conhecimento?

Neste sentido, Canclini (2008) afirma que

Insistem em formar leitores de livros, e, à parte, espectadores de artes visuais (quase nunca de televisão), enquanto a indústria está unindo as linguagens e combinando os espaços: ela produz livros e também áudio-vídeos, filmes para o cinema e para o sofá e o celular. (CANCLINI, 2008, p. 18)

É indubitável a necessidade do trabalho e desenvolvimento de todos os letramentos. Mas na atualidade é essencial que se tenha espaço nas salas de aula para o letramento digital. Isso implica em desenvolver competências na leitura das mais variadas mídias e habilidade para leitura dos textos presentes na rede que estão interligados, os hipertextos, com vistas a formar alunos capazes de localizar, filtrar e analisar criticamente as informações disponíveis na internet.

Ao serem questionadas se trabalham com seus alunos a linguagem própria das ambiências digitais, as professoras informam que

Sim, tem espaço sim principalmente quando a gente está trabalhando na questão da variação linguística. Antes a gente não tinha a existência dessa linguagem da internet, mas eu sempre costumo até ressaltar para os meus alunos, quando a gente está falando de variação histórica que algumas palavras que não existiam antes, hoje estão sendo inseridas e estão sendo analisados justamente por conta dessa ascensão tecnológica. Então eu costumo trabalhar muito os memes, principalmente, pois são um gênero textual proveniente dessa ascensão da tecnologia. (PROFESSORA FRANCISCA)

Percebe-se uma tímida tentativa da professora Francisca em incluir gêneros discursivos que emergem com as TICs e a internet. Já as professoras Maria e Atércia relatam que não utilizam. Mesmo sabendo que atualmente é fundamental a inserção das TICs e das multimodalidades textuais e, conseqüentemente, a linguagem dos distintos gêneros discursivos das ambiências digitais, os/as professores/as ainda não os utilizam em suas aulas, ou quando fazem uso é de forma superficial, sem analisá-los a fundo, não só com a finalidade de interpretação, como também de produção.

Apreende-se das falas das professoras que a grande maioria não tem conhecimentos suficientes sobre as linguagens virtuais/digitais e, por isso, não proporcionam aos alunos a

⁵ Leitor de livros digitais (E-Reader, em inglês) é um pequeno aparelho que tem como função principal mostrar em uma tela, para leitura, o conteúdo de livros digitais (e-books) e outros tipos de mídia digital. Leia mais em: <https://pedidosdecursos.com/tags/o-que-e-um-e-reader>

utilização e produção dessas novas formas textuais, surgidas na cibercultura, em que “o texto dobra-se, redobra-se, divide-se e volta a colar-se pelas pontas e fragmentos: transmuta-se em hipertexto, e os hipertextos conectam-se para formar o plano hipertextual indefinidamente aberto e móvel da *Web*” (LÉVY, 1999, p. 149).

Em dado momento da entrevista, as professoras foram questionadas se as escolas estão atendendo as necessidades dos aprendizes do século XXI. As professoras responderam que:

Acho que, a gente precisa de mais investimentos, nessas áreas digitais, porque nós precisamos acompanhar o século XXI. (PROFESSORA ATÉRCIA)

Infelizmente a educação não está inserida dentro desse momento, eu acho que a gente ainda está com um pé muito fincado no passado. A gente ainda tem um pensamento às vezes muito tradicionalista e eu acho que a educação como um todo precisa dessa renovação. Os alunos já nascem, toda criança na verdade, já nasce praticamente sabendo mexer nas tecnologias, e a gente vê que o ensino tradicional não é mais atrativo para o nosso aluno. Então, eu acho que precisamos acompanhar as mudanças. (PROFESSORA FRANCISCA)

Na visão das professoras, acompanhar o século XXI significa investir em tecnologias digitais. Elas ressaltam a visão tradicionalista que ainda permeia os corredores e salas de aulas das instituições escolares. É notável que uma parcela da comunidade escolar ainda vê as tecnologias com receio e com um certo medo, que emerge da falta de afinidade com as tecnologias, falta de conhecimentos técnicos e pedagógicos, e por isso, são deixadas de lado.

Muitas vezes as ferramentas digitais são tratadas como vilãs, como é o caso dos celulares, que ainda hoje, mesmo tendo sido um recurso valioso durante a pandemia do novo Coronavírus, são tratados pela grande maioria dos profissionais da educação como grandes vilões, porque, de acordo com as pesquisas, estes aparelhos colaboram com a falta de concentração dos alunos, o que colabora para tirar a atenção dos alunos das aulas. Essa constatação influencia diretamente na permanência da proibição destes instrumentos nas escolas.

No Acre, há uma Lei do Governo do Estado, já citada neste texto, que impede o uso de celulares dentro da escola, o que, como é perceptível na prática do dia a dia, para alguns/as diretores/as e professores/as, foi um consolo e refúgio, para garantir a permanência da proibição. Noto que se perde muito tempo lutando contra essa ferramenta, que é comum entre os sujeitos hoje, ao invés de conduzi-los em um uso orientado e saudável desse artefato, despertando uma visão crítica em relação à ferramenta e aos discursos propagados através dela. Contudo, o que vemos é uma verdadeira caça a celulares; diariamente, alunos denunciando quem está com celular na mochila, diretor/a e professore/as dando sermões e recolhendo celulares, um estresse.

Diante deste cenário, o que deveria ser utilizado como auxílio, tornou-se causa de punição. Compactuo com alguns autores que alocam o celular não como vilão, e sim como um instrumento que pode colaborar com o processo de aprendizagem, seja diminuindo o tempo gasto numa pesquisa em dicionário, na produção de textos coletivos, em aplicativos educacionais, jogos *on-line* e tantas outras possibilidades.

Sob essa ótica,

A escola, nesse contexto, carrega o compromisso de atuar, congregada à realidade na qual o aluno está inserido, pois para atender significativamente aos anseios que a sociedade espera, há a necessidade de apropriação plena das diversas tecnologias no fazer pedagógico e incorporação das infinitas possibilidades que os instrumentos tecnológicos oferecem. (LIMA; GARCIA, 2018 *apud* LIMA, 2019, p. 109)

Vale ressaltar que a proibição dos celulares nas escolas não inibe a sua utilização, pelo contrário, acaba contribuindo para que o problema ganhe mais proporção, porque os alunos têm habilidades para lograr as leis e utilizá-los nos ambientes proibidos, e a distração nas aulas pode ocorrer não só com a utilização do celular, como também devido às conversas entre colegas, leitura de outros conteúdos, brincadeiras, entre outros. Percebe-se a necessidade de estudos e investigações que orientem professores e alunos quanto ao uso dessa ferramenta como auxílio nas atividades desenvolvidas na sala de aula, para que assim a/o professora/o possa usar esta ferramenta como aliada do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do apresentado, evidencia-se a importância de preparar professores e alunos para os anseios da sociedade do século XXI, e isso implica dizer que eles precisam estar antenados com as tecnologias digitais, não só tecnicamente falando. Além de desenvolver habilidades técnicas, é esperado que eles desenvolvam o letramento digital, ou seja, devem possuir a habilidade para construir sentidos diante de textos que misturam palavras que se conectam a outros textos, através de hipertextos, links e hiperlinks, ou seja, textos multimodais. Eles carecem também ter competências para encontrar, filtrar e avaliar criticamente as informações disponibilizadas na rede mundial de computadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, essa pesquisa fez “borbulhar” questionamentos em minha mente, como os que seguem: será que as TICs são o futuro da educação? Os/as professores/as, em algum momento, se sentirão à vontade e farão uso naturalmente das TICs e da internet? As escolas públicas do ponto mais ocidental do país conseguirão contribuir de maneira mais efetiva com a inclusão digital e o LDs? Qual a responsabilidades do/a professor/a de língua portuguesa em meio a esses letramentos?

Estas e outras questões, encaradas sob a perspectiva dos professores/informantes, nos indicam uma coisa certa: a tecnologia faz parte das nossas vidas e está presente nas tarefas mais simples do nosso dia a dia, e as escolas não podem se fechar diante das possibilidades para o ensino proporcionadas pelo uso das TICs e da *web*. Vivendo tempos tão incertos, a única certeza que se explicita é que não existem verdade absolutas. Então, por que não experimentar e se abrir às novas possibilidades?

Educar se torna cada dia mais complexo, pois temos que formar nossos/as alunos/as para um mundo globalizado e interligado. O tempo todo surgem novas exigências devido à rapidez dos avanços tecnológicos. Dessa maneira, na “sociedade da informação”, todos/as são convocados/as a estarem permanentemente aprendendo. Ademais, é fundamental que as tecnologias digitais sejam incorporadas de forma efetiva na prática pedagógicas dos/as professores/as, para que os/as alunos/as possam ser preparados/as para as exigências do mercado de trabalho e do próprio convívio social.

Esses questionamentos e reflexões nortearam esta pesquisa, ainda em desenvolvimento, cujos objetivos específicos são os que seguem:

1. Identificar o contexto das instituições escolares que compõem o *locus* desta pesquisa, expondo a estrutura oferecida para o trabalho com artefatos tecnológicos.
2. Averiguar se as tecnologias digitais fazem parte do contexto da rotina dos/as professores/as investigados/as, e se ocupam um espaço na prática pedagógica destes/as professores/as;
3. Verificar se os dispositivos móveis e a *web* são usadas no processo de ensino, nas aulas dos/as professores/as de língua portuguesa;
4. Constatar se são realizadas formações, no intuito de capacitar os/as professores/as de língua portuguesa para o uso de ferramentas digitais em sala de aula;
5. Explicitar as possíveis contribuições do uso TICs para o ensino de língua portuguesa.

O objetivo geral desta pesquisa propôs analisar como os/as professores/as de língua portuguesa têm inserido as TICs no processo de ensino, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio em Mâncio Lima – Acre.

Para elucidar os objetivos específicos, foram usados como instrumentos o questionário e a entrevista. No que concerne ao primeiro objetivo, relacionado à estrutura de artefatos tecnológicos disponibilizados pelas escolas, verificou-se que a infraestrutura oferecida é limitada e insuficiente para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com TICs e internet. Quanto ao segundo e terceiro objetivo específico, relacionados à utilização de tecnologias digitais no dia a dia dos/as professores/as, tanto no ambiente escolar como fora dele, e a utilização de dispositivos móveis e a *web*, constatou-se que as professoras possuem artefatos tecnológicos, e que, apesar de eles ocuparem um enorme espaço nas rotinas diárias fora da escola, isso não reflete na prática de sala de aula, pois são usados em momentos esporádicos. Já em relação ao uso de dispositivos móveis, averiguou-se que não são usados. Até houve algumas tentativas, mas foram frustradas pela péssima qualidade da internet.

No que diz respeito ao quarto objetivo específico, pertinente à realização de formações, no intuito de capacitar os/as professores/as de língua portuguesa para o uso de ferramentas digitais em sala de aula, nota-se que, das três professoras que participaram da pesquisa, apenas uma informou ter participado de formações voltadas para capacitação para o uso de TICs na sala de aula. Mesmo a professora que afirmou ter participado de uma formação sobre o uso de tecnologias digitais, não considerou esta satisfatória, pois não teve exercício prático, apenas teórico.

Não disponibilizar formação para os/as professores/as pode dificultar o contato de alunos/as e professores/as com as linguagens e gêneros que emergem das ambiências digitais, além de não lhes dar a oportunidade de serem consumidores e produtores dos textos que circulam nesse espaço, e “manusear” os mais diferentes gêneros textuais disponíveis nesse espaço. É fundamental que a escola esteja conectada com as vivências de seus/as alunos/as, com o que faz parte de sua rotina.

Quanto ao quinto objetivo específico, pertinente às contribuições do uso TICs para o ensino de língua portuguesa, constata-se que todas as professoras consideram essas ferramentas importantes para o ensino de língua portuguesa, ressaltando a facilidade de acesso à informação e possibilidade de escrita e leitura em qualquer lugar e espaço. Entretanto, na prática, essas ferramentas são pouco ou não são utilizadas, apontando os seguintes motivos: falta de material tecnológico e acesso limitado à internet. Vale ressaltar que atualmente é imperativo desenvolver

o letramento digital dos alunos deste século, porém, não ficou evidente que são realizadas atividades focadas em tornar os estudantes letrados digitalmente, o que colabora para a exclusão desses alunos, pois isso pode impedi-los de usufruir de direitos.

As tecnologias digitais tornam-se, cada dia mais, indispensáveis, na medida em que adentram em todos os espaços e passam a ser primordiais para a execução de atividades simples da rotina da sociedade contemporânea. Por meios dos estudos, reflexões e tudo que se vê, é nítida as transformações que as inovações tecnológicas acarretaram e ainda ocasionam na humanidade. A inovação e o avanço tecnológico sempre estiveram dentre as ambições da humanidade. Percebe-se o desejo e a busca constante por evolução, mas toda evolução tem seu percurso e um preço a ser cobrado.

As novas tecnologias sempre trarão preocupações no que diz respeito ao seu uso. Com as ferramentas digitais e a internet não é diferente. Mas é preciso aceitar que a dependência da tecnologia não deixará de existir, tendo em vista que ela já faz parte da rotina da sociedade. Contudo, esse uso da internet, do computador, do celular e de outras tecnologias traz incontáveis facilidades, mas também pode resultar em dependência e escravidão. Dependemos atualmente dos programas de computador, da comunicação a distância, dos equipamentos que nos fornecem multifunções pela necessidade de rapidez. Hoje, muitos trabalhos são interrompidos quando não há possibilidade de uso desses recursos.

Esse quadro realça a importância da integração dos/as profissionais do extremo ocidental do país com as exigências do mundo conectado. É inegável que as TICs e a *web* podem trazer transformações e melhorias para as práticas pedagógicas. Entretanto, percebe-se que isso ocorre, nas escolas públicas de Mâncio Lima, a “passos de tartaruga”. Dentre as dificuldades, destaca-se a falta de infraestrutura, a falta de formação dos professores, ações e políticas governamentais que incentivem a inserção das TICs nas salas de aula, e falta de propostas que adequem as escolas com ferramentas tecnológicas e internet que supra a necessidades do trabalho administrativo e das atividades desenvolvidas na sala de aula, além do devido suporte formativo para os/as professores/as,

Sob essa perspectiva, emerge a obrigação de o poder público oferecer formações para os professores e assim desenvolver competências para o uso das TICs e da *web* nas práticas da sala de aula, explicitando o potencial e limitações desses recursos para o ensino. Não disponibilizar formação para os professores pode dificultar o contato de alunos e professores com as linguagens e gêneros discursivos que emergem das ambiências digitais. Além de não

lhes dar a oportunidade de serem consumidores e produtores dos textos que circulam nesse espaço, e “manusear” os mais diferentes gêneros discursivos disponíveis nele.

Neste trabalho, tem-se uma pequena fração da realidade vivenciada por professores/as de língua portuguesa e as escolas do município de Mâncio Lima/Ac. Verifica-se que apesar de todas as participantes considerarem de fundamental importância o uso das TICs, isso não acontece no interior das escolas investigadas. O ensino é pautado, principalmente, na utilização de textos impressos, aulas expositivas e no livro didático. Ou seja, apesar de entender as transformações ocorridas através das TICs, a inclusão delas, nas atividades cotidianas da sala de aula, são insuficientes. É realidade que os alunos têm contato com os variados formatos de textos e leituras que invadem os ambientes virtuais. O que mais observou-se foi o emprego de textos impressos e atividades com os livros didáticos, além de resumos escritos nos quadros para transcrição feita pelos alunos, com exceções de algumas aulas em que os/as professores/as usam o Datashow.

As professoras são cientes que é imperativo a formação em serviço, que necessitam acompanhar as transformações sociais para suprir, de maneira suficiente, as necessidades do seu fazer pedagógico. Contudo, nota-se, através da análise dos dados construídos ao longo da pesquisa, que as professoras, em sua grande maioria, não participam ou nunca participaram de capacitação para inclusão das TICs em sala de aula, demonstrando uma possível acomodação dos setores responsáveis pela formação inicial e continuada de professores, que não oferece as possibilidades para tal atividade.

Esse cenário tem uma tímida mudança, especialmente impulsionada pelas necessidades impostas pela pandemia do novo Coronavírus. Nesse período, foram realizadas algumas formações *on-line*, o que dificulta o aproveitamento e participação de quem não tem domínio da técnica, que pouco usa os programas de computador. Isso limita o aproveitamento. Sendo assim, devido ao fato de muitos professores não serem letrados digitalmente, essas formações acabam não tendo o resultado esperado e sendo mais uma formação para “cumprir tabela”. Na maioria das vezes, os/as professores/as não leem o material, não assistem os vídeos e pegam apenas as respostas dos questionários, que nem são, em alguns casos, acessados por eles/as.

Sendo assim, o processo formativo de professores/as deve ser encarado como algo feito ao longo da vida. Isso significa reconhecer que se está o tempo todo evoluindo em todas as áreas, portanto, é primordial se atualizar. Os avanços das TICs são constantes e os/as professores/as devem acompanhar essas mudanças, pois só assim poderão se adequar ao contexto dos/as alunos/as, levando em consideração as necessidades explicitadas pelos/as

estudantes. Para tanto, é preciso formações presenciais e práticas, em que os/as professoras possam pôr a mão na massa, tirar as suas dúvidas e sair dali com condições reais, que possam ser aplicadas no “chão das suas salas de aulas”. Pois, o que se notou é que as formações não veem suprindo as lacunas existentes quanto aos aspectos técnicos e metodológicos, e conseqüentemente quanto ao letramento digital de professores/as. É preciso disponibilizar um leque de formações que prezem por conhecimentos técnicos, teóricos e práticos. Ademais, pode-se produzir um material – apostilas – com exemplos de atividades pedagógicas que utilizem as ferramentas digitais.

A escola precisa mudar sua postura. Essa mudança é ressaltada por distintos autores, evidenciando a necessidade da ruptura com os antigos modelos educacionais e uma inserção mais efetiva das TICs ao currículo escolar. De algum modo, a aprovação da BNCC em 2017 e as mudanças nos currículos estaduais deixam explícitas a busca pela inclusão das TICs nas atividades escolares. Contudo, falta em nossas escolas, especialmente nas escolas pesquisadas, a estrutura física e material adequado para que essa inclusão seja efetiva, provocando assim mudanças reais tanto para os professores, quanto para os/as alunos/as.

Diante disso, fica evidente que o desenvolvimento do letramento digital nos alunos não está sendo favorecido, tendo em vista que, para tanto, é preciso que os/as alunos/as tenham acesso às ferramentas tecnológicas, que dominem esses meios, usando-os para navegar com toda segurança e responsabilidade, vivenciar e se relacionar com os mais distintos tipos de textos e gêneros discursivos que emergem no ambiente virtual, além de diferentes habilidades solicitadas para o acesso protegido e eficiente aos meios tecnológicos digitais. Para que isso aconteça, é preciso oferecer meios para a obtenção de habilidades satisfatórias para uma utilização eficiente dessas novas tecnologias digitais, e assim se tornem letrados digitais críticos, capazes de entender e modificar as informações adquiridas e colaborar com as mudanças sociais.

As TICs podem trazer mudanças metodológicas capazes de despertar o interesse e motivar os/as alunos/as a participarem das aulas com empenho e dedicação. Contudo, é fundamental um rigoroso planejamento das ações a serem desenvolvidas, ter objetivos claramente traçados e uma mediação eficiente do/a professor/a.

Em face do exposto, verificou-se a urgência da adequação da formação inicial à realidade da sociedade da tecnologia, com disciplinas que trabalhem especificamente o letramento digital e metodologias que utilizem os artefatos tecnológicos, para assim preparar os/as professores/as para serem críticos em relação às TICs e não aceitarem toda e qualquer

imposição, e sim utilizarem aquilo que faz sentido para o contexto em que vivem seus estudantes.

Deve-se focar em um processo de ensino que prepare os sujeitos para interagir no meio em que vivem, transformando a sua realidade e daqueles que estão à sua volta. Como também é primordial torná-los capazes de manusear as TICs para a busca de informações e construção dos seus conhecimentos, tornando-os protagonistas no seu processo de aprendizagem. Só assim será possível evitar, ou mesmo minimizar, os excluídos digitais, pois atualmente não basta ler e escrever, há a exigência de ser letrado digitalmente.

Além disso, evidencia-se a necessidade de mudança no modelo educacional, que esse não seja cópia de outras nações, mas que realmente foque na realidade e necessidades do sistema educacional brasileiro, dando destaque para as características da sua história, do seu povo e seus anseios. É preciso, por fim, entrelaçar as práticas “vitoriosas”, ou melhor, que já têm resultados práticos, levando em consideração as novidades advindas das TICs e da *web*.

Espera-se que o resultado deste estudo possa trazer reflexões e questionamentos quanto aos caminhos que devem ser seguidos pela educação. Ele se junta aos estudos dos pesquisadores da região que buscam mostrar a realidade da educação e as possíveis soluções para os problemas enfrentados no campo educacional na nossa região.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2016.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 25, n.1, p. 1-38, 2009.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. In: **III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades**.

CAMILO DA SILVA, Sângela Lígia; MIRANDA, Maria Dayane Lima; DE MELO, Paulete Gonçalves Gomes. Letramento digital: em tempos de ensino remoto, uma necessidade cada vez mais atual. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S.l.], v. 9, n. 1, nov. 2020. ISSN 2317-0239. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17741/1125613675>. Acesso em: 09 agosto. 2021.

CAMPOS, Marlon de Campos; BRITO, Glaucia da Silva. Celulares, smartphones e tablets na sala de aula: complicações ou contribuições? **X Congresso nacional de Educação**, Curitiba, 2011.

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. En libro: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.169-186.

CORTELLA, Mario Sergio. **Tecnologia para aprender: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FRANCISCO, Edmilson; FERREIRA, Maria Helena; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Letramento digital: do uso das tecnologias digitais à formação dos professores de língua portuguesa, o que se discute sobre isso?** Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 109-127, set.-dez. 2019 – ISSN 1983-3652DOI: 10.17851/1983-3652.12.3.109-127. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres>. Acesso em: 27 de fevereiro 2022.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

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

GOHN, Daniel. Tecnofobia na música e na educação: origens e justificativas. **OPUS**, [s.l.], v. 13, n. 2, p. 161-174, dez. 2007. ISSN 15177017. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/308/282>>. Acesso em: 27 abril. 2022

GOMES, Josileide de Matos. **Cenas da história, rastros da literatura – testemunho do genocídio indígena em “O sonho do Celta” de Mário Vargas Llosa**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens. Cruzeiro do Sul, 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. N. 08, p. 58-71 maio/agos. 1998.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

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

LIMA, Maria de Nazaré Rodrigues. **Discursos e práticas pedagógicas de professores da educação básica do interior da Amazônia acreana sobre o uso de TICs e letramento digital sobre o ensino de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação, Curso de Mestrado em Letras, Linguagem e Identidade. Rio Branco, 2019.

LIPOVETSKY, Gilles; SORROY, Jean. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorienta**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis (org.). **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro, 2006. (p. 51-79).

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. IN: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.71-103.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: UNESCO/Cortez Editora, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reformar, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 22ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Científico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa Ribeiro. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-16.

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

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SAID, Edward W. **Humanismo e crítica democrática**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: ALMEDINA, S.A, 2021.

SANTOS, Boaventura Souza. Modernidade, identidades e a cultura de fronteira. **Pela mão de Alice**. Porto: Edições Afrontamento, 1999. (p. 119-137)

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002b, p. 155-177.

TERUYA, T. K.; MORAES, R. de A. Mídias na educação e formação docente. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 15, n. 29, p. 327–343, 2012. DOI: 10.26512/lc.v15i29.3552. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3552>. Acesso em: 21 setembro 2021.

TERUYA, T. K.; Moraes. **Trabalho e educação docente na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá PR: Eduem, 2016

TERUYA, Tereza Kazuko. MORAES, Raquel de Almeida. Mídias na educação e formação docente. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n° 27 p. 327-343, jul/dez. 2009.

UCHÔA, José Mauro Souza; OLIVEIRA, Rosaldo Araújo de. **O uso de blogs como recurso pedagógico**: experiências de leitura e escrita para o contexto local de ensino. Cruzeiro do Sul: Anthesis, 2016.

VIDOTTI DE REZENDE, M. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 9, n. 1, p. 94–107, 2016. DOI: 10.17851/1983-3652.9.1.94-107. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16716>. Acesso em: 10 julho.2021.

XAVIER, A. C. **Letramento digital**: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 3–14, 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748>. Acesso em: 10 julho. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
PROJETO DE PESQUISA TICs E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O USO E OS LIMETES
DA INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO NO EXTREMO OCIDENTAL DO PAÍS.

1. CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Convidamos você para participar da pesquisa **TICs e o Ensino de Língua Portuguesa: uso e os limites da inserção de tecnologias digitais em escolas públicas de ensino fundamental e médio no extremo ocidental do país**, que tem como pesquisadora responsável Vilene Dias da Costa, a qual pode ser contatado por meio do telefone (68) 99944-5181.

Solicitamos que você leia com atenção este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e peça todos os esclarecimentos para sanar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação. Se você se sentir esclarecido e aceitar o convite para participar da pesquisa, solicitamos que assine a última página e rubrique as demais páginas das duas vias deste Termo.

2. INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

- 2.1 A pesquisa tem por objetivo analisar como os professores de língua portuguesa tem inserido as TICs no processo de ensino, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio em Mâncio Lima/Acre e se justifica pela necessidade de proporcionar a geração e socialização de dados relacionados as práticas educativas mediadas por tecnologia e sobre letramento digital, e ainda uma possível reflexão e mudança de atitude, em relação a inserção e uso das TICs no processo de ensino, tendo em vista a sua enorme expansão, o que torna inevitável a utilização destas ferramentas nas atividades pedagógicas, buscando assim se adequar as demandas exigidas pela sociedade contemporânea.
- 2.2 Os procedimentos metodológicos de coleta de dados são questionário com perguntas abertas e fechadas e entrevista semiestruturada concedida a pesquisadora. Os procedimentos de análise dos dados são as três fases da Análise de Conteúdo referenciadas por Bardin (2011), sendo elas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na primeira fase será feita a pré-análise, ou seja, é a fase de organização propriamente dita. Na segunda fase, será feita a *exploração do material* colhido e organizado, esta fase corresponde à codificação, a classificação e a categorização dos dados. A terceira fase, diz respeito ao tratamento dos resultados alcançados, assim como a interpretação. Neste momento serão pormenorizadas as categorias estabelecidas na segunda fase, fazendo análise das falas levando em consideração as teorias trabalhadas, como também a realização das inferências e interpretação, entrelaçando com os dados dos instrumentos de coleta usados para atingir os objetivos propostos.
- 2.3 A sua participação é voluntária e consiste em responder questionário com perguntas abertas e fechadas, e conceder entrevista a pesquisadora.
- 2.4 A população alvo é constituída por 03 (três) informantes, 01 (um) professor de Língua Portuguesa de cada escola pública de ensino fundamental e médio participante. Com relação aos professores escolhidos, serão selecionados apenas os que estão em sala de aula e ministram aulas da disciplina de Língua Portuguesa, com formação em Letras Português ou Letras Português/Língua Estrangeira, e que atuam nas séries e turmas do ensino fundamental e médio com no mínimo 01 (um) ano de experiência.
- 2.5 Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os seus resultados poderão ser publicados em revistas e/ou eventos científicos.

3. ESCLARECIMENTOS SOBRE RISCOS, BENEFÍCIOS, PROVIDÊNCIAS E CAUTELAS E FORMAS DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

- 3.1 Esclarecemos que a sua participação na pesquisa poderá lhe causar desconfortos e riscos tais como:
 1. Psíquicos: vergonha ou constrangimento quando questionado sobre sua prática pedagógica diária, no momento da entrevista e do questionário.
 2. Físico: tendo em vista as atribuições do dia a dia poderá apresentar cansaço e indisposição para a realização dos encontros para responder as questões da entrevista e do questionário, além do cenário pandêmico vivido.

3. Emocionais: quando, mesmo estando estressado devido as atribuições do dia a dia, ainda necessitar participar dos encontros para responder as perguntas da entrevista e do questionário.
 4. Social/Cultural: a partir do momento que os informantes da pesquisa são estimulados, pelas questões dos encontros para entrevista, sentir a necessidade de reflexão e ter uma tomada de consciência quanto ao refazer de sua prática.
 5. Intelectual, e de identificação pública dos participantes: tendo em vista que o questionário será impresso e a análise serão reproduzidas em arquivo de computador, e as entrevistas serão armazenadas em arquivos, podem estar suscetíveis a risco de ter sua imagem exposta. Pelo questionário conter perguntas abertas, em que é dada a opinião do participante, há o risco de má interpretação, assim como na transcrição da entrevista também tem-se o risco de má interpretação dos dados.
- 3.2 Para minimizar ou excluir os riscos da pesquisa, serão tomadas as providências e cautelas:
1. Não serão emitidas opiniões durante a entrevista e em nenhum momento da pesquisa, será tomado o cuidado de realizar a entrevista em sala restrita e individualmente.
 2. Previamente, a pesquisadora buscará, junto aos participantes o dia e o horário oportuno para a realização dos encontros, e assim evitar cansaço, respeitando todas as normas de orientação da OMS (Organização Mundial de Saúde), para evitar exposição ao Coronavírus.
 3. Quanto ao suposto contato com a pesquisadora, o participante poderá reagendar se achar necessário, e marcar nova dada que considerar apropriada.
 4. Deixar claro, previamente, que a opinião emitida pelos participantes será objeto de análise científica, ficando o participante livre para mudá-la quando desejar.
 5. No que concerne aos ricos intelectual, moral e de identificação pública ou indevida dos participantes, a pesquisadora se compromete a ser leal às falas dos participantes e a não emitir juízo de valor, após a transcrição dos dados coletados na entrevista será encaminhado ao participante uma cópia da transcrição para que possa tomar ciência de que não houve equívocos e seja aprovado pelo participante, e só então os dados serão analisados. Além disso, para preservar a identidade dos participantes, eles não serão identificados por seus nomes reais, e a entrevista será individual e em ambiente restrito, ademais será tomado todo cuidado no armazenamento dos dados, que permanecerão em local seguro e restrito de acesso exclusivo da pesquisadora, os dados impressos serão guardados em gavetas com chave e os dados das entrevistas em arquivos de computador protegido por senha, essa de conhecimento apenas da pesquisadora.
- 3.3 Esclarecemos que durante a realização da pesquisa você será acompanhado e assistido, sendo assim, mediante a aprovação do CEP, primeiramente os diretores serão informados por contato telefônico, só então, também por contato telefônico, será agendada uma data para apresentação da pesquisadora aos participantes, esses encontros ocorreram individualmente, e neles serão esclarecidos os objetivos e contribuições da pesquisa e o trabalho que será desenvolvido no lócus, bem como a forma e o tempo que o estudo deve ser realizado. Neste momento a pesquisadora proporá a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE. Ressalta-se que todos os encontros serão previamente combinados entre os participantes e a pesquisadora. A prioridade é abordar os participantes nos lócus de pesquisa, exceto se houver a necessidade de uma conversa extra de cunho explicativo, que poderá ser realizado por contato telefônico. Ao final da coleta de dados será organizado um encontro nas escolas dos informantes, pela pesquisadora, para agradecimento pela colaboração dada. Os resultados da pesquisa serão socializados com as escolas participantes, lócus da pesquisa, após a defesa da tese, com a entrega de um exemplar. A pesquisadora ainda se colocará à disposição para contribuir na comunidade escolar, acaso a gestão das escolas julgar pertinente. E após o encerramento e/ou interrupção da pesquisa, você continuará a ser acompanhado, tendo direito a todos benefícios da pesquisa que lhe couber.

4. GARANTIAS PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

- 4.1 Você é livre para participar ou não da pesquisa. Se concordar em participar, você poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.
- 4.2 Será mantido o sigilo absoluto sobre a sua identidade e a sua privacidade será preservada durante e após o término da pesquisa.
- 4.3 Você não receberá pagamento e nem terá de pagar pela sua participação na pesquisa. Se houver alguma despesa decorrente de sua participação, você será ressarcido pelo pesquisador responsável.
- 4.4 Caso a pesquisa lhe cause algum dano, explicitado ou não nos seus riscos ou ocorridos em razão de sua participação, você será indenizado nos termos da legislação brasileira.
- 4.5 Após assinado por você e pelo pesquisador responsável, você receberá uma via deste TCLE.
- 4.6 A qualquer tempo, você poderá solicitar outras informações sobre esta pesquisa e os seus procedimentos, para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após o término da sua participação. Essas informações e

esclarecimentos poderão ser solicitados ao pesquisador responsável VILENE DIAS DA COSTA, pelo telefone nº (68) 99944-5181 e pelo e-mail vilenecosta1@gmail.com.

- 4.7 Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, de segunda a sexta feira, no horário de expediente. O CEP-UFAC funciona na sede da Ufac, que fica localizado no Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 3901-2711, e-mail cep@ufac.br, Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.
- 4.8 Você, poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail conep@saude.gov.br, para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas sobre a pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pelo pesquisador responsável na realização da pesquisa.

5. DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, VILENE DIAS DA COSTA, RG 1001966-9 e CPF 879.643.412-00, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas na Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

6. Consentimento do participante da pesquisa

Eu, _____, RG Nº _____, CPF Nº _____, declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Mâncio Lima – Acre, _____ de _____ 2021.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES

Pesquisa: TICs E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O USO E OS LIMETES DA INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NO EXTREMO OCIDENTAL DO PAÍS.

Pesquisadora Responsável: Vilene Dias da Costa

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES

Formação profissional:

Graduação: _____ Ano de Conclusão: _____

Especialização: _____ Ano de Conclusão: _____

Experiência profissional

Há quanto tempo você atua como professor(a) de Língua Portuguesa?

Há quanto tempo atua como professor(a) nesta escola?

Você sempre quis ser professor(a)? Por quê?

Perguntas quanto ao uso TICs e internet

1. Você tem computador/notebook em casa? ()sim ()não
2. Você tem acesso à internet em casa? Se sim, como que frequência você usa?
3. Dentre estas ferramentas tecnológicas quais você possui?

() tablet

() celular

() smartphones

() outros: _____

4. Em quais desses lugares você acessa internet nestes dispositivos?

5. Para você o que é Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs)?

6. Você tem dificuldades para utilizar instrumentos tecnológicos? Quais?

7. No seu planejamento você usa o computador e a internet para auxiliá-lo?

8. Dentre os programas listados quais você costuma usar?

() word

() excel

() power point

9. Na internet o que mais desperta seu interesse e acesso?

10. Você costuma fazer uso da internet na sua prática pedagógica na sala de aula? Descreva esses momentos:

11. Você utiliza o laboratório de informática para realizar atividades com seus alunos? Qual sua experiência?

12. Quais instrumentos tecnológicos e com que frequência você usa em suas aulas?

13. Durante a sua formação profissional ocorreram estudos quanto ao uso de TICs como instrumento de aprendizagem em sala de aula?

14. Você participou de alguma capacitação para trabalhar com TICs em sala de aula? Comente:

15. Para você o que é letramento digital?

16. Você se considera uma pessoa letrada digitalmente? Comente.

17. Você acha importante o componente curricular Língua Portuguesa está interligado com as TICs e o Letramento digital? Comente.

18. As atividades que você realiza em sala de aula promovem o desenvolvimento do letramento digital? Comente:

19. Mesmo com a lei estadual que proíbe o uso do celular em sala de aula, você acha que é possível usá-lo com uma ferramenta para auxiliar o processo de ensino aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa? Você é a favor ou contra o uso desse instrumento tecnológico na sala de aula? Justifique:

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DESTINADA AOS PROFESSORES

1. Você usa em seu dia a dia, fora da escola, artefatos tecnológicos? Em quais atividade?
2. Você considera a utilização das TICs na sala de aula importante?
3. Você costuma usar com frequência o computador, internet, smartfone ou outros artefatos tecnológicos em sala de aula? Por quê?
4. Você tem dificuldades para manusear o computador e outros artefatos tecnológicos, nas atividades da sua rotina da sua sala de aula? Quais?
5. A escola que atua dispõe de instrumentos, principalmente TICs, que possibilitem a diversificação dos recursos usados na sala de aula?
6. A equipe gestora e pedagógica da sua escola, auxilia e estimula o uso do TICs nas atividades pedagógicas?
7. Você já teve a oportunidade de participar de formações que tratavam do uso das TICs no seu fazer pedagógico?
8. Como professora de Língua portuguesa, você acha que as TICs contribuem ou podem contribuir para o processo de ensino, especificamente no que diz respeito a leitura e escrita?
9. Que estratégia você utiliza para trabalhar a “língua digital”?
10. Na sua perspectiva, as atividades realizadas em sala de aula por você por intermédio das TICs promovem o letramento digital crítico?
11. Analisando os avanços tecnológicos da “era digital”, você acha que a escola está conseguindo atender as necessidades dos aprendizes do século XXI?
12. Você gostaria de fazer mais alguma observação a respeito de sua prática pedagógica?

APÊNDICE 4 – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E
DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA**

Eu, _____, gestor da escola, RG N° _____ CPF N° _____, autorizo que o projeto de pesquisa “**TICs e o Ensino de Língua Portuguesa: Uso e os limites da inserção de tecnologias digitais em escolas públicas de ensino fundamental e médio no extremo ocidental do país**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Vilene Dias da Costa, seja desenvolvido na escola _____ com professores de língua portuguesa, devendo os dados da pesquisa serem coletados conforme descrição no projeto, quais sejam: aplicação de questionário e entrevista com os professores de língua portuguesa.

Declaro que a instituição acima identificada possui a infraestrutura necessária para o desenvolvimento do referido projeto de pesquisa e para atender a eventuais problemas resultantes da pesquisa, em proteção aos seus participantes.

Todos os pesquisadores envolvidos na pesquisa são obrigados a cumprirem integralmente as exigências éticas estabelecidas na Resolução CNS N° 466/2012 e em resoluções complementares aplicáveis ao caso, bem como a obedecerem às disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Mâncio Lima, ___/___/____.

Gestor da escola

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TICs E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O USO E OS LIMITES DA INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NO EXTREMO OCIDENTAL DO PAÍS.

Pesquisador: Vilene Costa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50163721.0.0000.5010

Instituição Proponente: Universidade Federal do Acre - Campus Floresta

Patrocinador Principal: Universidade Federal do Acre- UFAC

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.044.482

Apresentação do Projeto:

Trata-se de segunda versão de projeto de pesquisa, em nível de mestrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta. A pesquisa, desenvolvida sob a orientação do prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha, apresenta o seguinte problema de pesquisa: “Como os professores de língua portuguesa tem feito uso das TICs no processo de ensino, nas escolas públicas de Mâncio Lima/Acre?”. Como objetivo primário, propõe-se a “analisar como os professores de língua portuguesa têm inserido as TICs no processo de ensino, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio em Mâncio Lima/Acre”. Tal como apresentado no resumo do projeto detalhado, a investigação será desenvolvida em base a “abordagem qualitativa, e se classifica com um estudo de campo com propósito descritivo-exploratório”, que fará uso de questionário composto por questões abertas e fechadas, assim como de uma entrevista semiestruturada. Para análise dos resultados obtidos, a pesquisadora indica que fará uso dos procedimentos propostos nos estudos de Bardin (2011) e Franco (2018).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo principal

“Analisar como os professores de língua portuguesa têm inserido as TICs no processo de ensino, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio em Mâncio Lima/Acre.”

Endereço: "Campus Universitário" Reitor Áulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br



Continuação do Parecer: 5.044.482

Objetivos Secundários:

- “1. Identificar o contexto das instituições escolares que compõem o lócus desta pesquisa, expondo a estrutura oferecida para o trabalho com artefatos tecnológicos.
2. Averiguar se as tecnologias digitais fazem parte do contexto da rotina dos professores investigados, e se ocupam um espaço na prática pedagógica destes professores;
3. Verificar se os dispositivos móveis e a web são usadas no processo de ensino, nas aulas dos professores de língua portuguesa;
4. Constatar se são realizadas formações, no intuito de capacitar os professores de língua portuguesa para o uso de ferramentas digitais em sala de aula.
5. Explicitar as possíveis contribuições do uso TICs para o ensino de língua portuguesa.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos da investigação expostos de forma adequada desde a primeira versão do projeto de pesquisa, com a devida apresentação das medidas a serem adotadas para mitigá-los ou eliminá-los, em conformidade com o previsto pela Resolução nº 466/2012. No primeiro parecer não constam pendências quanto a este item. Também sem pendências no primeiro parecer a exposição dos potenciais benefícios da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Temática relevante, com pertinência social e acadêmica, em conformidade com as exigências da Resolução nº 466/2012.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de Rosto (FR): Folha de rosto preenchida adequadamente, com as devidas datas e assinaturas acompanhadas de identificação. O título do projeto sem variações, apresentado tal qual constam nos demais documentos submetidos ao CEP. Desde o primeiro parecer, não há pendências neste item.

1. Projeto de Pesquisa Detalhado (Projeto de Pesquisa Original):

Foram apresentados Projeto Detalhado e Informações Básicas do Projeto, em segunda versão. Os conteúdos destes documentos encontram-se avaliados ao longo deste Parecer, conforme Resolução CNS nº 466/2012 e Resolução CNS nº 510/2016.

1.1 Título do Projeto de Pesquisa:

A pesquisa tem como título “TICs E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O USO E OS LIMITES DA INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Endereço: "Campus Universitário" Reitor Áulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.044.482

NO EXTREMO OCIDENTAL DO PAÍS.". O título é adequado, correspondendo ao escopo do projeto. Desde o primeiro parecer, não há pendências neste item.

1.2 Estrutura do Projeto de Pesquisa Detalhado:

Estrutura do projeto está adequada.

1.3 Problema e hipótese de pesquisa:

Nas duas versões do projeto de pesquisa é a apresentado o seguinte problema de pesquisa: "Como os professores de língua portuguesa tem feito uso das TICs no processo de ensino nas escolas públicas de Mâncio Lima/Acre?"

Este Parecer considera o problema de pesquisa coerente com o escopo do projeto, guardando relação direta com o objeto, objetivos, metodologia proposta, entre outros itens. Não há pendências neste item. Não foi apresentada hipótese de pesquisa, o que é admissível em projetos de pesquisa com as características do apresentado. Desde o primeiro parecer, não há pendências neste item.

1.4 Objetivos da pesquisa

Os objetivos de pesquisa foram descritos adequadamente e encontram-se em diálogo, coerentes, com os demais itens do projeto de pesquisa. Desde o primeiro parecer, não há pendências neste item.

1.5 Metodologia de pesquisa:

A pesquisa é descrita, nas duas versões do projeto, como de "abordagem qualitativa", aplicada quanto à natureza, e que se "classifica com um estudo de campo com propósito descritivo-exploratório", implicando, dessa forma, na "descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis".

Dadas as características da investigação, "a variável primária da pesquisa relaciona-se à compreensão de como os professores de língua portuguesa tem feito uso das TICs no processo de ensino nas escolas públicas de Mâncio Lima/Acre", já a variável secundária, esta encontra-se "associada à inserção das TICs no cotidiano escolar".

- Participantes da pesquisa:

A pesquisa será realizada no município de Mâncio Lima – Acre. Conforme a pesquisadora, conforme o censo da educação de 2018, o município possui "6 (seis) escolas de ensino médio com 808 (oitocentos e oito) alunos matriculados e um total de 76 (setenta e seis) docentes; 42 (quarenta e duas) escolas de ensino fundamental com 3.938 (três mil novecentos e trinta e oito) alunos matriculados e um total de 198 (cento e noventa e oito) docentes".

No que se refere à população e amostra, a pesquisadora afirma ter optado "por uma amostra não

Endereço: "Campus Universitário" Reitor Aúlio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 28
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial CEP: 69.915-900
UF: AC Município: RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 Fax: (68)3229-1246 E-mail: cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.044.482

probabilística, assim serão envolvidos na pesquisa um total de 03 (três) escolas e 03 (três) informantes, 01 (um) professor de Língua Portuguesa de cada escola, escolas públicas de ensino fundamental e médio". Quanto às formas de abordagem dos participantes, esclarece-se que esta ocorrerá apenas "após a aprovação do CEP" com a realização de um primeiro contato com os/as diretores/as das escolas, via telefone, para agendamento de "data para apresentação da pesquisadora aos participantes". Neste momento "serão esclarecidos os objetivos e contribuições da pesquisa e o trabalho que será desenvolvido no lócus, bem como a forma e o tempo que o estudo deve ser realizado". As entrevistas, conforme indicam as versões do projeto, serão realizadas na escola, individualmente. Neste momento a pesquisadora proporá a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE. A pesquisadora ressalta que "todos os encontros serão previamente combinados entre os participantes e a pesquisadora. A prioridade é abordar os participantes nos lócus de pesquisa, exceto se houver a necessidade de uma conversação extra de cunho explicativo, que poderá ser realizado por contato telefônico".

- Coleta dos dados:

Será realizada, conforme informa a pesquisadora, "por meio de questionário, incluindo questões abertas e fechadas, e posteriormente será realizada uma entrevista semiestruturada". A pesquisadora apresentou tanto o questionário quanto o roteiro de entrevista semiestruturada.

Este parecer reafirma o já exposto no anterior: considera os instrumentos apresentados adequados ao escopo da pesquisa.

- Análise dos dados:

Adotar-se-á como "procedimento de análise de dados a Análise de Conteúdo, ancorada nos estudos de Bardin (2011) e Franco (2018). Para tal, "serão seguidas as três fases da Análise de Conteúdo: [...] 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados obtidos e interpretação." A pesquisadora detalha os procedimentos a serem adotados em cada fase, salientando que as categorias de análise serão escolhidas a posteriori, a partir das falas e discursos dos professores participantes".

Este parecer reafirma o já exposto no anterior: a metodologia a ser adotada é coerente com o escopo do projeto, Não há pendências neste item.

1.6 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Nas duas versões do projeto são indicados os seguintes critérios de inclusão:

1. Professores de língua portuguesa que estão atuando em sala de aula;
2. Professores de Língua Portuguesa, com formação em Letras Português ou Letras

Endereço: "Campus Universitário" Reitor Aúlio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial CEP: 69.915-900
UF: AC Município: RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 Fax: (68)3229-1246 E-mail: cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.044.482

Português/Língua Estrangeira;

3. Professores de língua portuguesa que atuam nas séries e turmas do ensino fundamental e médio com no mínimo 01 (um) ano de experiência.

Como critérios de exclusão, na primeira versão do projeto constam os seguintes:

1. Professores de Língua Portuguesa que mesmo tendo a formação exigida, estejam fora da sala de aula;
2. Professores que atuam com a disciplina de língua portuguesa, mas não são formados em Letras Português ou Letras Português/Língua Estrangeira;
3. Professores de língua portuguesa que atuam nas séries e turmas do ensino fundamental e médio, mas não tenham no mínimo 01 (um) ano de experiência.

No primeiro parecer observou-se que os critérios de exclusão apresentados na primeira versão eram apenas uma inversão do afirmado como critério de inclusão. Recomendou-se então que a pesquisadora observasse quais critérios de exclusão seriam adequados ao escopo da pesquisa. Destacou-se que a localidade onde a pesquisa será desenvolvida conta com ampla presença de população indígena. Como o Protocolo não inclui Termo de Anuência da Comunidade Indígena ou justificativa para a não apresentação da anuência, foi solicitado que a pesquisadora considerasse como critério de exclusão a participação de professores/as indígenas. Em caso deste critério não ser adequado à pesquisa, indicou-se a necessidade de pesquisadora apresentar ao CEP, em nova submissão, o Termo de Anuência da Comunidade Indígena.

Em segunda versão dos projetos apresentados ao CEP, a pesquisadora incluiu como critério de exclusão ser professor indígena, o que se desdobra em não necessidade de apresentação de Termo de Anuência da Comunidade Indígena ou justificativa para a não apresentação da anuência.

Considera-se, portanto, a pendência resolvida.

1.7 Aspectos Éticos da Pesquisa:

Conforme consta na "Avaliação dos riscos e benefícios", deste Parecer.

1.8 Cronograma de execução:

Desde o primeiro parecer, não há pendências neste item.

1.9 Orçamento financeiro:

Desde o primeiro parecer, não há pendências neste item.

Endereço: "Campus Universitário" Reitor Aúlio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
 Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial CEP: 69.915-900
 UF: AC Município: RIO BRANCO
 Telefone: (68)3901-2711 Fax: (68)3229-1246 E-mail: cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.044.482

1.10 Desenho da pesquisa:

Conforme consta nos dois projetos, "A pesquisa possui abordagem qualitativa, quanto a natureza é aplicada e se classifica com um estudo de campo com propósito descritivo-exploratório. A amostra é não probabilística, com 03 (três) escolas públicas de ensino fundamental e médio e 03 (três) informantes, 01 (um) professor de Língua Portuguesa de cada escola".

Desde o primeiro parecer, não há pendências neste item.

2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):

O TCLE encontra-se redigido conforme previsto na Resolução CNS nº 466/2012.

3. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE): Não se aplica.

4. TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Apresentado adequadamente. Desde o primeiro parecer, não há pendências neste item.

5. DECLARAÇÃO DE NÃO INÍCIO DA COLETA DE DADOS.

Apresentada adequadamente. Desde o primeiro parecer, não há pendências neste item.

6. TERMO DE ANUÊNCIA DA COMUNIDADE INDÍGENA: Não se aplica.

NA

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que no Protocolo de Pesquisa constam todos os Termos de Apresentação Obrigatória, os quais estão elaborados e/ou preenchidos adequadamente, atendendo às exigências estabelecidas nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, conclui-se pela emissão de Parecer favorável à realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

1- Esta pesquisa não poderá ser descontinuada pelo pesquisador responsável, sem justificativa previamente aceita pelo CEP, sob pena de ser considerada antiética, conforme estabelece a Resolução CNS Nº466/2012, X.3- 4.

2- Em conformidade com as diretrizes estabelecidas a Resolução CNS Nº 466/2012, XI.2, d; o

Endereço: "Campus Universitário" Reitor Aúlio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial CEP: 69.915-900
UF: AC Município: RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 Fax: (68)3229-1246 E-mail: cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.044.482

pesquisador responsável deve apresentar relatórios parcial e final ao CEP. O Relatório parcial deve ser apresentado após coleta de dados, "demonstrando fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento" (Resolução CNS Nº 466/2012, II.20) e o Relatório Final deverá ser apresentado "após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados" (RESOLUÇÃO CNS Nº 466/2012, II.19).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1788660.pdf	18/09/2021 12:27:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO2.docx	18/09/2021 12:26:58	Vilene Costa	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	18/09/2021 12:23:59	Vilene Costa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_PARA_REALIZACAO_DA_PESQUISA_E_DECLARACAO_DE_INFRAESTRUTURA.pdf	22/07/2021 10:52:38	Vilene Costa	Aceito
Outros	PendenciaDocumental_Vilene_Costa.pdf	21/07/2021 20:16:38	CAETANO ELIAS DOS SANTOS NETO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.docx	10/07/2021 22:40:22	Vilene Costa	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR_RESPONSAVEL.	10/07/2021 22:35:36	Vilene Costa	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	10/07/2021 21:58:41	Vilene Costa	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	10/07/2021 21:58:17	Vilene Costa	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_INICIO_DE_COLETA_E_DE_USO_.pdf	10/07/2021 21:55:16	Vilene Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	10/07/2021 21:50:01	Vilene Costa	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	10/07/2021 21:48:46	Vilene Costa	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/07/2021 21:48:29	Vilene Costa	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	10/07/2021 21:47:56	Vilene Costa	Aceito

Endereço: "Campus Universitário" Reitor Áulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
 Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial CEP: 69.915-900
 UF: AC Município: RIO BRANCO
 Telefone: (68)3901-2711 Fax: (68)3229-1246 E-mail: cep@ufac.br



Continuação do Parecer: 5.044.482

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO BRANCO, 18 de Outubro de 2021

Assinado por:
JOÃO LIMA
(Coordenador(a))