



**UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**



MARIA APARECIDA MOTA SANTOS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS MULTILETRAMENTOS NA CULTURA DIGITAL:
UM ESTUDO COM PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO
POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO COITÉ**

CONCEIÇÃO DO COITÉ/BA

2023

MARIA APARECIDA MOTA SANTOS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS MULTILETRAMENTOS NA CULTURA DIGITAL:
UM ESTUDO COM PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO
POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO COITÉ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação – *Campus XIV*, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação e Diversidade.

Linha de Pesquisa I: Educação, Linguagens e Identidade.

Orientador: Prof^o Dr. José Ernane Carneiro Carvalho Filho

Coorientadora: Prof^a Dr^a Obdália Santana Ferraz Silva

CONCEIÇÃO DO COITÉ/BA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Santos, Maria Aparecida Mota

A prática pedagógica e os multiletramentos na cultural digital: um estudo com professoras do ensino médio do colégio Polivalente de Conceição do Coité. / Maria Aparecida Mota Santos. – Conceição do Coité, 2023.

207 f.:il.

Orientadora: Profª. Dr. José Ernane Carneiro Carvalho.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia Departamento de Educação – Campus XIV. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.

Contém Apêndices

1. Práticas Pedagógicas. 2. Cultura Digital. 3. Multiletramentos. I. Carvalho, José Ernane Carneiro. II. Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS MULTILETRAMENTOS NA CULTURA DIGITAL: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO COITÉ

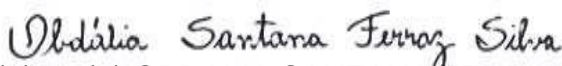
MARIA APARECIDA MOTA SANTOS

Trabalho Final de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 28 de setembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor(a) Dr.(a) JOSE ERNANE CARNEIRO CARVALHO FILHO

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em História e Filosofia das Ciências
Université Paris Diderot



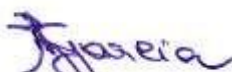
Professor(a) Dr.(a) OBDALIA SANTANA FERRAZ SILVA

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) ANTENOR RITA GOMES

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) ROSINEIDE PEREIRA MUBARACK GARCIA

Universidade Federal do Recôncavo Baiano- UFRB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

A meu esposo Joselito Ferreira da Silva e a meu filho Marcos Vinícius Santos Silva, por aceitarem partilhar minhas lutas e serem meus grandes motivadores, mesmo nos momentos de maior dificuldade.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um ato que, pelas energias que emana, dá consciência à pessoa que dela é alvo de que o bem sempre volta para quem o produz, assim como serve para incentivá-la a continuar espalhando o perfume das boas ações em favor do próximo, em qualquer circunstância que se apresentar. Assim, registramos aqui a nossa gratidão e reconhecimento àqueles e àquelas que contribuíram para que pudéssemos transformar o sonho da formação em caráter *strictu sensu* em realidade. Nossos agradecimentos dirigem-se...

Ao Pai Celestial, ao nosso Irmão Maior, Jesus Cristo, e aos Espíritos Superiores que nos acompanharam e ampararam nessa jornada, com a força e a inspiração necessárias para que pudéssemos realizar todas as atividades que culminaram na escrita desse texto, bem como nos favoreceram com o auxílio de pessoas simpatizantes às nossas ideias.

À Luciana Oliveira Lago, nossa ex-colega de trabalho e amiga, por compartilhar o seu conhecimento conosco e nos assistir na escrita do projeto de pesquisa que deu origem a esse estudo, emprestando livros e revisando nossas ideias, com contribuições valiosas que muito nos ajudaram no nosso processo avaliativo.

À Jaciel Oliveira Lima, um irmão querido que a vida nos deu, com o qual trilhamos os caminhos dos estudos na graduação e em ambientes de trabalho, pela solicitude com que nos emprestou o dicionário de Inglês, tão necessário para o nosso êxito na prova de proficiência, além do auxílio para a escrita do *abstract*.

Ao nosso orientador, professor doutor José Ernane Carneiro Carvalho Filho e à nossa coorientadora, professora doutora Obdália Santana Ferraz Silva, que fizeram parte da banca durante o processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade e acreditaram no nosso potencial, assistindo-nos na condução dos nossos estudos, com colaborações que serviram para nortear a nossa pesquisa.

Ao professor doutor Antenor Rita Gomes, por nos conceder a honra de compor as bancas examinadoras desse trabalho, tanto no exame de qualificação como no momento da sua avaliação final, à professora doutora Úrsula Cunha Aneleto, por ter feito parte da banca de qualificação e à professora doutora Rosineide Pereira Mubarack Garcia, por aceitar o convite para participar da banca

de defesa, pois sendo profissionais tão requisitados, compartilharam o seu precioso tempo conosco a fim de ler nosso texto e oferecer sugestões relevantes que cooperaram para o enriquecimento das nossas ideias.

Aos(às) professores(as) que auxiliaram no nosso processo formativo da educação básica à educação acadêmica, em especial aos(às) docentes do MPED, pelos textos instigadores para o nosso raciocínio e por se interessarem pelas nossas ideias e nos estimularem com propostas que nos desafiaram e complementaram nossas aprendizagens diante dos temas debatidos em nossas aulas.

À coordenação do MPED, em especial a Marcelo Felipe Gomes de Souza, pela sua solicitude quando fazia parte do quadro de colaboradores desse setor e a Pedro Márcio Pinto de Oliveira, pelo suporte que nos deu no que se refere às questões relacionadas ao Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia e por esclarecer nossas dúvidas nos momentos em que o procuramos, compartilhando sua experiência conosco e nos orientando na correção de pendências relativas ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Aos(às) colegas de turma (MPED 2021.1), por nos proporcionar momentos de escuta e desabafo, compartilhando suas ideias e inquietações, e dicas importantes para que conseguíssemos vencer os desafios enfrentados durante essa jornada formativa, pois ao expor as suas angústias e incertezas, revelaram-se mais humanos, dando-nos forças para prosseguir rumo à conquista da nossa meta.

A Sandra Santos de Araújo, colega do grupo de estudos Educação e Espiritualidade e amiga de inestimável valor, pelas contribuições que serviram para nos guiar no processo de submissão do nosso projeto ao Comitê de Ética da UNEB.

À equipe gestora Colégio Polivalente de Conceição do Coité, em especial a diretora Rita Tarcisa Costa da Silva, e às colaboradoras da instituição pela acolhida e apoio na realização das atividades de pesquisa desenvolvidas naquele espaço de formação, no qual nos foi disponibilizado tudo o de que necessitamos para realizar o nosso trabalho.

A todos(as) vocês, nossa eterna gratidão e reconhecimento! Vocês nos ensinaram a continuar acreditando na capacidade do ser humano de evoluir e se tornar melhor a cada dia, através do serviço em favor do próximo!

*Who knows what tomorrow brings
In a world few hearts survive
All I know is the way I feel
When it's real, I keep it alive*

*The road is long
There are mountains in our way
But we climb a step every day*

*Love lift us up where we belong
Where the eagles cry*

*On a mountain high
Love lift us up where we belong
Far from the world below
Up where the clear winds blow*

(Buffy Saint-Marie / Jack Nitzsche / Will Jennings)¹

¹ Quem sabe o que o amanhã traz?/ Num mundo, poucos corações sobrevivem/ Tudo que sei é o modo que me sinto/ Quando é verdadeiro, eu mantenho vivo/ A estrada é longa/ Existem montanhas em nosso caminho/ Mas nós escalamos um passo a cada dia/ Amor, levante-nos para o alto onde nós pertencemos/ Onde as águias gritam no topo de uma montanha/ Amor, levante-nos para o alto onde nós pertencemos/ Longe do mundo que conhecemos, no alto onde os ventos límpidos sopram.

RESUMO

O presente estudo visa observar as práticas pedagógicas das docentes que atuam na área de Linguagens do ensino médio, no Colégio Polivalente de Conceição do Coité, no contexto da cultura digital, tendo como referência as atividades letivas ocorridas no período após as aulas remotas. A questão norteadora que originou a investigação é: como os multiletramentos são trabalhados nas práticas pedagógicas do ensino médio do Colégio Polivalente de Conceição do Coité, no contexto da cultura digital? Por conseguinte, o objetivo geral consiste em compreender como os multiletramentos são trabalhados nas práticas pedagógicas do ensino médio do Colégio Polivalente de Conceição do Coité, no contexto da cultura digital. Para o desenvolvimento do trabalho, a metodologia escolhida foi a abordagem qualitativa, através da pesquisa colaborativa, por apresentar uma proposta formativa apoiada em sessões reflexivas e possibilitar às participantes o papel de coconstrutoras das atividades realizadas. Os dispositivos utilizados foram a entrevista semiestruturada e a observação colaborativa, associada ao diário de campo. O *corpus* construído durante a pesquisa foi analisado e interpretado segundo os princípios da Análise Textual Discursiva. Tal análise teve como base as seguintes categorias teóricas: prática pedagógica, cultura digital e multiletramentos. A pesquisa contou com cinco professoras colaboradoras da área de Linguagens que atuam no Colégio Polivalente de Conceição do Coité. Como proposta de intervenção, foram realizadas oficinas com o objetivo de discutir o conceito de multiletramentos e permitir a reflexão e a troca de experiências com relação à ação pedagógica mediada pelas tecnologias digitais e fundamentada nos multiletramentos, com o objetivo de contribuir para a formação continuada das docentes da referida unidade de ensino, em contexto de pós-pandemia. Como produto da intervenção, foi sugerida a produção de propostas didático-metodológicas de forma colaborativa. Como resultado da pesquisa, foi possível perceber que as condições de uso das tecnologias digitais no ambiente escolar dependem da quantidade de artefatos disponíveis em bom estado de conservação e da qualidade da conexão com a internet, pois quando tais requisitos não são obedecidos, prejudica a atividade docente. Constatou-se também a importância do processo de formação continuada para que as partícipes do estudo possam empregar as tecnologias digitais de forma didática. Tal processo ocorre predominantemente por vias informais, com o auxílio da comunidade escolar e de cursos e plataformas educativas por elas pesquisadas na Web. As educadoras não conheciam a teoria dos multiletramentos em profundidade e as suas práticas pedagógicas mesclam a metodologia tradicional, apoiada na aula expositiva, com outras que promovem a autonomia e a colaboração dos(das) estudantes, a partir do uso dos recursos tecnológicos.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; cultura digital; multiletramentos.

ABSTRACT

The present study aims to observe the pedagogical practices of teachers who work in the area of Languages in high school, at Colégio Polivalente de Conceição do Coité, in the context of digital culture, having as reference the teaching activities that took place in the period after remote classes. The guiding question that originated the investigation is: how are multiliteracies worked on in the pedagogical practices of secondary education at Colégio Polivalente de Conceição do Coité, in the context of digital culture? Therefore, the general objective is to understand how multiliteracies are worked in the pedagogical practices of secondary education at Colégio Polivalente de Conceição do Coité, in the context of digital culture. For the development of the work, the chosen methodology was the qualitative approach, through collaborative research, for presenting a formative proposal supported by reflective sessions and enabling the participants to play the role of co-constructors of the activities carried out. The devices used were the semi-structured interview and collaborative observation, associated with the field diary. The corpus built during the research was analyzed and interpreted according to the principles of Discursive Textual Analysis. This analysis was based on the following theoretical categories: pedagogical practice, digital culture and multiliteracies. The research had five collaborating teachers in the area of Languages who work at the Colégio Polivalente de Conceição do Coité. As an intervention proposal, workshops were accomplished with the objective of discussing the concept of multiliteracies and permit the reflection and the exchange of experiences regarding pedagogical action mediated by digital technologies and based on multiliteracies, with the objective of contributing to the continuing education of teachers of the aforementioned teaching unit, in a post-pandemic context. As a product of the intervention, a production of didactic-methodological proposals in a collaborative way was suggested. As a result of the research, it was possible to perceive that the conditions of use of digital technologies in the school environment depend on the amount of artifacts available in good condition and the quality of the internet connection, because when such requirements are not met, it impairs the activity. teacher. It was also verified the importance of the continuing education process so that the participants of the study can use digital technologies in a didactic way. This process occurs predominantly through informal means, with the help of the school community and courses and educational platforms that they research on the Web. The educators did not know the theory of multiliteracies in depth and their pedagogical practices mix the traditional methodology, supported by the lecture, with others that promote the autonomy and collaboration of the students, based on the use of technological resources.

Keywords: pedagogical practices; digital culture; multiliteracies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Vista aérea da cidade de Conceição do Coité – Praça da Babilônia e Centro Cultural	58
Figura 2	Imagem externa do Colégio Polivalente de Conceição do Coité ...	60
Figura 3	Imagem da parte interna do Colégio Polivalente de Conceição do Coité	60
Figura 4	Produção de tirinha – Rosinha e Sun.....	88
Figura 5	Produção de tirinha – Sory e Kika.....	88
Figura 6	Imagem da tela inicial do Gradepen	93
Figura 7	Apresentação elaborada por Rosinha e Sun.....	97
Figura 8	Tirinha feita pelas partícipes da quarta sessão reflexiva.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pesquisa por descritores, com recorte temporal entre 2017 e 2021 – MPED	31
Quadro 2	Pesquisa por descritores, com recorte temporal entre 2017 e 2021 – UNEB e CAPES	32
Quadro 3	Pesquisa por descritores, com recorte temporal entre 2017 e 2021 – CAPES	33
Quadro 4	Trabalhos que dialogam com esta pesquisa (definidos entre 2017 e 2021)	34
Quadro 5	Elaboração de categorias iniciais	74
Quadro 6	Categorias intermediárias da pesquisa.....	74
Quadro 7	Categorias finais da pesquisa	75
Quadro 8	Ações desenvolvidas nas Sessões Reflexivas	81
Quadro 9	Etapas de desenvolvimento da Proposta de Intervenção	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GESTEC	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB)
GNL	Grupo de Nova Londres
HQ	Histórias em quadrinhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (UNEB)
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB)
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SEC	Secretaria de Educação do Governo do Estado da Bahia
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
SGE	Sistema de Gestão Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UPTE	Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 QUEM FALA? MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA E SUAS IMPLICAÇÕES COM ESSE ESTUDO.....	17
1.2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A ESCOLA: REFLEXÕES EM MOMENTOS DE PANDEMIA.....	22
1.3 O QUE É POSSÍVEL APRENDER COM O JÁ DITO.....	30
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	44
2.1 O CAMINHO QUE PERCORREMOS.....	45
2.2 <i>LOCUS</i> E PARTÍCIPES DA PESQUISA.....	57
2.3 OS DISPOSITIVOS QUE UTILIZAMOS.....	64
2.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS NA PESQUISA: APLICANDO A ATD.....	70
2.5 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E SUA APLICAÇÃO.....	78
2.5.1 As sessões reflexivas e os momentos de prática-reflexiva.....	85
2.5.1.1 Primeira sessão reflexiva: relatando a prática pedagógica.....	85
2.5.1.2 Segunda sessão reflexiva: as motivações que permeiam a prática pedagógica.....	89
2.5.1.3 Terceira sessão reflexiva: analisando a função social da prática pedagógica.....	94
2.5.1.4 Quarta sessão reflexiva: desenvolvendo uma prática mais consciente.....	97
2.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRODUTO: PROPOSTAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS.....	103
3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL.....	105
3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA: REFLETINDO SOBRE O CONCEITO.....	106
3.2 A INFLUÊNCIA DA CULTURA DIGITAL SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	111
3.3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ATIVIDADE DOCENTE.....	116

4 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS MULTILETRAMENTOS: NOVAS FORMAS DE INTERAGIR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	121
4.1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	122
4.2 OS MULTILETRAMENTOS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	130
5 REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA: COM A PALAVRA, AS COLABORADORAS.....	143
5.1 CONDIÇÕES DE USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA.....	144
5.2 PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES EM AMBIENTE ESCOLAR E A QUESTÃO DOS MULTILETRAMENTOS.....	152
5.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PÓS AULAS REMOTAS: COMO É APLICADO O QUE TEM SIDO APRENDIDO.....	162
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS.....	182
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) UTILIZADO NA PESQUISA.....	188
APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	193
APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR.....	194
APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE.....	195
APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA.....	196
APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE.....	197
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA EXPLORATÓRIA.....	198
APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA UTILIZADO NA PESQUISA.....	200
APÊNDICE I – PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA 01.....	201
APÊNDICE J – PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA 02.....	205

1 INTRODUÇÃO

A prática pedagógica é uma atividade que tem sofrido modificações ao longo do tempo, pois é fruto do contexto histórico no qual ocorre. Inicialmente exercida com o auxílio da oratória, recebeu a contribuição de invenções como a escrita, o papel e a imprensa, recursos que inauguraram uma nova forma de ensinar e de aprender. O pensamento transmitido a outrem pela via oral colocava mestre e discípulo em um mesmo espaço/tempo e só poderia ser recuperado pela memória humana, realidade que começou a sofrer modificação com o surgimento do livro, do jornal, do diário e de outros gêneros textuais elaborados na forma escrita.

O advento das mídias audiovisuais deu continuidade a essa revolução, ao possibilitar a gravação da voz e da imagem, ofertando através do cinema, do rádio e da televisão, novas possibilidades de acesso à informação. Assim, as particularidades envolvendo uma cena podem ser vistas e ouvidas muito tempo depois de ela ter ocorrido. Entretanto, as inovações não pararam, de modo que o computador, o celular e a internet ampliaram ainda mais o acesso a textos, vídeos, áudios e outros modelos de discursos produzidos e divulgados em ambiente virtual.

Diante de tal cenário, a prática pedagógica é convocada a se reinventar para incorporar as constantes invenções que alteram o modo de viver da sociedade. O quadro negro utilizado pelos(as) professores(as) até o final do século passado já não é suficiente para possibilitar aos(às) estudantes do século XXI experiências de aprendizagens criativas e críticas, num tempo em que a informação pode ser acessada por qualquer pessoa, em qualquer lugar. O(a) docente não tem mais a função de transmitir o conhecimento (FREIRE, 2002). Seu papel passa a ser o de alguém que cria possibilidades para que os(as) discentes possam construí-lo na sala de aula e para além dela.

Para o(a) professor(a) que atua na área de Linguagens, a necessidade de se adaptar às mudanças trazidas pelas tecnologias digitais é ainda maior, pois a interação em redes virtuais gera novos gêneros discursivos, ao permitir a criação de textos multimodais, nos quais a linguagem verbal, oral ou escrita, se mistura a outras, como o gesto, o som, a música, a foto, a filmagem, que podem ser produzidos de forma colaborativa. Paralelo a essas modificações, é preciso considerar também a emergência de diversas comunidades culturais com discursos

próprios a expressarem o desejo de conquistar o seu espaço e serem ouvidas. Dessa forma, a prática pedagógica de cada docente requer um olhar atento não apenas para a diversidade cultural, como também para os multiletramentos.

As potencialidades oferecidas pelas tecnologias digitais em relação à atividade pedagógica já eram discutidas há algumas décadas, entretanto, a adoção de tais recursos pelas escolas públicas, principalmente no Brasil, não acompanharam o mesmo ritmo dos debates sobre o assunto por vários motivos. Algumas questões que interferem no uso de recursos tecnológicos na prática pedagógica são a falta de infraestrutura nas escolas públicas, a inexistência de equipamentos, artefatos obsoletos ou sem manutenção, a ausência de conexão à internet, a formação precária dos(das) professores(as) e até a resistência de alguns profissionais ao seu uso, por estarem ambientados a uma metodologia de ensino tradicional ou apenas receosos diante do desafio de se adaptar a uma nova forma de exercer suas atividades.

Um acontecimento, porém, contribuiu para acelerar as discussões sobre o uso das tecnologias digitais pelos(as) professores(as) em contexto escolar. Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde anunciou a situação de pandemia, provocada pela disseminação do vírus Sars-Cov-2, que uma vez em contato com o organismo humano, causa a Covid-19, uma doença que se caracterizava, dentre outros aspectos, por possuir alto poder de contágio e letalidade, pois na ocasião não havia vacinas para proteger a população mundial. A solução encontrada pelas autoridades governamentais consistiu em tomar medidas para evitar a aglomeração de pessoas, principalmente em locais fechados. Assim, as escolas públicas foram algumas das primeiras instituições a terem as suas atividades interrompidas e, ao longo dos meses, foi considerada e posteriormente colocada em prática a ideia de disponibilizar aulas remotas aos(às) estudantes para não prejudicar o seu processo de aprendizagem. Em 2021, após a parte mais vulnerável da população receber as primeiras vacinas, as escolas públicas voltaram a ofertar aulas em regime presencial.

Desse modo, ao considerar as experiências vivenciadas pelos(as) professores(as) relativas ao uso das tecnologias digitais em atividades remotas, importa para o presente estudo descobrir quais aprendizagens foram significativas para o processo de formação continuada dos(das) docentes, bem como as

contribuições do conhecimento adquirido para a prática pedagógica, na modalidade presencial, a partir das condições oferecidas pelas escolas públicas para o uso das tecnologias digitais em suas dependências.

1.1 QUEM FALA? MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA E SUAS IMPLICAÇÕES COM ESSE ESTUDO

Nesse momento das reflexões sobre a complexidade relacionada ao trabalho docente no século XXI, peço licença ao leitor e à leitora para utilizar a escrita na primeira pessoa do singular pois, na condição de profissional que vivencia e analisa as questões discutidas no presente texto, não estou ausente do processo de busca por soluções e revelo, neste espaço, uma síntese do caminho percorrido para a minha formação profissional e o comprometimento que tenho, enquanto servidora pública, com o trabalho que realizo junto aos(às) estudantes com quem sou chamada a construir o conhecimento em sala de aula.

Os caminhos que me levaram para a educação a fim de que pudesse exercer a função de professora são tortuosos e incertos, mas em algum momento da trajetória receberam a contribuição de um *prumo*, de um *esquadro*, e se alinharam. Sou a filha mais velha de um pedreiro que estudou até a quarta série do ensino primário² e de uma empregada doméstica semianalfabeta. Meu avô paterno também era pedreiro e ensinou o ofício ao filho. Autodidata, comprava livros com as sobras do seu salário. Minha avó materna aprendeu a ler depois da idade adulta, quando do nascimento do meu segundo irmão, através de um Programa de alfabetização de Jovens e Adultos criado pelo Governo Federal na década de 1970, o Mobral³, quando foi a São Paulo visitar as filhas e netos, lá pelos idos de 1977. Guardou

² Atualmente, ensino fundamental I.

³ Segundo informações do site Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil a respeito do Mobral, este programa foi extinto em 1985, sendo substituído pelo Projeto Educar, e “[...] o seu modelo foi bastante condenado como proposta pedagógica por ter como preocupação principal apenas o ensinar a ler e a escrever, sem nenhuma relação com a formação do homem.” MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>. Acesso em 08 dez 2021.

todos os materiais didáticos que conseguiu com essa experiência e usou-os para ajudar no processo de alfabetização dos netos, de modo que fui a maior beneficiada desse acervo.

Por fazer parte de uma família de pessoas que conviveram com o analfabetismo e sabiam o quanto essa condição era prejudicial ao ser humano em sociedade, fui matriculada aos 7 anos de idade em uma escola cujo nome era Emílio Garrastazú Médici, situada no povoado de Lagoa Cavada, divisa entre Conceição do Coité, Ichu e Serrinha, na qual não havia carteiras escolares em quantidade suficiente para todos os estudantes. Sentada no chão, próximo à cadeira da professora, entreguei-me ao processo de alfabetização, pois aquela era uma posição estratégica para quem queria se libertar do ABC feito com papel reciclado e pouco atraente para uma criança, que nutria a esperança de ganhar uma cartilha com letras e figuras coloridas.

Meu pai não conseguia emprego com facilidade no interior da Bahia e viajava para São Paulo frequentemente, objetivando encontrar trabalho, pois o desenvolvimento econômico daquele Estado fazia com que ele fosse contratado sem dificuldades para construir casas. Tal situação contribuiu para que eu e a maioria dos meus seis irmãos tivéssemos nascido naquela Unidade Federativa, mesmo passando parte da infância em território baiano. Essas idas e vindas geraram um problema: minha mãe não pegava a transferência escolar dos filhos quando nos mudávamos, de modo que tínhamos que recomeçar os estudos no local em que chegássemos, voltando, geralmente, à primeira série.

Com 13 anos de idade, já na quarta série, meus pais se separaram. Morávamos no interior de Mairinque (Estado de São Paulo) nessa época. Deixamos meu pai e viemos para a Bahia, em setembro de 1987, mas por questões de dificuldades financeiras, retornei a São Paulo em março de 1988 com a missão de trabalhar e enviar o salário no final de cada mês para minha mãe comprar alimentos para ela e meus irmãos. Exerci a função de empregada doméstica durante o dia e fiz um supletivo no turno noturno, recuperando 4 anos de estudos em um. Na despedida da professora e dos colegas, fui presenteada com um Diário de Classe em branco, com a recomendação de que deveria utilizá-lo com a primeira turma para a qual eu lecionasse. Ingressei na quinta série em 1989, estudando à noite, enfrentando o sono e o cansaço após trabalhar durante o dia em uma indústria de

peças para computadores, por acreditar que os estudos me dariam uma vida melhor no futuro. Em 1992, retornei à Bahia e fixei residência no município de Conceição do Coité, onde concluí o Primeiro Grau⁴ e cursei o Segundo Grau⁵, tendo encerrado os estudos da educação básica em 1995.

Após passar no vestibular, ingressei no Campus XIV da Universidade do Estado da Bahia em 2000. Entretanto, o nascimento do meu filho me fez adiar a formação em nível superior e tive que abandonar os estudos temporariamente. Retornei em 2003 para cursar Letras Vernáculas e concluí em 2007. Nessa ocasião, fui trabalhar para a prefeitura municipal de Conceição do Coité como fiscal da Vigilância Sanitária, tendo prestado concurso para a função de professora, organizado pela referida instituição em 2009. Fui empossada e passei a desempenhar a atividade de docente para a rede municipal em 2010 e prestei concurso para a função de professora da Rede Estadual de Ensino da Bahia neste mesmo ano. Fui empossada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) em 2012, ocasião em que me despedi das funções de fiscal da Vigilância Sanitária e de professora da rede municipal. Voltei aos bancos escolares do Campus XIV/UNEB em 2014 para cursar a pós-graduação em Literatura Baiana, tendo concluído esta fase de estudos em 2016.

Já o contato com as tecnologias digitais ocorreu após a conclusão do ensino médio. Fiz um curso de informática para aprender a usar computadores em 1998. Posteriormente, aprendi a acessar a web, de modo que pude digitar meus trabalhos acadêmicos durante a graduação em Letras Vernáculas e ainda estagiar na biblioteca do Campus XIV por um ano. Como professora, participei de alguns cursos que visavam preparar os docentes para usar os recursos tecnológicos em sala de aula. O primeiro desses cursos dos quais participei foi o de Mídias Digitais, em 2010, oferecido pelo Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE 03, em Feira de Santana, em parceria com o Instituto Anísio Teixeira. Nesse curso, aprendemos a usar blog, a criar *webquest* e a estudar a distância. Desde que passei a trabalhar para a rede estadual de ensino, a SEC tem, periodicamente, ofertado alguns cursos de aperfeiçoamento aos professores, visando o uso das tecnologias digitais. Entretanto,

⁴ Atualmente, ensino fundamental II.

⁵ Atualmente, ensino médio.

são cursos que tratam o assunto de modo superficial, sendo insuficientes para preparar a comunidade docente para o contexto de aulas remotas que se iniciaram nas escolas estaduais em 15 de março de 2021, por determinação do Decreto nº 20.310, publicado no Diário Oficial do Estado, em 13 de março desse mesmo ano.

Houve ainda, em 2018, a oferta de dois módulos do curso Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais – UPTe, numa parceria entre a SEC e a Universidade Federal da Bahia. Nesse curso, foi ensinado como utilizar os recursos atrelados ao e-mail institucional E-nova, ligado a uma conta no *Google*⁶, tais como os aplicativos *Google Sala de Aula*, *Google Meet*, editores de texto, planilhas e outros similares aos oferecidos pela empresa Microsoft, dentre outros serviços oferecidos por esse *site*. Comparado aos cursos anteriores oferecidos pela SEC, esse oferecia recursos que poderiam ser utilizados pelo(a) docente no contexto virtual, entretanto a estrutura da maioria das escolas públicas não permitia tal uso, visto que o sinal de *wi-fi* era restrito ao trabalho nas secretarias das escolas, servindo apenas para as funções administrativas, como a alimentação do SGE (Sistema de Gestão Escolar), leitura do Diário Oficial do Estado ou alguma consulta rápida.

Em março de 2020, diante do quadro de pandemia anunciado pela Organização Mundial de Saúde por conta da rápida disseminação do vírus Sars-Cov-2 e principalmente pelo seu potencial de letalidade, as aulas foram suspensas por aproximadamente um ano, período no qual as ações da SEC consistiram, dentre outras coisas, em ofertar *lives* aos(às) docentes, nas quais eram realizadas atividades formativas de curta duração relacionadas ao uso das tecnologias digitais para o trabalho em contexto remoto. Algumas questões surgiram diante dessa proposta, tais como o problema do acesso às tecnologias digitais por parte dos(das) estudantes das escolas públicas, visto que nem todos os pais ou responsáveis de/por alunos possuem condições financeiras para comprar computadores ou celulares com tecnologia que desse suporte para a ocorrência de aulas virtuais.

⁶ O E-Nova é uma ação do Programa Educar para Transformar, da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Consiste na “disponibilização de uma conta para cada um dos sujeitos que constroem a educação pública estadual da Bahia” com o objetivo de facilitar a interação entre servidores, professores e estudantes da rede estadual de ensino. No caso dos professores, há a proposta de uso de recursos oferecidos que de algum modo sirva para a aula em ambiente virtual. Disponível em: < <http://enova.educacao.ba.gov.br/e-mail-e-nova/>>. Acesso em: 08/12/2021.

Deste modo, muitos discentes teriam a aprendizagem comprometida por serem privados no direito de acesso às aulas, além do fato de que os professores passariam a bancar financeiramente os equipamentos eletrônicos e os custos com os provedores de internet, necessitando contratar serviços nesse setor que oferecessem uma velocidade maior no fluxo de informações para que pudessem lecionar em contexto remoto sem ter o seu trabalho ser interrompido. Numa situação nova, na qual todos os sujeitos envolvidos precisam se adaptar a uma realidade diferenciada, ainda há a possibilidade de o(a) docente apenas transpor a aula realizada em contexto presencial para o ambiente virtual, por dificuldade de criar propostas didáticas adequadas a essa forma de lecionar ou ainda de incorporar as tecnologias digitais na sua prática pedagógica, contingência esta descrita por Ana Elisa Ribeiro (2021) como “precária”. A autora afirma ainda que:

O que temos feito, em termos de “ensino remoto” ou atividades não-presenciais pode ser identificado à gambiarra, na medida em que fomos nos ajustando às pressas, improvisadamente, com os poucos recursos de que dispúnhamos, a fim de atender a uma urgência que durará meses, talvez anos, e que provavelmente deixará suas cicatrizes e heranças, pós-pandemia (RIBEIRO, 2021a, p.3).

A partir das experiências de vida relatadas acima, sinto a necessidade de conhecer um pouco mais sobre o contexto envolvendo minha profissão nesse momento único e tão importante para os(as) profissionais que assumiram a responsabilidade de educar, desde a alfabetização, passando pelo ensino fundamental e médio e chegando ao ensino superior. Mais do que procurar por respostas, busco o entendimento deste momento histórico e a oportunidade de, junto a outros(as) colegas de ofício, refletir sobre a importância do uso das tecnologias digitais na nossa prática pedagógica, bem como a necessidade de desenvolver propostas didático-metodológicas que possam auxiliar no trabalho junto aos(às) nossos(as) estudantes.

1.2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A ESCOLA: REFLEXÕES EM MOMENTOS DE PANDEMIA

Antes da pandemia causada pela Covid-19, a discussão sobre o uso das tecnologias digitais já estava em andamento, trazendo consigo suas controvérsias. Sendo o homem um ser multifacetado, uma das características que mais o distingue dos outros animais é a sua capacidade racional e criativa de alterar o contexto em que se situa.

Um exemplo disso pode ser observado no processo de desenvolvimento da escrita. As pinturas rupestres encontradas nas cavernas já mostravam que o homem pré-histórico sentia a necessidade de representar o que visualizava. Com o desenvolvimento das atividades humanas, das quais se destacam as relações comerciais, os riscos usados para registros de informações mais simples sofreram transformações significativas, passando pela criação de pictogramas, de ideogramas, até chegar ao desenvolvimento do alfabeto.

Esse processo pode ser observado na escrita cuneiforme, na qual os pictogramas passam a se transformar em ideogramas (ROJO, 2009). Por volta de 3000 anos antes de Cristo, ambos os sistemas simbólicos eram utilizados já com valor fonético. O tempo passou e, por volta de 1000 a. C., surgiu o alfabeto fenício com 22 letras, que representavam consoantes. “Comerciantes, marinheiros e navegadores, os fenícios espalham pelo mundo seu alfabeto, dando origem aos alfabetos grego, latino, aramaico, árabe e indiano e seus desenvolvimentos posteriores” (ROJO, 2009, p. 63). Ainda que alguns povos não utilizem tais recursos na sua cultura, o alfabeto e o sistema fonético que o acompanha tornaram-se parte estrutural de vários idiomas empregados para intermediar relações políticas e comerciais entre diferentes nações, em muitos países ao redor do mundo.

O desenvolvimento do alfabeto se apoia em suportes utilizados para registrar a escrita, que vão desde as tábuas de argila e do papiro, até a criação do papel. Essa invenção relacionada à escrita foi de fundamental importância para a criação da imprensa, no início da Idade Moderna, e contribuiu para a popularização dos livros.

Ao discutir sobre as tecnologias da inteligência, Pierre Lévy (2010) explica que, mesmo com o suceder das transformações tecnológicas, as técnicas utilizadas

em período anterior a cada inovação não são deixadas de lado. Ele salienta que os processos mnemônicos de registro das informações característicos da oralidade, muito utilizados por comunidades que não adotaram sistema de escrita, não foram abandonados, assim como a escrita e a imprensa. Tal realidade pode ser comprovada atualmente, visto que a invenção do computador, da internet e do celular não anula, mas apenas potencializa as descobertas anteriores, tais como o cinema, a fotografia, a escrita, a pintura etc.

As implicações relativas à invenção da imprensa por Gutemberg se fazem sentir até hoje no mundo. Foi a partir desse acontecimento que surgiu o livro tal como o conhecemos, alterando a concepção de leitura. Até o final da Idade Média no Ocidente, a Igreja Católica exercia controle sobre a escrita e tudo o que estivesse ligado a ela. Os fiéis eram, em grande maioria, não alfabetizados e a missa era o momento de ouvir os sermões realizados a partir da leitura de um trecho da Bíblia feita pelo padre. Com o surgimento da imprensa, não apenas a Bíblia como qualquer outro livro passou para o domínio público. Esse processo alterou o sistema escolar que, naquele período era administrado pelos jesuítas. Com o advento do Iluminismo e a organização da Enciclopédia, no século XVIII, há a transmissão lenta e contínua do conhecimento produzido pela Humanidade, que, até então, era tarefa exclusiva do clero e passa a ser feita em ambiente laico. A Revolução Industrial e as invenções que surgiram no século XIX deram continuidade ao processo de democratização do conhecimento, de modo que o ambiente escolar, privilégio de poucos, passa a se abrir para as camadas de baixo poder aquisitivo da população.

Essa crescente necessidade de democratização da linguagem escrita para as pessoas tem por trás a necessidade de, dentre outras coisas, prepará-las para o mercado de trabalho. Em civilizações cada vez mais complexas, a escrita é uma tecnologia cujo domínio faculta o desenvolvimento econômico, político e social dos povos que a possuem, pois é um instrumento de exercício do poder utilizado pelo Estado, que elabora suas leis, arrecada impostos e realiza uma série de atividades dependentes do registro da escrita. Também o setor econômico se beneficia da escrita, pois ela favorece o aumento da produção com eficiência e isso gera riqueza.

Dentre os benefícios apresentados, é possível afirmar que a escrita é uma tecnologia intelectual (LÉVY, 2010) que favorece o fortalecimento da memória e da cultura dos povos que a utilizam. Também contribui, direta e indiretamente, no

desenvolvimento de outras tecnologias, a exemplo da invenção do computador, do celular e da internet. A informática, contexto ao qual essas outras tecnologias fazem parte, aumenta a potência da escrita para o armazenamento de informações em bancos de dados, sua transmissão, bem como a disponibilidade de tais informações para as pessoas de modo geral.

Por se verificar a importância dessas tecnologias para a política e a economia, dentre outros setores da sociedade, necessário se faz observar sua utilização em contexto escolar. Com o processo de laicização do ensino, a escola recebeu a responsabilidade de liderar a difusão da escrita para as pessoas, nos últimos séculos. Organizou-se toda uma estrutura, na qual essa instituição passou a definir o que ensinar, passando a privilegiar a linguagem escrita, culta, formal, bem como os textos canônicos, cuja ideologia favorece a classe dominante.

Durante muito tempo, a escrita contribuiu para manter a hegemonia da escola enquanto instituição transmissora do conhecimento. Entretanto, a partir de meados do século XX, essa realidade começou a mudar. O computador pessoal, os celulares e o acesso à internet mergulharam o mundo em nova revolução tecnológica, inicialmente em países mais industrializados e posteriormente, no resto do Planeta. A quantidade de informações produzidas e divulgadas cresceu assustadoramente e o acesso a esse *universo* se tornou tão amplo que qualquer pessoa com acesso às redes sociais disponíveis na internet hoje pode produzir e divulgar textos, vídeos, áudios, imagens e demais meios de apresentar suas ideias para o mundo.

É preciso compreender, porém, que o acesso aos serviços disponíveis no contexto virtual da *Web* está condicionado a questões políticas, econômicas e culturais que não são resolvidas apenas com a adoção de medidas para facilitar a conexão, sem considerar a questão da diferença e da desigualdade social (GARCIA CANCLINI, 2009). Para que pessoas de baixa renda possam fazer a aquisição de equipamentos e serviços de modo a utilizar as tecnologias digitais democraticamente, há um longo caminho a ser percorrido pela sociedade e o Estado precisa desenvolver ações que aproximem esses recursos de todos os cidadãos.

O papel dos governantes no desenvolvimento de ações que oportunizem o acesso amplo da população a esses recursos, considerando questões relativas à diferença e à desigualdade social é de fundamental importância, pois “entregue a

sua inércia histórica, o fenômeno de interconexão em curso reforça naturalmente a centralidade – logo o poder – dos centros intelectuais, econômicos e políticos já estabelecidos” (LÉVY, 1998, p. 43). As ações do Estado, ao promover políticas sociais a benefício da população de modo geral contribui para inibir o avanço dos interesses de mercado a ponto de aumentar o desnivelamento entre as classes populares e a elite econômica local e global.

Nesse contexto, nasce a dificuldade encontrada no meio escolar para lidar com a nova conjuntura em que o conhecimento se democratizou e não há como exercer controle sobre sua divulgação. Novos gêneros discursivos, novas linguagens – e acesso de várias camadas culturais da sociedade ao mundo virtual – surgiram numa velocidade vertiginosa. Paralelo a isso, a escola pública continuou oferecendo os mesmos métodos de aprendizagem de antes, privilegiando uma das modalidades de escrita, a considerada culta e, por consequência, afastando-se da oportunidade de integrar o desenvolvimento tecnológico nas suas atividades junto aos(as) estudantes.

Nesse ponto da discussão, é necessário considerar também que a escola pública é uma instituição sob a tutela do Estado e, por consequência, sujeita a uma série de restrições, tais como o recebimento de recursos financeiros, organização curricular feita por agentes externos, qualidade da formação profissional dos professores que atuam nela, dentre outras. Tais limitações geraram um distanciamento entre o que a sociedade atual espera da escola pública e o serviço que ela efetivamente oferece, a ponto de alguns teóricos afirmarem que “[...] temos escolas no século XIX, com os professores do século XX, para os alunos do século XXI” (SANTOS; KARWOSKI, 2018). Para mudar tal realidade, as metodologias e recursos tecnológicos utilizados na escola pública, no contexto atual, precisam proporcionar aos (às) discentes aprendizagens críticas e criativas, preparando-os para lidar com as mudanças que ocorrem na sociedade em que vivem.

De fato, na última década as escolas e os(as) professores(as) começaram a conviver com estudantes portando aparelhos celulares durante as aulas, ainda que em grande parte não tenham incluído esses dispositivos nas suas práticas pedagógicas. E o uso do celular, antes desprezado na sala de aula, ganhou maior visibilidade durante a pandemia, por ser o artefato que tornou possível aos (às) discentes terem acesso às aulas remotas ministradas pelos (as) docentes.

Atualmente, os(as) alunos(as) fazem cada vez mais uso desse aparato tecnológico, que além de oferecer entretenimento, pode ser utilizado para estudo, pesquisa, interação com o(a) professor(a) e com os colegas de turma.

A experiência ocasionada pela pandemia da Covid-19, com escolas fechadas, estudantes sem aula e a pressão da sociedade para que a aprendizagem dos(das) discentes pudesse ocorrer em contexto virtual obrigaram os(as) professores(as) a repensarem suas práticas pedagógicas, conhecerem novas metodologias, mais adequadas para desenvolver atividades com as tecnologias digitais. Entretanto, a elaboração de novas abordagens metodológicas por parte dos(das) docentes não se dá de um momento para outro pois, mais do que aprender a manusear dispositivos tecnológicos, programas e aplicativos, faz-se necessário planejar formas de usar tais recursos em tarefas que estimulem a autonomia, a criatividade e a postura crítica dos(das) alunos(as).

Tal cenário desafiador estimulou-nos a formular a presente proposta de pesquisa, cuja questão norteadora é: como os multiletramentos são trabalhados nas práticas pedagógicas do ensino médio do Colégio Polivalente de Conceição do Coité, no contexto da cultura digital? Para responder a essa questão, traçamos um caminho orientado pelo seguinte objetivo geral: compreender como os multiletramentos são trabalhados nas práticas pedagógicas do ensino médio do Colégio Polivalente de Conceição do Coité, no contexto da cultura digital. Esse objetivo desdobra-se em outros três específicos, a saber: mapear ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras de Linguagens do ensino médio do Colégio Polivalente de Conceição do Coité, envolvendo os multiletramentos potencializados pelas tecnologias digitais; analisar as condições de uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas realizadas em contexto presencial, após o período das aulas remotas; identificar ações relacionadas aos processos formativos das docentes, envolvendo as tecnologias digitais que estejam ocorrendo no ambiente escolar.

Para realizar o presente estudo, compreendemos que a abordagem qualitativa se adequa ao objeto de investigação escolhido, uma vez que ela possibilita analisar a realidade das docentes no contexto das suas atividades profissionais, os desafios enfrentados por elas, suas angústias e os esforços que fazem, objetivando contribuir no processo de construção do conhecimento dos(das)

estudantes. Uma característica relevante dessa forma de investigar é a de que “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37). A abordagem qualitativa permite considerar a importância da subjetividade do pesquisador e dos colaboradores da pesquisa e tal aspecto favorece um maior entendimento do papel que cada agente desempenha nesse processo.

Escolhemos a pesquisa colaborativa por entender que tal metodologia considera as partícipes da pesquisa enquanto co-construtoras do objeto de conhecimento analisado. Desse modo, o(a) pesquisador(a) e os(as) docentes mantem uma relação dinâmica na produção de saberes, compartilham e negociam percepções relacionadas à teoria e à prática envolvendo o processo de ensino e aprendizagem. A autoria das reflexões e da investigação são partilhadas entre pesquisador(a) e partícipes, entrelaçando o saber acadêmico e o saber prático, que torna possível a ocorrência do processo de formação, visando contribuir para o aperfeiçoamento da prática profissional dos agentes envolvidos (IBIAPINA, 2008). Uma das características dessa forma de investigação é a de proporcionar aos(as) docentes a oportunidade de refletir sobre a sua prática pedagógica, um aspecto relevante do estudo, pois

[...] o interesse de pesquisa, na perspectiva colaborativa, seria tentar melhor compreender a maneira pela qual os docentes assimilam, segundo os limites e os recursos de seu contexto de prática, os aspectos do ato de ensino e de aprendizagem, sobre os quais se pretende explorar (DESGAGNÉ, 2007, p. 11-12).

Outro ponto que importa destacar é que, na pesquisa colaborativa, o agente desencadeador do estudo é alguém que cumpre dupla função: a de desenvolver atividade de pesquisador e de formador, já que se alia aos professores e professoras para co-construir um objeto de conhecimento e para estudar sobre “um aspecto da prática profissional que exercem” (DESGAGNÉ, 2007, p. 14).

Pretendíamos desenvolver esse estudo no colégio onde atuávamos, o Colégio Estadual Antônio Bahia. Entretanto, a unidade de ensino teve suas atividades encerradas pela SEC no final de 2021. Assim, escolhemos como *locus* da pesquisa o Colégio Polivalente de Conceição do Coité, situado na sede do

município, porque os(as) docentes que exerciam suas atividades na escola onde trabalhávamos foram transferidos para essa unidade de ensino, de modo que as relações mantidas com tais pessoas facilitaram o acolhimento da nossa investigação. As partícipes que receberam o convite para tomar parte na pesquisa foram as docentes atuantes na área de Linguagens, em específico aquelas que lecionam a Disciplina de Língua Portuguesa e outras relacionadas. Inicialmente sete professoras tiveram interesse, mas apenas cinco participaram durante todo o período referente às atividades construídas.

Para discutir sobre a temática abordada, inicialmente dialogaremos com autores cujas ideias estejam de acordo com as categorias que consideramos relevantes, a saber: práticas pedagógicas (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010; FRANCO, 2016; VERDUM, 2013), cultura digital (PRETTO; ASSIS, 2008; KENSKI, 2018), multiletramentos (ROJO, 2009; 2012; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; CADZEN et al., 2021), formação de professores (NÓVOA, 1995; 2009; TARDIF, 2014; TARDIF; MOSCOSO, 2018) e tecnologias digitais (COSCARELLI, 2018; RIBEIRO, 2020; 2021a).

O conceito de prática pedagógica guarda relação direta com os princípios nos quais se apoiam as ideias de quem o analisa (VERDUM, 2013) e pertence a um determinado contexto histórico, político e social. Caldeira; Zaidan, (2010) apresentam três perspectivas: a positivista, a interpretativa e a histórico-crítica, sendo essa última a que mais interessa a esse estudo por considerar a atividade pedagógica enquanto prática social em toda a sua complexidade, na qual há intencionalidades e interesses dos agentes que dela fazem parte, pois é fruto de uma visão de mundo específica a partir de um certo nível de consciência. Em tal contexto, o(a) docente, os demais profissionais da escola, o(a) discente e a comunidade na qual a escola está inserida contribuem para o desenvolvimento de práticas que atendam aos anseios da sociedade à qual pertence.

O contexto da prática docente a ser analisado no presente estudo é o da cultura digital (PRETTO; ASSIS, 2008), no qual invenções como o computador, a internet e o celular alteraram o modo de trabalhar, estudar, comprar, interagir, promovendo o advento de uma cultura que valoriza a convivência em rede e em ambiente virtual. Tal conjuntura é influenciada pela diversidade cultural associada às necessidades das pessoas que, vivendo em um mundo e em um tempo com

grande quantidade de demandas, atuam em diferentes cenários simultaneamente e utilizam as tecnologias digitais para ampliar a sua capacidade de interação para qualquer momento em que desejarem e em qualquer local em que estiverem.

Já os multiletramentos serão analisados a partir das ideias disseminadas pelo Grupo de Nova Londres (1996), cujo teor propõe aos(as) docentes de modo geral, mais especialmente aos de Língua Portuguesa, a reflexão sobre o contexto de trabalho, permeado pela emergência de novos gêneros discursivos criados e utilizados em ambiente virtual, por diversos grupos culturais para se comunicar, se entreter e se informar de diversas formas (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Tal situação requer uma pedagogia que contemple as multiplicidades, tanto a nível cultural como em relação aos letramentos, criando estratégias de ensino que valorizem os textos multimodais e os vários sentidos envolvidos para compreendê-los, como a visão, a audição, o tato, a noção de espaço, dentre outros.

A formação continuada de professores(as) ganha relevância nesse cenário, a fim de que tais profissionais compreendam a necessidade adquirir conhecimentos que possibilitem incorporar as tecnologias digitais às suas práticas pedagógicas, através de atividades didático-metodológicas que estimulem os(as) estudantes a usar tais recursos de forma crítica, criativa e a partir de princípios éticos (TARDIF; MOSCOSO, 2018). Para auxiliar na aquisição dessas habilidades, a postura de disponibilidade para o aprendizado e a troca de experiência entre os(as) docentes no contexto escolar são pontos que devem ser considerados (NÓVOA, 2009), pois contribuem para amadurecer e ampliar o entendimento sobre o ato de educar, perante os desafios que o momento atual traz.

Outro aspecto relacionado a esse contexto diz respeito ao uso das tecnologias digitais, de presença marcante na vida das pessoas, desde o final do século XX nos países mais industrializados e, posteriormente, chegando a outros lugares do Planeta. Atualmente, estão presentes no ambiente de trabalho, nos momentos de lazer e, após as experiências das aulas remotas, nos últimos dois anos, há uma presença maior de tais recursos no ambiente escolar, de modo que os(as) professores(as) não podem mais ignorar a importância que eles têm para as suas práticas pedagógicas.

1.3 O QUE É POSSÍVEL APRENDER COM O JÁ DITO

A docência está inclusa no rol das profissões em que seu(sua) praticante não pode parar de estudar. Diante da impossibilidade de ter acesso a todo o conhecimento de que precisa durante o período de formação inicial nas instituições de nível superior, faz-se necessário ao(à) professor(a) estar em permanente processo de atualização formativa a fim de desempenhar a função com eficiência ao longo de sua vida profissional. Para atingir tal objetivo, um dos recursos utilizados pelas Universidades que ofertam cursos de licenciatura, a exemplo da Universidade do Estado da Bahia, diz respeito aos cursos de Mestrado Profissional em Educação, buscando estimular os(as) docentes a ampliar sua experiência formativa e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação continuada de seus(suas) colegas de profissão, de acordo com as ideias de Nóvoa (2009, p. 2), ao afirmar que há “[...] a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão”. Tal proposta oferece a troca de experiências e o consequente aprendizado em grupo.

No projeto do Mestrado Profissional, a pesquisa aplicada é processo imprescindível, na qual quem pesquisa aprende colaborativamente com os(as) professores(as) partícipes do estudo desenvolvido e contribui para a sua formação, visto fazerem parte do mesmo contexto profissional. O caminho percorrido pelo pesquisador requer rigor e é baseado em métodos, técnicas e dispositivos apropriados para a trajetória que resolveu seguir, de modo que a revisão de literatura é de fundamental importância, num processo em que se aproxima, confronta-se e se analisa a teoria discutida em ambiente acadêmico com a prática do ambiente de trabalho compartilhado com os colaboradores da pesquisa por ele realizada.

Desse modo, dando sequência ao presente estudo a fim de compreender melhor o caminho que estamos trilhando, fomos em busca de trabalhos acadêmicos que tratam de temáticas relacionadas com o objeto a ser pesquisado, a fim de que esses possam dialogar com o nosso e auxiliar no estabelecimento da rota a seguir, daqui em diante.

A busca por pesquisas no banco de dados foi feita em três etapas, sendo a primeira no mês de julho de 2021, a segunda no mês de novembro do mesmo ano e a terceira no mês de janeiro de 2023. Começamos pelo repositório do MPED, cuja

Linha I, intitulada Educação, Linguagens e Identidade, aceita projetos que abordam temáticas relacionadas às Tecnologias Digitais e aos Multiletramentos, Esse Programa de Pós-Graduação, desde que entrou em funcionamento no Campus XIV da UNEB, já formou quatro turmas, sendo que há outras 4 turmas anteriores a essas, relativas ao Campus IV. Posteriormente, verificamos também o repositório do PPGEduc, outro Programa de Pós-Graduação da UNEB que, mesmo atuando em área diversa, pois esse é acadêmico, também desenvolve estudos a partir de projetos que discutem sobre Práticas Pedagógicas, Tecnologias Digitais e os Multiletramentos. Posteriormente, analisamos o repositório do Centro de Documentação e Informação da UNEB e o site Saber Aberto pois tais bancos de dados contêm dissertações de outros Programas de Pós-graduação da UNEB, a exemplo do GESTEC. Por fim, consultamos as pesquisas referentes à temática no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Encontramos grande volume de dissertações e teses publicadas, cujas temáticas, dialogam com esse estudo. Com a finalidade de acompanhar a discussão a partir de um momento histórico mais próximo ao qual nos encontramos, bem como de conhecer o que há de mais recente nos estudos relacionados com as tecnologias digitais, pois esse é um setor em que as novidades não param de surgir, decidimos estabelecer um recorte temporal entre 2017 e 2021, de modo a nos concentrarmos no que há de mais atual sobre as categorias de Práticas Pedagógicas, Cultura Digital e Multiletramentos, categorias centrais da nossa pesquisa. Os resultados gerais encontrados foram os seguintes (Quadros 01 e 02):

Quadro 01: Pesquisa por descritores, com recorte temporal entre 2017 e 2021 – MPED (dissertações)

Por Ano	Práticas Pedagógicas	Multiletramentos	Cultura Digital	Formação de Professores	Tecnologias Digitais
2017	3	0	0	0	0
2018	3	0	0	0	0
2019	0	0	0	1	1
2020	2	3	0	3	2

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados disponível no site do MPED.

Quadro 02: Pesquisa por descritores, com recorte temporal entre 2017 e 2021 – UNEB e CAPES

Tipos de Textos	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade	Centro de Documentação e Informação	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Dissertações	18	17	22	224.287
Teses ⁷	0	13	5	83.304

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES e de Cursos de Pós-Graduação da UNEB.

É importante registrar que, no repositório de teses do PPGEduc, não foi encontrada nenhuma dissertação com a expressão “multiletramentos” como palavra-chave. A grande maioria das teses deste programa de pós-graduação da UNEB trata da categoria “formação de professores” sem estar atrelada a esta outra categoria. No que se refere ao repositório do MPED, além das dissertações encontradas com o descritor “práticas pedagógicas”, há também aquelas cujos descritores são “práxis pedagógica”, “práxis educativa”, “prática educativa” e ainda “práticas docentes”. Não foram encontrados estudos com o descritor “cultura digital”, mas há alguns sobre “cibercultura”.

Prosseguindo à análise do levantamento bibliográfico realizado no repositório da CAPES, podemos afirmar que este repositório, por ser mais completo, engloba as teses e dissertações da maioria dos repositórios da UNEB. Para pesquisar nos bancos de dados da CAPES, utilizamos as categorias: práticas pedagógicas; multiletramentos; cultura digital; práticas pedagógicas e multiletramentos; práticas pedagógicas e cultura digital; e multiletramentos e cultura digital. Desse modo, apresentamos os seguintes dados a partir das informações encontradas:

⁷ O Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, oferecido pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no Campus IV e no Campus XIV disponibiliza apenas o mestrado, estando a proposta de oferta do doutorado em fase de aprovação para implantação, pelas instituições competentes.

Quadro 03: Pesquisa por descritores, com recorte temporal entre 2017 e 2021 – CAPES

Descritores Pesquisados	Número de Dissertações	Dissertações de Mestrado Profissional	Número de Teses	Total de Respostas
Práticas Pedagógicas	16.307	8.629	5.832	30.768
Cultura Digital	28.395	5.120	11.777	45.292
Multiletramentos	256	226	84	566
Práticas Pedagógicas e Cultura Digital	41.592	12.763	16.523	70.878
Práticas Pedagógicas e Multiletramentos	16.472	8.717	5.898	31.087
Multiletramentos e Cultura Digital	28.551	5.297	11.848	45.696

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES.

Diante das informações da tabela, é possível perceber que há milhares de estudos relacionados às Práticas Pedagógicas, aos Multiletramentos e à Cultura Digital. Alguns discutem sobre esses descritores em contexto de alfabetização, outros os relaciona ao ensino fundamental, outros ainda discutem sobre tais temas no ensino médio, outros mais os analisam no ensino profissional, na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos, e há, também, os estudos relativos ao ensino de nível superior. Muitas pesquisas tratam de disciplinas específicas, tais como Ciências, História, Medicina, dentre outras.

Portanto, nem todos os textos apresentam relação direta com a nossa intenção de pesquisa, seja por abordar assuntos que não tenham relação com a educação básica, seja por não pertencerem ao momento histórico do ensino remoto. Para dialogar com as ideias que queremos discutir, interessam os estudos predominantemente realizados na área de Linguagens, em específico na Disciplina de Língua Portuguesa, situadas no contexto do Ensino Médio, que tratem da prática pedagógica associada à cultura digital e/ou aos multiletramentos. Também são relevantes aquelas que tratam de alguma experiência envolvendo aulas presenciais e aulas remotas, incluindo os estudos relacionados ao uso das tecnologias digitais no contexto da pandemia, ainda que em outras áreas. A partir da definição destes critérios e após a leitura do resumo e das palavras-chave de várias dissertações e teses, selecionamos algumas dissertações que poderão servir para consultas, por tratarem de aspectos importantes, como se verá a seguir (Quadro 04).

Quadro 04: Trabalhos que dialogam com esta pesquisa (definidos entre 2017 e 2021)

Título do Estudo	Autor	Tipo de Pesquisa	Ano da Publicação	Programa de Pós-Graduação/ Instituição
Letramentos hipermediáticos na educação profissional: outros caminhos de produção do conhecimento na formação docente	Ana Márcia Prado Lima Bonfim	Dissertação	2020	MPED/ Universidade do Estado da Bahia
Formação permanente de professores e mediação pedagógica com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	Anderson dos Santos Carneiro	Dissertação	2021	MPED/ Universidade do Estado da Bahia
Trabalho docente no Ensino Fundamental I: desafios diante dos avanços da Tecnologia	Claudia Urpia Rosa	Dissertação	2021	PPGEduc/ Universidade do Estado da Bahia
Práticas pedagógicas e Tecnologias Digitais móveis: entrelaçando saberes e fazeres	Jucileide Santos de Jesus Moraes	Dissertação	2017	PPGEduc/ Universidade do Estado da Bahia
Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital	Carolina Gil Santos Wolff	Dissertação	2020	Mestrado em Educação/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Reflexões de uma experiência com uso da ferramenta <i>Classroom</i> para Atendimento dos alunos na sala de recursos multifuncionais no período de isolamento social ocasionado pela pandemia Covid-19	Daniela Von Stein	Dissertação	2021	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> / Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias – Universidade Pitágoras Unopar
As mídias sociais e as práticas educativas a partir do dizer docente	Maria Fernanda Santos César	Dissertação	2021	PPGE/ Universidade Estadual de Montes Claros
Desenvolvendo a intertextualidade a partir de <i>Smartphones</i> : leituras compartilhadas na formação do leitor contemporâneo	Anderson de Santana Lins	Dissertação	2021	Programa de Pós-Graduação em Letras/ Universidade Federal de Pernambuco
TDICs nas aulas de Língua Portuguesa: um	Auricélia Pires de	Dissertação	2021	Programa De Pós-Graduação

estudo sobre concepções e práticas de docentes do ensino médio	Vasconcelos Belarmino			Em Formação De Professores E Práticas Interdisciplinares/ Universidade de Pernambuco
Tecnologias da informação e comunicação como mediadoras de práticas pedagógicas no município de Valente-BA	Ediluzia Pastor da Silva	Dissertação	2020	MPED/ Universidade do Estado da Bahia

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES.

Das pesquisas realizadas cujo registro foi possível encontrar nos repositórios do MPED, do PPGEDUC e da CAPES, escolhemos dez que, por terem sido realizadas dentro do recorte de tempo feito por nós e, algumas delas, por terem ocorrido no contexto da pandemia causada pelo Covid-19, de alguma forma dialogam de modo mais direto com o objeto dessa investigação. Todos os textos selecionados são dissertações, sendo que a tese encontrada no repositório da CAPES que nos interessou não está disponível, visto que a autora ainda não autorizou a publicação do seu conteúdo.

A pesquisa de Bonfim (2020), intitulada *Letramentos hipermediáticos na Educação: outros caminhos de produção de conhecimento na formação docente*, busca compreender como as tecnologias digitais são incorporadas às práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Técnico Profissional do CETEP Sisal. Os sujeitos são 8 professores de uma escola da Rede Estadual de Educação da Bahia que oferta o ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, o Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal, situado no município de Serrinha.

A autora optou por utilizar a pesquisa qualitativa, tendo por inspiração metodológica a etnometodologia, a partir das técnicas da pesquisa etnográfica e da pesquisa colaborativa. Para construir os dados, fez uso de dispositivos como observação colaborativa, de entrevistas semiestruturadas e do diário de campo. Conclui sua investigação afirmando que há a necessidade de formação docente permanente, visto que a integração dos sujeitos da pesquisa ao trabalho com tecnologias digitais é uma habilidade a ser a construída e que os professores precisam estar abertos a estes processos de formação, uma vez que é a prática pedagógica do professor que tem o poder de conscientizar os estudantes da

importância das aprendizagens adquiridas em sala de aula como contribuição para que estes se tornem cidadãos críticos e reflexivos.

O estudo de Carneiro (2021), cujo título é *Formação permanente de professores e mediação pedagógica com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)*, objetiva discutir sobre formação permanente do profissional docente para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na mediação do ensino e da aprendizagem em contexto de sala de aula, tendo como base o curso Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais (UPTE), ofertado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em 2018. Propõe-se, ainda, analisar a racionalidade comunicativa como geradora da inteligência coletiva. Os coconstrutores da pesquisa foram 17 professores do Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido (CEEP SEMIÁRIDO), situado na cidade de São Domingos.

A metodologia utilizada pelo autor consistiu-se em estudos qualitativos, a partir da pesquisa colaborativa, questionário *on-line*, Grupo de Discussão e o *App-diário on-line* de pesquisa. O autor pode observar que o contexto da pandemia de Covid-19 despertou nos docentes a consciência da importância do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas suas práticas pedagógicas. Em relação ao UPTE, o autor afirma que este curso não repercutiu da forma positiva como se esperava na prática pedagógica dos professores, visto que a metodologia adotada pelos organizadores desta atividade formativa teve um caráter transmissivo de informações, autoinstrucional, não dando aos docentes que fizeram parte do curso a oportunidade da reflexão sobre o uso das tecnologias digitais e, desse modo, resultou em pouca aprendizagem dos cursistas. Destacou ainda a dificuldade de alguns dos coconstrutores na utilização das tecnologias digitais.

Com o título de *Trabalho docente no Ensino Fundamental I: desafios diante dos avanços da tecnologia*, a pesquisa de ROSA (2021) visou compreender a relação entre trabalho dos professores e os desafios apresentados no uso da tecnologia no Ensino Fundamental I. Teve como sujeitos da pesquisa 6 professores do Ensino Fundamental I de uma escola municipal situada no bairro do Rio Vermelho, em Salvador. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, através do estudo de caso, com técnicas como entrevista semiestruturada, grupo de discussão e análise documental. A autora aborda o trabalho docente a partir do ponto de vista histórico e antropológico e analisa o uso das tecnologias digitais em

contexto de pandêmico. A dissertação da autora, disponível no repositório do Centro de Documentação e Informação da UNEB, encontra-se incompleta, impossibilitando maiores análises.

A pesquisa de Moraes (2017), denominada *Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais móveis: entrelaçando saberes e fazeres*, busca entender os sentidos e significados que os docentes do Ensino Fundamental II dão para as tecnologias digitais móveis em sua vida e como isso influencia “em sua prática pedagógica, de modo a ajudá-los a ressignificar os processos de ensino e aprendizagem”. Os sujeitos da pesquisa são seis professores de diferentes áreas da Escola Municipal Elyisio Athayde, situada no bairro de Cajazeiras município de Salvador. A metodologia escolhida foi a abordagem qualitativa, a partir da Etnopesquisa-formação e da pesquisa colaborativa.

A autora menciona, em suas conclusões, que é necessário ao docente deixar a zona de conforto, pois, quanto mais ele tenta utilizar as tecnologias digitais móveis em sua prática pedagógica, mais fácil se torna para conhecer novos modos de acrescentá-las no trabalho em sala de aula. Também reforça a necessidade da criação de políticas públicas para facilitar a entrada das tecnologias digitais nas escolas e de mudanças no projeto político pedagógico e no currículo destas.

Com o título de *Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital*, Wolff (2020) objetiva analisar a implementação de um currículo, a partir dos princípios inerentes à cultura digital, numa experiência de aula remota para uma turma do 5º ano do Colégio Santa Cruz, uma escola particular da classe média alta, sob a administração da Igreja Católica, na cidade de São Paulo.

A metodologia escolhida envolveu a abordagem qualitativa, através da pesquisa-ação que se baseou em estudo documental, questionários e reuniões virtuais com professores, gestores e coordenadores pedagógicos da escola, bem como aplicação de questionário aos alunos. Nas considerações finais, a autora explica que mesmo havendo entrosamento entre os professores, gestores, pais e alunos e, por consequência, aprendizado para lidar com a situação de isolamento social e ensino remoto, há muito a ser aprendido pelos professores para que as tecnologias digitais deixem de ter função instrumental no trabalho em sala de aula e passem a ser vivenciadas com mais naturalidade, nesse contexto.

A pesquisa de Stein (2021), denominada *Reflexões de uma experiência com uso da ferramenta Classroom para atendimentos dos alunos na sala de recursos multifuncionais no período de isolamento social ocasionado pela pandemia Covid-19*, tem por objetivo analisar as percepções dos professores, dos alunos da Sala de Recursos Multifuncionais, bem como de seus pais e/ou responsáveis diante da necessidade de realizarem atividades em ambientes *on-line* durante o período de distanciamento social, afastados de professores, colegas e do espaço físico escolar. Os participantes da pesquisa foram uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais, seus 8 alunos e os respectivos pais/responsáveis de uma escola da rede estadual de ensino situada na região norte do Estado do Paraná.

A metodologia utilizada baseou-se na pesquisa qualitativa, através do estudo de caso, e os instrumentos utilizados foram: Ficha de Interesse social, questionário e relato da docente. Nas considerações finais, a autora destaca o fato de que o aplicativo utilizado para a interação entre alunos e a professora era algo novo para eles. Explica que alguns alunos preferiam o retorno às atividades presenciais e informa sobre a dificuldade dos pais/responsáveis para auxiliar os alunos nas tarefas escolares por não compreenderem muito sobre tecnologias digitais e conclui afirmando que as aulas remotas representaram um desafio tanto para a professora quanto para os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais que ela atendia.

O estudo de César (2021), intitulado *As mídias sociais e as práticas educativas a partir do dizer docente*, tem por meta analisar os discursos de docentes atuantes na Educação Básica para identificar as representações que esses profissionais possuem relativas às mídias sociais, a partir das suas práticas pedagógicas. Os sujeitos da pesquisa são 26 professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação Básica de escolas públicas e participaram do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, no Estado de Minas Gerais.

A metodologia utilizada neste estudo explicativo teve por base a pesquisa bibliográfica, estudo de campo e questionários *on-line*. Nas Considerações, a autora informa que os participantes da pesquisa já possuem familiaridade com as tecnologias digitais em seu cotidiano e estão buscando se adequar e se adaptar à realidade da cultura digital. Destaca a necessidade de que o docente precisa estar

consciente de que não basta simplesmente inserir as tecnologias digitais na sua prática pedagógica, mas que esse uso precisa estar embasado na utilização consciente, de modo que é necessária a realização de um trabalho que promova a reflexão sobre o uso eficiente das mídias digitais por parte dos professores a fim de que estes as utilizem de modo a favorecer a formação de estudantes críticos.

Com o título *Desenvolvendo a intertextualidade a partir de Smartphones: leituras compartilhadas na formação do leitor contemporâneo*, a pesquisa realizada por Lins (2021, p. 8) tem o objetivo de “[...] analisar o uso das tecnologias digitais no estudo da intertextualidade como mecanismo indispensável à leitura proficiente [...]”. Os sujeitos da pesquisa são 5 estudantes da Disciplina Língua Portuguesa, que fazem parte do 3º ano do Ensino Médio, em uma escola pública estadual do município de Jaboatão dos Guararapes, Estado de Pernambuco.

A metodologia adotada baseou-se na abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa-ação que se realizou em uma plataforma *on-line* para a coleta de dados. O autor concluiu que os estudantes que participaram da pesquisa consideram o ambiente doméstico como mais propício para a leitura, indicando que a escola não está mais cumprindo este papel na formação da prática leitora. Lins (2021) destacou que, para os sujeitos da pesquisa, a habilidade de leitura se dá tanto com material impresso quanto em ambiente virtual, revelando um equilíbrio no uso de diferentes suportes para realizar tal prática. Reconheceu que a inserção das tecnologias digitais no trabalho em sala de aula contribui para o desenvolvimento da habilidade leitora de hipertextos, mas que não é suficiente apenas trazer as tecnologias digitais no espaço escolar, pois atrelado a isso, o profissional docente precisa desenvolver um trabalho consciente com esses recursos. Salientou, ainda, a importância de um investimento cada vez maior na formação docente, a fim de que os professores adquiram habilidades operacionais relativas às tecnologias digitais e a escola cumpra o seu papel de *locus* do conhecimento, ofertando novos modos de ensino e aprendizagem.

A investigação de Belarmino (2021), intitulada *TDICs nas aulas de Língua Portuguesa: um estudo sobre concepções e práticas de docentes do Ensino Médio*, tem como intenção investigar as concepções de docentes que lecionam Língua Portuguesa no Ensino Médio a respeito das TDICs na sala de aula, e como elas repercutem na prática pedagógica desses professores. Os sujeitos da pesquisa são

12 professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Petrolina, Estado de Pernambuco, que fizeram parte de uma formação continuada oferecida pela Gerência Regional de Educação do Sertão do Médio São Francisco.

A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, pesquisa do tipo exploratória e descritiva, estudo de campo, além de dispositivos como o questionário, a entrevista e a observação não-participante. A autora revela, nas considerações finais do seu estudo, que analisou a formação inicial e a formação continuada dos sujeitos da pesquisa, percebendo a necessidade de formação permanente para estimular os docentes na criação de novas metodologias de ensino, pois os sujeitos da pesquisa demonstraram, em parte, insegurança para explorar os recursos tecnológicos e apresentar novas propostas didático-metodológicas envolvendo esses recursos.

Tal comportamento, segundo a autora, é resultado de uma formação inicial com lacunas, visto que os docentes não tiveram a oportunidade de estudar sobre as TDICs durante a graduação (COSCARRELLI, 1018), fazendo com que necessitem buscar o aprimoramento constante na prática continuada. Por outro lado, os docentes estão cada vez mais estimulados a buscarem cursos e formações que contemplem o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Isto pode ser percebido a partir da descrição do perfil de alguns desses docentes como sendo próximo do nível autodidata, pois estudam de maneira autônoma e espontânea; mas ressalta que outros docentes necessitam de acompanhamento através de formação direcionada.

O estudo de Silva (2020), cujo título é *Tecnologias da informação e comunicação como mediadoras de práticas pedagógicas no município de Valente-BA*, buscou investigar o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar, a partir de discussões sobre ações de caráter formativo no contexto da cibercultura. Os partícipes da pesquisa foram professores dos anos finais do ensino fundamental. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo, apoiada na pesquisa-formação. Para a construção de dados, foram utilizados como dispositivos dois tipos de questionários, para contatos em ambientes físicos e *online*, além de Grupos de Discussão.

A pesquisa contou ainda com um projeto de intervenção que consistiu na oferta de minicursos temáticos. Nas suas considerações finais, a autora fala sobre a importância do processo de formação continuada para auxiliar no aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores, ressalta o papel do mestrado profissional no processo de criação de redes formativas, pois como pesquisadora, pôde influenciar outros docentes a cursar disciplinas do MPED.

De tudo o que foi possível depreender após fazer uma leitura focada nas principais discussões das pesquisas, tomando por base o problema, o objeto, os objetivos apresentados em tais dissertações, podemos afirmar que foram realizadas em contextos bem diferentes, a maioria em escolas públicas, sendo que algumas estavam ambientadas em escolas do ensino fundamental e parte delas não utilizou como partícipes da pesquisa os docentes, mas sim os estudantes, suas famílias e o contexto da gestão escolar.

Tais estudos apresentam alguns pontos em comum, a exemplo do apelo para que sejam criadas políticas de oferta de cursos para a formação continuada de professores, direcionadas ao uso de tecnologias digitais, uma vez que os profissionais atuantes nas salas de aula em grande parte não receberam esse tipo de formação durante os cursos de Licenciatura que fizeram. Consequentemente, não aprenderam nesses espaços a desenvolver propostas didático-metodológicas para trabalhar com as tecnologias digitais em sala de aula. Apesar da insegurança que muitos desses profissionais apresentam, há o desejo sincero de incluir nas suas práticas pedagógicas em sala de aula o uso de artefatos tecnológicos digitais.

Há também o pedido para que outros docentes e pesquisadores deem continuidade aos estudos sobre esse assunto, visto que os já realizados ocorreram em microespaços e em contextos diferentes, apresentando resultados diversos. Um ponto a ser explorado, segundo alguns autores, são os estudos sobre as atividades desenvolvidas com as tecnologias digitais em sala de aula, após a pandemia. Além disso, muitos desses pesquisadores afirmam que não basta apenas introduzir as tecnologias digitais na sala de aula, é preciso também fazer um uso consciente e crítico de tais recursos, a fim de contribuir para a formação de estudantes atentos, que percebam o papel das tecnologias digitais no seu cotidiano e como aproveitá-las convenientemente em atividades para além do ambiente escolar. Vários desses estudos ainda possuem uma visão instrumental das tecnologias digitais. Também

não fazem referência à diversidade de linguagens relativas às diferentes culturas das quais fazem parte os(as) estudantes, dentre outros aspectos que envolvem o ensino de Língua Portuguesa.

Entendemos que há muitos estudos realizados referindo-se à prática pedagógica, à formação de professores, à cultura digital, ao uso de tecnologias digitais e aos multiletramentos relacionados ao trabalho em sala de aula, mas percebemos que sempre há aspectos relacionados a tais temas que precisam serem discutidos. Outra questão importante refere-se à oferta de oportunidades que contribuam para a formação docente, assim como o papel da Universidade e de outras instituições nesse processo. Desse modo, nossa pesquisa visa ampliar a discussão sobre essas temáticas e, quiçá, contribuir de alguma forma para o processo de formação permanente dos(das) colegas a partir da pesquisa colaborativa, uma vez que não há relato da realização de estudos dessa natureza no *locus* escolhido para a investigação que pretendemos realizar. Também consideramos a relevância de analisar alguns aspectos já abordados em outras pesquisas feitas anteriormente, a partir de um contexto histórico específico: as aulas presenciais após a ocorrência das aulas remotas, em situação de pandemia.

Assim, a presente dissertação foi organizada da seguinte forma: a primeira parte foi reservada para a introdução das discussões realizadas e a apresentação dos motivos que nos levaram a escrever esse texto; na segunda parte, apresentaremos os caminhos metodológicos que percorremos, tais como o *locus* e as partícipes que tornaram possível a realização do estudo, o tipo de abordagem que utilizamos, a metodologia de pesquisa adotada, os dispositivos empregados para a construção de informações junto às colaboradoras da investigação, a metodologia escolhida para a análise dos dados construídos, bem como a proposta de intervenção e o modo como ela ocorreu; na terceira e na quarta partes, discutiremos sobre conceitos teóricos relevantes para o presente estudo, tais como prática pedagógica, multiletramentos e cultura digital; na quinta parte, apresentaremos as reflexões feitas a partir dos dados construídos com as colaboradoras da pesquisa; na sexta e última parte, apresentaremos as considerações sobre o que descobrimos nessa trajetória.

Na próxima sessão, discutiremos sobre os caminhos metodológicos que trilhamos nesse estudo, a partir da abordagem qualitativa e da pesquisa

colaborativa. Apresentaremos os dispositivos escolhidos para a construção de dados, bem como a metodologia de análise do *corpus* construído com as docentes colaboradoras da nossa investigação. Também relataremos como foram desenvolvidas as sessões reflexivas e os desafios encontrados no decorrer do processo investigativo.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar.
(Antonio Machado, poeta espanhol)

A tarefa de pesquisar envolve desafios que o estudioso conhece apenas no decorrer do processo que atravessa para desenvolver tal ação, o que a transforma em uma experiência única. Escolher o tipo de abordagem a ser adotada, as metodologias, os métodos e as técnicas é um exercício que requer muita observação, análise de investigações alheias, mas principalmente a consciência de que o caminho a seguir terá que ser construído, a cada passo dado.

A partir de algumas leituras realizadas em materiais relacionados a tal espécie de tarefa e apoiando-nos no esboço das ideias sobre o que queríamos construir, organizamos a bagagem e iniciamos a caminhada, com alguma noção sobre o trajeto a ser percorrido e suas complexidades, ao menos no que se refere à Pesquisa em Educação. A experiência afirma que, no mundo da pesquisa, há sempre “[...] uma margem de incerteza⁸ [...]” (GATTI, 2010, p. 10). Também é preciso considerar que quem pesquisa quer compreender mais sobre algo ou alguma situação que desperta a sua curiosidade e, para isso, necessita adotar alguns critérios – que, no caso, referem-se não somente à forma como a investigação será feita, mas também como as informações construídas no campo de pesquisa serão analisadas, e que devem estar embasadas em alguma epistemologia. Assim, cada investigador cria o seu próprio caminho, que vai surgindo à medida em que avança no seu trabalho, e em cada pesquisa estão impressas as marcas de quem a realiza.

Por estar a pesquisa situada em um momento histórico, em um contexto, precisa de métodos, teorias e técnicas que, na visão do pesquisador, são mais adequadas ao seu trabalho (GATTI, 2010). Com a pesquisa em Educação, não é diferente: suas atividades estão relacionadas a seres humanos, com suas

⁸ Gatti (2010) entende que para o pesquisador não existe conhecimento absoluto nem definitivo, de modo que a metodologia, os métodos e as técnicas dão apenas uma certa segurança em relação ao conhecimento gerado pela pesquisa. Já Morin (2000), considera que a incerteza tem o poder de desintoxicar o conhecimento complexo.

experiências de vida, suas sensibilidades. Por sua natureza, necessita de metodologias que estejam abertas a situações não planejadas ou controladas pelo pesquisador. Foi procurando este caminho que chegamos à abordagem qualitativa.

2.1 O CAMINHO QUE PERCORREMOS

A pesquisa educacional tem características próprias, às quais o estudioso dessa área precisa estar atento. Do ponto de vista da educação formal, há toda uma estrutura por trás da construção e do funcionamento de uma escola, cuja base se apoia em fatores sociais e históricos, dentre outros que a justificam. Das políticas criadas por órgãos governamentais, nas esferas municipais, estaduais e federais, até chegar aos(as) estudantes que se beneficiam dela, há uma série de profissionais atuando para o bom êxito do ato de lecionar. A gestão escolar, a coordenação pedagógica, os profissionais de apoio e os docentes formam um corpo no qual cada parte é de fundamental importância para que os resultados sejam os melhores possíveis.

Dos diversos agentes participantes desse cenário, escolhemos os(as) docentes na sua prática pedagógica. Compreendemos que a metodologia utilizada deveria estar de acordo com esse público, atenta às suas angústias, aos desafios com o quais convivem, à necessidade de estarem sempre em processo formativo para dar conta das mudanças que ocorrem em seu ambiente de trabalho. Entendemos que a abordagem qualitativa seria a mais adequada para o estudo que desenvolvemos, pois possibilitou observar as partícipes no próprio contexto de atuação (CRESWELL, 2014).

Segundo Flick (2009), a abordagem qualitativa surgiu no início do século XX e foi utilizada por pesquisadores alemães e estadunidenses, sendo que sua popularização se tornou mais evidente a partir do final da década de 1970, época em que os pesquisadores sociais passaram a enfrentar novos contextos e diferentes perspectivas. Esse enfoque serve ao estudo das relações sociais, permite a análise empírica das questões investigadas e limita-se a termos locais, temporais e situacionais. A partir de tal interpretação, os fenômenos analisados podem ser explicados de forma isolada.

A abordagem qualitativa adota uma postura interpretativa que investiga o objeto de análise em seu contexto natural, atenta aos significados atribuídos pelos indivíduos e grupos estudados em relação a um dado problema social ou humano que tenha ligação com suas vidas. Consiste num conjunto de práticas situadas em um contexto histórico, social, institucional, que podem fazer uso de diferentes dispositivos, tais como as notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias etc. (CRESWELL, 2014).

A análise das informações geralmente é de caráter indutivo, embora também possa fazer uso do processo dedutivo. Preocupa-se em apresentar as vozes dos participantes, bem como as reflexões do pesquisador da investigação científica. Segundo Robert K. Yin (2016), apresenta cinco características comuns, sendo elas: o estudo relacionado ao “[...] significado da vida das pessoas” (YIN, 2016, p. 7) no contexto em que vivem; os pontos de vista dos sujeitos investigados; o contexto ambiental, social e institucional em que eles atuam, ocupa-se em esclarecer acontecimentos “[...] por meio de conceitos existentes ou emergentes” (YIN, 2016, p. 7); e faz uso de diferentes fontes de evidência para analisar e apresentar os achados da pesquisa, tais como as observações, as entrevistas, a análise de documentos.

Além de abranger um mosaico de orientações (YIN, 2016) e escolhas metodológicas, a abordagem qualitativa permite a multiplicidade de interpretações dos eventos estudados e pode se ocupar de um evento raro como de eventos corriqueiros. As informações são construídas em regime de parceria entre colaboradores e pesquisador, que não é visto isolado da pesquisa, mas sim como um elemento constituinte desta, que está aberta a alterações ao longo do processo de sua realização (CRESWELL, 2014). Desse modo,

conduzimos uma pesquisa qualitativa quando desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existem entre pesquisadores e participantes de um estudo (CRESWELL, 2014, p. 52).

Isso significa que a responsabilidade do pesquisador nesse cenário é imensa. Alguns princípios básicos ele deve adotar nesse tipo de investigação: a transparência dos procedimentos adotados, o rigor metodológico e a fidelidade às evidências (YIN, 2016). É preciso considerar o potencial de interferência/perturbação

da pesquisa no ambiente a ser estudado. O respeito aos colaboradores deve se refletir em conduta e linguagem não discriminatória, bem como no respeito à privacidade e aos direitos dos participantes do estudo, no sentido de não serem colocados em risco. Os participantes da pesquisa têm o direito de saber como o pesquisador interpretou as informações construídas com eles e a retirada do campo de pesquisa deve realizar-se de forma lenta e comunicada aos outros participantes (CRESWELL, 2014), de modo que a honestidade esteja presente em todos os momentos do trabalho do pesquisador.

Os estudos na área de ciências humanas requerem paradigmas teóricos adequados para a análise e interpretação das informações. Em tal contexto em que o objeto de estudo envolve seres humanos e suas subjetividades, seja do pesquisador, seja dos demais partícipes, essa atividade necessita de uma abordagem que considere a qualidade das relações desses sujeitos (LAVILLE; DIONNE, 1999). Diferente da abordagem quantitativa, apoiada nas ideias do positivismo e que valoriza a experimentação e a análise dos seus dados utilizando a mensuração, a abordagem qualitativa valoriza os processos, os discursos dos participantes, através dos quais as informações são construídas colaborativamente. Posteriormente, é feita a reflexão sobre seus discursos para que sejam interpretados pelo pesquisador.

Para auxiliar nossa tarefa, adotamos a pesquisa colaborativa, por se constituir numa metodologia muito utilizada em estudos que investigam o trabalho docente e porque, além de promover a reflexão sobre a prática pedagógica desses profissionais, também contribui para o desenvolvimento dos seus processos formativos, através do estudo de teorias mais recentes, desenvolvidas em ambiente acadêmico (IBIAPINA, 2016). Essa forma de pesquisar se propõe a estudar com os próprios professores as questões relacionadas ao fazer pedagógico.

A construção do conhecimento nesse tipo de pesquisa é de caráter colaborativo e “[...] é realizada a partir da participação ativa dos integrantes em prol de transformações na realidade” (IBIAPINA, 2016, p. 34). Assim, os partícipes desse tipo de pesquisa assumem o papel de colaboradores que atuam na construção do conhecimento coletivo. Nessa relação, há também a criação de espaços de formação que têm a função de ofertar a compreensão, a interpretação e a busca por soluções que possam gerar a modificação que os docentes desejam em sua prática

pedagógica. Em tal processo, tanto a produção de conhecimentos quanto a autorreflexão são elementos relevantes e ocorrem num ambiente em que as relações de hierarquização e de poder “precisam ser reconhecidas, discutidas, compreendidas e transformadas, para que o idealizado se transforme em práticas reais de colaboração” (IBIAPINA, 2016, p. 51). Assim, a relação dialógica é um recurso que precisa estar presente em todas as atividades desenvolvidas no campo de pesquisa.

Para favorecer a reflexão e a mudança na prática docente, pesquisadores e professores estabelecem negociações que visam juntar as contribuições de estudos realizados em ambiente acadêmico, a exemplo de teorias que estejam sendo estudadas nesses espaços, com a formação continuada de professores. Ibiapina (2016) explica que a pesquisa colaborativa inaugura, no final da década de 1990, a união entre os dois universos, o acadêmico e o profissional, criando um campo de saberes daí resultante que circula nos dois ambientes, ainda que os partícipes desse tipo de estudo não tenham, necessariamente, as mesmas funções no contexto de pesquisa. As relações de poder entre pesquisador e colaboradores são igualitárias e democráticas, de modo que “[...] todos os agentes tenham voz e vez para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos dos outros parceiros” (IBIAPINA, 2016, p. 47). Além da postura dialógica, é importante que cada colaborador assuma uma atitude autônoma e consciente da responsabilidade que partilha nas tarefas desempenhadas no grupo do qual faz parte.

A pesquisa colaborativa surgiu a partir de meados do século XX e divide-se em três perspectivas: a investigação-ação colaborativa, baseada na metodologia de pesquisa de Lewin, a pesquisa cujas práticas aproximam-se da etnometodologia, de Clark e a pesquisa crítica de colaboração, de Desgagné. O presente estudo adotou a terceira perspectiva por entender que ela promove “o empoderamento proveniente do processo de reflexão crítica” (IBIAPINA, 2016, p. 42), que propicia aos colaboradores da pesquisa a oportunidade de analisar sua função sociopolítica na condição de educadores. Assim, a hierarquia entre os partícipes da pesquisa sofre um processo de atenuação, pois todas as pessoas nela envolvidas contribuem igualmente para o desenvolvimento das atividades realizadas.

Nessa visão, se destacam a reflexão crítica e a sistematização das relações colaborativas entre os partícipes da investigação. As colaboradoras e a pesquisadora analisaram conjuntamente os desafios inerentes à prática pedagógica no que se refere ao uso das tecnologias digitais potencializado pelos multiletramentos, de modo a compreender mais amplamente as questões envolvendo o trabalho em ambiente virtual e a importância da criação de metodologias para tal contexto.

Sendo a colaboração uma atividade de partilha (IBIAPINA, 2016), alguns conceitos precisam ser compreendidos nesse processo, tais como o questionamento crítico e o conflito nascido das discordâncias, para que sejam percebidas as contradições que existem nos atos de educar e, a partir desse ponto, possam ser discutidas, de modo que as práticas docentes possam ser reelaboradas. Assim, os sentidos que cada partícipe atribui ao ato de educar precisam ser negociados entre os colaboradores da pesquisa para que os significados (compreensões com maior grau de estabilidade) possam ser compartilhados. Desse modo, o foco não está no eu, mas na alteridade, visto que a interdependência está presente em todo o trabalho desenvolvido com essa metodologia.

No contexto da pesquisa colaborativa, o pesquisador possui vários desafios, dentre eles, orientar os participantes a agir de forma colaborativa, visto que “[...] a colaboração não é ação natural, é atividade complexa, que pode ser aprendida quando os pares, deliberadamente, organizam espaços-tempo que propiciem esse aprendizado” (IBIAPINA, 2016, p. 47), e criem condições que tornem possível a aliança entre ele e os docentes (DESGAGNÉ, 2007). Ele possui dupla função: a de orientar os docentes para o desenvolvimento de atividade reflexivas, visando às necessidades de desenvolvimento da prática profissional, e contribuir para o avanço do conhecimento no contexto acadêmico, a partir da pesquisa que realiza.

Seguindo esse roteiro, nosso processo investigativo deu início a partir do convite feito às colaboradoras em potencial – docentes que atuam na área de linguagens (Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Produção Textual, Língua Inglesa e Artes) do Colégio Polivalente de Conceição do Coité, em reunião organizada com o apoio da coordenadora pedagógica, na sala dos professores da referida Instituição, no dia 18 de maio de 2022, às 14:30 horas. Nesse primeiro momento, fizemos um apanhado geral do panorama da pesquisa a ser

desenvolvida, a fim de provocar nas docentes o interesse para as temáticas a serem discutidas nas sessões reflexivas. Inicialmente sete professoras mostraram-se dispostas a conhecer melhor a intenção de pesquisa e escolheram o dia 01 de junho de 2022 para o próximo encontro, que deveria ocorrer às 14 horas. A data e o horário que nos deram as docentes ocorreram em uma quarta-feira, no momento reservado para as Atividades Complementares (AC) das docentes. Nesse dia, organizamos uma reunião na sala da coordenadora pedagógica, na qual a pesquisa foi apresentada de modo mais profundo.

Nessa segunda reunião, foram reveladas as intenções de pesquisa de forma mais clara, com a definição dos papéis das colaboradoras que aceitassem participar do projeto. Cada docente escolheu um apelido e respondeu a um questionário com finalidade exploratória para a definição de atividades a serem realizadas durante os próximos encontros. Algumas coordenadas foram traçadas a partir dessa reunião, tais como: definição dos dias e horários disponíveis para a realização dos próximos encontros e tempo de duração de cada sessão reflexiva. Elas explicaram que os encontros só poderiam ser realizados às quartas-feiras, a partir das 14 horas, momento de realização das ACs. Afirmaram que seria disponibilizado o tempo de uma hora para cada encontro, pois uma delas teria aula no primeiro e no segundo horários e outra teria aula a partir do quarto horário, mas que esse tempo poderia ser ampliado um pouco mais, de acordo com a necessidade requerida pelas atividades realizadas nas sessões reflexivas. Os encontros ocorreriam mensalmente, a fim de não atrapalhar o atendimento às demandas do colégio.

Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às professoras, que posteriormente foi lido e assinado por aquelas que continuaram colaborando nas atividades da pesquisa. Também foi informado às presentes que a metodologia a ser utilizada seria a pesquisa colaborativa e os dispositivos que serviriam para a construção de informações seriam as observações colaborativas, o diário de campo para realizar anotações relativas às observações realizadas, as entrevistas semiestruturadas, que seriam gravadas com um *Smartphone* e ocorreriam de forma individual, bem como as atividades das sessões reflexivas, nas quais iria ser discutido um texto por sessão que servisse de base teórica para a discussão de algumas questões relativas às suas práticas pedagógicas envolvendo

o uso de tecnologias digitais e o conceito de multiletramentos, e também seriam gravadas.

No que se refere às observações colaborativas, foi explicado que elas seriam observadas em atividades na sala dos professores e na sala da coordenação pedagógica, durante as reuniões de planejamento de atividades na escola, e foi pedida autorização para a observação de algumas aulas, solicitação atendida por duas docentes que nos autorizaram a realizar nosso estudo em tal contexto. Foi explicado também que era esperada a construção de um produto, que consistiria na elaboração de propostas didático-metodológicas envolvendo os multiletramentos e o uso das tecnologias digitais. Perguntadas sobre a melhor forma de produzir tal material, responderam que davam preferência à elaboração das propostas em atividade coletiva.

As partícipes foram convidadas a realizar em parceria com a pesquisadora o planejamento do esboço das sessões reflexivas e das oficinas práticas de formação, escolhendo as atividades que elas consideraram mais relevantes para serem desenvolvidas em tais ocasiões. Ficou decidido que seriam realizados quatro encontros. Cada encontro teria uma sessão reflexiva e uma oficina prática, na qual seria estudada a forma de uso de um aplicativo escolhido pelas professoras, de modo que as docentes pudessem praticar o que aprendessem em suas atividades pedagógicas. Nessa ocasião, também foi entregue uma cópia do artigo *Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência*, de Wagno da Silva Santos e Acir Mário Karwoski para cada docente, com a recomendação de que lessem o material para a realização de discussão no próximo encontro, que ocorreria no dia 20 de julho.

Após resolver pendências junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nossa pesquisa foi aprovada, de acordo com o parecer de número 5.491.052, emitido em 27 de junho de 2022, de modo que as observações colaborativas foram iniciadas no mês de julho e o TCLE foi entregue às docentes para leitura e posterior assinatura das que aceitassem participar da pesquisa nesse mesmo mês. Nessa fase, duas professoras desistiram de continuar participando das atividades realizadas, com o argumento de que estavam com sobrecarga de trabalho, visto que elas exercem a função docente nas redes

municipais e estaduais de educação, perfazendo uma carga horária de 60 horas semanais.

Um momento relevante da pesquisa colaborativa em que os papéis do pesquisador e dos partícipes são desempenhados diz respeito às sessões reflexivas. Elas funcionam como ações formativas que fazem uso de reuniões nas quais há a conversa entre um pequeno grupo, sendo que o pesquisador faz a mediação da atividade reflexiva dos docentes partícipes sobre suas práticas pedagógicas (IBIAPINA, 2008). O papel do pesquisador é escutar os(as) docentes e interferir apenas quando for necessário para a discussão, pois estas reuniões funcionam como espaços que ajudam os(as) professores(as) a analisar a relação entre suas práticas e os seus objetivos de curto e médio prazo para modificá-los, a partir de ideias surgidas nessas discussões acerca dos processos de ensino e aprendizagem repensados no grupo.

As sessões reflexivas são desenvolvidas obedecendo quatro etapas (IBIAPINA, 2008): a descrição, a interpretação, o confronto e a reconstrução de práticas e de teorias relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. O primeiro passo consiste em descrever a prática pedagógica e as intenções de ensino do(da) docente. O segundo é o momento da informação e realiza-se através da reflexão dos motivos que levam o(a) docente a agir da forma como tem agido na sua atividade em sala de aula. O confronto faz parte do terceiro passo e é o momento em que os (as) professores (as) vão problematizar, comparando as suas práticas com as posições teóricas apresentadas durante os encontros. No quarto passo, o pesquisador tem a função de motivar os(as) docentes a verificar se os objetivos foram atingidos.

No caso da nossa investigação, foram organizadas quatro sessões reflexivas, sendo que na primeira delas, ocorrida no dia 20 de julho de 2022, apresentamos resumidamente as ideias do artigo intitulado *Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência*, de Wagno da Silva Santos e Acir Mário Karwoski, cujas cópias haviam sido disponibilizadas previamente para as docentes colaboradoras, a fim de estimulá-las a refletir sobre suas práticas pedagógicas relacionadas ao uso das tecnologias digitais e ao conceito de multiletramentos e descrevê-las para o grupo. Das informações contidas no texto, foram destacadas, dentre outras, o uso e a produção de textos multimodais

pelos(as) estudantes, a diversidade cultural atrelada aos novos gêneros discursivos produzidos em ambiente virtual, as metodologias utilizadas pelos(as) professores(as), baseadas na aula expositiva com o auxílio do quadro, e o desinteresse dos(das) discentes diante do que era discutido em sala de aula. As docentes explicaram que faziam uso do quadro e da aula expositiva com finalidades específicas junto aos(às) discentes, como explicar um assunto ou corrigir uma atividade para melhor fixação do assunto estudado pelos(as) estudantes, mas também utilizavam as tecnologias digitais para a pesquisa, a realização de seminários, dentre outras tarefas.

Na segunda sessão reflexiva, agendada para o dia 17 de agosto, mas adiada para o dia 14 de setembro pelas professoras, devido às atividades relativas ao período avaliativo da Unidade II, outro texto foi disponibilizado antecipadamente para que fossem informadas as motivações e as influências teóricas por trás das escolhas metodológicas adotadas pelas partícipes da nossa pesquisa. O texto escolhido para introduzir a discussão foi *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*, de Roxane Rojo. Nesse encontro, as partícipes explicaram que não se baseiam em teóricos para a realização das suas atividades pedagógicas, a não ser de forma indireta, pois utilizam o livro didático. Explicaram que não conheciam a Pedagogia dos Multiletramentos, e ficaram interessada nas discussões sobre as abordagens didática, autêntica, funcional e crítica dos letramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), bem como a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada (CADZEN et al., 2021). Nessa discussão, um exemplo de texto multimodal citado foi os que contém animes, muito apreciados pelos(as) estudantes da atualidade. Uma das professoras presentes afirmou que esses novos gêneros discursivos faziam parte de uma cultura que ela não conhecia, mas que ia procurar estudar mais para compreendê-la melhor.

Na terceira sessão reflexiva, ocorrida no dia 19 de outubro de 2022 e intitulada *Confronto*, as docentes participaram de uma dinâmica que consistiu em fazê-las analisar o que, como alunas, gostariam de ter aprendido na escola, mas não aprenderam e, por consequência, pudessem analisar com maior propriedade o que os seus(suas) alunos(as) esperam da escola onde estudam. Elas afirmaram que gostariam de ter recebido educação sexual na escola, mas não tiveram direito a tal

conhecimento nesse ambiente. Falaram que gostariam de ter encontrado mais oportunidades para compreender melhor assuntos relacionados à matemática, dentre outras práticas que consideram importantes para o seu desenvolvimento intelectual e emocional.

O texto que serviu de estímulo para as discussões foi *Que futuro redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI*, de Ana Elisa Ribeiro. Após as reflexões, as professoras afirmaram que uma das coisas que elas sabem que os(as) alunos(as) gostariam de aprender na escola era sobre empreendedorismo, mas que a maioria dos(das) docentes não foram educados numa cultura que os(as) ensinassem a empreender, pois o ambiente acadêmico no qual se formaram não discutia sobre esse tipo de ação e, conseqüentemente, elas não sabiam apresentar aos(as) discentes propostas que contemplassem tal dinâmica. Refletiram sobre a necessidade de inovar em suas práticas pedagógicas a fim de contribuir na preparação dos(das) estudantes para atividades que eles(elas) possam desempenhar fora do contexto escolar.

Na quarta sessão reflexiva, ocorrida no dia 16 de novembro de 2022, foi discutido o texto *Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação*, de Carla Viana Coscarelli, e os debates realizados voltaram-se para a ideia de encontrar soluções que contribuam para melhorar a prática pedagógica das partícipes da nossa pesquisa. Foi apresentado o site www.redigirufmg.org, organizado pela autora do texto discutido, com sequências didáticas, livros e outros conteúdos de interesse das docentes. As partícipes exploraram algumas sequências didáticas, com temáticas relacionadas à diversidade cultural, como a que trata do cancelamento social e outra que trata da linguagem neutra e da linguagem inclusiva.

Nos quatro encontros em que foram realizadas as sessões reflexivas, as partícipes disseram que compreendem a necessidade de partilhar as dificuldades e buscarem soluções em grupo. Também relataram que participam de processos formativos de caráter informal com outros agentes da comunidade escolar da qual fazem parte e mencionaram algumas questões relacionadas às condições de uso das tecnologias digitais em ambiente escolar. Além disso, foi discutida a importância de se desenvolver metodologias que incluam o uso das tecnologias digitais a partir da perspectiva dos multiletramentos em suas práticas pedagógicas.

Os apelidos das partícipes foram escolhidos de forma aleatória, sem se basearem em nenhuma temática, e são: Sory, Rosinha, Sun, Ketione e Kika. Também foi sorteado em cada sessão reflexiva um livro, sendo eleita uma *guardiã* para ficar com a publicação disponibilizada por encontro. As sessões reflexivas e as sessões prática-reflexivas serão mais bem descritas no tópico 2.5 – A proposta de intervenção e sua aplicação.

Na primeira sessão reflexiva, contamos com a presença de três partícipes e de quatro na oficina prática, sendo que Sun ficou como guardiã de uma cópia impressa do manifesto intitulado *Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais*, do Grupo de Nova Londres (1996), cuja tradução foi organizada por Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa.

Na segunda sessão reflexiva, participaram quatro docentes. Na oficina prática, apenas duas estiveram presentes e Rosinha ficou como Guardiã do livro *Multiletramentos na escola*, de Roxane Rojo e Eduardo Moura. Na terceira sessão reflexiva, todas as partícipes estiveram presentes, Ketione ficou como guardiã do livro *Letramentos*, de Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro e apenas duas partícipes puderam acompanhar a realização da oficina prática. Na quarta sessão reflexiva, todas estiveram presentes, Kika foi eleita a guardiã do livro *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*, de Roxane Rojo e Jacqueline P. Barbosa, sendo que três docentes participaram da oficina prática. Posteriormente, Sory ficou guardiã do livro *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*, de Ana Elisa Ribeiro.

A ideia de eleger uma guardiã por encontro objetivou oferecer a cada partícipe maior contato com as teorias estudadas durante as sessões reflexivas acerca dos multiletramentos, das tecnologias digitais, da formação docente e dos textos multimodais, além de proporcionar às professoras colaboradoras materiais com exemplos de propostas didático-metodológicas desenvolvidas levando em consideração esses temas, de modo que elas pudessem compartilhar entre si os livros recebidos e aprofundar o conhecimento sobre as questões abordadas nas sessões reflexivas.

Também é importante registrar que na fase de observação colaborativa, além de fazer anotações sobre informações importantes que interessavam à pesquisa na sala dos professores e na sala da coordenação pedagógica, em

momentos nos quais as partícipes estavam reunidas, também fizemos anotações durante algumas aulas de duas professoras colaboradoras, após a autorização delas, e também tivemos a oportunidade de conversar com a gestão e com alguns funcionários sobre questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais no colégio. Adotamos a estratégia de utilizar artefatos do próprio ambiente de pesquisa, disponibilizados pelo setor responsável por esses dispositivos, a fim de conhecer os desafios que um(a) docente daquele contexto vivencia para utilizar tais dispositivos em sala de aula.

Assim, descobrimos que para reproduzir *slides* na TV *smart*, tínhamos que converter antecipadamente o arquivo em formato JPEG e os vídeos a serem reproduzidos deveriam estar em formato MP4. Também fizemos a experiência de não utilizar *pendrive* em uma das oficinas, obedecendo à política da gestão da escola de não inserir esse dispositivo em *notebooks* daquela unidade escolar. Para isso, precisamos armazenar com antecedência os arquivos a serem utilizados em plataformas digitais disponíveis na internet, a exemplo do *Prezi*, a fim de acessarmos tais informações no momento da oficina, como um(a) professor(a) faria para realizar algumas atividades com seus(suas) alunos(as).

As entrevistas semiestruturadas foram feitas individualmente, em dias e horários previamente agendados com as partícipes da pesquisa, e gravadas com o auxílio de um *Smartphone*, com duração de aproximadamente 20 minutos em média. As sessões reflexivas também foram gravadas e esses áudios, com duração de aproximadamente uma hora e vinte minutos em sua maioria, foram posteriormente transcritos. Desse modo, o *corpus* da pesquisa foi construído a partir das anotações das observações colaborativas, das gravações e transcrições das sessões reflexivas e da gravação e transcrição das entrevistas individuais. Foram disponibilizadas às partícipes cópias das transcrições de cada entrevista e das sessões reflexivas para que pudessem observar se havia alguma informação que elas não quisessem tornar pública. Nas transcrições, cada nome de pessoas mencionado pelas colaboradoras foi registrado apenas por uma letra maiúscula e um ponto e nas partes em que não entendemos o que elas diziam, colocamos para sinalizar o símbolo *[sic]*.

O maior problema encontrado no campo de pesquisa consistiu na falta de tempo das partícipes para todas as atividades planejadas e realizadas, pelos

motivos já expostos anteriormente. Isso fez com que algumas delas não pudessem permanecer durante todo o tempo de realização das sessões reflexivas nem das oficinas práticas. Tal fato acabou interferindo também na elaboração do produto que deveria ter sido construído a partir desses encontros. Apenas uma docente entregou propostas didático-metodológicas, planejada individualmente. Não houve articulação entre as docentes para a construção desses conteúdos de forma coletiva, visto que os seus horários de planejamento geralmente não coincidiam e os horários de AC eram utilizados para tratar de assuntos de interesse geral para a escola, a exemplo das demandas exigidas para assimilar as propostas do Novo Ensino Médio⁹ (uma das alterações na vida das docentes que essa mudança curricular trouxe foi a diversidade de disciplinas que cada uma delas passou a ter, o que exigiu mais tempo de planejamento). Conseqüentemente, a intenção de publicar tais propostas das professoras em uma plataforma digital se tornou inviável, pois elas informaram não dispor de tempo para tal atividade, problema esse que se somou à escassez de material elaborado pelo grupo.

No presente tópico, procuramos apresentar uma visão geral do caminho percorrido durante esse estudo. Na próxima sessão, nos ocuparemos em descrever o *locus* da pesquisa e apresentaremos informações sobre as partícipes que colaboraram para que obtivéssemos êxito na nossa investigação.

2.2 *LOCUS* E PARTÍCIPES DA PESQUISA

O *locus* da pesquisa está situado no município de Conceição do Coité, distante a cerca de 210 Km de Salvador. Situado na Região Sisaleira, esse município possui, segundo estimativas do IBGE (2021), 67.394 habitantes, com 97,9% de escolarização da população entre 6 e 14 anos. Originou-se a partir do pouso de tropeiros que transitavam entre Feira de Santana e Jacobina, por ter uma

⁹ O site do Ministério da Educação informa que o Novo Ensino Médio surgiu a partir da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao determinar que os estudantes tenham uma carga horária de, no mínimo, 1000 horas de aulas anuais e definiu uma nova organização curricular, que se pretendia mais flexível, contemplando a BNCC e dando aos estudantes opções de escolhas sobre o que estudar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 22/04/2023.

fonte de água que servia para os viajantes e os animais utilizados como montaria¹⁰ e pernoitavam debaixo de árvores que produziam pequenas cabaças, conhecidas como *cuité*. O município foi fundado pelo senhor João Benevides, emancipado em 7 de julho de 1933 e faz fronteira com os municípios de Serrinha, Retirolândia, Santaluz, Riachão do Jacuípe, Ichu e Araci. A economia do município é sustentada pela plantação e extração da fibra do sisal, mas também pelo comércio e pequenas indústrias de calçados, além do funcionalismo público.

Figura 01 - Vista aérea da cidade de Conceição do Coité: Praça da Babilônia e Centro Cultural



Fonte: Prefeitura de Coité: tempos de novas conquistas, 2023.

Na impossibilidade de realizar a nossa pesquisa na escola onde lecionávamos, cujas atividades foram encerradas no final de 2021, escolhemos o Colégio Polivalente de Conceição do Coité por ser a unidade escolar para onde foram transferidos nossos antigos colegas de trabalho. Desse modo, nosso estudo foi acolhido com maior receptividade, ainda que as partícipes fossem pessoas que desconhecíamos até o dia 18 de maio de 2022, momento em que apresentamos a

¹⁰ PREFEITURA DE COITÉ: tempo de novas conquistas. **História de Conceição do Coité**. Disponível em: < <https://conceicaodocoite.ba.gov.br/historia-de-conceicao-do-coite/>>. Acesso em: 08/03/2022.

proposta de investigação, em reunião organizada pela coordenadora pedagógica da referida unidade de ensino.

Esse colégio está situado na zona urbana do município, à Rua Bailon Lopes Carneiro, s/n. É mantido pela Secretaria de Educação do Governo do Estado da Bahia e foi fundado em 1971, no governo de Antônio Carlos Magalhães, cujo Secretário de Educação era o sr. Rômulo Galvão de Carvalho. Possui 16 salas de aula, pátio interno e externo, biblioteca, quadra poliesportiva, estando em construção um refeitório e uma piscina olímpica para competições estudantis. A sala onde o laboratório de informática estava instalado foi transformada em uma sala de aula, devido ao aumento no número de estudantes a requisitar matrícula nessa unidade escolar, de modo que os equipamentos que estavam no local foram transferidos para o espaço da biblioteca do colégio, a fim de que os(as) estudantes possam realizar atividades com esses recursos tecnológicos quando desejam. Com boa infraestrutura, pois é abastecido com água encanada, energia elétrica, linha telefônica e acesso à internet, em 2022 atendia a 1657 estudantes, distribuídos em três turnos (matutino, vespertino e noturno), sendo que o turno matutino concentrava o maior número de discentes, oriundos em sua maioria da zona urbana.

A instituição escolar oferece o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, essa última modalidade no turno noturno. Em 2022, o Colégio contava com 24 colaboradores de apoio e 49 professores e professoras na condição de profissionais efetivos e 7 atuando em regime trabalhista de REDA, em substituição a professores que estão de licença¹¹. Todos(as) os docentes possuem graduação e especialização, sendo que dez deles possuem o título de mestrado e outros três estão em processo de aquisição dessa formação. Quatro deles(as) cursaram o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Abaixo, imagens do Colégio Polivalente de Conceição do Coité.

¹¹ Informações recebidas da gestão da escola.

Figura 02 - Imagem externa do Colégio Polivalente de Conceição do Coité.



Fonte: arquivos da autora, 2021.

Figura 03 - Imagem da parte interna do Colégio Polivalente de Conceição do Coité.



Fonte: arquivos da autora, 2021.

O primeiro passo para iniciarmos nossa pesquisa foi entrar em contato com a diretora da unidade escolar escolhida por nós e solicitar autorização para apresentar a proposta de investigação aos(às) docentes da área de Linguagens que lá atuam, o que fizemos no ano de 2021. Tendo recebido o aval da equipe gestora, iniciamos o processo de aproximação em 18 de maio de 2022, momento em que havíamos recebido o primeiro parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa da

Universidade do Estado da Bahia, informando-nos de que havia algumas pendências a serem resolvidas para que nosso projeto recebesse a autorização dessa instituição para ser desenvolvido.

Optamos por nos apresentar às docentes através de contato presencial, pois sabíamos que as profissionais da área de Linguagens eram, em maioria, desconhecidas para nós e a nossa presença poderia ser um fator que contribuiria de forma positiva para despertar o interesse delas em participar do nosso estudo. Após o primeiro encontro, sete docentes mostraram-se dispostas em conhecer nossa intenção de pesquisa e agendaram uma reunião conosco para o dia 01 de junho, às 14 horas, a fim de que pudéssemos apresentar nosso projeto de forma mais detalhada.

No encontro do dia 01 de junho de 2022, após a apresentação de cada uma das professoras presentes, foi pedido que elas respondessem a um questionário impresso com dez itens (ver Apêndice G), a título de ação exploratória que nos levasse a conhecer quem eram aquelas profissionais e o que desejavam. Na primeira questão, era pedido que elas escolhessem um apelido para serem identificadas de modo a conservar o direito ao anonimato, na segunda, elas deveriam informar com qual gênero se identificam, na terceira, elas apontariam a faixa etária aproximada em que se encontravam. Na quarta pergunta, elas precisavam informar quantos anos tinham de profissão; na quinta, elas classificariam o nível da relação que mantêm com as tecnologias digitais; na sexta, marcariam quais artefatos tecnológicos havia na escola onde trabalham; na sétima, informariam com qual frequência utilizam esses dispositivos; na oitava, informariam o nível de conhecimento que tinham sobre o conceito de *multiletramentos*; na nona, foi pedido que elas informassem sobre quais recursos tecnológicos disponíveis na internet elas conheciam que servissem para o planejamento ou a realização de práticas pedagógicas e quais elas utilizavam; na décima, foi deixado um espaço para que elas anotassem se havia algum recurso tecnológico que elas não sabiam usar, mas que desejassem aprender a fazê-lo e qual(is) era(m).

As respostas dadas pelas docentes nos ajudaram a delinear com maior precisão as atividades a serem desenvolvidas, principalmente em relação à proposta de intervenção que deveríamos elaborar com o auxílio delas, pois seria pautada nas necessidades reais dessas profissionais e objetivavam auxiliá-las nos seus

processos formativos. Assim os apelidos escolhidos pelas professoras foram: Sory, Rosinha, Ketione, Kika, Sun, Joanelha e Tica (as condições de escolha e o motivo do afastamento de duas delas foram especificadas no tópico 2.1 – O caminho que percorremos). Todas se identificaram como sendo do gênero feminino. Cinco docentes estão na faixa etária entre 41 e 50 anos e duas na faixa etária entre 51 e 60 anos. Três delas informaram que exercem a atividade docente há 22 anos, uma, há 27 anos; uma outra, há 19 anos; uma delas há 30 anos e outra, há 25 anos.

No que se refere à relação de cada uma delas com as tecnologias digitais, três docentes afirmaram que tinham bom desempenho com as tecnologias digitais, tanto para uso pessoal quanto para a realização de atividades pedagógicas. Duas delas afirmaram que tinham dificuldades para utilizar as tecnologias digitais. Uma delas explicou que não utiliza tecnologias digitais e outra respondeu que seu desempenho com as tecnologias digitais é bom apenas para uso pessoal. Elas explicaram que a escola onde trabalham dispõe de computadores, *notebooks*, projetor de imagens (*datashow*), TV *smart*, e acesso à internet. Três professoras responderam que usam esses recursos frequentemente e quatro responderam que os utilizam raramente.

Quando foram perguntadas se conheciam o conceito de *multiletramentos*, uma delas afirmou que conheciam tanto o conceito quanto os teóricos que o criaram, quatro delas afirmaram que conheciam o conceito vagamente, mas desconheciam os teóricos que o criaram e duas delas afirmaram que não conheciam o conceito. Em relação aos recursos tecnológicos disponíveis na internet que podem auxiliar no planejamento e aplicação de práticas pedagógicas, quatro docentes afirmaram que conhecem o *Canva*, três delas conhecem o *Wordwall*, duas conhecem e usam o *blog*, uma delas mencionou os aplicativos do Google, a exemplo do *Google Meet* e do *Google Classroom*, e nenhuma conhecia o *Prezi*, nem o *Edpuzzle*.

No que se refere aos recursos tecnológicos que elas não sabiam usar, mas que gostaria de aprender a fazê-lo, uma docente mencionou o *Kahoot*, outra mencionou o *Prezi*, o *Edpuzzle* e o *Wordwall*, e as outras professoras disseram que não sabiam o nome, mas que gostariam de aprender vários. Após uma discussão sobre o assunto, decidiram que gostariam de aprender a usar o *Canva* para fazer HQ, pois nunca haviam feito essa prática usando tal aplicativo disponível na internet. Também pediram que uma oficina prática fosse utilizada para aprender a usar o

Gradepen na elaboração e correção de avaliações, outra para conhecer o *Prezi* e a última deveria ser utilizada para conhecer o *Jamboard*, a fim de desenvolver atividades com os(as) estudantes.

Após responder o questionário e decidir quais aplicativos e plataformas elas queriam aprender a utilizar durante as oficinas práticas, as partícipes da nossa pesquisa nos informaram que só poderiam se reunir conosco uma vez por mês, sempre às quartas-feiras, porque é o dia em que dispõem de horário para a AC e que a duração de cada encontro deveria ficar em torno de uma hora, pelos motivos já explicados na sessão anterior. Perguntamos se uma hora seria suficiente para as atividades a serem realizadas em cada encontro, pois além das oficinas práticas, também faríamos sessões reflexivas. Elas responderam que poderíamos passar um pouco do tempo de uma hora e as atividades deveriam ser iniciadas às 14 horas. Dessa forma, começamos o planejamento das tarefas a serem desenvolvidas durante a pesquisa.

Aproveitamos o encontro para explicar a função do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que deveria ser assinado por quem aceitasse participar da investigação quando a pesquisa fosse liberada pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclarecemos como funciona a metodologia da pesquisa colaborativa, o que é uma sessão reflexiva, como seriam feitas as entrevistas semiestruturadas individuais e as observações colaborativas.

Nossa pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética no dia 27 de junho de 2022 e nossas observações colaborativas começaram no mês de julho, ocasião em que as cinco partícipes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Agendamos as entrevistas semiestruturadas com as docentes em dias e horários que fossem convenientes para cada uma delas e as entrevistas duraram em média 20 minutos cada. Conseguimos observar duas reuniões na sala da coordenação pedagógica, uma reunião de planejamento de aula de uma das partícipes e dez aulas das professoras que nos autorizaram a observá-las individualmente em seu trabalho pedagógico. Realizamos quatro sessões reflexivas, com duração de uma hora e vinte minutos cada uma delas, à exceção da terceira sessão, que durou 2 horas e seis minutos.

O período de provas da Unidade II, a culminância dos Projetos Estruturantes, os feriados e alguns compromissos acadêmicos nos impediram de

obter mais momentos de observação no campo de pesquisa, no que se refere às partícipes da nossa investigação. Entretanto, reservamos outros momentos para observar a rotina da unidade escolar e recolher informações com outros agentes daquele ambiente que nos foram muito úteis na realização das nossas atividades. Assim, procuramos apresentar as colaboradoras da nossa pesquisa e o *locus* onde se situam. Na próxima sessão, relataremos como cada dispositivo foi utilizado, a fim de que nosso estudo obtivesse êxito.

2.3 OS DISPOSITIVOS QUE UTILIZAMOS

Dos dispositivos oferecidos pela pesquisa colaborativa, escolhemos para auxiliar a nossa investigação a entrevista, que utilizamos de forma semiestruturada e individual, mas também consideramos o fornecimento de informações durante as sessões reflexivas, que ocorreu de forma coletiva, bem como a observação colaborativa, realizada com o apoio de um diário de campo. Após estudar o conceito de *reflexão* em vários autores e destacar a reflexividade técnica e a perspectiva prática, Ibiapina (2008, p. 71) explica que a reflexão “é atividade exclusiva da espécie humana que auxilia na formação da consciência e da autoconsciência, conferindo aos indivíduos maior autonomia para pensar, sentir, fazer opções e agir”. Envolve tanto o olhar para dentro, na condição de atividade mental, quanto o olhar para fora, em atividades intrapsicológica e interpsicológica que promovam a “apropriação individual e subjetiva dos sentidos e significados existentes no contexto socio-histórico” (IBIAPINA, 2008, p. 71). Para que esse processo ocorra, tanto o conhecimento teórico quanto o conhecimento proporcionado pela experiência são importantes.

É a partir do conceito de reflexão/reflexividade que os dispositivos citados são compreendidos em sua utilização. Desse modo, a observação colaborativa (IBIAPINA, 2008) serve para fazer a articulação entre a teoria e a prática e entre a pesquisa e o ensino, pois torna possível a reflexão sobre a prática no próprio ambiente de trabalho, de modo que os docentes possam desenvolver suas atividades com mais autonomia para planejar suas ações, escolhendo as metodologias e materiais que possam melhor auxiliá-los na sala de aula.

Esse dispositivo possui a função de valorizar a “participação, a colaboração e a reflexão crítica, conquanto princípios formativos” (IBIAPINA, 2008, p. 90). Ele oferece aos(às) docentes a oportunidade de olhar com novas percepções para as atividades que realizam no cotidiano e contribuir no processo de formação dos seus pares. No estudo que realizamos, observamos as partícipes em suas atividades de planejamento e atuação, com a finalidade de compreender suas práticas pedagógicas em relação às tecnologias digitais e aos multiletramentos, convidando-as ao processo de análise de suas atividades, a partir das ações visualizadas e descritas.

Ibiapina (2008) explica que há quatro questões cujas respostas embasam o observador nessa atividade: O que deverá ser observado? Como se dará o registo das observações? Quais procedimentos devem ser utilizados com a finalidade de validar as observações? Qual o tipo de relação a ser desenvolvida entre observador e observado? A partir desse ponto, destaca algumas regras importantes e adequadas para processos observacionais, tais como: os objetivos da observação devem ser definidos, assim como o grupo que será observado, o local e o período em que se dará a observação. A presença do observador deve ser legitimada perante o grupo observado e o tipo de observação deverá ser negociada. As observações precisam ser registradas em um diário de campo durante o tempo em que ocorrerem e os dados registrados deverão servir para a reflexão e a elaboração de um relatório.

Ibiapina (2008) ainda faz a distinção entre dois tipos de observação: a descritiva e a reflexiva. A observação descritiva caracteriza-se pela descrição do objeto observado e oferece uma ideia geral dele em sua complexidade. As interrelações entre observador e observado são distanciadas e racionais e a análise dos dados ocorre de forma avaliativa. A observação reflexiva reúne a descrição e a interpretação dos resultados descritos, num processo de cooperação entre observador e observado, em que este último tem a oportunidade de fazer uma reflexão distanciada sobre a sua ação. Escolhemos para realizar nosso estudo a observação colaborativa de cunho reflexivo, por entendermos que o pesquisador precisa analisar e interpretar os fatos observados, questionando, se necessário, os partícipes da pesquisa, para melhor compreender o que observa.

Assim, organizamos a fase de observação a partir de conversas com as partícipes do estudo, em reunião ocorrida no dia 01 de junho de 2022, no Colégio Polivalente de Conceição do Coité, para definir os espaços e as ações a serem registrados no diário de campo, utilizando as anotações feitas para discussão e análise durante as sessões reflexivas, que pretendíamos realizar em etapa posterior a essa. As anotações serviram de complemento para as discussões durante as sessões reflexivas, sendo consideradas as etapas de desenvolvimento do estudo: descrição, interpretação, confronto e reconstrução de práticas pedagógicas e teorias relacionadas ao ensino, envolvendo o uso das tecnologias digitais, potencializadas pelos multiletramentos. As professoras colaboradoras consentiram com as nossas observações na sala dos professores e nas reuniões ocorridas na sala da coordenação pedagógica, e apenas duas delas concordaram em que observássemos suas atividades em momentos de aulas.

O segundo dispositivo do qual fizemos uso foi o diário de campo, com a finalidade de anotar as nossas observações ocorridas na sala dos professores, em momentos de reunião na sala da coordenação pedagógica e durante as aulas observadas. Esse recurso utilizado no campo de pesquisa serve para fazer um registro descritivo (TRAVANCAS, 2011) do que é presenciado pelo pesquisador.

A respeito do diário de campo, Macedo (2010) explica que no contexto da etnopesquisa, tal dispositivo possibilita a realização de uma descrição densa e minuciosa do ambiente em que se situa o pesquisador e as experiências por ele vivenciadas no campo investigado, contendo informações de caráter explícito, mas também do não dito. Os relatos nele contidos permitem a elaboração do sujeito e do objeto a ser estudado em aspectos reais e imaginários.

O terceiro dispositivo que escolhemos para o contexto da pesquisa colaborativa são as entrevistas semiestruturadas. A concepção de entrevista adotada por Ibiapina (2008; 2016) é influenciada pelo dialogismo de Bakhtin e o socio-interacionismo de Vigotski, valorizando os conceitos de alteridade e de compreensão responsiva, em que a linguagem é pensada como um meio de auxiliar na aprendizagem de atitudes. Nesse contexto, o outro não é um ouvinte passivo, mas alguém que realiza atividade no processo de interação, que concorda, diverge, questiona e contribui na produção de situações de análise reflexiva e crítica do que está sendo discutido. Assim, “a entrevista é marcada pela dimensão do social”

(IBIAPINA, 2008, p. 77). Em tal processo interativo, há a criação de sentidos, relacionados aos horizontes espaciais em que habitam o entrevistado e o pesquisador. Ao se expressarem, os indivíduos revelam por trás dos seus discursos outras vozes e suas identidades de gênero, etnia, classe social à qual pertençam, enfim, apresentam características da sociedade em que estão inseridos.

A entrevista semiestruturada é realizada a partir de “[...] um roteiro de questões-guia que dão cobertura ao interesse de pesquisa” (DUARTE, 2011, p. 66) e deve ser elaborado com base na questão norteadora, nos objetivos da pesquisa e, caso o pesquisador tenha elaborado alguma hipótese, essa também poderá ser considerada. A elaboração das questões-guia obedece a algumas exigências (GASKELL, 2008), tais como uma leitura crítica de textos relacionados à investigação a ser desenvolvida, o reconhecimento do campo de pesquisa a partir de observações e diálogo preliminar com pessoas ligadas a esse contexto e discussões com pessoas que tenham experiência em tal prática.

As questões do roteiro devem ser elaboradas como títulos de parágrafos (GASKELL, 2008), funcionando como um lembrete para o pesquisador, na hora da entrevista, a fim de auxiliá-lo a seguir uma agenda, ou seja, devem ser o mais abertas possível (DUARTE, 2011). Precisam ter uma progressão lógica dos temas a serem discutidos e ser elaboradas em uma linguagem simples. O pesquisador precisa compreender que esse roteiro é flexível e pode sofrer alterações de uma entrevista para outra, tendo o cuidado de documentar quando essa atitude for necessária.

As entrevistas semiestruturadas podem ser individuais ou coletivas (GASKELL, 2008) e precisam ser reflexivas (IBIAPINA, 2008), pois oferecem condições que promovem o dialogismo, através da produção de discurso, conduzindo a análises mais robustas acerca do objeto de pesquisa. Elas são relevantes tanto para quem pesquisa quanto para quem é entrevistado, já que as pessoas falam e escutam-se mutuamente, contribuindo para diluir ou diminuir a influência das instituições sobre os indivíduos. Na entrevista, a linguagem revela maior autenticidade e oferece aos partícipes da pesquisa oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal.

No caso das entrevistas coletivas, sua prática contribui para trazer à tona aspectos obscuros e a identificar conflitos e posicionamentos divergentes entre os

colaboradores do estudo, porque mostram condutas não refletidas na atividade profissional, além de facilitar a compreensão de ações mentais e materiais que os grupos sociais experimentam. Nesse contexto, a função do pesquisador consiste em promover o desencadeamento da “[...] reflexão por meio de um processo colaborativo, feito com o auxílio de questionamentos propostos pelas ações formativas de descrever, informar, confrontar e reconstruir” (IBIAPINA, 2008, p. 78). O processo deverá ser conduzido de modo que as pessoas entrevistadas se sintam dispostas a expressar suas ideias da forma mais natural possível, o que implica um cuidado ainda maior com o roteiro de questões a ser utilizado para evitar perguntas constrangedoras que possam desestimular os partícipes na realização dessa atividade dialógica.

No estudo que desenvolvemos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas. Foi pedido que as professoras colaboradoras relatassem quais são as tecnologias digitais que utilizam em suas práticas pedagógicas no contexto das aulas presenciais, ocorridas após as aulas remotas, descrevendo os desafios que vivenciam na realização dessas atividades; também foi solicitado que elas informassem sobre as metodologias para as quais elas davam preferência no desenvolvimento das suas atividades educativas, bem como se tais métodos contemplavam os multiletramentos. Também foi perguntado se elas utilizavam plataformas digitais para elaborar alguma tarefa para os(as) estudantes e como ocorre o processo de formação continuada das docentes em relação ao uso dos recursos tecnológicos.

As entrevistas coletivas foram realizadas durante as sessões reflexivas, momento em que as quatro ações norteadoras, baseadas na descrição, na informação, no confronto e na reconstrução orientaram nossa relação com as partícipes da pesquisa. O objetivo dos encontros consistiu em promover um distanciamento das docentes em relação às atividades realizadas em sala de aula, através da descrição detalhada de suas ações. Para auxiliar nas discussões, foram debatidos alguns textos selecionados abordando a temática das tecnologias digitais, dos multiletramentos, dos textos multimodais e da formação continuada dos professores no contexto da cultura digital. Cada encontro será descrito detalhadamente na seção 2.5 – A proposta de intervenção e sua aplicação.

Na primeira sessão reflexiva, as cinco partícipes foram convidadas a descrever suas práticas pedagógicas, considerando o contexto de aulas presenciais após as aulas remotas e tendo como referência atividades desenvolvidas com o auxílio das tecnologias digitais em sala de aula. Na segunda sessão reflexiva, orientamos o diálogo, a fim de que as docentes informassem (IBIAPINA, 2008) e refletissem sobre o significado das atitudes que as norteiam em relação ao uso das tecnologias digitais em suas atividades educativas, analisando as motivações e sentidos por trás dos conhecimentos que possuem e utilizam nessas atividades, assim como a influência de alguma teoria em tal prática.

Na terceira sessão reflexiva, cada colaboradora foi incentivada a compreender os significados das suas práticas na condição de transformadoras ou conservadoras da sua atividade pedagógica, considerando o uso de artefatos tecnológicos nas tarefas educativas que desenvolvem e sua relação com os multiletramentos. Essa fase se baseou no confronto do seu trabalho com as funções sociais que ele possui. Uma pergunta feita às docentes foi: Qual é a função social da minha aula, neste contexto particular de ação? (IBIAPINA, 2008). A função do pesquisador em tais momentos consiste em estimular os docentes a não se concentrarem em análises pontuais, mas sim a observarem o contexto das aulas que ministram juntamente com os conhecimentos que são construídos no espaço escolar, em sua função social.

A última fase das sessões reflexivas diz respeito à reconstrução das práticas pedagógicas das partícipes. Ela parte da compreensão acerca das ações realizadas durante as aulas e da consciência de que há uma relação entre o que é produzido no contexto escolar e os interesses sociais e políticos por trás dessas ações (IBIAPINA, 2008). Nessa sessão, as partícipes foram convidadas a responder às seguintes questões: Como posso agir de forma diferente? O que considero pedagogicamente relevante? Quais atitudes preciso tomar para mudar minha prática? Nesse momento, a pesquisadora e as docentes devem colaborar umas com as outras, a fim de produzir e divulgar o conhecimento gerado nestas discussões.

A partir das ideias discutidas e das reflexões feitas, pretendíamos orientar as partícipes do nosso estudo a elaborar propostas didático-pedagógicas envolvendo ações pedagógicas que contemplassem os multiletramentos potencializados pelas tecnologias digitais, considerando o contexto da sala de aula, a fim de servir como

práticas transformadoras a contribuir para a transformação da prática de outros(as) docentes. Entretanto, tal projeto foi inviabilizado, devido à escassez de planejamentos elaborados pelas docentes, que argumentaram a falta de tempo para a construção desses documentos. Apenas uma partícipe ofereceu contribuição nesse aspecto.

A discussão sobre a metodologia que utilizamos baseou-se na escolha da abordagem qualitativa, da pesquisa colaborativa e dos dispositivos que foram utilizados no desenvolvimento das atividades no campo de pesquisa. Ressaltamos também que diante da escassez do tempo disponível em relação às partícipes, as etapas de desenvolvimento das atividades em alguns momentos ocorreram de forma simultânea, na realização da observação colaborativa e das entrevistas semiestruturadas.

No próximo tópico, discutiremos sobre a metodologia escolhida para a análise das informações construídas com as colaboradoras da pesquisa, no *locus* investigado.

2.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES CONSTRUIDAS NA PESQUISA: APLICANDO A ATD

A Análise Textual Discursiva é uma metodologia de análise que se situa entre a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso. Consiste numa proposta “[...] de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13). Influenciada pela Fenomenologia, busca interpretar o *corpus* construído na pesquisa a partir de uma perspectiva interpretativa de caráter hermenêutico.

Seguindo o posicionamento epistemológico defendido pela Fenomenologia, valoriza o homem como centro na atividade de pesquisa, acatando a subjetividade, o mundo da experiência, a intencionalidade e a consciência humana como elementos importantes no ato de interpretar os achados da investigação. Nesse contexto, a linguagem é tratada de forma especial, visto que ela “[...] está intrinsecamente ligada à construção da realidade do sujeito (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 28). Assim, ao se debruçar sobre o *corpus* resultante de uma investigação, o pesquisador precisa

estar atento aos sentidos e significados presentes na leitura e na interpretação do material examinado, que são múltiplos.

A partir das orientações de Moraes e Galiuzzi (2016), acerca do processo que envolve a Análise Textual Discursiva, iniciamos a fase de análise das informações construídas no campo de pesquisa. O *corpus* que serviu de base para o nosso estudo se constituiu a partir da gravação de cinco entrevistas semiestruturadas de cunho individual e da gravação de quatro sessões reflexivas, posteriormente transcritas, complementada pelas anotações relativas às observações realizadas na sala dos professores, na sala da coordenação pedagógica e nas aulas às quais tivemos autorização para assistir.

As gravações foram realizadas com o auxílio do aplicativo Gravador de Voz, instalado em um *Smartphone* e a transcrição começou a ser feita com a ajuda do recurso Ditar Voz do *Word*, entretanto, diante da necessidade de revisão constante, optamos por realizar essa atividade manualmente. As entrevistas semiestruturadas duraram, em média, vinte minutos cada e as sessões reflexivas duraram cerca de uma hora e vinte minutos cada, a exceção da terceira sessão, que durou cerca de duas horas. Compreendemos que o método de transcrição manual favoreceu a ocorrência do fenômeno de impregnação, condição importante para que o pesquisador tenha um envolvimento profundo com as informações contidas no *corpus* construído no campo de pesquisa.

Ao encerrar a fase de transcrição, procedemos à leitura dos textos para a seleção de trechos com informações significativas que pudessem oferecer respostas pertinentes à questão norteadora da presente atividade investigativa. Tal leitura foi realizada tendo como referência os objetivos traçados para essa pesquisa. Após a leitura, selecionamos fragmentos do *corpus* que pudessem formar unidades de significados e codificamos cada excerto selecionado com a letra inicial maiúscula do apelido utilizado por cada partícipe da pesquisa, sendo que, quando houve coincidência na inicial entre os apelidos de duas colaboradoras, optamos por utilizar uma segunda letra, com grafia em minúscula, para distinguir uma da outra. Também utilizamos um número para codificar cada unidade. No caso das entrevistas transcritas das sessões reflexivas, além dos símbolos já convencionados, acrescentamos uma letra e um número que correspondesse a cada sessão e a cada

unidade significativa retirada desses textos. Iniciamos, desse modo, a fase de unitarização.

O trabalho com a ATD é estruturado em três fases, conhecidas como unitarização, categorização e metatexto, que ocorrem de forma cíclica. A **unitarização** é a primeira fase da análise textual e se caracteriza pela desmontagem dos textos, também denominada fragmentação ou desconstrução. O pesquisador não se utiliza de todo o *corpus* produzido na pesquisa, mas das partes significativas, as *unidades de análise*. Objetiva-se, desse modo, “[...] conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 40). Recomenda-se, nessa fase, que seja feita a codificação de cada texto do *corpus* de onde forem retiradas as unidades de análise, fazendo uso de um número ou de uma letra, de modo que os diferentes fragmentos de um mesmo texto possam ser identificados em relação aos fragmentos de outros textos componentes do *corpus*. Cada *unidade de análise* selecionada precisa ter um sentido relacionado aos propósitos da investigação.

Essa fase se subdivide em três etapas, sendo a fragmentação dos textos e o processo de codificação das *unidades de análise* a primeira delas. A segunda etapa é a reescrita de cada *unidade de análise*, a fim de que possa expressar “[...] com clareza os sentidos construídos a partir do contexto de sua produção” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 42). Em seguida, é atribuído um nome ou um título para cada *unidade de análise* gerada e codificada, que deve sintetizar a ideia central desse fragmento. Nesse primeiro momento do processo da análise, é muito importante que o pesquisador esteja em intenso contato com o material estudado, a fim de que esteja aberto para a emergência de compreensões novas. Tal momento é denominado de impregnação, no qual o pesquisador toma contato com o processo de transformação de sentidos do texto analisado, pois esse “[...] passa por um processo de desorganização e desconstrução, antes que se possa atingir novas compreensões. [...] esse procedimento consiste em levar o sistema semântico ao limite do caos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 43). A intenção foi construir uma nova ordem e, a partir dela, compreensões novas relativas aos fenômenos analisados.

Assim, a partir da leitura e seleção dos trechos retirados das transcrições das entrevistas semiestruturadas e das sessões reflexivas que foram gravadas, elegemos cerca de 136 unidades significativas de análise, codificamo-las e fizemos

a sua reescrita, distribuídas em três categorias definidas a partir dos objetivos traçados para esta pesquisa: condições de uso das tecnologias digitais na escola; processos formativos docentes e multiletramentos; práticas pedagógicas e tecnologias digitais.

O segundo momento importante do trabalho com a Análise Textual Discursiva é a **categorização**, “[...] um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes”, ou ainda, “conjuntos de elementos de significação próximos [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 44) que formam as categorias. Nessa etapa, o pesquisador reúne elementos que guardam semelhanças entre si, dando-lhes nomes de modo a definir cada categoria de modo preciso. Percebe-se em tal momento, a “[...] construção gradativa do significado de cada categoria” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 45), num processo contínuo de aperfeiçoamento e delimitação. As categorias podem ser iniciais, intermediárias ou finais, sendo que essas últimas tendem a ser mais abrangentes e em número menor. São as categorias que tornam possível a construção dos metatextos, terceiro momento da Análise Textual Discursiva.

Para que se faça a categorização, o pesquisador pode fazer o uso do método dedutivo, apropriado quando já construiu categorias antes de examinar o *corpus* da pesquisa. E caminha do geral para o particular, ou do método indutivo, quando as categorias são geradas a partir das *unidades de análise* do *corpus* construído na pesquisa, que o investigador selecionou no momento da unitarização. Nessa última alternativa, ele parte do particular para o geral, e resulta nas categorias emergentes. No caso deste estudo, as categorias que criamos são, portanto, de caráter emergente (MORAES; GALIAZZI, 2016), pois seguem o método indutivo e foram geradas após a leitura das unidades de análise. Desse modo, cada categoria surgiu a partir do agrupamento das *unidades significativas* para que fossem identificadas características em comum e levando em consideração os objetivos da pesquisa:

Quadro 05: Elaboração de categorias iniciais

CATEGORIAS INICIAIS	CONDENSAÇÃO
Condições de uso das tecnologias digitais na escola	Uso e manutenção de artefatos digitais; A internet e a questão da acessibilidade; Obsolescência de recursos tecnológicos.
Processos formativos docentes e multiletramentos	Contribuição da comunidade escolar na formação docente; Aulas remotas e autoformação; Atitudes das professoras perante seu processo formativo; Conhecimento teórico sobre os multiletramentos;
Práticas pedagógicas e tecnologias digitais	Recursos tecnológicos e metodologia tradicional; Aulas presenciais e uso das plataformas digitais; Saturação no uso das tecnologias digitais.

Fonte: Elaboração própria, a partir das unidades significativas retiradas do *corpus* analisado.

Essa fase consiste em um momento de muitas reflexões para o pesquisador, visto que ele começa a fazer outras conexões possíveis e a formar novos conjuntos com categorias transversais às geradas. Diante das inúmeras possibilidades que surgem, é importante intensificar a atenção para o que há de mais relevante, considerando os objetivos norteadores do estudo em andamento. A partir desse ponto, iniciamos o processo de desenvolvimento das subcategorias subjacentes às categorias iniciais. Em tal fase, enumeramos ideias surgidas a partir das leituras das unidades significativas de cada categoria:

Quadro 06: Categorias intermediárias da pesquisa

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	METATEXTO
Condições de Uso das Tecnologias digitais na escola	Uso, manutenção e obsolescência de artefatos tecnológicos;	O uso das tecnologias digitais na escola onde as docentes colaboradoras trabalham depende de alguns fatores, tais como a disponibilidade de artefatos em bom estado de conservação, conexão de boa qualidade com a internet e conhecimento para se adaptar às mudanças que tornam obsoletos os recursos conhecidos, na medida que surgem outros.
	A internet e a questão da acessibilidade	
Processos Formativos Docentes em ambiente	Contribuição da comunidade escolar na formação docente	A formação continuada das docentes colaboradoras em relação ao uso das tecnologias digitais se dá com o auxílio de

escolar e teoria dos multiletramentos	Tutoriais do <i>You Tube</i> e autoformação.	estudantes e professores da escola onde trabalham; elas também buscam tutoriais do <i>You tube</i> e cursos na <i>web</i> . As professoras não conhecem a teoria dos multiletramentos em profundidade.
	Conhecimento teórico sobre o conceito de Multiletramentos	
Práticas pedagógicas e multiletramentos na escola	Recursos tecnológicos, plataformas digitais e metodologias tradicionais;	As práticas pedagógicas das professoras colaboradoras alternam metodologias tradicionais com o uso das tecnologias digitais, embora a maioria delas não use plataformas digitais; O pouco conhecimento sobre a teoria dos multiletramentos influencia as suas práticas pedagógicas.
	Os multiletramentos na prática pedagógica.	

Fonte: Elaboração própria, a partir das unidades significativas retiradas do *corpus* analisado.

A grande dúvida, nessa etapa, consistiu em saber em qual das categorias as ideias sobre os multiletramentos ficariam adequadamente organizadas. Também verificamos se não havia alguma subcategoria considerada excedente, criada diante da riqueza de informações contidas nos trechos inicialmente selecionados, mas que não estivesse relacionada aos objetivos da pesquisa. Em tal momento, uma dúvida incomoda o pesquisador: se as subcategorias devem ser selecionadas para que se possa trabalhar com o essencial ou se é possível aglutinar diferentes subcategorias em uma. Optamos pela segunda alternativa:

Quadro 07: Categorias finais da pesquisa

CATEGORIAS FINAIS	SUBCATEGORIAS	METATEXTO
Condições de uso das tecnologias digitais na escola	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso, manutenção e obsolescência de artefatos tecnológicos; 2. A internet e a questão da acessibilidade; 	O uso das tecnologias digitais na escola onde as docentes colaboradoras trabalham depende de alguns fatores, tais como a disponibilidade de artefatos em bom estado de conservação, conexão de boa qualidade com a internet e conhecimento para se adaptar às mudanças que tornam obsoletos os recursos conhecidos, na medida em

		que surgem outros.
Processos formativos docentes em ambiente escolar e a questão dos multiletramentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contribuição da comunidade escolar na formação docente; 2. Autoformação e recursos da internet; 3. Conhecimentos sobre os multiletramentos; 	<p>A formação continuada das docentes colaboradoras em relação ao uso das tecnologias digitais se dá com o auxílio de estudantes e professores da escola onde trabalham; elas também buscam cursos e plataformas educativas na <i>web</i>.</p> <p>As professoras não conhecem a teoria dos multiletramentos em profundidade.</p>
Características das práticas pedagógicas após as aulas remotas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recursos tecnológicos e metodologias tradicionais; 2. Plataformas digitais e aulas presenciais; 3. Importância dos saberes experienciais na prática pedagógica. 	<p>As práticas pedagógicas das professoras colaboradoras mesclam metodologias tradicionais com outras nas quais incluem as tecnologias digitais e substituem as plataformas digitais por redes sociais; as suas práticas pedagógicas se baseiam em saberes experienciais.</p>

Fonte: Elaboração própria, a partir das unidades significativas retiradas do *corpus* analisado.

Desse modo, as categorias reorganizadas passaram a ser: condições de uso das tecnologias digitais na escola; processos formativos docentes em ambiente escolar e a questão dos multiletramentos; e características das práticas pedagógicas após as aulas remotas. A presente etapa dá início ao desenvolvimento dos metatextos para a compreensão das ideias emersas a partir das leituras das unidades de análises, seguindo o princípio de que “toda categorização implica teoria” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 50), que precisa ser explicitada para produzir sentidos relacionados às informações construídas no campo de pesquisa. Esse é um momento de diálogo entre os teóricos que dão suporte para a investigação, o pesquisador e as ideias apresentadas pelos sujeitos colaboradores do trabalho investigativo, um discurso polifônico no qual deve haver a predominância do equilíbrio entre os três aspectos.

Em qualquer das opções escolhidas pelo pesquisador, o importante é que o conjunto de categorias construído possa trazer uma compreensão profunda dos textos-base utilizados na análise e, conseqüentemente, dos fenômenos pesquisados. Nesse ponto, é importante destacar duas propriedades das categorias. São elas: a validade e a homogeneidade. A validade diz que as “[...] categorias de análise necessitam ser válidas ou pertinentes no que se refere aos objetivos e ao objeto da análise” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 48), ou seja, devem propiciar uma compreensão nova acerca dos fenômenos investigados, de modo que os sujeitos autores dos textos sob análise possam identificar seus entendimentos do fenômeno pesquisado nessas categorias.

Já a homogeneidade determina que as categorias “[...] precisam ser construídas a partir de um mesmo princípio, a partir de um mesmo contínuo conceitual” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 48), o que exige atenção no momento do agrupamento das unidades de análise em uma mesma categoria, a fim de que elas apresentem um sentido o mais similar possível. Os autores ainda explicam que uma mesma *unidade de análise* pode ser “classificada em mais de uma categoria, ainda que com sentidos diferentes” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 49). De fato, pode ocorrer que uma mesma unidade significativa sirva para dois contextos diferentes, do ponto de vista das categorias, e foi possível observar tal fenômeno quando estudamos as unidades de análise que tratavam de metodologias atreladas ao uso de algum artefato tecnológico, por exemplo, pois poderíamos utilizá-las tanto em *condições de uso das tecnologias digitais na escola*, quanto em *características das práticas pedagógicas após as aulas remotas*.

O terceiro momento da Análise Textual Discursiva diz respeito à produção dos **metatextos**, que nasce de um processo de explicitação das relações que existem entre as categorias analisadas, a fim de que elas possam produzir argumentos para aglutinar e sintetizar as subcategorias que as compõem, bem como às suas respectivas *unidades de análise*. Nessa fase, “[...] o pesquisador, a partir dos argumentos parciais de cada categoria, exercita a explicitação de um argumento aglutinador do todo” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 51), com a função de costurar as diversas categorias entre si, de modo que o todo seja compreendido.

Até este ponto, ocupamo-nos em informar os procedimentos metodológicos que adotamos no presente estudo com relação à pesquisa: tipo de abordagem,

dispositivos e modo para analisar as informações construídas durante a pesquisa. Na próxima seção, apresentaremos a proposta de intervenção que utilizamos para nortear nossos trabalhos em campo.

2.5 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E SUA APLICAÇÃO

O uso das tecnologias digitais na sala de aula sempre representou um desafio para os(as) professores(as) da escola pública que atuam na Educação Básica, seja pela incerteza de se contar com tais artefatos no local de trabalho, seja por falta de conhecimento do(da) docente relativo à sua utilização nas atividades didático-pedagógicas. Há ainda a resistência de alguns profissionais ao uso de tais artefatos e processos.

Devido à pandemia da Covid-19, iniciou-se, desde meados de 2020, um período de formação intensiva, no qual instituições públicas e privadas ofertaram *lives* e alguns cursos, embora tal formação ocorresse também por iniciativa do(da) próprio(a) educador(a). Na Bahia, a Secretaria de Educação do Estado organizou algumas *lives*¹², com palestrantes como o professor Leandro Holanda, no início de 2021, com o objetivo de preparar os(as) docentes da rede estadual de ensino para as aulas remotas, iniciadas na rede pública no dia 15 de março daquele ano. Em 2020, os(as) docentes dessa instituição também foram incentivados a participar de cursos de curta duração, oferecidos pela iniciativa privada, a exemplo dos organizados pela Fundação Telefônica Vivo, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, realizados em ambiente virtual, através da plataforma Escolas Conectadas. Um exemplo de tal proposta foi o curso *Produção textual na cultura digital*, que teve início em 09/11/2020 e sua conclusão se deu em 07/12/2020.

A motivação para construir a presente proposta de intervenção surgiu pelo fato de que, diante do cenário de incertezas gerado pela pandemia da Covid-19, no ano de 2020, desejassemos compartilhar com os(as) colegas de profissão as

¹² Um exemplo de *lives* ofertadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia pode ser comprovado no vídeo **Maratona de lives**: recursos para interação com os estudantes (padlet e mentimeter) e atividades com formulários on-line. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PyIgL0TNEW4>>. Acesso em: 06/03/2022.

inquietações e angústias diante da necessidade de atuar em um novo contexto de trabalho docente: ministrar aulas remotas para os(as) estudantes matriculados(as) na rede estadual de ensino da Bahia. Com a publicação, no Diário do Estado da Bahia, do Decreto nº 20.780, de 08 de outubro de 2021, autorizando o retorno às aulas cem por cento na modalidade presencial, sentimos a necessidade de discutir com as docentes partícipes da nossa pesquisa sobre os aprendizados que as aulas remotas trouxeram para as suas práticas pedagógicas.

Em período anterior a essa situação, a introdução das tecnologias digitais no cotidiano da sala de aula já era um assunto discutido desde que dispositivos tecnológicos como os computadores e celulares, bem como interfaces como a internet foram criadas e passaram a ser utilizadas pelas pessoas de modo geral. Tais recursos já fazem parte da vida e dos hábitos sociais na atualidade, seja em ambiente profissional, seja para interação e entretenimento, e integrá-los às atividades em sala de aula passou a ser uma consequência natural de tal uso.

Desse modo, a presente proposta buscou oferecer às docentes de Língua Portuguesa do Colégio Polivalente de Conceição do Coité uma contribuição aos seus processos formativos, tanto a nível teórico, a partir da discussão sobre os conceitos de Multiletramentos (ROJO, 2012; RIBEIRO, 2020; CADZEN et al., 2021) e tecnologias digitais (RIBEIRO, 2021; COSCARELLI, 2018), como por oportunizar momentos para a construção/elaboração de propostas didático-pedagógicas com a intenção de auxiliá-las em relação ao trabalho em sala de aula e servir de inspiração a outros(as) profissionais docentes que desejam utilizar as tecnologias digitais em atividades com os(as) seus(suas) estudantes.

O objetivo de tal planejamento consistiu em discutir colaborativamente sobre a influência do conceito de Multiletramentos e sua relação com as tecnologias digitais no trabalho com aulas presenciais, após as aulas remotas. Esse objetivo apresenta alguns desdobramentos: realizar encontros formativos e reflexivos para analisar a influência das tecnologias digitais e dos multiletramentos nas práticas pedagógicas em sala de aula; desenvolver coletivamente oficinas que contemplem o uso de aplicativos/artefatos nas atividades docentes; planejar propostas didático-pedagógicas (cujo formato seria decidido colaborativamente), envolvendo ações pedagógicas que contemplem os multiletramentos ampliados pelas tecnologias digitais em plataforma digital a ser escolhida pelos(as) participantes da pesquisa.

Esse último objetivo não foi atingido em virtude da falta de tempo das partícipes, diante das demandas do ambiente escolar do qual fazem parte, em específico, a adaptação à proposta do Novo Ensino Médio. Assim, apenas uma docente colaborou com sugestões de trabalho multiletradas envolvendo o uso das tecnologias digitais.

A proposta de encontros formativos e reflexivos e a elaboração de propostas didático-pedagógicas para a sua publicação em uma plataforma digital como produto final estavam previstas para ocorrer de acordo com uma carga horária total de 60 horas, de modo que as sessões reflexivas resultariam em 30 horas entre atividades presenciais e não-presenciais (leitura de textos), mais 30 horas para a organização e publicação do material produzido na plataforma digital escolhida. Entretanto, essa segunda parte do planejamento não ocorreu pelos motivos já expostos.

A proposta de intervenção, intitulada *A prática pedagógica na cultura digital: desafios do(da) professor(a) no trabalho com os multiletramentos* almejou contribuir para a construção de novas aprendizagens das docentes que atuam na área de Linguagens do Colégio Polivalente de Conceição do Coité, na condição de partícipes da nossa pesquisa, sobre as tecnologias digitais e seu consequente emprego em ações multiletradas junto aos(às) estudantes para os quais lecionam.

As atividades ocorreram de forma coletiva, a partir dos pressupostos da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008; 2016; DESGAGNÉ, 2007), num contexto em que a pesquisadora agiu com dupla perspectiva: a de auxiliar para a melhora da prática docente através de atividades formativas que promovam a construção do conhecimento e também para o desenvolvimento das pesquisas relacionadas à educação, atividades essas que podem favorecer na formação de profissionais reflexivos, conscientes da sua prática e abertos para as teorias que possam contribuir para a melhoria da sua atuação profissional.

O quadro a seguir consiste em um resumo para representar a organização das atividades realizadas nas sessões reflexivas e nas oficinas práticas. A metodologia adotada, baseada na pesquisa colaborativa, valoriza atividades construídas colaborativamente, envolvendo as partícipes em todas as ações desenvolvidas:

Quadro 08 – Ações desenvolvidas nas sessões reflexivas

Sessões Reflexivas	Ações Desenvolvidas	Carga Horária
18/05/2022	<ul style="list-style-type: none"> Convite às professoras de Linguagens do Colégio Polivalente de Conceição do Coité, ao qual o projeto foi dirigido; 	
01/06/2022 Reunião para a organização das sessões reflexivas	<ul style="list-style-type: none"> Primeira reunião da equipe, composta pela pesquisadora e pelas professoras interessadas; Definição da estrutura de realização das sessões reflexivas/oficinas prática-reflexivas; Entrega do texto <i>Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência</i>, de Wagno da Silva Santos e Acir Mário Karwoski, para leitura e posterior discussão na primeira sessão reflexiva; 	2 horas
Junho/2022	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do texto <i>Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência</i>, de Wagno da Silva Santos e Acir Mário Karwoski, para leitura e posterior discussão na primeira sessão reflexiva; 	2 horas
Sessão 1 (17/07/2022)	<p>Tema de estudo: Pedagogia dos multiletramentos: conhecendo o conceito</p> <p>Reflexões: Descrevendo minha prática pedagógica;</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura do texto Epístola aos Coríntios na Era Digital; Discussão em grupo sobre a presença das tecnologias digitais em sala de aula a partir do texto <i>Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência</i>, de Wagno da Silva Santos e Acir Mário Karwoski; Descrição da prática pedagógica das professoras, com ênfase para a forma de uso das tecnologias digitais; Momento da prática reflexiva: elaboração de HQ no Canva; Sorteio para a escolha da guardiã do grupo; Entrega do e-book impresso: <i>Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais</i>, do Grupo Nova Londres à guardiã do grupo; Entrega do texto <i>Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola</i>, de Roxane Rojo, para discussão na próxima sessão reflexiva; 	2 horas
Julho/agosto de 2022	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do texto <i>Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola</i>, de Roxane Rojo; Elaboração colaborativa de propostas didático-pedagógicas (apenas uma partícipe colaborou); 	6 horas
Sessão 2 (14/09/2022)	<p>Tema de Estudo: Os Multiletramentos e a Cultura Digital;</p> <p>Reflexões: Revelando as motivações da minha prática pedagógica;</p> <ul style="list-style-type: none"> Exibição do vídeo <i>Metodologia ou Tecnologia</i>; Leitura do texto <i>O fêmur curado</i>; Discussão em grupo sobre o conceito de Multiletramentos, a partir do texto <i>Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola</i>, de Roxane Rojo; Relato das partícipes sobre as motivações e teorias 	2 horas

	<p>por trás das atividades que realizam;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento da prática reflexiva: uso do Gradepen; • Sorteio para a escolha da guardiã do grupo; • Entrega do livro <i>Multiletramentos na escola</i>, de Roxane Rojo e Eduardo Moura (orgs.) à guardiã do grupo; • Entrega do texto <i>Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI</i>, de Ana Elisa Ribeiro; 	
(setembro/outubro de 2022)	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do texto <i>Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI</i>; • Elaboração colaborativa de propostas didático-pedagógicas (não ocorreu pelos motivos já expostos); 	6 horas
Sessão 3 (19/10/2022)	<p>Tema de estudo: As tecnologias digitais e a Pedagogia dos Multiletramentos</p> <p>Reflexões: Qual a função social da minha prática pedagógica nesse contexto particular de ação?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica: <i>respondendo à pergunta</i>: o que eu gostaria de ter aprendido na escola e não aprendi; • Exibição do vídeo <i>O que eu gostaria de aprender na escola e não aprendi</i>; • Discussão em grupo sobre o uso das tecnologias digitais no trabalho docente a partir das ideias do texto <i>Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI</i>, de Ana Elisa Ribeiro; • Reflexão das partícipes sobre a função social das suas práticas pedagógicas; • Momento da prática reflexiva: uso do Prezi; • Sorteio para a escolha da guardiã do grupo; • Entrega do livro <i>Letramentos</i>, de Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro à guardiã do grupo; • Entrega do texto <i>Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação</i>, de Carla Viana Coscarelli; 	2 horas
Outubro/2022	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do texto <i>Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação</i>, de Carla Viana Coscarelli; • Elaboração colaborativa de propostas didático-pedagógicas (não ocorreu pelos motivos já expostos); 	6 horas
Sessão 4 (16 ou 23 de novembro/2022)	<p>Tema de estudo: As Tecnologias Digitais e a formação do professor</p> <p>Reflexões: O que poderia fazer de forma diferente para melhorar minha prática pedagógica?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exibição do vídeo <i>Rubem Alves "O professor"</i>; • Discussão em grupo do texto <i>Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação</i>, de Carla Viana Coscarelli; • Apresentação do site: www.redigirufmg.org; • Reflexão das partícipes sobre como melhorar as suas 	2 horas

	práticas pedagógicas; <ul style="list-style-type: none"> • Momento da prática reflexiva: uso do Jamboard; • Sorteio para a escolha da guardiã do grupo; • Entrega do livro <i>Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos</i>, de Roxane Rojo e Jacqueline P. Barbosa, à guardiã do grupo; • Entrega posterior do livro <i>Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula</i>, de Ana Elisa Ribeiro. 	
--	---	--

Fonte: Elaboração própria.

A execução dessa proposta de intervenção foi dividida em etapas. Na primeira etapa, foram realizados encontros presenciais em horários nos quais as professoras estiveram disponíveis, tendo sido escolhido por elas os momentos de Atividades Complementares¹³, em um período que durou aproximadamente seis meses. Nessa fase, houve um encontro para a organização das atividades a serem desenvolvidas nas sessões reflexivas e posteriormente quatro sessões reflexivas com quatro momentos de prática reflexiva para a discussão e a análise coletiva, visando contribuir para a compreensão da importância dos multiletramentos e do uso de tecnologias digitais nas atividades pedagógicas em contexto da cultura digital, ocorridas com o auxílio de textos (Quadro 08) e outros materiais disponibilizados que pudessem cooperar na construção de propostas didático-pedagógicas, além de desenvolver aprendizagem relacionada ao uso de recursos digitais disponíveis na internet que pudessem ser úteis na prática pedagógica, de acordo com o interesse das partícipes da investigação.

Na segunda etapa, deveria ser realizada a avaliação coletiva das propostas didático-pedagógicas construídas e a organização de plataforma digital para a sua posterior publicação. Entretanto, diante da escassez de tempo das partícipes, envolvidas com as demandas do ambiente escolar do qual fazem parte, como também de material produzido que atendessem às propostas dessa pesquisa (por motivos explicados nos tópicos anteriores), o planejamento referente a essa etapa não foi posto em prática.

¹³ De acordo com o Portal da Educação, criado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a Atividade Complementar consiste em um espaço/tempo que faz parte do trabalho pedagógico do docente para ser utilizado para planejar e organizar atividades que serão realizadas individual ou coletivamente. Disponível em: <<http://educadores.educacao.ba.gov.br/atividadecomplementar>>. Acesso em: 10/01/2023.

Assim, foi dada prioridade nos encontros para as sessões reflexivas e os momentos de atividades práticas, sendo que a elaboração das propostas didático-metodológicas, que poderiam se constituir em projetos, sequências didáticas, protótipos ou outra forma, de acordo com a preferência das professoras, deveriam ser realizadas em outros momentos, o que não ocorreu. Na terceira etapa, haverá a apresentação e socialização do que foi produzido ao público. Serão expostas, no Quadro 09, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, resumindo as ações previstas:

Quadro 09 – Etapas de desenvolvimento da Proposta de Intervenção

Etapas	Ações	Duração
Etapa I	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção dos textos e outros recursos a serem utilizados nas discussões em grupo; • Contato com o <i>locus</i> da pesquisa (convite aos(as) docentes); • Observação colaborativa das atividades docentes; • Sessões reflexivas/entrevistas; • Elaboração colaborativa de propostas didático-pedagógicas (ocorrida com limitações); 	7 meses
Etapa II	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação coletiva das atividades didático-pedagógicas; • Escolha e organização de plataforma digital para publicação do material produzido pelos(as) docentes; (não ocorrida pelos motivos já expostos) 	2 meses
Etapa III	Socialização/apresentação do resultado das atividades realizadas.	2 meses

Fonte: Elaboração própria.

Com essa proposta de investigação e intervenção, espera-se que as docentes de Linguagens do Colégio Polivalente de Conceição do Coité possam desenvolver os conceitos de prática pedagógica no contexto da cultura digital, compreender melhor a pedagogia dos multiletramentos e a importância da formação docente de forma continuada para o uso das tecnologias digitais, através da reflexão sobre a necessidade (ou não) do uso de tais informações no planejamento das suas atividades pedagógicas, compreendendo o processo de autoformação como permanente, interativo e solidário. No próximo tópico, descreveremos como ocorreu cada sessão reflexiva e cada oficina prática-reflexiva, que contaram com a participação das colaboradoras desse estudo.

2.5.1 As sessões reflexivas e os momentos de prática-reflexiva

Nesse tópico, será descrita com mais detalhes a realização dos encontros para o desenvolvimento de ações teóricas e práticas de caráter reflexivo, atividades essas planejadas em conformidade com a metodologia da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), que contou com a colaboração de cinco docentes da área de Linguagens do Colégio Polivalente de Conceição do Coité.

2.5.1.1 Primeira sessão reflexiva: relatando a prática pedagógica

O encontro ocorreu no dia 20 de julho de 2022, às 14 horas, na biblioteca do Colégio Polivalente de Conceição do Coité. O objetivo desse primeiro momento reflexivo consistiu em proporcionar às partícipes a oportunidade de descrever as suas práticas pedagógicas, notadamente no que se refere ao uso das tecnologias digitais e práticas multiletradas com tais dispositivos. Duas docentes estiveram presentes no início das atividades teóricas, e uma terceira chegou depois.

Para iniciar a sessão reflexiva, fizemos a leitura do texto *Epístola aos Coríntios na Era Digital*, de nossa autoria. O texto consiste numa paródia do capítulo 13 da Primeira Epístola aos Coríntios, que trata da importância do amor na vida do ser humano. Desse modo, a paródia discorre sobre a importância de valores como o respeito e a empatia, que devem nortear as ações dos seres humanos, principalmente no cenário atual, em que as pessoas se relacionam não apenas fisicamente, mas mantêm contato nas redes sociais, pois quando essas noções não fazem parte dos princípios que regem a interação em tais espaços virtuais, geram conflitos que podem adquirir graves proporções nas relações humanas.

Após a leitura do texto, iniciamos a discussão sobre o texto *Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência*, de Wagno da Silva Santos e Acir Mário Karwoski, que havia sido entregue para leitura das partícipes no encontro anterior. Para dinamizar as discussões, elaboramos um resumo das principais ideias do artigo e exibimos o material em slides, convertido em arquivos JPEG, numa TV *smart* do colégio que havíamos reservado para essa finalidade na Unidade Escolar onde a pesquisa se desenvolveu. A maioria das docentes confessaram que não tiveram tempo para ler o material, mas participaram das discussões, pois foram

abordados temas que dizem respeito a experiências vivenciadas no cotidiano escolar de cada uma delas.

Na ocasião, apresentamos o Grupo de Nova Londres, que as partícipes não conheciam, bem como um resumo das ideias principais do Manifesto escrito por essa equipe de pesquisadores, inerentes ao conceito de multiletramentos, que tanto se refere à multiplicidade de culturas e seus discursos na sociedade atual, como também diz respeito à multiplicidade de tecnologias digitais e linguagens próprias ao ambiente virtual das redes sociais, manifesta nos textos multimodais e nos gêneros discursivos criados com o auxílio de tais recursos (ROJO, 2012). Também discutimos sobre algumas características dos textos multimodais presentes nas redes sociais.

Outro ponto que causou reflexão foi a citação que os autores do texto discutido fizeram do texto de Carlos Marcelo, referente ao fato de que as escolas ainda possuem uma estrutura do século XIX, os professores que atuam nela são do século XX e os alunos para os quais dão aula são do século XXI. As partícipes passaram a comentar sobre aspectos das suas práticas pedagógicas, a adoção do quadro para determinadas finalidades, o comportamento dos(das) estudantes diante do uso repetitivo de tecnologias como o datashow e a TV *smart*, as condições de uso das tecnologias digitais no ambiente de trabalho em que atuam, como a dependência de conexão com a internet, que nem sempre está disponível, a falta de habilidade para manipular alguns recursos tecnológicos, como converter arquivos e adequá-los para a exibição em artefatos diferentes, a exemplo dos slides que precisam ser convertidos para o formato JPEG, a fim de serem exibidos na TV *smart*, a questão da obsolescência de tecnologias como os CDs e DVDs, por falta de *drives* nos notebooks mais novos, dentre outras questões relacionadas ao tema.

Tais discussões levaram a um outro tema: a formação de professores na cultura digital. Foram apreciadas as ideias do texto analisados sobre a importância da formação docente e da necessidade de aprender a utilizar as tecnologias digitais para a elaboração de atividades motivadoras para os(as) estudantes, a partir do desenvolvimento de atividades colaborativas, que estimulem a criatividade e o senso crítico dos(das) discentes. As professoras explicaram que a formação inicial que tiveram na Universidade não as havia preparado para a realidade das aulas remotas. Fizeram comentários sobre as condições de trabalho naquele contexto e

do que precisaram aprender para conseguir cumprir com os seus compromissos profissionais, diante dessa nova demanda. As professoras que já faziam uso dos recursos tecnológicos antes da pandemia tiveram maior facilidade em utilizá-los.

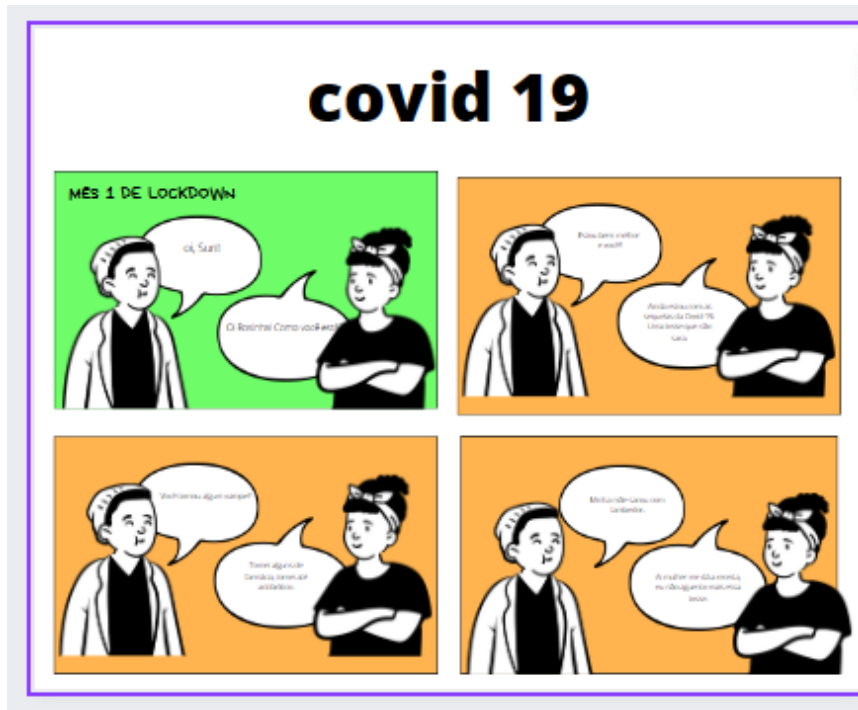
As colaboradoras ainda compararam o nível de acessibilidade às tecnologias digitais durante as aulas remotas e após, no desenvolvimento de atividades presenciais. Afirmaram que os desafios vivenciados no ambiente escolar para trabalhar com tais dispositivos são maiores e relataram algumas das dificuldades com as quais elas convivem.

Após a discussão do texto e dos relatos sobre as práticas pedagógicas das partícipes presentes, iniciamos a parte prática-reflexiva do nosso encontro, na qual foi apresentada às docentes uma função do aplicativo *Canva*¹⁴ que elas não conheciam, apesar de já saber utilizá-lo: a oportunidade de desenvolver atividade com a elaboração de tirinhas, um gênero textual derivado das histórias em quadrinhos (HQ). Para melhor orientar as docentes, utilizamos um computador disponível na biblioteca do Colégio Polivalente de Conceição do Coité com acesso à internet e pedimos que duas das docentes se sentassem de frente para o artefato. Rosinha e Sun iniciaram a atividade, a partir das orientações que iam sendo dadas.

Explicamos que para criar uma conta nesse aplicativo, era necessário utilizar uma conta de *email* do Gmail, mas também é possível acessar pelo Google ou pelo Facebook, sendo a conta de *email* a forma que utilizamos. As outras partícipes foram orientadas a baixar o aplicativo nos seus *smartphones* e abrir uma conta. Como base para as orientações passadas sobre o *Canva*, utilizamos uma conta anteriormente criada, através da qual as docentes realizaram as atividades propostas. Foi explicado para quem não tinha muita familiaridade com o aplicativo que ele serve para a criação de *cards*, *slides*, edição de vídeos, dentre outras funções. No caso das tirinhas, elas deveriam digitar essa palavra “tirinhas” e iriam aparecer vários *templates* de HQ já produzidas que elas poderiam alterar, como também a opção de iniciar a elaboração de uma tirinha a partir de um *template* em branco. Elas optaram por editar uma tirinha já disponível. A tirinha ou a HQ elaborada pode ser compartilhada com outras pessoas através de endereço de *email* e baixada em formato PDF ou JPEG.

¹⁴ Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/

Figura 04: Produção de tirinha – Rosinha e Sun



Fonte: Extraído do perfil da autora no *Canva*.

Rosinha e Sun produziram uma tirinha e depois revezaram com Sory e Kika, que assumiram a posição diante do computador, igualmente participando da experiência para a elaboração de uma tirinha.

Figura 05: Produção de tirinha – Sory e Kika



Fonte: Extraído do perfil da autora no *Canva*.

A atividade consistiu em orientar as partícipes para que explorassem o aplicativo e suas funções, de modo a criar uma conta ou, caso já tivessem criado uma conta, aproveitassem-na para exercitar o que aprenderam e pudessem elaborar práticas pedagógicas com os(as) estudantes a partir do uso do aplicativo. Após a realização dessas atividades, foi eleita uma guardiã por sorteio para ficar com uma cópia impressa do manifesto intitulado *Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais*, do Grupo de Nova Londres, cuja tradução foi organizada por Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. A guardiã teria a oportunidade de conhecer mais amplamente o trabalho desses pesquisadores e poderia compartilhar o material com as outras partícipes das atividades que tivessem interesse em consultá-lo.

Também foi entregue a cada uma das docentes presentes uma cópia impressa do texto *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*, de Roxane Rojo, com a recomendação de leitura para que o seu teor fosse discutido na próxima sessão reflexiva. Posteriormente, reunimo-nos para um lanche na sala dos professores e nos despedimos.

2.5.1.2 Segunda sessão reflexiva: as motivações que permeiam a prática pedagógica

As atividades desse encontro estavam previstas para ocorrer no dia 17 de agosto de 2022. Entretanto, diante das demandas pedagógicas do colégio que serviu de campo para a nossa pesquisa, as atividades programadas foram adiadas para o dia 14 de setembro de 2022, tendo sido iniciadas às 14 horas, na sala da coordenação pedagógica. Utilizamos um notebook do colégio para as tarefas realizadas nesse encontro, adotando o procedimento que um(a) docente faria se pretendesse trabalhar com tecnologias digitais que dependessem do acesso à internet no colégio.

Para começar as discussões, foi exibido o vídeo *Tecnologia e metodologia*¹⁵, produzido pelo Grupo de Trabalho de Imagem e Conhecimento da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, e postado em 01 de abril de 2007. O vídeo

¹⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IJY-NIhdw_4.

mostra uma professora de matemática utilizando metodologias tradicionais com o auxílio de um quadro para ensinar uma tabuada, e depois, com a introdução das tecnologias digitais na escola, mostra a professora utilizando o *datashow* para lecionar com a mesma metodologia. Depois de assistir ao material exibido no *You Tube*, fizemos a leitura do texto *O que há em ser humano que nos faz sentir melhor quando ajudamos os outros?*¹⁶, de Remy Blumenfeld e publicado no site do Instituto CNVBrasil. O texto fala sobre uma resposta que a antropóloga Margaret Mead deu a um estudante ao ser perguntada sobre o que poderia ser considerado como o primeiro sinal que revelasse a civilização em uma cultura. A antropóloga apontou um fêmur humano cicatrizado de 15.000 anos como resposta para aquela questão, explicando sobre a importância da atitude de quem cuidou da pessoa que estava com esse osso da perna quebrado para que ela sobrevivesse.

As docentes presentes afirmaram que já conheciam o vídeo. Explicamos que o texto sobre a resposta de Margaret Mead era um complemento à produção audiovisual e perguntamos se o maior problema dos professores de modo geral consistia em aprender a utilizar as tecnologias digitais ou em criar metodologias que fizessem uso desses recursos de forma crítica, criativa, interativa e colaborativa. As partícipes responderam que a criação de metodologias era o maior desafio dos docentes na atualidade.

Acessamos o *Prezi*¹⁷ e fizemos a exibição de slides com um resumo das principais ideias presentes no texto *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*, de Roxane Rojo, para as reflexões das docentes. Para quem não esteve presente no encontro anterior, apresentamos o Grupo de Nova Londres e fizemos um resumo das ideias defendidas pelos pesquisadores que o compõem, visto que a proposta dos multiletramentos tem por finalidade promover a criação de metodologias que considerem a variedade dos discursos e das culturas e também das tecnologias digitais que estimulam a produção de novos gêneros discursivos e de formas de usar a linguagem que eram desconhecidas anteriormente, num contexto em que o trabalho do(da) professor(a) de Linguagens precisa contribuir para combater a intolerância à diversidade cultural dos diferentes

¹⁶ Disponível em: <https://www.institutocnvb.com.br/single-post/sobre-crescer>

¹⁷ Disponível em: <https://prezi.com/login/>

grupos que fazem uso do mesmo espaço escolar e das redes sociais, bem como da tarefa da escola em proporcionar o letramento dos(das) estudantes, orientando-os(as) se servir da linguagem de forma criativa, crítica, colaborativa e responsável, em qualquer situação que envolva a interação.

A partir da seleção de algumas imagens que a autora apresenta em seu texto, mostramos uma que representa a cultura dos *animes*¹⁸, dentre outras, relacionadas ao internetês, aos jornais, aos memes. Ao refletir sobre a cultura dos *animes*, que é muito apreciada pelos(as) estudantes da atualidade, as professoras refletiram que tal arte faz parte de uma realidade paralela desconhecida por elas. As educadoras também viram trechos de vídeos produzidos por jovens, que apresentam características multimodais, com a presença de legendas, dentre outros recursos. Em suas reflexões, comentaram que a realidade virtual, presente em jogos através dos quais crianças, adolescentes e jovens se divertem e interagem em ambiente virtual nas suas atividades de lazer, se constitui em outro exemplo de traço cultural que não costuma ser visualizado pela escola. Um dos pontos destacados no texto que estava servindo para as reflexões refere-se às habilidades exigidas das pessoas perante um gênero discursivo, enquanto receptoras críticas ou produtoras criativas, para que possam contribuir para a construção colaborativa de textos multimodais, dentro ou fora do contexto escolar.

Outro momento de reflexão importante ocorreu quando as partícipes foram questionadas se conheciam a pedagogia dos multiletramentos. Elas explicaram que não haviam entrado em contato com nenhuma informação sobre o assunto, de modo que utilizamos informações do livro *Letramentos* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) para apresentar quatro abordagens metodológicas: didática, que se baseia na metodologia tradicional; autêntica, que parte do conhecimento de mundo do(da) aluno(a), aproveitado pelo(a) professor(a) na sala de aula; funcional, a partir do trabalho com gêneros textuais que os(as) estudantes conhecem na aula, aprendem a elaborá-lo coletivamente e posteriormente passam a produzir individualmente; e crítica, que considera o exame do contexto em que um texto foi produzido, da ideologia defendida por seu autor, das intenções ocultas por trás da mensagem que

¹⁸ Anime ou animê é um tipo de desenho animado cuja produção iniciou-se na cultura japonesa e que é produzido em várias partes do mundo. Disponível em: <https://www.significados.com.br/anime/>. Acesso em: 12/01/2023.

o texto veicula, dos símbolos culturais nele presentes, dentre outras questões levantadas por essa abordagem. Também foram apresentados alguns conceitos, tais como o de prática situada, de instrução explícita, de enquadramento crítico e de prática transformada.

Após as discussões sobre as ideias do texto de Roxane Rojo (2012), as partícipes foram incentivadas a discutir sobre as motivações por trás das suas práticas pedagógicas e as teorias inerentes a elas. Elas explicaram que não seguiam as ideias de nenhum teórico de forma específica, embora façam uso do livro didático e se baseiem na experiência acumulada ao longo dos anos de prática desenvolvida em sala de aula e em ideias que elas conhecem em cursos que fazem. Uma docente comentou que considera importante a teoria das inteligências múltiplas, conceito elaborado por Howard Gardner, pois cada pessoa possui relações específicas com seu processo de aprendizagem e isso deve ser considerado pelo(a) professor(a) e pelo(a) estudante. A postura das professoras colaboradoras em relação às suas práticas e os aspectos teóricos a elas inerentes estão de acordo com o conceito de saberes experienciais (TARDIF, 2014), uma vez que as profissionais tendem a fazer uso predominantemente de conhecimentos que compreendem, sendo a sua experiência profissional uma fonte importante desses saberes.

Houve uma pausa para o lanche e posteriormente foi dada continuidade às atividades do encontro com a parte prática-reflexiva das atividades que haviam sido planejadas. Para esse momento, as partícipes haviam escolhido o aplicativo *Gradepen*¹⁹, cuja função primordial consiste em auxiliar o(a) docente na elaboração e correção de atividades avaliativas com questões objetivas e discursivas, com a organização de gabarito para leitura com código de barra. O dispositivo dispõe de um banco de dados, de modo que o(a) usuário(a) pode optar por inserir questões elaboradas por ele(ela) ou buscar no banco de dados questões que tenham afinidade com os temas a serem abordados na atividade avaliativa que está sendo criada.

O sistema gera gabaritos com até 20 questões para posterior leitura e as questões podem ficar embaralhadas, caso seja solicitado pelo(a) docente, que

¹⁹ Disponível em: <https://www.gradepen.com/>

deverá baixar o arquivo em formato de PDF para imprimir. As questões digitadas podem ficar em sigilo por seis meses e após esse prazo, passam a fazer parte do banco de dados do aplicativo, para a consulta de outros usuários. As atividades avaliativas geradas devem ser impressas para serem aplicadas em encontros presenciais, mas o(a) estudante pode consultar o resultado do seu desempenho no exame, em relação a questões objetivas, mediante liberação de uma senha, caso o(a) professor(a) permita esse acesso. Para fazer correções automáticas de questões objetivas, o(a) docente precisa baixar o aplicativo em um *Smartphone*. Uma informação importante no uso desse dispositivo digital para o(a) usuário(a): a elaboração das atividades avaliativas é feita de forma gratuita. Entretanto, para a correção de questões objetivas, é necessário comprar uma quantidade de créditos, de acordo com a quantidade de avaliações que serão corrigidas.

Figura 06: Imagem da tela inicial do *GradePen*



Fonte: Extraído do site oficial do aplicativo

A atividade prática-reflexiva desenvolvida nesse encontro foi acompanhada por duas partícipes. Após a sua realização, foi feito o sorteio e Rosinha ficou como Guardiã do livro *Multiletramentos na escola*, de Roxane Rojo e Eduardo Moura. Diante da necessidade das outras partícipes de se ausentar antes do final do encontro, foram distribuídas após a sessão reflexiva cópias do texto *Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI*, de Ana Elisa Ribeiro, para leitura das

docentes, uma vez que as ideias desse material serviriam como estímulo para as discussões do nosso próximo encontro. Com a finalização do momento prático reflexivo, despedimo-nos.

2.5.1.3 Terceira sessão reflexiva: analisando a função social da prática pedagógica

O terceiro encontro ocorreu no dia 19 de outubro de 2022, às 14 horas, na biblioteca do Colégio Polivalente de Conceição do Coité, e contou com a presença de todas as partícipes. A primeira atividade consistiu em uma dinâmica em que foi entregue uma folha de papel-ofício às docentes para responder à seguinte pergunta: o que eu gostaria de ter aprendido na escola quando era estudante, mas que a escola não me ensinou? A partir da pergunta, iniciou-se uma discussão na qual as docentes compartilharam suas memórias e frustrações. Elas foram unânimes em afirmar que faltou a educação sexual na escola no período em que foram estudantes do ensino básico. Também explicaram que gostariam de ter participado de atividades que as ajudassem a compreender melhor a Matemática, pois ficou uma lacuna nas suas formações em relação a essa Disciplina. Uma delas afirmou que gostaria de ter participado de cursos de teatro na escola. Também comentaram sobre suas frustrações ao ingressar no ensino superior como estudantes, de profissões que gostariam de seguir, mas que não tiveram a oportunidade de cursar.

Após a dinâmica, foi exibido em uma TV *smart* o vídeo *O que eu gostaria de aprender na escola e não aprendi*²⁰, postado no canal Prof. Karlla Matemática. No vídeo, a professora discute sobre o que os(as) estudantes querem aprender e que a escola geralmente não ensina. Fala sobre a importância do diálogo entre estudantes e docentes para que o planejamento pedagógico busque atender às expectativas dos(das) discentes. Com o incentivo do material audiovisual, as partícipes iniciaram suas reflexões sobre suas práticas e as expectativas dos(das) estudantes para os quais lecionam sobre o que querem aprender na escola. Para uma delas, os(as) professores(as) não tiveram uma educação que os(as) incentivassem a ser empreendedores e conseqüentemente, não conseguem atender a essa necessidade de parte dos(das) alunos(as) atualmente. Elas apontaram a necessidade de

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IJpPOEwCB7o>

desenvolver atividades que auxiliem os(as) estudantes a adquirir aprendizagens que sejam úteis fora do ambiente escolar.

Posteriormente, exibimos slides contendo um resumo das principais ideias do texto *Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI*, de Ana Elisa Ribeiro. As partícipes tiveram a oportunidade de discutir sobre as dificuldades pelas quais passaram no período das aulas remotas. Elas relataram que, diante das exigências da SEC, só se alimentavam porque havia parentes que levavam as refeições até o local onde elas estavam trabalhando, sentadas perante o computador. Algumas explicaram sobre as estratégias utilizadas para realizar atividades pedagógicas para os(as) estudantes em contexto remoto, contando com o auxílio de familiares, colegas de trabalho e estudantes que contribuíram para o processo de formação continuada das docentes. Elas aprenderam a desenvolver atividades com jogos e outras tarefas em aplicativos disponíveis na internet e a atitude de compartilhar o que descobriam com os(as) colegas de trabalho contribuiu para que adquirissem maior domínio no uso desses recursos. Algumas atividades que realizaram no contexto de aulas remotas elas tentam adaptar para a situação de aulas presenciais.

Outro motivo para a reflexão das partícipes se refere a alguns direitos trabalhistas que foram suspensos nesse período desafiador. Algumas delas comentaram sobre a necessidade de comprar equipamentos e contratar serviços de internet com os próprios recursos, bem como do comportamento de muitas pessoas na sociedade ao adotarem atitudes de menosprezo à profissão docente. Também comentaram sobre as dificuldades dos(das) estudantes para ter acesso às aulas em contexto remoto.

A respeito do trabalho realizado pelo Grupo de Nova Londres e analisado pela autora do texto que serviu para as discussões dessa sessão reflexiva, foi discutido mais amplamente o conceito de *design* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). As partícipes concordaram com o fato de que a palavra *gramática* é insuficiente para abarcar a complexidade do conceito de *design*, que considera a produção de textos multimodais e outras formas de linguagens para além da modalidade verbal (oral ou escrita). Também foi abordada a relação entre o conceito de multiletramentos e a BNCC, presente nas competências gerais desse documento.

Houve uma pausa para o lanche e, diante da necessidade de três partícipes se ausentarem, foi feito, via sorteio, a escolha da guardiã do livro *Letramentos*, de Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro, tendo sido eleita a docente colaboradora Ketione, a quem o exemplar foi entregue. Também foi entregue para leitura algumas cópias do texto *Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação*, de Carla Viana Coscarelli, pois as discussões da próxima sessão reflexiva ocorreriam a partir da discussão das ideias contidas nesse artigo. Posteriormente as atividades tiveram continuidade, dessa vez em relação à parte prática-reflexiva das ações planejadas para o encontro. Duas docentes acompanharam essa fase. O aplicativo escolhido pelas colaboradoras para que suas funções fossem melhor conhecidas foi o *Prezi*²¹, que havíamos utilizado no encontro anterior para projetar slides. Foi explicado às partícipes que elas poderiam utilizar uma conta do Gmail para abrir um perfil nesse aplicativo, e que ele servia para desenvolver várias atividades, tais como cards, slides, vídeos com slides, infográficos, mapas interativos.

A função que os(as) usuários mais apreciam em tal recurso é a opção *apresentar um projeto*, por causa dos efeitos produzidos na apresentação de slides feitos através de tal formato. O lado negativo é a questão financeira, pois para baixar os arquivos produzidos nesse aplicativo é necessário ter uma conta e pagar uma taxa mensal. Também não é possível fazer alterações em um arquivo produzido no Prezi e compartilhado com outras pessoas pelo *Smartphone*. Entretanto, é possível que várias pessoas façam alterações em um mesmo arquivo, usando computadores, através da opção de compartilhamento, que permite liberar o seu conteúdo para ser editado por outras pessoas. Para quem usa a versão gratuita do aplicativo, é necessário deixar o material gerado disponível para a consulta do público.

²¹ Disponível em: <https://prezi.com/pt/>

Figura 07: Apresentação elaborada por Rosinha e Sun



Fonte: Extraído do perfil da autora no Prezi

As partícipes presentes ao momento prático-reflexivo fizeram um revezamento, sendo que uma delas baixou o aplicativo no *smartphone* e outra o acessou de um *notebook* que havíamos reservado para essa finalidade. O perfil usado pelas docentes foi criado por nós, para o desenvolvimento de atividades durante a pesquisa. Desse modo, puderam verificar o uso do *Prezi* de duas formas diferentes. Uma delas afirmou que iria planejar uma atividade com esse recurso para ser desenvolvida com os(as) alunos(as). Após o desenvolvimento dessa tarefa, despedimo-nos.

2.5.1.4 Quarta sessão reflexiva: desenvolvendo uma prática mais consciente

O último encontro ocorreu no dia 16 de novembro de 2022, às 14 horas, na biblioteca do Colégio Polivalente de Conceição do Coité. Na ocasião, explicamos para as colaboradoras que aquele encontro seria o último para tratar das atividades planejadas inicialmente, mas que manteríamos contato para relatar sobre os desdobramentos da pesquisa e fazer o compartilhamento de materiais elaborados a partir dela, tais como os slides e as transcrições das oficinas. Para iniciar as atividades, foi exibido um vídeo contendo uma entrevista feita pela Revista Digit@l

com o professor Rubem Alves, intitulado *Rubem Alves "O Professor"*²². Nessa entrevista, Rubem Alves explica que a função do professor não deve se constituir em ensinar uma Disciplina em específico, mas em provocar a curiosidade dos(das) estudantes para o mundo à sua volta. O teórico também compreende o processo de educar como um exercício de imortalidade, pois quem ensina passa a viver na pessoa com a qual compartilha o seu conhecimento.

Foi explicado às docentes que nessa sessão reflexiva, elas deveriam fazer uma análise sobre o que poderiam fazer para transformar as suas práticas pedagógicas, de modo que elas as tornassem melhor do que já faziam. Após as considerações que cada docente fez sobre o material audiovisual exibido, foi iniciada a discussão sobre as ideias principais contidas no artigo *Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação*, de Carla Viana Coscarelli, pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais. A autora inicia o texto explicando que é exigido do aluno o desenvolvimento de habilidades leitoras que o torne autônomo, crítico, cooperativo, bem-informado, fazendo uso responsável e seguro das tecnologias digitais nas redes sociais, que compreenda o que é um hipertexto, um texto multimodal. Entretanto, para que os(as) estudantes desenvolvam tais competências, é necessário que o(a) professor(a) esteja capacitado para lecionar no contexto do século XXI, pois muitos(as) discentes aprendem com o(a) docente como utilizar os recursos tecnológicos para o desenvolvimento de tarefas educativas, através das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Uma das partícipes comentou que é um desafio estar sempre se atualizando, pois há a necessidade de estimular os(as) discentes a utilizar as diferentes linguagens na produção de textos e discursos, mas o(a) docente que não desenvolveu habilidades com tais recursos não tem como orientar os(as) alunos(as) a realizar atividades com eles, no que as colegas concordaram. Elas também refletiram que há estudantes com mais conhecimento do que o(a) professor(a) sobre o uso de dispositivos tecnológicos e outros que, por não ter acesso a computadores e *notebooks*, apresentam severas dificuldades para produzir gêneros discursivos com o auxílio de tais artefatos. Uma delas comentou que uma estudante mostrou as provas do ENEM que havia feito e ela, ao olhar o material, chegou à conclusão de

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xHfJMy0ZRq0>

que as questões desses exames partem do princípio da contextualização, o que requer dos (das) professor(as) de Linguagem um esforço maior para desenvolver atividades de leitura e produção de textos multimodais com os(as) estudantes.

Houve uma reflexão sobre o crescimento da procura, pelas pessoas, por atividades que envolvem a inteligência artificial e a vida em ambiente virtual, como o *metaverso*, visto que esse é um assunto de interesse dos(das) estudantes. Uma das partícipes considerou que há um conflito entre a crescente dependência das tecnologias digitais e a busca pela identidade. Também foi discutido sobre a questão de profissões que estão deixando de existir e de outras que estão surgindo, levando em conta o contexto da cultura digital, a questão dos robôs como substitutos do ser humano em muitas tarefas. Duas docentes citaram o filósofo Yuval Noah Harari e o aparecimento de movimentos que defendem o minimalismo e a desconexão como hábitos de vida. As professoras mencionaram alguns filmes que tratam dos temas que estavam sendo discutidos por elas na sessão reflexiva.

Dando seguimento à discussão a partir do texto de Carla Coscarelli, foi feita uma análise sobre as informações encontradas na pesquisa feita pela autora a respeito da formação dos professores. Uma das partícipes considerou que, na sua opinião, a falta de tempo é o maior problema que os(as) professores(as) têm atualmente, porque precisam desenvolver tantas tarefas relacionadas à profissão, como elaborar planos de aula para várias Disciplinas semanalmente, que não conseguem reservar momentos específicos para a aprendizagem de teorias novas, e mesmo para atividades de pesquisas que os(as) mantenham atualizados sobre novas metodologias, dentre outras questões relacionadas à prática pedagógica. A docente afirmou que tem consciência da quantidade de teóricos produzindo materiais significativos que podem auxiliar os(as) professores(as) em sala de aula, mas que geralmente não tem tempo disponível para consultar esses textos, diante das atividades profissionais cada vez mais burocratizadas, a exemplo do preenchimento das notas dos estudantes, dos diários de classe, dos planos de aula em quantidade cada vez maior por conta da variação de Disciplinas que precisam lecionar para completar a carga horária, dentre outras situações relacionadas.

Houve uma reflexão sobre os(as) profissionais docentes que estão sendo formados pelas universidades, a partir dos(das) estagiários(as) que estiveram em regência nas turmas em que as colaboradoras lecionam. Pelo que elas perceberam

observando os(as) aprendizes, eles(as) ainda apresentam dificuldades em desenvolver metodologias que utilizam as tecnologias digitais de forma crítica e criativa. As professoras também comentaram sobre os desafios que estão enfrentando para se adaptar ao Novo Ensino Médio, seja por causa da redução de carga horária de várias Disciplinas, seja pelo surgimento de outras que exigem um conhecimento sobre áreas que elas não conheciam bem, e ainda por conta da metodologia dos materiais didáticos que foram produzidos para essa nova proposta.

No momento de reflexão sobre as perguntas: como posso agir diferentemente? Como poderia mudar minha prática pedagógica? O que eu poderia fazer diferentemente do que faço? O que considero pedagogicamente importante?, as partícipes consideraram que eram perguntas difíceis de responder, diante da realidade em que elas vivem. Uma delas afirmou que o (a) docente precisa ler muito, buscar conhecimento, navegar pela internet porque há muita coisa boa publicada nesse suporte e ressaltou a necessidade de ter tempo para fazer essa atividade de aperfeiçoamento da sua prática pedagógica. Explicou ainda que a discussão com os colegas de profissão na busca por ideias era muito importante. Considerou a atividade que estávamos realizando como um exemplo de oportunidade de trocar conhecimentos e de compartilhar ideias para melhorar a sua atuação profissional. As professoras falaram do sentimento de angústia que sentem diante do desafio de estarem em constante exercício de aprendizagem. Uma delas disse que os professores não podem se considerar os salvadores da pátria nem se achar culpados por tudo o que não dá certo na educação. Outra afirmou que uma boa aula não significa, necessariamente, usar recursos tecnológicos o tempo todo.

Após as considerações finais sobre o texto que serviu de provocação para as discussões realizadas nessa sessão reflexiva, em que ficou claro a necessidade de o(a) professor(a) assumir a responsabilidade em relação ao seu processo formativo a nível profissional, utilizamos um *notebook* do colégio reservado antecipadamente para apresentar às partícipes o *site* www.redigirufmg.org²³ desenvolvido por Carla Coscarelli, na condição de pesquisadora da UFMG. Nesse sítio digital, há vários materiais disponíveis para consulta, tais como sequências didáticas sobre vários temas, livros digitais, infográficos, dentre outros.

²³ Disponível em: www.redigirufmg.org

As colaboradoras exploraram uma sequência didática que aborda questões relacionadas à linguagem neutra e à linguagem inclusiva e outra sobre cultura do cancelamento. Discutiram sobre as complexidades das questões envolvendo a linguagem neutra, diante da dificuldade para pessoas com baixa visão compreender a semântica das novas palavras geradas por essa proposta. Algumas relataram a realização de discussões e atividades desenvolvidas com os(as) estudantes sobre tais temas. As docentes afirmaram que é necessário se adequar a essas novas demandas relacionadas à área de Linguagens, apesar dos desafios que o atual cenário de desempenho das práticas pedagógicas traz.

Para finalizar a parte das sessões reflexivas e diante da necessidade de algumas docentes de se ausentarem do nosso encontro, realizamos o sorteio do livro *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*, de Roxane Rojo e Jacqueline P. Barbosa, sendo que a guardiã eleita foi a colaboradora Kika. Posteriormente, foi entregue o livro *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*, de Ana Elisa Ribeiro para a docente Sory. Desse modo, cada partícipe ficou guardiã de uma obra sobre as temáticas estudadas durante as atividades de intervenção. O objetivo de tal medida consiste em promover entre elas um grupo de estudos que possa ter continuidade após a pesquisa, a fim de auxiliá-las com propostas que contribuam na elaboração de atividades adequadas à prática pedagógica que elas desenvolvem.

Houve uma pausa para o lanche e logo após, foi iniciada a atividade de prática-reflexiva com as docentes. Três colaboradoras estavam presentes nessa fase das nossas atividades. O aplicativo escolhido por elas para o último encontro foi o *Jamboard*²⁴. Foi explicado às professoras que, para ter acesso a esse recurso virtual, era necessário possuir uma conta do *Google*, pois ele faz parte do pacote que está disponível para os professores nos e-mails do E-nova.

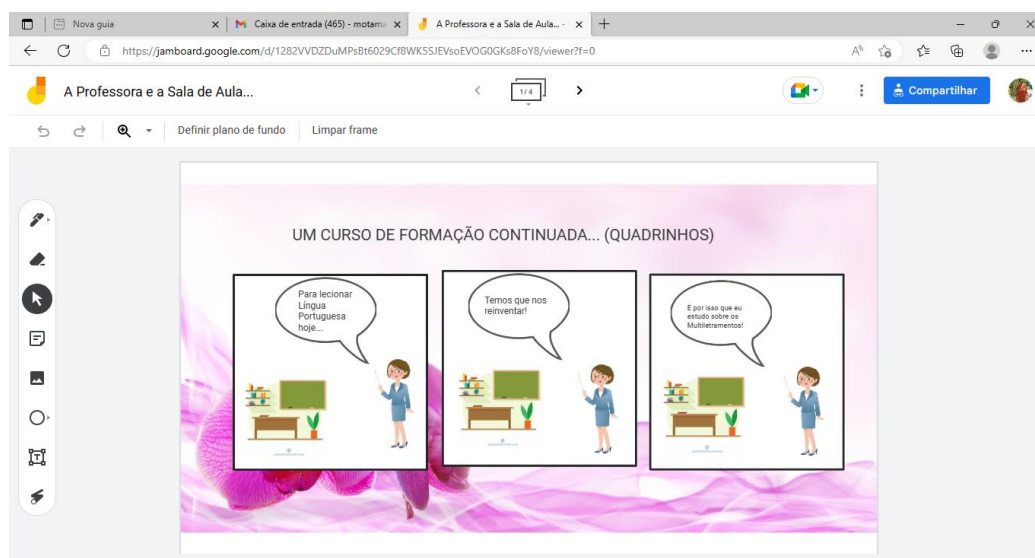
As funções do *Jamboard* estão relacionadas a um quadro virtual em que o(a) usuário(a) pode escrever informações, apagar, inserir imagem, modificar em tempo real o que está fazendo, e ainda compartilhar com outras pessoas, de modo que possam editar o documento que está sendo visualizado, ainda que todos estejam em lugares diferentes em relação aos demais. O(a) professor(a) pode utilizar esse

²⁴ Disponível em: <https://jamboard.google.com/>

aplicativo para desenvolver várias atividades com os(as) estudantes, desde que permita que cada discente possa editar o que for postado.

As partícipes da nossa proposta de intervenção queriam saber quais atividades elas poderiam desenvolver com os(as) estudantes a partir do *Jamboard*. Depois de explicar como funcionam os comandos do aplicativo, foram feitas várias experiências de atividades que poderiam ser realizadas nele, tais como: jogo da memória, palavras-cruzadas, resumos, tirinhas etc. Para ilustrar o uso desse recurso, utilizamos uma conta de e-mail que havíamos criado anteriormente.

Figura 08: Tirinha feita pelas partícipes da quarta sessão reflexiva



Fonte: Extraído do perfil da autora no Gmail

As partícipes elaboraram uma tirinha, aprendendo a inserir imagens, texto, figuras geométricas, dentre outros recursos disponíveis no *Jamboard*. Compartilharam o *link*, de modo que uma delas realizou a atividade no *notebook* e as outras acompanharam e editaram utilizando *Smartphones*. Após o desenvolvimento dessa atividade, despedimo-nos, agradecendo a colaboração de cada uma delas durante o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Das lições que foram aprendidas nesse convívio, destacamos a necessidade de formação continuada do (da) profissional docente para que possa se adequar às necessidades de aprendizagem dos(das) discentes, no século XXI. Para realizar essa tarefa, há vários meios, tais como a troca de experiências com outros colegas de trabalho, a navegação por plataformas e cursos com finalidades educativas na

internet, o convívio com os(as) estudantes em sala de aula dando espaço para que os(as) alunos(as) mostrem o que sabem sobre o uso das tecnologias digitais, além da necessária parceria entre universidade e escola.

Nesse processo, é indispensável a atitude de cada professor(a) em buscar os meios de ampliar o conhecimento sobre as tecnologias digitais, seja buscando teorias e estudos que tratem dos desafios vivenciados em sala de aula, seja criando metodologias que contribuam para estimular os(as) alunos(as) na realização de tarefas que desenvolvam a criatividade, o raciocínio crítico, o trabalho colaborativo e a autonomia, de modo que essas aprendizagens sirvam para as experiências de cada discente fora do contexto escolar.

2.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRODUTO: PROPOSTAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

Ao elaborar a proposta de pesquisa, tínhamos em mente a construção de um produto a partir das atividades realizadas durante as sessões reflexivas. Havíamos previsto uma carga horária de 18 horas (como pode ser comprovado no Quadro 08 – Ações desenvolvidas nas sessões reflexivas) para a leitura de textos que deveriam embasar as discussões em cada encontro, bem como a construção de propostas didático-metodológicas, que poderiam ser em formato de sequências didáticas, projetos, protótipos ou outros formatos de interesse das partícipes dos estudos. A intenção era publicar tais materiais em uma plataforma digital (*blog* ou *site*), de modo a servir para que outros(as) docentes consultassem as produções como sugestões que os(as) inspirassem na realização de suas práticas pedagógicas.

Entretanto, apenas uma professora colaboradora nos entregou anotações referentes a duas propostas didáticas, que pretendemos apresentar nos Apêndices da presente dissertação. A maioria das colaboradoras argumentaram falta de tempo, diante das demandas exigidas pela profissão, em especial, as atividades de adaptação ao Novo Ensino Médio, realizadas no ambiente escolar. Diante da aproximação do final do ano letivo e das tarefas inerentes à finalização dos trabalhos no campo de pesquisa, não foi possível estabelecer maior contato com as docentes, no sentido de incentivá-las na produção de tais propostas, em sinal de respeito aos

compromissos que cada uma delas possui para além das atividades que estávamos realizando.

Tendo nossa pesquisa adotado a metodologia colaborativa, cada ação no campo de pesquisa foi marcada pelo respeito às pessoas que fazem parte desse contexto, o que condiciona os nossos estudos e ações à disponibilidade e ao interesse dos(das) partícipes, que em sua subjetividade apresentam percepções e entendimentos diferentes sobre a proposta apresentada, colaborando de modo mais ou menos receptivo nas discussões e demais atividades propostas. Assim, consciente das limitações a que nos submetemos, apresentamos os resultados que nos foi possível atingir, ainda que sem cumprir integralmente a meta inicialmente almejada.

Portanto, nesse capítulo ocupamo-nos em descrever os caminhos percorridos para a realização do presente estudo, as abordagens e metodologias adotadas, bem como os dispositivos escolhidos e o uso dado a cada um deles nesse processo. Também informamos como ocorreram as atividades da proposta de intervenção realizadas com as partícipes da nossa pesquisa. Na próxima sessão, apresentaremos alguns conceitos cuja discussão entendemos que sejam relevantes nessa investigação: a prática pedagógica no contexto da cultura digital, a importância dos multiletramentos diante do surgimento dos textos multimodais e da produção colaborativa em ambiente virtual, bem como a necessidade da formação docente para o uso das tecnologias digitais no século XXI.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL

A prática pedagógica é uma atividade de fundamental importância na sociedade atual. Enquanto ato educativo, está presente em diferentes espaços, como a educação do trânsito, os cursos de aperfeiçoamento profissional nas empresas, as reportagens que visam a utilidade pública na mídia televisiva, dentre outras ações desenvolvidas com o objetivo de auxiliar o ser humano no desempenho de diversas tarefas que possam proporcionar o bem-estar individual e coletivo.

Assim, a escola não é o único ambiente em que as ações pedagógicas ocorrem, embora seja a instituição em que o desempenho de tais práticas possui uma responsabilidade maior nesse sentido (LIBÂNEO, 2001). A comunidade espera que as crianças, os jovens e os adultos que procuram o espaço escolar aprimorem determinadas habilidades e adquiram aprendizagens que não seria possível fazê-las em outros contextos de forma tão sistemática.

Também é preciso compreender que toda prática pedagógica é fruto do contexto histórico em que ocorre, visto que ela é um ato social e deve se realizar em conformidade com as demandas da sociedade e à conjuntura na qual se situa. No caso do presente estudo, esse cenário é o da cultura digital, no qual o uso de computadores, *notebooks*, celulares, e de interfaces como a internet estão presentes na maior parte das atividades humanas, seja no ambiente profissional, no acesso aos bancos, nas ações comerciais, no lazer, no ato de interagir e de agir no mundo.

Em um período histórico em que as tecnologias digitais oferecem inúmeras oportunidades de ação, a escola é convocada a assumir a responsabilidade de ofertar aos(às) discentes a prática de atividades letradas adotadas pela sociedade contemporânea (ROJO, 2012) que contemplem os recursos tecnológicos. Conseqüentemente, tal situação interfere na formação docente, pois esse(essa) profissional precisa desenvolver metodologias que atendam às necessidades dos(das) alunos(as), habilitando-os(as) para desempenhar diferentes papéis nos espaços fora da escola, sejam eles a nível de presença física ou virtual, de forma responsável e solidária.

O grande desafio para os(as) professores(as) que precisam atuar no contexto da cultura digital consiste em criar propostas metodológicas que estimulem os(as) estudantes a desenvolver tarefas de modo colaborativo, tanto na condição de

receptores críticos dos textos que leem, como na de produtores criativos e conscientes dos discursos que criam para interagir no mundo. Entretanto, o(a) profissional docente não logrará êxito para adequar a sua prática pedagógica às necessidades dos(das) discentes que fazem parte da sociedade contemporânea se não tiver um conhecimento aprofundado das formas de uso das tecnologias digitais, de maneira a elaborar atividades com tais recursos, direcionadas a objetivos específicos.

Nos próximos tópicos, serão tecidas algumas considerações sobre a prática pedagógica, a cultura digital e a formação de professores(as), considerando tal contexto histórico. Para o desenvolvimento desse estudo, o conceito de prática pedagógica será discutido do ponto de vista do ambiente escolar, direcionado para a atuação docente. As categorias mencionadas estão imbricadas umas nas outras, de maneira que a abordagem de cada uma delas se fará com a contribuição das outras, para uma maior compreensão da função docente em tal conjuntura.

3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA: REFLETINDO SOBRE O CONCEITO

As atividades desenvolvidas pelo(a) professor(a) que guardam relação com a sua atuação profissional são consideradas práticas educativas. Entretanto, para que essas ações tenham uma natureza pedagógica, precisam obedecer a alguns critérios. Já de início, é preciso considerar que a prática pedagógica envolve alguns elementos, sendo considerados os principais, o(a) aluno(a), o(a) professor(a), o conhecimento e o contexto de ensino.

Por ser uma prática social, a prática pedagógica está permeada pelas concepções que o(a) docente construiu em seu processo formativo e na sua própria história de vida acerca do que seja o ensino, a aprendizagem, bem como a abordagem dada a um determinado conteúdo que apresenta aos(às) estudantes (WEISZ; SANCHEZ, 2009). Por consequência, as metodologias adotadas por ele(ela) estão permeadas por tais pontos de vista e poderão resultar em maior ou menor compreensão do(da) discente, que ao chegar à escola também traz consigo uma história de vida, uma forma de perceber o mundo e de se relacionar com ele. Por trás de uma perspectiva utilizada para tratar de um tema em sala de aula, há um posicionamento político-ideológico, uma intencionalidade e interesses antagônicos

envolvidos, tendo como pano de fundo o contexto histórico do qual professor(a) e aluno(a) fazem parte.

Os autores que tratam da prática pedagógica apresentam pontos de vista complementares, sendo que algumas abordagens possuem muitas semelhanças. Para Caldeira; Zaidan (2010), há três perspectivas que devem ser observadas: a positivista, a interpretativa e a histórico-crítica. Na abordagem positivista, o conhecimento que deve ser considerado é o que se fundamenta na realidade, captada através dos sentidos humanos. Possui um caráter normativo e parte da teoria para a prática. Já a concepção interpretativa percebe a realidade como construção humana, considera o contexto do qual faz parte o indivíduo que atua e direciona-se no sentido da prática para a teoria. Na perspectiva histórico-crítica, também chamada de dialética, a realidade é considerada como totalidade concreta, que não é transparente e envolve processos e relações múltiplas. Para ser compreendida, é necessário que seja analisada no interior desses processos e relações. A partir de tal enfoque, o ato pedagógico é uma prática social que ocorre em diferentes momentos e espaços escolares, envolve intencionalidades e interesses, contradições causadas por diferentes visões de mundo. A prática e a teoria estão entrelaçadas e por isso é considerada uma *práxis* que, ao apresentar a concepção e a ação juntas, visam transformar a realidade.

Em outro parecer sobre a prática pedagógica, sua concepção varia, não podendo ser definida de modo objetivo, apenas concebida, pois depende dos princípios em que se norteia. A perspectiva adotada é a dialógica, pois “[...] a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade” (VERDUM, 2013, p. 94). Para a autora, a prática educativa possui quatro dimensões: a ética, a técnica, a estética e a política.

Uma prática pedagógica ética precisa estar voltada para a transformação social, defendendo como princípios o bem, a justiça, o respeito, a solidariedade, a democracia (VERDUM, 2013). Do ponto de vista político, os(as) professores(as) precisam se perceber como ativistas políticos, comprometidos com o contexto do qual fazem parte, exercitando a autonomia e fazendo exercícios de reflexão sobre a conjuntura e as condições em que o ensino acontece. A prática é considerada como uma fonte de conhecimento do processo formativo docente. Do ponto de vista

técnico, o(a) docente precisa ter em mente que ao lecionar não ensina apenas o conteúdo e uma disciplina, mas também formas de ver e de atuar no mundo. Assim, o profissional docente tem a função de formador, devendo estimular o pensamento e a inteligência do(da) aluno(a), e para isso, precisa conhecer bem as suas funções e o que ensina, o contexto histórico no qual está inserido, assim como o público para o qual leciona. O princípio estético diz respeito à sensibilidade do(da) professor(a) com respeito à relação pedagógica. Enquanto agente de uma prática social, o professor precisa estar consciente da sua capacidade de transformador social, adotando uma prática reflexiva, respaldada em princípios éticos e comprometida com as ideias que defende.

A prática pedagógica também é discutida por Franco (2016), que considera alguns princípios éticos para distingui-la das práticas docentes de modo geral. A autora faz uma análise das diferentes concepções que há sobre o conceito de Pedagogia e compreende que cada concepção gera uma prática pedagógica diferente. Faz alguns comentários sobre a abordagem técnico-científica, de onde surge o racionalismo empirista, derivando dessa tendência o tecnicismo e o behaviorismo. Também analisa a perspectiva crítico-emancipatória, que considera a historicidade como condição para compreender o conhecimento. Por fim, a estudiosa se dedica a apresentar os aspectos do que ela considera próprios de uma prática pedagógica, tais como a intencionalidade, a responsabilidade social, e a vigilância crítica.

Ao analisar tais autores, é possível observar alguns pontos em comum que definem a prática pedagógica: a autonomia, a consciência política, a articulação entre reflexão e prática, a intencionalidade, a historicidade, a noção de prática social, a dialeticidade, o senso crítico, a contradição, a negociação e a transformação social. No presente estudo, será adotada a concepção dialética (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010; FRANCO, 2016), por ser a mais coerente com o contexto histórico atual, no qual a diversidade cultural e o acesso às tecnologias digitais requerem uma postura ativa e crítica, tanto do ponto de vista político, como a nível ético, pedagógico e social.

O(a) docente que desenvolve uma prática pedagógica precisa ter uma postura autônoma, pois diante das pressões do currículo, das políticas governamentais, da gestão escolar e do contexto social no qual está inserido, cabe a

ele(ela) decidir o que ensinar ao(à) seu(sua) aluno(a) e quais metodologias devem ser utilizadas, de acordo com o que será estudado.

O(a) professor(a) também necessita compreender que a sua prática contém um viés político, e que ao ensinar ele(ela) está defendendo uma ideologia perante os(as) estudantes (FREIRE, 2002). Tal visão de mundo pode entrar em choque com as dos(das) discentes, o que por vezes exigirá negociações para a realização das suas atividades, que precisam estar de acordo com o que a sociedade espera. Enquanto agente político, o(a) docente deve estar consciente dos princípios éticos que devem nortear a sua ação (VERDUM, 2013), de modo a estimular em seus(suas) alunos(as) o desenvolvimento do senso de justiça, do respeito à diversidade cultural, da cooperação, da empatia, da solidariedade na convivência em ambiente escolar e extraescolar, enquanto exercício de cidadania.

Nesse processo, a prática docente deve ser considerada como fonte de conhecimento que se junta a outros saberes, oriundos do currículo, das normas escolares, da formação teórica e didática adquirida em cursos profissionais preparatórios (TARDIF, 2014), dentre outros. O(a) docente precisa ter consciência dos aspectos teóricos que permeiam a sua prática e das questões ideológicas a ela inerentes. A sua prática requer revisão constante a fim de que esse exercício crítico sirva de estímulo para renová-la. O(a) professor(a) que adota uma prática reflexiva busca melhorar a aprendizagem dos(das) discentes em cada atividade realizada.

A intencionalidade implica em uma direção ou sentido que se dá à atividade docente, de modo a dialogar com a necessidade do(da) aluno(a) (FRANCO, 2016), visando expectativas educacionais que a sociedade requer da escola. O(a) professor(a) consciente da sua prática compreende a função das atividades que desenvolve para integrar e expandir a formação do(da) estudante, insistindo na sua aprendizagem, acompanhando-o nesse processo e mudando o enfoque didático, quando considerar necessário para atingir tal finalidade.

Outro item importante diz respeito à historicidade. Segundo esse princípio, a prática pedagógica não pode ser realizada de forma linear, como regras congeladas. Há especificidades que precisam ser consideradas nos processos pedagógicos, uma vez que eles envolvem a interação entre sujeitos, sendo por consequência imprevisíveis, dinâmicos, sujeitos a interferências. “Sabe-se que a educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da

dialeticidade entre homem, mundo, história e circunstâncias” (FRANCO, 2016, p. 546). Desse modo, a atividade docente realizada no contexto da cultura digital precisa levar em consideração o valor dado pela sociedade do século XXI aos recursos tecnológicos, propondo ações que integrem os(as) estudantes no desenvolvimento de habilidades para um uso mais consciente desses dispositivos conectados em rede.

Entender a prática pedagógica como prática social é compreendê-la enquanto *práxis*, ou seja, uma ação reflexiva, que considera aspectos políticos, éticos, sociais. Nesse sentido, a prática pedagogicamente construída envolve “[...] a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído” (FRANCO, 2016, p. 536). Tal ação implica a responsabilidade social do(da) docente, que se sente comprometido com o projeto pedagógico da escola, compreendendo a importância do seu papel na formação dos(das) alunos(as).

A dialeticidade considera as variáveis que podem interferir na prática pedagógica, tais como a infraestrutura do ambiente escolar, as práticas da gestão, a formação do(da) professor(a), o nível de conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado, o tempo e o espaço nos quais as atividades serão realizadas, o entrosamento da equipe pedagógica, o interesse e a organização dos(das) estudantes, dentre outros fatores que podem interferir na atuação docente. Tal conjuntura requer do(da) professor(a) planejamento, ação e reflexão (FRANCO, 2016), pois faz parte do seu trabalho a convivência com as contradições. Para que os conflitos gerados por essas variáveis sejam resolvidos, são necessários o diálogo para a negociação e a reflexão. Nesse processo, as resistências podem ser transformadas em resignação, de modo que as contradições sejam superadas. Assim, ocorre a emancipação e a aprendizagem dos sujeitos no contexto escolar.

A reflexão sobre a prática, a autonomia, a consciência política e ética requerem um senso crítico do(da) professor(a), que deve repercutir no seu trabalho, dentro e fora da sala de aula. É preciso compreender que por trás do senso crítico, há a curiosidade que inquieta e move o ser humano (FREIRE, 2002) na busca por diferentes formas de desenvolver uma atividade. Há também a disponibilidade para se transformar e transformar a sociedade à sua volta, sendo importante considerar o fator emocional ou subjetivo que envolve tal postura.

No processo de transformação social, a criatividade é uma habilidade que auxilia o(a) docente na busca por soluções que possam contribuir na resolução de conflitos gerados por situações em que há a contradição, presentes no ambiente escolar ou envolvendo a sua prática, o que implica numa “[...] aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço” (FREIRE, 2002, p. 37). Para que a criatividade se desenvolva, é necessário estabelecer um clima de liberdade na sala de aula junto aos(as) discentes. Também há o compromisso que consiste em auxiliar os(as) alunos(as) na busca pelo conhecimento que pode ser aplicado em diversos contextos fora da escola.

Assim, a prática pedagógica deve levar em conta três aspectos inerentes a ela: o(a) aluno(a), o(a) professor(a) e o conhecimento. Também precisa considerar o contexto histórico em que ocorre para se adequar a ele, bem como a importância do diálogo na resolução de conflitos gerados pelas contradições intrínsecas ao processo de convivência humana. Por isso, os valores éticos necessitam estar presentes na atividade docente, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade, através de ações significativas, vivas, interativas. Assim, cada momento de desenvolvimento da atividade pedagógica é relevante, desde o planejamento à aplicação e à avaliação do modo como os(as) estudantes vivenciaram o processo de aprendizagem, o que exige do(da) docente o envolvimento crítico, reflexivo e ético perante o seu fazer pedagógico para transformá-lo sempre que for necessário.

Para que a prática docente obedeça aos princípios da criticidade, da reflexão, da autonomia, da dialética e tenha relação com o momento histórico em que ocorre, a formação continuada do(da) professor(a) necessita considerar as pedagógicas, a fim de atender às suas demandas. No próximo tópico, serão apresentadas algumas características da cultura digital às quais a prática pedagógica do docente que atua no século XXI precisa levar em conta.

3.2 A INFLUÊNCIA DA CULTURA DIGITAL SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A cultura digital é um fenômeno que tem se tornado visível desde o início do século XXI, embora as suas bases tenham se delineado há pelo menos duas décadas. Dentre as características inerentes a esse novo período da história, a

modificação na forma de se comunicar talvez seja a mais marcante na vida dos seres humanos, uma vez que envolve o conceito de interação em rede em contexto virtual e em qualquer momento desejado pelo indivíduo conectado.

Apesar de ser um conceito criado há pouco tempo, a cultura digital trouxe modificações severas na forma de trabalhar, comprar, interagir, estudar e de lazer. Após a passagem da humanidade por diversas fases de desenvolvimento das tecnologias da inteligência, sendo as mais importantes dessas fases a oralidade, a escrita e a midiática (Lévy, 2010), a sociedade atual tem procurado se adaptar à forma como a criação e o uso das tecnologias digitais em todos os setores de atividade interfere na vida das pessoas e tal situação inaugurou uma maneira própria de estar no mundo. Assim,

Cultura digital é um termo novo, atual, emergente e temporal. A expressão integra perspectivas diversas vinculadas à incorporação, inovações e avanços nos conhecimentos proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade (KENSKI, 2018, p. 1).

Tal conjuntura aponta para o surgimento de diferentes espaços socioculturais de interação, com novos códigos, novas formas de elaborar o discurso e de construir o conhecimento, além da mudança nas noções de tempo e de espaço para estabelecer o contato entre pessoas. Os bancos de dados disponíveis em ambiente virtual alteraram o conceito de memória, que se estende para além do corpo humano, e recursos como a simulação ampliaram os limites da percepção e da imaginação (LÉVY, 2010), permitindo a compreensão de situações para além do que os sentidos humanos podem captar.

Uma das características destacadas por Kenski (2018) inerentes à cultura digital refere-se ao fato de que essa nova cultura, ao ser criada, causou rupturas em relação às culturas anteriores sem eliminá-las, pois a oralidade e a escrita foram incorporadas às tecnologias digitais, ganhando novas formas de uso, a exemplo de estruturas como o hipertexto e os textos multimodais. A cultura digital é alimentada pela interação na rede virtual. Requer presença e participação dos usuários, atraídos graças ao uso de interfaces simples, intuitivas. Os seus exploradores criam outros sentidos e usos para tais contextos, como as redes sociais, o que exige o

desenvolvimento de um senso crítico mais apurado de quem navega em tais ambientes.

Das rupturas provocadas por esse momento histórico, as noções de espaço enquanto território e a de tempo linear se destacam através de princípios como a mobilidade e a ubiquidade, presente em dispositivos como o celular e o *notebook* e no acesso à internet sem fio. O ambiente virtual é o cenário em que essa maneira de estar no mundo se manifesta de modo predominante, possibilitando ao usuário estar presente em diferentes tempos e espaços para além do que seus corpos físicos se manifestam.

Outro aspecto inerente a essa nova cultura diz respeito à sua lógica disruptiva (KENSKI, 2018), que faz com que os conteúdos e dispositivos gerados no período inicial da era digital não tenham mais função em fases posteriores. Um exemplo disso está nos disquetes, assim como nos CDs e DVDs, gravados com o auxílio de um programa de computador específico. Tais artefatos eram utilizados para armazenar informações, que atualmente são arquivadas em nuvens (ROJO, 2012), embora haja a opção de armazenamento em *pendrives* para quem não renuncia aos dispositivos móveis a fim de poder acessar os conteúdos neles guardados independentemente de estar conectado à internet. A consequência disso é que os aparelhos tecnológicos de fabricação mais recente, a exemplo dos *notebooks*, não possuem *drive* de entrada para esses artefatos mais antigos, fazendo com que os dados salvos neles fiquem perdidos e eles se tornem obsoletos. Assim, para que um arquivo tenha vida útil prolongada, precisa estar em formato aceito em diversos espaços de armazenamento.

Do ponto de vista da educação, há duas situações a serem observadas. De um lado, a educação informal faz com que diferentes indivíduos separados geograficamente, mas interessados em estudar um mesmo tema, unam-se para fazê-lo a partir de objetivos em comum. O amplo acesso às informações disponíveis e as facilidades para a interação e a comunicação online dão maior liberdade às pessoas para escolher sobre o que querem aprender, e tal situação resulta na geração do saber de forma colaborativa, compartilhada, a partir de um modelo de aprendizagem livre e aberta. Assim, surgiu a Educação a Distância, *online*, com leis que a regulamentam. Também o desenvolvimento de aplicativos e outros recursos digitais com finalidades educativas tem contribuído nesse processo.

Por outro lado, tais mudanças trazidas pela cultura digital chegam à educação formal de maneira lenta (KENSKI, 2018), diante do conservadorismo que permeia essa modalidade de ensino. Mesmo nessas condições, algumas inovações tecnológicas começaram a chegar nos espaços escolares, processo esse que recentemente recebeu o impulso das aulas remotas para que houvesse maior acesso à internet em tais contextos. Com a conexão disponível nesses ambientes, uma estratégia adotada tem sido a proposta para que cada aluno leve o seu próprio dispositivo móvel de modo a utilizá-lo em sala de aula. Assim, os professores não dependem exclusivamente de laboratórios de informática instalados nas escolas, pois podem trabalhar com muitos dos recursos, antes disponíveis em computadores, também com o auxílio de *Smartphones*.

Também é preciso considerar as diferentes formas de relação que as pessoas possuem em relação às tecnologias digitais. Pessoas de gerações anteriores tendem a apresentar maior dificuldade para se adaptar às rápidas mudanças trazidas por tais recursos, ao contrário dos jovens, que possuem maior habilidade com eles. Assim, o perfil dos estudantes da cultura digital apresenta características próprias. “As formas tradicionais da cultura educacional não lhes agrada, não lhes é suficiente. Querem algo diferente, novo, que vá ao encontro de seus interesses e aptidões quase naturais no uso dos meios digitais” (KENSKI, 2018, p.6). A situação traz um desafio aos(as) professores(as), pois requer alterações nas práticas pedagógicas até então utilizadas para que esses(as) profissionais possam se adequar ao novo contexto e aos(as) alunos(as) que dele fazem parte.

Essas práticas educativas precisam levar em consideração o perfil do(da) discente do século XXI: alguém que recebe o conhecimento produzido, mas que também tem potencial para produzi-lo. Para que esse saber seja utilizado de forma a promover a formação do ser humano nos seus diversos aspectos, como o cognitivo e o emocional, é necessário que o(a) estudante seja um receptor com senso crítico e um produtor criativo, atento aos princípios éticos necessários para o convívio em sociedade. O maior problema da produção de conhecimento consiste no fato de que ela tem ocorrido de forma centralizada (PRETTO; ASSIS, 2008). Desse modo, o ideal é que essa produção ocorra de modo descentralizado e não formatado ou preconcebido.

Assim, torna-se de fundamental importância apropriar-se da cultura digital, visto que ela envolve a sociedade em um “[...] processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala todos os aspectos da ação humana” (PRETTO; ASSIS, 2008, p.78). A escola não pode ignorar tal conjuntura e os(as) docentes precisam realizar práticas pedagógicas que desenvolvam nos(nas) discentes habilidades que os capacitem para atuar nesse mundo em constante transformação. Nesse processo, a cultura local deve ser valorizada tanto quanto a global pois os recursos tecnológicos permitem às pessoas ultrapassar diversas fronteiras antes existentes.

Para que as práticas pedagógicas sejam significativas na vida dos(das) estudantes, a incorporação das tecnologias digitais “[...] não pode se dar meramente como ferramentas adicionais, complementares, como meras animadoras dos tradicionais processos de ensinar e de aprender” (PRETTO; ASSIS, 2008, p.80). O que significa que os(as) professores(as) precisam desenvolver metodologias de uso dos recursos tecnológicos de forma crítica, reflexiva, criativa, para contribuir no desenvolvimento cognitivo e emocional de estudantes a fim de que desenvolvam a autonomia nos seus processos de aprendizagem, mas que também aprendam a trabalhar em equipe, produzindo de forma colaborativa.

Inerente a essa tarefa, está a necessidade de análise crítica dos conteúdos veiculados na internet, pois a cultura digital é vulnerável (KENSKI, 2018), uma vez que pessoas com profundo conhecimento do espaço virtual fazem uso das habilidades e saberes que possuem para cometer crimes ou disseminar ideias que prejudicam a convivência em sociedade. É função da escola, como do(da) professor(a), enquanto ser investido de responsabilidade política e social, conscientizar os(as) alunos(as) para o uso seguro dos recursos tecnológicos em ambiente virtual.

Outro aspecto inerente ao contexto da cultura digital diz respeito à produção de relações mais horizontais, uma vez que a interação no ambiente virtual se dá de todos para todos, e não mais de forma centralizada (um para todos). Essas relações também estão presentes na escola e se fazem notar no comportamento dos(das) alunos(as) e no questionamento dos saberes docentes. Assim, tais demandas requerem professores(as) que tenham amplo conhecimento sobre o uso das tecnologias digitais, acompanhando as rápidas mudanças relativas a elas. Para que

isso aconteça, o processo de formação precisa ocorrer de forma continuada de modo a possibilitar a atualização constante sobre as novas tendências tecnológicas que tragam contribuições para a educação, no século XXI.

Na próxima sessão, será discutida a importância da formação continuada dos(das) professores(as) no contexto da cultura digital, a fim de que possam desenvolver metodologias que contemplem o uso dos recursos tecnológicos na sua prática pedagógica e contribuam para a formação de cidadãos críticos, participativos, colaborativos, autônomos e atuantes na sociedade da qual fazem parte.

3.3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ATIVIDADE DOCENTE

A qualidade da educação oferecida pela escola no século XXI está diretamente relacionada à formação dos(das) professores(as) que nela atuam. Consequentemente, diante do amplo acesso ao conhecimento e aos avanços tecnológicos, a sociedade atual se sente no direito de exigir que as atividades desenvolvidas no ambiente escolar contribuam para formar cidadãos e cidadãs críticos, autônomos, capazes de trabalhar colaborativamente nos diversos setores em que vão atuar, fazendo uso das tecnologias digitais e de interfaces como a internet com desenvoltura.

Em um mundo que se tornou altamente pedagógico (LIBÂNEO, 2001), com maior facilidade de obter informação e liberdade para escolher qual conhecimento é mais relevante em um determinado contexto, tal conjuntura requer do(da) professor(a) a atualização constante dos saberes adquiridos ao longo da sua formação profissional, uma vez que as atividades por ele(ela) exercidas exigem habilidades novas que eram desnecessárias para o desempenho da profissão há algumas décadas.

A prática pedagógica é orientada por leis e outros documentos, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum, cuja homologação ocorreu em 2018 e vale para todo o território brasileiro. Dentre as Competências Gerais da Educação Básica, destaca-se a quinta, cujo texto dá uma pequena noção do que é exigido do profissional docente na atualidade:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Para que o(a) docente consiga realizar atividades pedagógicas com os(as) estudantes que envolvam o uso das tecnologias digitais de modo a favorecer o aprimoramento de tais competências nos(nas) discentes, é necessário que a sua formação contemple aprendizagens sobre a utilização dos recursos tecnológicos e, principalmente, o desenvolvimento de metodologias para que tais dispositivos e interfaces sejam incorporados em atividades colaborativas críticas e criativas. Como a formação inicial é insuficiente para a aquisição dessas habilidades pelo profissional, a formação continuada torna-se de fundamental importância, pois “o professor, como todos os demais profissionais, precisa de atualização constante. Estudar é um traço constitutivo de nossa profissão” (VASCONCELOS, 2021). Assim, faz-se necessário ao(à) educador(a) assumir uma postura de busca por uma formação que o(a) auxilie na realização das suas práticas de forma significativa para o contexto da cultura digital.

O uso das tecnologias digitais em sala de aula é um assunto que vem sendo discutido há algum tempo, bem como os desafios para a incorporação de tais recursos nas práticas escolares, a exemplo da carência de cursos nessa área para o profissional docente e seu consequente despreparo, a falta de acesso à internet por parte de muitas escolas, problemas relacionados à manutenção dos artefatos tecnológicos e até a falta de infraestrutura nos ambientes escolares para receber os dispositivos tecnológicos (ALONSO, 2017). Paralelo a essas questões, há as políticas públicas governamentais, nem sempre sintonizadas com as reais necessidades do ambiente escolar e dos seus agentes.

Tal estado de coisas se intensificou em 2020, quando as escolas foram fechadas por causa da pandemia gerada pela Covid-19. Com a pressão da sociedade e a consequente tomada de medidas pelos órgãos governamentais no sentido de oferecer aulas em contexto remoto aos(as) estudantes, os(as) professores(as) foram obrigados a transpor suas aulas para o ambiente virtual, “[...] em muitos casos fazendo isso pela primeira vez (RIBEIRO, 2020, p. 3). O resultado

dessa experiência trouxe uma série de questões sobre a formação continuada dos(das) docentes, bem como as responsabilidades de algumas instituições em relação ao assunto.

Como solução para o problema, alguns teóricos propõem várias medidas, tais como a “[...] diminuição das distâncias existentes entre as Licenciaturas e a escola de Educação Básica” (VASCONCELOS, 2021, p. 21), a ampliação de oferta de cursos de formação continuada pelos empregadores (governos, associações, empresas), e a formação no próprio espaço de trabalho, pois “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p. 12). É importante ressaltar, também, que o(a) docente possui um papel ativo no seu processo formativo, cabendo também a ele(ela) tomar atitudes no sentido de buscar o conhecimento que lhe falta para melhor desempenhar as suas atividades profissionais.

Do ponto de vista histórico, a formação profissional docente está revestida de desafios, alguns superados ao longo do tempo, outros ainda carecendo de solução. Nóvoa (1995), ao fazer um relato sobre o surgimento da atividade em Portugal, informa que esse ofício era exercido por padres, como uma segunda atividade. Essa realidade começou a mudar na segunda metade do século XVIII, momento em que a profissão deixa de estar sob a proteção da Igreja e se torna responsabilidade do Estado. Com isso, o professor passa a exercer a função em regime integral, o que ocasionou a organização da classe pela conquista de direitos de formação e de exercício da função.

A implantação de instituições destinadas à formação de professores ocorreu a partir do século XIX, representadas pelas escolas normais, para satisfazer interesses compartilhados pelos professores e o Estado. Tal iniciativa favoreceu a elaboração de estatuto, o estabelecimento de normas para o ingresso na profissão e o prolongamento da grade curricular, visando a melhoria do nível acadêmico do trabalho docente. No século XX, surgiu uma tendência para a desprofissionalização do ofício, uma vez que o Estado começa a desenvolver políticas que desvalorizam a atividade educativa (NÓVOA, 1995). Como solução à nova situação, é sugerido ao profissional a adoção de uma postura de maior autonomia no gerenciamento da profissão, sem a chancela do Estado.

Tal conjuntura aponta para a formação de um profissional que busque o saber interdisciplinar, valorize oportunidades de formação continuada no próprio local de trabalho e adote um distanciamento crítico em relação às suas ações profissionais, através do processo de reflexão-na-ação (TARDIF; MOSCOSO, 2018). O(a) professor(a) deve criar possibilidades para a construção e a produção do conhecimento, assumindo o papel de transformador social ao lado dos(das) alunos(as), através da elaboração colaborativa do saber. Outro recurso que deve fazer parte da formação docente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa é a atividade de pesquisa, não apenas como princípio científico, mas também educativo (HAGE, 2010), a fim de que o(a) educador(a) possa dispor de aprendizagens e saberes que o auxiliem no enfrentamento às novas situações e na reflexão sobre o seu trabalho em um cenário de constantes mudanças.

Um fato importante na atualidade diz respeito à lógica de mercado que permeia as relações no mundo atual e acaba por influenciar o contexto escolar, refletindo-se no modo como as tecnologias digitais são utilizadas nas atividades pedagógicas. O(a) professor(a) precisa valer-se do senso crítico para considerar as implicações no emprego das tecnologias digitais “[...] em uma perspectiva que transcenda a ideia de consumo” (ALONSO, 2017, p. 33), pois a melhora da aprendizagem dos(das) estudantes, assim como dos índices educacionais dependem de uma série de fatores que estão além dos recursos tecnológicos.

O ato de refletir sobre a atividade pedagógica a fim de aperfeiçoá-la (TARDIF; MOSCOSO, 2018) é um processo predominantemente individual e subjetivo. O estudo, a pesquisa, a análise da própria prática, a decomposição e a recomposição das identidades de ator social são exercícios que devem se tornar constantes na vida do(da) professor(a). Assim,

O que se almeja: um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação ativa no processo de reconstrução da sociedade, via implantação da cidadania (HAGE, 2010, p. 109).

O papel do(da) professor(a) inserido no contexto histórico atual está além da tarefa de auxiliar seus(suas) alunos(as) com metodologias que ensinem novas estratégias de aprender e de interagir no mundo, pois também tem a responsabilidade de ajudar a sociedade a administrar o grande volume de

informações que são produzidas. Assim, o(a) docente transforma-se ao adquirir características adequadas às novas demandas sociais, pois é fruto do seu tempo.

O(a) profissional docente que assumiu o compromisso de atuar junto aos(as) estudantes do século XXI é alguém que desempenha papéis não previstos na sua formação inicial, diante da complexidade que as funções educativas adquiriram no contexto da cultura digital. Entretanto, tal situação não tira do Estado nem das Universidades o dever de contribuir para a formação do(da) professor(a), através da oferta de cursos de formação continuada, sempre atentos às necessidades de tais profissionais para desenvolver metodologias significativas, com ou sem o uso de recursos tecnológicos.

Nas próximas sessões, será discutida a importância das tecnologias digitais para a prática pedagógica, bem como dos multiletramentos enquanto proposta metodológica que promove o contato com a multiplicidade, tanto a partir das tecnologias digitais e dos textos multimodais, como do ponto de vista da diversidade cultural.

4 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS MULTILETRAMENTOS: NOVAS FORMAS DE INTERAGIR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A cultura digital se estruturou a partir do surgimento de novos recursos tecnológicos, como o computador, o telefone celular e a internet, cujo uso gerou diferentes formas de interagir e de agir no mundo. A sociedade migrou de uma forma linear de comunicação para outra, em esquema de rede, passando a ter acesso amplo a direitos que antes eram restritos a algumas classes profissionais.

As tecnologias criadas anteriormente, a exemplo do livro, do rádio e da televisão, transmitiam as informações segundo o princípio um para todos, transformando quem não produzia os conteúdos veiculados nesses meios de comunicação em meros consumidores (SHIRKY, 2011). As tecnologias digitais inauguram um tempo de ações que não ficam restritas ao consumo, mas se estendem à produção e ao compartilhamento de conteúdos variados, dando à sociedade um poder antes não imaginado. A linguagem verbal ganhou outros complementos para expressar o pensamento e os sentimentos das pessoas.

Com isso, o comportamento social mudou consideravelmente, visto que as tecnologias digitais tornaram possível a realização de alguns trabalhos fora dos locais antes convencionados para a sua realização. Também alterou a forma de comprar, de utilizar o banco, de participar de atos cívicos e as atividades de lazer das pessoas. Sendo a escola uma instituição social, igualmente passou a sofrer a influência da rede mundial de computadores e dos dispositivos utilizados para acessá-la.

A escola, que durante muito tempo teve na modalidade culta da linguagem verbal a forma predominante de transmissão do conhecimento, entra em um novo momento histórico, o da cultura digital. Assim, as metodologias tradicionais de ensino revelam a necessidade de passar por uma revisão (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), a fim de se adequar às necessidades de uma geração de estudantes acostumados a interagir de forma colaborativa nas redes sociais, com autonomia para expressar a sua forma de pensar e sentir, a partir da elaboração de gêneros discursivos novos, nos quais a linguagem verbal se mistura com a música, a imagem estática ou em movimento, dentre outros recursos semióticos. Outro ponto importante diz respeito à diversidade cultural, que por si mesma gera diferentes

discursos, portadores de diversas ideologias, solicitando o acolhimento e a compreensão de tais fenômenos no ambiente escolar.

Tal situação requer do(da) profissional docente um conhecimento cada vez mais aprofundado das tecnologias digitais, a fim de desenvolver de uma prática pedagógica a partir de metodologias que valorizem os textos multimodais, as diversas formas de utilizar a internet para adquirir aprendizado, mas acima de tudo, auxilie os(as) discentes a se tornarem receptores críticos dos gêneros discursivos que consomem e produtores criativos e responsáveis dos discursos que publicam em ambiente virtual e em outros contextos, além do escolar. Para compreender a importância da formação continuada do(da) professor(a) no cenário social do século XXI, é necessário analisar o papel dos recursos tecnológicos na conjuntura atual, bem como os esforços dos estudiosos que discutem alternativas metodológicas com o objetivo de contribuir para a realização de atividades educativas significativas.

4.1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As tecnologias estão presentes nas diversas atividades humanas há um longo tempo e têm contribuído para facilitar a realização de variadas tarefas que promovem o bem-estar e a comodidade. Sendo baseadas no trabalho rotineiro desenvolvido em sociedade ou a partir da observação e do experimento, elas têm o poder de condicionar a comunidade que as utiliza, porque traduzem formas de pensar e de agir no mundo.

Cada realização tecnológica traz em si uma valoração, que pode ser de teor positivo ou negativo (CUPANI, 2016) e pode representar um objeto material, um ramo de conhecimento, o desenvolvimento de atividades ou ainda a manifestação de uma intenção humana no contato com a realidade. Pressupõe ações que são desenvolvidas a partir de regras aprendidas e executadas metodicamente, como também processos, sistemas ou um certo nível de mentalidade.

A técnica e a tecnologia deixam de ser sinônimas quando analisadas a partir da intervenção da ciência utilizada para produzir artefatos, pois essa revela uma diferença entre a técnica tradicional e a tecnologia, resultante da aplicação de um conhecimento teórico (CUPANI, 2016). Enquanto atividade, a tecnologia guarda relação direta com a invenção, que se opõe à descoberta, uma vez que esta revela

algo que já existia, mas não havia sido detectado, enquanto aquela se constitui em algo que não existia e que é criado. A tecnologia expressa o desejo do ser humano de exercer poder sobre a natureza e seu desenvolvimento é uma consequência do saber socialmente construído, de forma que sua essência tanto é natural quanto social.

Na atualidade, as tecnologias utilizadas para obter informação e realizar a comunicação tornaram-se de grande relevância para a sociedade. Essa categoria faz parte do que Pierre Lévy (2010) classifica como “tecnologias da inteligência” e engloba aquelas desenvolvidas anteriormente para essa finalidade, a exemplo da escrita. Entretanto, as tecnologias digitais não apenas incorporam a escrita e a oralidade: elas interligam as várias mídias já existentes, a exemplo do rádio e da televisão, como também as diversas formas de interagir através de redes, sendo a internet a maior delas.

Uma característica essencial das tecnologias digitais é que sua base é imaterial, “[...] ou seja, ela não existe como máquina, mas como linguagem” (KENSKI, 2007, p.27). Sua estrutura depende de artefatos tecnológicos, tais como o computador e o *Smartphone*, de redes como a internet, que interliga a informática e as telecomunicações em transmissões cada vez mais velozes, permitindo a interação em tempo real entre pessoas e instituições em qualquer parte do mundo em que haja tais recursos. Elas se diferenciam das mídias como o rádio e a televisão porque permitem não apenas o consumo, mas também a elaboração e a publicação de mensagens (SHIRKY, 2011), de modo que o cidadão comum ganhou, através delas, ampla liberdade para expressar seus sentimentos e pensamentos e para participar de diversas ações sociais, ao se conectar em rede.

Outra característica importante diz respeito aos artefatos tecnológicos e consiste no fato de que, ao serem utilizados por seres humanos para se comunicar, acabam por impregnar o cotidiano das pessoas, pois “[...] parecem exercer uma influência velada sobre os seus usuários” (VIRGIL, 2008, p. 49), de modo a condicionar e modificar a sociedade. Assim, a tecnologia é um conhecimento, de natureza abstrata, que também pode exercer o papel de mercadoria, na condição de propriedade controlada por quem a detém. Sendo um conjunto de saberes baseados em princípios científicos, tanto afeta o indivíduo quanto a coletividade.

As tecnologias digitais “[...] englobam todos os conhecimentos necessários para o processamento de informações, que se dá por meio de computadores eletrônicos e aplicativos de computador” (VIRGIL, 2008, p. 51) e participam de um sistema de informação no qual há a captação, o armazenamento, o processamento, o fornecimento, o uso e a distribuição de informações. Essas tecnologias estão, por um lado, vinculadas a interesses econômicos, que dificultam o seu acesso nos países em desenvolvimento e, por outro, facilitam e estendem as capacidades individuais do ser humano, por proporcionar agilidade, segurança, além da preservação e da organização de dados, que são transformados em conhecimento.

Para compreender a importância dada às tecnologias digitais na sociedade contemporânea, é necessário analisar o papel da oralidade, da escrita, da imprensa e do computador (VIRGIL, 2008). Dessa lista, o computador é o item mais atual, entretanto a escrita e a imprensa também são tecnologias, ainda que mais antigas. Os recursos tecnológicos modificam a sociedade porque interferem na forma de pensar do ser humano e altera as diferentes estruturas da sociedade, a exemplo da economia, da religião e da política. As tecnologias digitais não são neutras e sofrem a influência de outras tecnologias, pois herdaram as contribuições trazidas pelo desenvolvimento da escrita e a sociedade do século XXI é envolvida por esses processos.

Além da dimensão social, as tecnologias digitais também possuem a dimensão do poder, que tanto serve para potencializar a capacidade humana de interferir no mundo quanto para condicionar quem as utiliza. Assim, “[...] o homem aparece conectado de maneira indissociável ao instrumento tecnológico de que faz uso” (VIRGIL, 2008, p. 57). A escrita condiciona a oralidade das sociedades que a utilizam e as tecnologias digitais acabaram por sofrer a influência daquelas desenvolvidas anteriormente pelo ser humano. Mesmo sendo recursos artificiais, são naturalizadas pelo indivíduo, que as utiliza como uma extensão das suas capacidades. E o comportamento adotado por várias pessoas acabam por incidir sobre a coletividade, promovendo uma mudança de paradigmas (SHIRKY, 2011).

Um exemplo desse fenômeno pode ser notado na atitude das pessoas mais jovens em dialogar nas redes sociais, utilizando esse espaço virtual de interação para diversas atividades, que vão desde a produção de mensagens de humor até a organização de movimentos de cunho político para protestar ou defender alguma

causa. Assim, o sentimento de pertencimento, de solidariedade e de respeito e valorização do trabalho desenvolvido de forma colaborativa movem as comunidades virtuais que se unem com um propósito em comum. Implícita nesse movimento está a economia do compartilhamento (SHIRKY, 2011), que consiste em quatro princípios, sendo o primeiro deles o tamanho da comunidade, pois quanto maior ela for, maior probabilidade haverá de as pessoas que fazem parte dela trabalharem visando uma mesma meta, o segundo considera que quanto menor for o custo para a transmissão do conhecimento, mais pessoas passam a adquirir o saber partilhado, o terceiro diz respeito à clareza do que é partilhado, pois quanto mais clara for a informação compartilhada, mais facilidade terá para ser difundida e o quarto princípio está relacionado à cultura, enquanto necessidade de as pessoas entenderem umas às outras para que possam compartilhar e desenvolver trabalhos em conjunto e com qualidade.

É importante ter consciência de que as redes sociais apresentam benefícios e riscos para quem as utiliza. Elas podem ser utilizadas para a propagação de ideologias que favoreçam um partido político ou uma empresa, através de discursos fundados na informação incorreta, na má informação ou na desinformação, o que pode resultar em prejuízo para uma parte da sociedade que possui pouco acesso ao conhecimento. A vulnerabilidade das redes sociais também se revela na conduta de pessoas com conhecimento avançado em relação às tecnologias digitais que aplicam tais saberes para praticar atos ilícitos (KENSKI, 2018). Tais aspectos exigem a busca constante de informações para melhor conhecer os princípios que regem esses espaços virtuais e uma maior atenção na interação com eles.

As tecnologias digitais possuem a função de preservar o conhecimento produzido ao longo do tempo, exteriorizando a capacidade de memória do ser humano. Essa função já era realizada pela oralidade e pela escrita, ganhando um poder maior com a invenção da imprensa, por popularizar o conhecimento, antes de acesso exclusivo das elites letradas. Tais tecnologias também exigem um processo de aquisição do conhecimento pelo indivíduo a partir do seu uso, sendo que para ter acesso a uma tecnologia mais complexa é necessário adquirir familiaridade com a tecnologia anteriormente desenvolvida que lhe deu origem. “Ou seja, aprender a utilizar um computador implica uma alfabetização; entender as características desse processo na sociedade importa um certo tipo de letramento” (VIRGIL, 2008, p. 58), o

que faz com que a formação continuada voltada para a aprendizagem de como utilizar os recursos tecnológicos seja tão importante para os(as) docentes, na atualidade.

Enquanto recurso do grupo social, apresentam algumas questões que devem ser observadas. Por um lado, elas permitem que o ser humano consiga utilizá-las de múltiplas e variadas formas. Por outro lado, há a probabilidade de que “[...] nem todos os indivíduos dessa sociedade possam ter acesso a ela ou ser capazes de manipulá-la, principalmente no que se refere às tecnologias de informação e comunicação” (VIRGIL, 2008, p. 60). No contexto da pandemia da Covid-19, tais questões foram percebidas na prática, tanto no que se refere aos(as) docentes, quanto em relação aos(as) estudantes, pois havia pessoas sem poder aquisitivo para adquirir um computador ou um celular, ou ainda serviços de conexão, mas também houve o caso de quem dispunha desses artefatos, mas não sabia como utilizá-los, nem acessar as plataformas digitais por meio deles. Assim, além da limitação de acesso por questões econômicas, há também a dificuldade para manipulá-las, o que traz implicações negativas no contexto escolar. É preciso considerar o fato de que os indivíduos apresentam diferentes níveis de habilidades psicológicas, de modo que nem todos são autodidatas por diferentes motivos, dentre eles o receio de manipular o dispositivo tecnológico ou a simples inaptidão para fazê-lo.

Em relação ao uso das tecnologias digitais na escola, pode-se afirmar que tal instituição incorporou lentamente os recursos tecnológicos, o que fez com que os(as) professores(as) inicialmente desenvolvessem um contato com os dispositivos e interfaces fora do ambiente de trabalho e apenas para uso pessoal. Grande parte desses profissionais não receberam formação para aprender a utilizá-los com finalidade pedagógica, como revela a pesquisa feita por Coscarelli (2018), da qual participaram 112 professores de um município de Minas Gerais. Os docentes responderam a um questionário, cujas anotações foram analisadas e revelaram informações relevantes para serem debatidas.

Dentre outras coisas, a pesquisadora descobriu que boa parte dos professores pesquisados sabem fazer uso do computador no seu cotidiano com a finalidade de se informar, de se comunicar e para planejar aulas. Entretanto, quase metade não faz uso das tecnologias digitais em sala de aula. Os motivos que levam

a tal prática vão desde o fato de que algumas escolas não possuem tais equipamentos nem conexão com a internet, passando pela falta de manutenção desses equipamentos nas escolas em que há laboratórios de informática, até chegar ao ponto que parece ser o mais importante: “[...] os professores não se sentem preparados para usá-las com fins pedagógicos” (COSCARELLI, 2018, p. 42). Esse último argumento revela uma lacuna no processo de formação de tais profissionais, diante da escassez (ou ausência) da oferta de cursos oferecidos pelas instituições de formação inicial e por aquelas onde os(as) docentes trabalham.

A maioria dos(as) docentes pesquisados argumentou que “[...] não recebeu nenhum tipo de formação para usar os recursos tecnológicos em sala de aula” (COSCARELLI, 2018, p. 42). Dos que sabem empregar as tecnologias digitais com finalidades pedagógicas, grande parte aprendeu sozinho ou pedindo ajuda a outros profissionais de modo informal. A pesquisadora também afirma que há muitos docentes interessados em saber como utilizar esses artefatos e interfaces nas suas atividades profissionais e precisam de ajuda para utilizar as tecnologias digitais como recurso pedagógico.

Como solução para o problema, Coscarelli (2018) apresenta algumas sugestões, tais como livros teóricos, livros didáticos, jogos educacionais e o Portal do Professor do Ministério da Educação e Cultura, mas explica que os livros didáticos não contribuem muito para auxiliar o docente no uso das tecnologias digitais, os livros teóricos que discutem sobre tal assunto circulam mais em meio acadêmico e demoram muito para chegar ao conhecimento dos(as) docentes, além de que os jogos educativos em maioria foram projetados a partir de metodologia behaviorista. Desse modo, o uso dos jogos educacionais requer capacitação dos docentes para utilizá-los nas atividades pedagógicas, mas este tipo de orientação é difícil de ser encontrada. Em relação ao Portal do MEC, a pesquisadora afirma que o material disponível não leva em conta as múltiplas linguagens e as diversas mídias, como também não apresenta orientações para navegar e desenvolver hábitos de leitura em ambientes virtuais. Assim, tais materiais têm pouca eficácia para habilitar os(as) docentes na criação de propostas didático-metodológicas que contemplem os recursos tecnológicos.

A pesquisadora defende a necessidade de se criar modos para auxiliar o(a) professor(a) no uso das tecnologias digitais, a fim de que ele(a) possa ajudar os

seus(suas) estudantes a se tornar bons leitores e bons produtores de conteúdo em contextos relacionados aos ambientes digitais. Também aponta algumas iniciativas envolvendo trabalhos de pesquisa que contribuíram para melhorar o conhecimento dos docentes em relação aos recursos tecnológicos, nos estabelecimentos de ensino onde foram desenvolvidas e reconhece que a elaboração de atividades pedagógicas com o auxílio de tecnologias digitais não é simples e oferece desafios que os(s) docentes precisam encarar, a fim de utilizá-los com segurança e criatividade. Considera ainda que as universidades, até o presente, não conseguem preparar esses profissionais adequadamente para o uso das tecnologias digitais e há poucos cursos sendo oferecidos que atendam a tal demanda.

Tal situação pôde ser comprovada com a pandemia causada pela Covid-19, pois esse acontecimento exigiu o isolamento social como medida de prevenção para evitar a contaminação das pessoas pelo vírus Sars-Cov-2, o que levou ao fechamento das escolas e à posterior oferta de aulas em contexto remoto. Diante da falta de preparo de uma parcela considerável dos(das) docentes, alguns cursos de curta duração foram ofertados visando auxiliá-los na criação de metodologias que contemplassem as tecnologias digitais, sem, entretanto, resolver de imediato o problema da carência de formações nesse setor. Muitos desses profissionais não possuíam um conhecimento que favorecesse o desenvolvimento de metodologias em ambiente virtual, no que resultou na transposição de aulas elaboradas para o contexto presencial, que passaram a ser lecionadas remotamente, ação essa que se constituiu em um verdadeiro improviso (RIBEIRO, 2021a), cujas consequências levarão anos para serem compreendidas.

Outra pesquisa que investiga a formação docente voltada para o uso das tecnologias digitais é a de Carneiro (2021). Ela apresenta um panorama sobre como ocorre a formação de professores(as) da Rede Estadual de Ensino na Bahia, no que se refere ao uso de tecnologias digitais. O autor utilizou como objeto de estudo da sua investigação o curso de formação oferecido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em parceria com a Universidade Federal da Bahia, denominado *Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais – UPTÉ*, que ocorreu em 2018. Como parte da pesquisa se deu em período de isolamento social, foi possível analisar se os conhecimentos adquiridos a partir da proposta do curso estavam sendo úteis no contexto das aulas remotas.

O curso apresentava alguns recursos que o(a) professor(a) pode utilizar, a partir da sua conta de e-mail do E-nova, tais como *Google Sala de Aula*, *Google Meet*, *Google Sites*, *Youtube*, *Google Docs*, *Google Planilhas*, *Google Forms*, dentre outros. Foi ministrado em ambiente virtual e era autoinstrucional, apelando para as habilidades autodidatas dos(as) docentes. Isso fez com que parte dos cursistas não conseguisse ter um bom desenvolvimento no curso, conforme as constatações de Carneiro (2001). Também o fato de ser obrigatório e estar atrelado a um aumento salarial, assim como utilizar uma metodologia apoiada na transmissão de conhecimentos, cujos pressupostos teóricos se relacionam à racionalidade técnico-instrumental, a ausência de um monitor e a falta de interatividade entre os cursistas e os responsáveis pelo curso interferiram negativamente no êxito dessa formação junto aos(às) docentes. Além disso,

A formação permanente somatiza-se à formação continuada, mas não se traduz em cursos ofertados ao professor para suprir lacunas na sua formação, mas sim em um processo reflexivo por parte do próprio docente quanto à sua prática, aperfeiçoando-a e atrelando-a a situações concretas do seu fazer pedagógico (CARNEIRO, 2021, p. 112).

Carneiro (2021) considera que deve haver uma escuta dos profissionais docentes de modo a valorizar os saberes das experiências adquirida por eles(elas) em sua prática pedagógica. Nesse processo, a reflexão crítica docente é de fundamental importância, visto que tal profissional é alguém que se debruça sobre as suas experiências em sala de aula e confronta o aprendizado adquirido na prática com as ideias teóricas apresentadas em seus processos formativos. Desse modo, qualquer curso de formação de professores precisa considerar a importância da interatividade, assim como o fato de que o(a) profissional docente é alguém que tem autonomia para pensar, questionar, interferir na sua própria formação.

Apesar das críticas ao UPTE, alguns dos recursos apresentados pelo curso foram muito utilizados pelos(as) professores(as) da Rede Estadual de Ensino da Bahia durante as aulas remotas, ao fazer a transposição das suas atividades pedagógicas para ambiente virtual, a exemplo do *Google Meet* e do *Google Sala de Aula*. Entretanto, esses e outros recursos pouco conhecidos pelos(as) docentes podem ser mais bem utilizados, quando aplicados à proposta dos multiletramentos.

Uma vez que os recursos tecnológicos estão presentes nos mais diversos setores da sociedade, há a necessidade de as instituições que fornecem cursos para a formação inicial dos(das) docentes, bem como aquelas que os contratam para desenvolver atividades pedagógicas, investirem na oferta de oportunidades de aprendizagem que contribuam para a formação continuada de tais profissionais, com ênfase para o desenvolvimento de metodologias que contemplem o uso das tecnologias digitais, pois a escola precisa preparar os(as) estudantes para situações de comunicação e interação que envolvem o ambiente virtual, bem como os meios utilizados com essa finalidade, em outros contextos.

Assim, as tecnologias digitais não podem ser ignoradas, principalmente no contexto do século XXI. O(a) professor(a) precisa estar atento(a) para o modo como elas interferem na sala de aula e as instituições responsáveis por sua formação têm a responsabilidade social de traçar estratégias que o(a) capacite para as demandas exigidas pela sociedade atual, contexto no qual ele(ela) exerce a sua atividade profissional. Na próxima sessão, será feita uma reflexão sobre a importância dos multiletramentos, enquanto proposta metodológica que contempla as diversas linguagens, sejam as que ganharam maior notoriedade graças aos discursos relacionados à diversidade cultural, sejam as relacionadas às tecnologias digitais e ao universo que elas criaram.

4.2 OS MULTILETRAMENTOS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

De modo geral, os(as) professores(as) passaram a conviver com a discussão sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula desde o início do século XXI. Entretanto, vários desafios interferiram em tal situação, a exemplo das escolas sem laboratório de informática, da inexistência de conexão com a internet nesses ambientes e do desconforto de alguns profissionais da área com a possibilidade de trabalhar com artefatos e interfaces tecnológicas que eles não conheciam. Tal realidade foi alterada com a pandemia da Covid-19, uma vez que o isolamento social e a posterior necessidade de lecionar por meio de aulas remotas aceleraram o processo de conhecimento de muitos(as) docentes a respeito dos recursos tecnológicos.

Um fenômeno que não pode ser ignorado nesse contexto é a cultura digital, que tem feito parte da vida das pessoas com maior intensidade, nas últimas décadas e em diversas áreas, dentre elas, o ambiente escolar. Tal movimento cultural tem integrado a sociedade em práticas de letramento mais complexas, de modo que a escola é desafiada a assumir o compromisso de rever a sua função perante os(as) estudantes da atualidade. Às práticas de letramento envolvendo a linguagem verbal na modalidade escrita e em suporte físico, somaram-se outras que mesclam a escrita, a imagem (estática ou em movimento), e o som em uma mesma atividade discursiva (o texto multimodal), em ambiente virtual.

Diante dessa conjuntura, decidimos investigar a prática pedagógica desenvolvida pelos(as) professores(as), envolvendo os multiletramentos (ROJO, 2009; 2012) e as tecnologias digitais (RIBEIRO, 2020; 2021a; COSCARELLI, 2018), no contexto das aulas presenciais (pós aulas remotas), de modo a contribuir na aprendizagem dos(as) alunos(as). Para isso, procuramos esclarecimentos sobre o aparecimento de tal conceito, sua significação no contexto dos estudos das práticas de letramento, assim como a aplicabilidade dos multiletramentos nas atividades docentes relativas à área de Linguagens, e de modo específico, em Língua Portuguesa.

Em 1996, dez professores e pesquisadores dos letramentos, oriundos de países que fazem uso da língua anglo-saxônica, tiveram a ideia de se reunir na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, para discutir sobre as alterações pelas quais o mundo estava passando, bem como as implicações desses acontecimentos para o estudo dos letramentos (CADZEN et al., 2021). Tal encontro tornou possível a formação de uma equipe conhecida como Grupo de Nova Londres²⁵ e as discussões desses pesquisadores resultaram na publicação de um Manifesto²⁶, no qual propunham a *Pedagogia dos Multiletramentos*.

Para o Grupo de Nova Londres (de agora em diante, GNL), “[...] a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística do mundo de hoje requerem uma concepção mais ampla de letramento”

²⁵ The New London Group. Este grupo era composto por Courtney Cadzen, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

²⁶ A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.

(CADZEN et al., 2021, p. 12) do que a oferecida pelos estudos tradicionais relativos à língua. O GNL concentra o desenvolvimento das suas ideias a partir de três setores da vida humana: a vida privada, o ambiente de trabalho e a relação do ser humano com a noção de cidadania. Nesse contexto, a educação escolar deveria “[...] garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de maneira a lhes permitir a ampla participação nas esferas da vida pública, econômica e comunitária” (CADZEN et al., 2021, p. 13), visto que eles estão inseridos em atividades de letramento dentro e fora da escola e precisam fazer uso de tais formas de interação com responsabilidade e ética.

Acerca do ambiente de trabalho na sociedade atual, o GNL afirma que as atividades profissionais sofreram a influência do pós-fordismo e do capitalismo acelerado, que passaram a valorizar as relações horizontais de hierarquia e a exigir “[...] trabalhadores ‘polivalentes’ e bem preparados, suficientemente flexíveis para realizar um trabalho complexo e integrado” (CADZEN et al., 2021, p. 22), envolvendo interação com máquinas automatizadas, em um contexto que requer o trabalho em equipe e a comunicação através de discurso informal, interpessoal e oral ou escrito de forma híbrida. Essas alterações geraram o surgimento de uma nova linguagem no ambiente de trabalho.

Tais transformações exigem certos cuidados no setor profissional pois as culturas corporativas seriam altamente seletivas, exigindo do trabalhador maior atenção na comunicação para não ser excluído das redes, “[...] adaptação à mudança constante por meio do pensar e falar por si, da crítica e do empoderamento, da inovação e da criatividade, do pensamento técnico e sistemático e do aprender a aprender” (CADZEN et al., 2021, p. 23). Estes discursos emergentes no setor profissional tanto podem abrir novas possibilidades em termos educacional e social quanto podem funcionar como formas de controlar e explorar a mente das pessoas, o que exige um olhar crítico e atento do profissional em seu ofício.

Do ponto de vista da vida pública, O GNL faz um alerta, ao afirmar que “a cidadania, bem como o poder e a importância dos espaços públicos estão diminuindo” (CADZEN et al., 2021, p. 25) e essa política do Estado Mínimo ocupa-se em promover privatizações, desregulamentação, transformando o regime de funcionamento de instituições públicas, a exemplo das escolas e universidades para

se adaptarem à lógica do mercado. Desse modo, o Estado de bem-estar social tem sido confrontado pelo liberalismo econômico, e a consequência disso está na redução do seu papel e da sua responsabilidade perante a sociedade. Tal situação gerou uma nova política da diferença, em que a ausência de um Estado forte colocou o poder nas mãos de grupos paramilitares, gangues e grupos étnicos com tendência nacionalista²⁷, um cenário que necessita da constante negociação das diferenças (CADZEN et al., 2021) como forma de estabelecer um equilíbrio na convivência de diversos grupos que defendem ideologias divergentes.

Em um cenário como esse, o papel da escola será o de oferecer experiências de aprendizagem que promovam o engajamento dos(as) estudantes no seu processo de aprendizagem, a autoconfiança, preparando-os para convivência com a diferença, a vida comunitária em bases de cidadania (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) e a função do(a) professor(a) consistirá em estimular os(as) alunos(as) a assumir a responsabilidade do aprendizado, para que o busquem em espaços e suportes variados, podendo envolver os livros e a internet, dentre outras fontes de conhecimento que os auxiliem a realizar o consumo e a produção textual e multimodal de qualidade.

A conjuntura referente à vida privada está ligada às diferenças de identidade e subculturas, que se tornam cada vez mais relevantes. “Gênero, etnia, geração e orientação sexual são apenas alguns dos marcadores destas diferenças” e “[...] aparecem como evidência de uma fragmentação angustiante da estrutura social” (CADZEN et al., 2021, p. 28). Essa situação aponta para uma mudança histórica em que as culturas nacionais estão perdendo a influência que tinham anteriormente, e a escola precisa oferecer uma educação que valorize tanto a cultura local quanto a global (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), para que seus(suas) estudantes possam interagir percebendo a importância de cada um desses aspectos na composição do mundo ao seu redor e das diferenças, na condição de ideias complementares que enriquecem a vida em comunidade.

²⁷ Um autor que também discute sobre o poder exercido por grupos paramilitares e o enfraquecimento de Estado em algumas regiões do mundo é Achille Mbembe. Diferente do Grupo de Nova Londres, Mbembe trata do conceito de necropolítica e sua relação com as ações dos grupos que detêm o poder de portar armas, sejam eles institucionalizados ou não. MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em: 08/09/2023.

Paralelamente a esse fenômeno, ocorre outro, que consiste na “[...] crescente invasão de espaços privados pela cultura da mídia de massa, pela cultura global de commodities e pelas redes de comunicação e de informação” (CADZEN et al., 2021, p. 29), cujos discursos baseados no consumismo competem com aqueles elaborados pelos(as) professores(as) na escola. Desse modo, o(a) professor(a) precisa de uma formação que o(a) habilite a trabalhar com textos compostos por diferentes linguagens e que exigem capacidades de compreensão de forma crítica dos diferentes sentidos (SILVA, 2017), considerando as diversas culturas e as perspectivas sociais e políticas que os sujeitos adotam no mundo contemporâneo.

A vida particular das pessoas tem se tornado de domínio público, através da mídia (CADZEN et al., 2021). Tal contexto revela uma sociedade na qual os indivíduos não possuem identidades únicas, mas em camadas que se relacionam de forma complexa, fazendo parte de comunidades múltiplas na condição de sujeitos pós-modernos (HALL, 2006). Assim, os(as) estudantes necessitam de espaços de aprendizagem variados, nos quais possam desenvolver valores éticos para norteá-los em situações de interação dentro e fora do ambiente escolar, com ou sem o uso das tecnologias digitais.

Em uma sociedade marcada por variados estilos de vida, na qual convivemos com diferentes linguagens, discursos e registros, qual é o papel da escola perante a multiplicidade de sentidos que a linguagem assume? No que se refere ao mercado de trabalho, a escola precisa oferecer “[...] aos(às) estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades para o acesso a novas formas de trabalho por meio do aprendizado da nova linguagem do trabalho” (CADZEN et al., 2021, p. 24), cujo objetivo não é produzir operários submissos e dóceis, mas seres humanos críticos que tenham uma opinião própria, capaz de negociar em diferentes contextos e de se adaptar à complexidade de cada um deles, utilizando o diálogo e as relações interpessoais para atingir os seus objetivos.

Com relação à vida pública, a escola não pode ignorar as diferenças linguísticas e a diversidade cultural que fazem parte da vida dos(as) estudantes. “Como resultado, o significado da pedagogia do letramento mudou.” (CADZEN et al., 2021, p. 26); A situação de conexão global atrelada à diversidade local indica que a escola não pode impor um padrão linguístico aos (às) estudantes, mas sim, tem por compromisso ensiná-los a perceber a importância das línguas e dialetos

característicos de cada região, etnia ou de classe e contribuir para a construção de Estados que tenham condições de arbitrar as diferenças de forma neutra para que surja uma ordem global produtiva e pacífica.

No contexto da vida privada, torna-se de fundamental importância gerenciar a multiplicidade de sentidos da linguagem utilizada em variadas conjunturas, nas quais as diferentes identidades se mostram. Essas identidades fazem parte de comunidades cujas fronteiras são complexas, borradas. Assim, a escola tem a função de capacitar os(as) estudantes de modo a “[...] levar uma vida com plena condição de autoexpressão e acesso a recursos culturais disponíveis” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 24), administrando os estilos de vida que adotaram, nos variados ambientes em que transitam, de forma presencial ou virtual.

Diante das alterações ocorridas no ambiente de trabalho, nas relações de cidadania e na vida privada das pessoas, a escola precisa mudar. Ao considerar as diversidades culturais e o surgimento de novas linguagens, seja através do contato com outros idiomas e dialetos, seja através das tecnologias digitais e dos textos multimodais, que apresentam mensagens em diferentes códigos semióticos, a prática pedagógica em Língua Portuguesa e nas outras disciplinas não é mais a mesma:

Agora, a função das salas de aula e da aprendizagem é, em alguns sentidos, inversa. Cada sala de aula irá inevitavelmente reconfigurar as relações de diferença local e global que agora são tão importantes. Para serem relevantes, os processos de aprendizagem precisam recrutar, em vez de tentar ignorar e apagar, as diferentes subjetividades – interesses, intenções, compromissos e propósitos – que os alunos trazem ao processo de aprendizado (CADZEN et al., 2021, p. 32).

Assim, a formação de professores(as) precisa prepará-los para mediar e problematizar o conhecimento (SILVA, 2017) dos(as) seus(suas) estudantes, de modo que possam participar de práticas de multiletramentos a fim de desconstruir ideias e atos pedagógicos que causam a exclusão ou a imposição de uma visão monocultural do saber.

A partir de tais princípios, nasce a *pedagogia dos multiletramentos*, uma perspectiva contemporânea que amplia o entendimento sobre os letramentos escolares, pois o ensino e a aprendizagem da língua é apenas uma parcela que constitui os multiletramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Essa pedagogia não considera apenas a linguagem verbal, mas a sonora, a imagética e

outras que produzem sentidos e estão imbrincadas no ciberespaço²⁸. Também leva em conta o comportamento dos(as) estudantes, que usam a leitura e a escrita como práticas integradas, consumindo e produzindo textos híbridos, nos quais a linguagem verbal (oral e escrita), junta-se a imagens, sons, movimentos e outras formas de expressão do pensamento para construir significados.

Um conceito caro à pedagogia dos multiletramentos tem a ver com a noção de *design*, estando associado à ideia de inteligência criativa que redesenha a prática profissional (CADZEN et al., 2021) e a processos de construção de significado, no sentido de designar (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Pode ser entendido enquanto *representação*, ou construção de sentido pelo indivíduo para si mesmo, e como *comunicação*, a partir do momento em que o indivíduo expõe a sua forma de pensar aos outros, através de códigos socialmente convencionados, com o objetivo de ser compreendido. Esse termo é ambivalente e pode referir-se tanto a um sentido mais estrito, relativo a convenções ou recursos construídos, como a algo mais amplo, relacionado à transformação de uma representação que adquire novas significações. Atrelado à concepção de *design*, estão as de *Designs Disponíveis*, *Designing* e *Redesigned*, que envolvem os processos de construção de significado por meio de textos multimodais. Eles envolvem produções escritas, sonoras, visuais, gestuais, espaciais, orais, tácteis, dentre outras.

Os *Designs Disponíveis* incluem tanto as gramáticas das línguas quanto aquelas ligadas a outros sistemas semióticos, assim como o que o GNL (CADZEN et al., 2021) chama de “ordens do discurso”, convenções relacionadas à atividade semiótica, que podem mesclar textos verbais, visuais e auditivos e ser entendidas como as convenções de sons, linguagem, gestos, imagens, espaço e toque (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) enquanto herança cultural de padrões de significado da qual nos utilizamos nos processos de representação e de comunicação. Qualquer recurso linguístico, como o alfabeto ou um gênero discursivo, bem como outros de caráter semiótico, a exemplo das placas de sinais de trânsito, é considerado um design disponível.

²⁸ Para Pierre Lévy (1999, p. 17), o ciberespaço é uma rede que se formou a partir da “[...] interconexão mundial dos computadores” e abrange tanto a infraestrutura física formada pelos artefatos e o sistema que os interliga, como o imenso volume de informações que a internet abriga e os seres humanos que fazem uso dessa nova forma de interação e comunicação.

Os *Designing* são operações em que os sentidos são rerepresentados e recontextualizados (CADZEN et al., 2021). Nesse processo, os recursos de construção de significado, usados com *designs* disponíveis, dão origem a novos atos de *designs* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). O *design* novo é uma transformação que se constitui numa combinação única de recursos para resultar na construção do significado, a partir do uso de códigos e convenções estabelecidos culturalmente. Assim, cada ato de *Designing* guarda um traço da identidade e da subjetividade de quem o realizou. Eles estão presentes no ato de ver, ler, ouvir, mas também na ação de escrever, falar, fotografar, produzir um vídeo. Em tais atividades, há sempre o retrabalho que gera um sentido inédito e é marcado pela criatividade, pela diferenciação e pela inovação, características inerentes ao ser humano.

Já o *Redesigned* produz um novo significado, não sendo uma reformulação ou recombinação em relação aos Designs Disponíveis. Consiste num processo criativo dos produtores de sentido que “[...] pode ser variavelmente criativo ou reprodutivo em relação aos recursos para a produção de sentidos existentes nos Designs Disponíveis” (CADZEN et al., 2021, p. 39). Também pode ser entendido como um resíduo (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) ou resultado da transformação de significado que é entregue ao mundo pelo *designer*. O *Redesigned* está fundamentado em padrões de sentido herdados da história e da cultura, sendo um sentido transformado ou um outro *Design* Disponível.

Atrelados aos conceitos apresentados acima, há os elementos do design, como uma das ideias que estão na base do conceito de multiletramentos enquanto modos de produção de sentidos complexos e interrelacionados. Eles englobam tanto o Design Linguístico quanto os outros Designs (visual, sonoro, espacial, gestual e multimodal). É uma espécie de metalinguagem de significados multimodais (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), pois analisa tanto a língua como a imagem, os sons, o movimento, dentre outros signos.

O Design Multimodal engloba e interconecta todos os outros, porque “em um sentido profundo, toda produção de sentido é multimodal. Todo texto escrito também é organizado visualmente. A editoração eletrônica valoriza o design visual [...]” (CADZEN et al., 2021, p. 46), ou seja, é praticamente impossível encontrar um texto que não seja multimodal, uma vez que as modalidades se imbricam em um

mesmo texto (RIBEIRO, 2021b). Os sentidos multimodais podem ser descritos por dois conceitos-chave: a intertextualidade e a hibridização. Enquanto a hibridização possibilita articular e produzir sentidos de novas maneiras a partir de diferentes signos sonoros, linguísticos, visuais dentre outros, a intertextualidade tem a ver com a forma como os sentidos estabelecem relações com diferentes textos.

Para desenvolver os processos de conhecimentos relacionados à Pedagogia dos Multiletramentos, o GNL considera quatro fatores: a Prática Situada, a Instrução Aberta, o Enquadramento Crítico e a Prática Transformada (CADZEN et al., 2021). Já para Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020), esses termos podem ser substituídos por Experienciando, Conceituando, Analisando e Aplicando. Essas práticas contribuem para formar a pedagogia dos multiletramentos, que considera os letramentos em sua potencialidade crítica e criativa.

A Prática Situada (Experienciando) tem a ver com as experiências de produção de sentidos vivenciadas pelos estudantes e “[...] se constitui pela imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de alunos que são capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes com base em suas origens e experiências” (CADZEN et al., 2021, p. 53). Assim, numa sala de aula, o processo de aprendizagem pode partir dos conhecimentos prévios dos(das) estudantes (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), constituindo-se em objetos, informações, ideias etc., que serão analisados por eles, ou de algo novo para os(as) discentes (situação, informação) que será observado ou experimentado por eles(as), como a experiência de entrar em contato com um gênero discursivo inédito.

Já a Instrução Explícita (Conceitualizando) “inclui centralmente os tipos de esforços colaborativos entre professor e aluno, em que este tem permissão para realizar uma tarefa mais complexa do que pode realizar por conta própria [...]” (CADZEN et al., 2021, p.54), de modo que o(a) estudante exerça controle e tenha percepção consciente do que está aprendendo. Esse processo de conhecimento se dá por nomeação (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), quando os(as) estudantes realizam atividades de agrupar informações semelhantes em categorias, classificar e fazer definições desses termos, ou por teoria, quando os(as) alunos(as) elaboram um mapa conceitual, um sumário ou uma fórmula que uma os conceitos analisados por eles(as). Em tais atividades, os(as) alunos(as) produzem metarrepresentações relativas aos *designs* dos textos.

O Enquadramento Crítico (Analisando) envolve processos de raciocínio que levem os(as) estudantes a conclusões dedutivas e inferenciais de análises de conexões lógicas e relações funcionais, como observar as relações entre a causa e o efeito de certos fenômenos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), dentre outras situações similares, ou desenvolver uma metalinguagem do *Design* (CADZEN et al., 2021). O objetivo é analisar como uma representação complexa e significativa é criada através dos elementos de *design*, podendo ocorrer de modo funcional, quando os(as) discentes redigem uma explicação ou elaboram um diagrama técnico, por exemplo, ou de modo crítico, atividade na qual o(a) estudante analisa propósitos, interesses, lacunas encontradas em um discurso e sustenta um debate, apresentando argumentos de um ponto de vista.

A Prática Transformada (Aplicando) é o processo através do qual os(as) estudantes fazem a transferência e a recriação de “[...] designs de produção de sentido de um contexto para outro” (CADZEN et al., 2021, p. 50), que pode ser de forma apropriada – testar um conhecimento em situação real para checar a sua funcionalidade, fazer testes em simuladores, por exemplo – ou criativa – fazer uma intervenção inovadora no mundo, adaptar conhecimentos adquiridos em um contexto para outro ambiente (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). O(a) estudante desenvolve um conceito ou sua percepção acerca de uma situação e transforma este aprendizado ao aplicá-lo em novas situações. O GNL explica que esses processos de aprendizagem, assim como a própria Pedagogia dos Multiletramentos, necessitam de reformulação contínua.

Com essas propostas, os autores pretendem discutir uma visão dos letramentos que seja mais abrangente e ampla. Um argumento que o GNL utiliza ao apresentar as suas ideias diz respeito ao fato de que “[...] o letramento escolar grafocêntrico, embora ainda importante, já não era suficiente para dar conta das mudanças constantes, tanto locais quanto globais, em função da presença cada vez maior de novas tecnologias” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.15). A escola precisa mudar, porque os(as) estudantes que a frequentam na atualidade são diferentes dos pertencentes às gerações anteriores. Eles(as) convivem em um ambiente no qual a multiplicidade dos meios de comunicação sofreu um abalo profundo com o advento das tecnologias digitais e seus textos adquiriram

características semióticas²⁹, com uma intensidade que não ocorria antes. Paralelo a este fato, devemos considerar a diversidade cultural, social e linguística presentes em todas as partes do mundo.

O(a) estudante do século XXI necessita ser percebido “[...] como um sujeito inserido em práticas sociais, dentro e fora do ambiente escolar e que, portanto, lhe possibilite participar de diferentes *letramentos*” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.16, grifo dos autores), pois tais atividades das quais os(as) discentes participam tanto podem estar na escola, quanto na leitura de um texto de caráter religioso em uma igreja, no acesso a programas de computador utilizados no ambiente de trabalho, na interação com familiares e amigos, através do uso de aparelho celular conectado a redes sociais, dentre outras oportunidades.

Importa preparar cada discente para lidar com as constantes mudanças no ambiente de trabalho e nas relações sociais tanto no âmbito público como na vida privada. A prática pedagógica da área de Linguagens, em especial de Língua Portuguesa, deve obedecer ao princípio de que “ensinar ‘letramentos’ não é simplesmente uma questão de uso correto da língua; é, sobretudo, um meio de comunicação e representação de significados em um sentido mais amplo, mais rico e abrangente” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.22). Tais ideias fazem com que os processos de ensino e aprendizagem necessitem ser revistos, uma vez que a linguagem verbal é apenas parte dos multiletramentos, que também são compostos de designs com fotos, áudios, vídeos, músicas, dentre outros códigos que, quando utilizados em conjunto, formam os textos multimodais.

As atividades pedagógicas na área de Linguagens, principalmente de Língua Portuguesa, precisam considerar com mais atenção os textos multimodais, compostos de palavras e de sons, imagens estáticas e vídeos. Para além dos textos, é necessário “[...] aprender a navegar pela miríade de diferentes usos da linguagem em contextos diversos [...]” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 22). Assim, a prática educativa nessa conjuntura passa a ter novos conteúdos e exigirá uma nova pedagogia para o ensino e a aprendizagem de leitura e da escrita.

²⁹ Rojo e Barbosa (2015) consideram que os a multissemiótica e a multimodalidade são sinônimos, ideia da qual discorda Ribeiro (2021).

Ao discutir sobre a proposta do GNL, Rojo (2012), afirma ser importante que uma nova ética e uma nova estética sejam elaboradas. A nova ética baseia-se no diálogo, e não em direitos autorais. Já a nova estética tem seus próprios critérios, visto que as gerações atuais possuem gosto estético para os textos multimodais que produzem e/ou consomem. Do ponto de vista dos textos multimodais, “vivemos, já pelo menos desde o início do século XX (senão desde sempre), em sociedades de **híbridos impuros, fronteiriços**” (ROJO, 2012, p. 14, grifos da autora). Desse modo, a cultura da escola, que consiste em valorizar os textos formais em detrimento dos textos informais, não faz mais sentido. Já os letramentos, que se tornam multiletramentos, requerem ferramentas e práticas inéditas para serem produzidos, bem como uma análise crítica para serem consumidos. Assim, os textos produzidos a partir do princípio dos multiletramentos obedecem aos seguintes critérios:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Os multiletramentos trazem na sua formação, estruturas denominadas hipertextos. Estes, no contexto da cultura digital, se apresentam em forma de rede e são armazenados em “nuvens” (ROJO, 2012), no ciberespaço, juntando diferentes tipos de textos multimodais. A tecnologia digital serviria para “traduzir” outras linguagens, de origem analógica, para o contexto dos dígitos binários que, ao serem estruturados em rede, tornam-se interativos.

Assim, “[...] a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas de (multi)letramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas [...]” (ROJO, 2012, p. 24), ou seja, as tecnologias digitais favorecem a produção multidimensional de textos e, por permitir a colaboração de várias pessoas no desenvolvimento de uma ideia, contribui para que o conceito de direitos autorais reduza, ao menos em parte, a sua importância. As relações de controle na divulgação da informação, mantidas pelas mídias, como o rádio e a televisão, não têm esse poder de alcance em relação à cultura digital, cujos participantes opinam nas redes sociais, acessam e

transformam arquivos encontrados no ciberespaço de acordo com seus interesses, muitas vezes sem que os autores desses materiais saibam.

É para essa conjuntura que a formação docente necessita preparar os(as) professores(as), de modo que a prática pedagógica da área de Linguagens, principalmente de Língua Portuguesa, só fará sentido considerando a proposta dos multiletramentos. Assim, passa a ser tarefa impostergável do(da) docente estudar as mudanças que ocorrem no mundo atual, procurando adaptar a sua prática pedagógica para os desafios que a sociedade do século XXI apresenta à educação.

A partir das reflexões sobre as características da cultura digital, com o uso crescente de artefatos tecnológicos nos mais diversos setores da atividade humana, bem como das suas implicações no ambiente escolar e na prática pedagógica dos(das) professores(as) que atuam nesse contexto histórico, compreendemos que se faz de fundamental importância a formação continuada do(da) docente, voltada para o desenvolvimento de metodologias que incluam as tecnologias digitais nas atividades educativas com a finalidade de formar cidadãos e cidadãs críticos, reflexivos, autônomos e que saibam trabalhar de forma colaborativa.

Diante da necessidade de compreender como os(as) docentes da área de Linguagens, em especial os(as) que trabalham com a disciplina de Língua Portuguesa, desenvolvem atividades multiletradas junto aos seus(suas) estudantes, assim como de contribuir para um melhor entendimento sobre a proposta metodológica do GNL e promover momentos de reflexão sobre a prática pedagógica e a formação continuada no ensino presencial (após as aulas remotas), desenvolvemos esse estudo enquanto uma oportunidade de aprofundar conhecimentos acerca das teorias que são discutidas no contexto acadêmico, bem como de observar a presença dessas teorias na atuação dos(das) professores imersos na cultura digital. Na próxima sessão, apresentaremos os resultados dessa investigação, a partir do relato das colaboradoras sobre as condições de uso das tecnologias digitais no ambiente escolar, como também algumas considerações sobre os seus processos formativos e o modo como tem ocorrido as suas práticas pedagógicas com o uso das tecnologias digitais.

5 REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA: COM A PALAVRA, AS COLABORADORAS

Ao se debruçar diante de um problema de pesquisa, o estudioso algumas vezes tem uma ideia inicial do que pode estar por trás da situação analisada por ele, principalmente no caso em que possui algum conhecimento do campo a ser investigado. Entretanto, fazer ciência não consiste em considerar apenas as próprias impressões sobre o que se observa, pois é preciso dialogar com outros sujeitos, olhar a questão de diversos ângulos, refletir sobre cada ponto de vista descoberto, adotar uma metodologia, a fim de se chegar a uma conclusão que possa esclarecer suas inquietações iniciais.

Ao tentar compreender como os multiletramentos são trabalhados nas práticas pedagógicas das professoras que colaboraram para este estudo, foi preciso analisar tal fenômeno dentro do contexto ao qual ele pertence, ou seja, a cultura digital. Desse modo, é importante destacar a contribuição das ideias discutidas pelo Grupo de Nova Londres ((CADZEN *et al.*, 2021; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020 e ROJO, 2012) acerca dos multiletramentos, bem como os estudos sobre tecnologias digitais (COSCARELLI, 2018; 2020; e RIBEIRO, 2020; 2021a), formação de professores (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2014; TARDIF; MOSCOSO, 2018), cultura digital (PRETTO; ASSIS, 2008; PRETTO, 2008; KENSKI, 2018) e práticas pedagógicas (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010; FRANCO, 2016; VERDUM, 2013). A contribuição desses teóricos servirá para promover um diálogo com as participantes, de modo que possamos compreender através de tais discursos aspectos importantes do problema pesquisado.

As aulas presenciais referentes ao período posterior às atividades em contexto remoto são fruto de experiências vivenciadas pelos(as) docentes que de algum modo refletem na forma de realizar o trabalho desses(as) profissionais atualmente, explicando as escolhas das metodologias adotadas por eles(as) nas suas práticas pedagógicas. Assim, para compreender em profundidade as particularidades que envolvem o uso das tecnologias digitais no contexto em que as docentes colaboradoras atuam, a análise e interpretação dos relatos feito por elas se deu a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), seguindo os passos da unitarização, categorização e construção de metatextos.

Na fase de unitarização, procedemos à leitura das transcrições feitas a partir das entrevistas e sessões reflexivas que foram gravadas com as partícipes dessa investigação. Em seguida, selecionamos as unidades significativas que estavam relacionadas com os objetivos da pesquisa e as codificamos, dando um título para cada uma delas. Posteriormente, realizamos a reescrita e reunimos as unidades que estavam tratando de pontos semelhantes sob uma mesma categoria, conforme emergiam das leituras feitas das unidades selecionadas. Iniciou-se assim a fase de categorização, de modo que cada categoria emergente guarda relação direta com os objetivos norteadores da presente investigação. Foi observado o surgimento de subcategorias entre as unidades significativas a partir das quais houve a criação de argumentos visando aglutiná-las e sintetizá-las, a fim de que as discussões tecidas em torno delas possam servir para examinar detalhadamente os aspectos inerentes a cada categoria.

A próxima fase desenvolveu-se através da construção de metatextos, nos quais foi feita a análise das unidades significativas à luz das teorias escolhidas para esse estudo. Nessa etapa, deu-se o processo de teorização, a partir da descrição e da interpretação das ideias expressas pelos sujeitos que dialogam no texto. Houve então “[...] a construção de um novo texto[...].” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 53) objetivando revelar o entendimento da pesquisadora sobre os sentidos e significados que emergiram dos textos analisados por ela. Esse novo texto, que deve ser construído a partir da criatividade e da capacidade de compreensão do estudioso, traz conclusões que ele tira sobre a análise dos discursos teóricos, bem como das falas dos sujeitos partícipes, de suas experiências, de suas vivências, com seus entendimentos sobre a realidade da qual fazem parte. No caso da presente pesquisa, o resultado do trabalho desenvolvido junto às professoras colaboradoras encontra-se nas ideias que serão apresentadas a seguir.

5.1 CONDIÇÕES DE USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA

O uso das tecnologias digitais com finalidade pedagógica permanece sendo um desafio em pleno século XXI por diversas razões, algumas delas variando a depender do contexto e outras sendo recorrentes em qualquer circunstância analisada que esteja relacionada com tais recursos. Não é possível ignorar o fato de

que elas estão presentes em qualquer setor da vida humana atualmente, nem deixar de ter a consciência de que “[...] mais do que simples tecnologias, o que estamos vendo é o surgimento de uma nova razão, uma nova forma de pensar e viver [...]” (PRETTO, 2008, p.202), realidade essa que pressiona a escola a adotá-las nas suas práticas educativas.

Diante de uma nova forma de pensar e de conceber o mundo, em que as relações se tornam menos verticais e mais horizontalizadas, com a diminuição do poder hierárquico e maior direito de questionamento (TARDIF; MOSCOSO, 2018), maior acesso ao conhecimento que chega através de redes e não mais de forma linear (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), o uso das tecnologias digitais tornou-se uma necessidade na prática pedagógica de qualquer docente, por aumentar as possibilidades de desenvolvimento de suas metodologias junto aos(às) estudantes. Entretanto, a utilização de tais recursos depende de uma série de fatores que precisam ser observados por professores(as), gestores(as), governantes e sociedade de forma geral, pois o desprezo a qualquer deles pode interferir de forma significativa no trabalho docente, causando prejuízos às atividades educativas.

Um fator que não pode ser deixado de lado na atualidade diz respeito à aquisição e manutenção de artefatos tecnológicos. Em escolas com maior quantidade de professores(as) e estudantes, essa questão reveste-se de considerável relevância. Uma das colaboradoras da presente pesquisa destacou tal situação, vivenciada por ela e pelos(as) colegas de trabalho no cotidiano escolar, como é possível observar no seguinte trecho da sua fala:

“[...] aqui, na escola, a dificuldade maior é porque são... muitos professores... a demanda é grande... e os recursos não dão conta, não são suficientes, né, pra quantidade de professores... então, uma hora é um cabo que não dá certo, uma hora é uma internet na sala que não tá boa, que cai... onde os meninos precisam usar [...]” (Prof^a SORY).

A professora Sory faz um resumo do que costuma interferir no trabalho pedagógico por ela realizado no colégio onde atua e que está relacionado ao uso das tecnologias digitais, pois conhece as consequências que esse tipo de situação traz para o(a) docente, no momento de executar o que planejou. A ausência de um cabo em bom estado de funcionamento para conectar um *notebook* a um *datashow*

é o suficiente para inviabilizar não apenas a apresentação de algo importante que o(a) professor(a) queira mostrar para os(as) alunos(as), como também prejudica os(as) estudantes no desenvolvimento de alguma atividade avaliativa que requeira o uso desses recursos para a apresentação de resultados de alguma pesquisa feita, individualmente ou em grupo, para a turma da qual fazem parte. Tal ocorrência acarreta a perda de tempo precioso para o(a) docente da área de Linguagens, que precisa adequar o planejamento das suas aulas ao horário que a grade curricular oferece.

Para a docente em questão, o fato de a escola onde trabalha ser de grande porte e haver muitos(as) professores(as) a requisitar tais artefatos para o desenvolvimento das suas atividades simultaneamente seria um dos motivos para a vivência de cenas dessa natureza. Mas os impedimentos não se restringem aos artefatos em quantidade insuficiente ou com defeito. Há também a interferência da conexão com a internet na prática pedagógica dos(das) docentes. Como há roteadores em apenas metade das salas de aula da escola onde esse estudo ocorreu, quando os(as) alunos(as) acessam a internet ao mesmo tempo, a conexão torna-se fraca e não atende a todos(as) que precisam dela simultaneamente, com a mesma qualidade. A professora Rosinha relatou tal situação no desenvolvimento de atividades junto aos(às) estudantes em sala de aula:

Infelizmente, você vai... trabalhar com a tecnologia, quando a internet não funciona? Gente, [...] pega os celulares de vocês. Vamos fazer uma pesquisa aqui, agora... cadê? Professora... a internet não está funcionando, não tá pegando aqui... E aí? Cadê a atividade que você planejou de pesquisa? Vai por água abaixo... (Prof^a ROSINHA).

A professora Rosinha deixa claro que a falta de sinal de boa qualidade da internet pode impedir o(a) profissional docente de executar o planejamento da sua aula, se a atividade escolhida por ele(ela) envolver tarefas em ambiente virtual, como uma pesquisa, o acesso a algum aplicativo, a jogos ou a resolução de exercícios, por exemplo. Desse modo, além de desperdiçar tempo na sala de aula, há o risco de o(a) docente perder o tempo empenhado em planejar uma ação pedagógica com os(as) discentes.

As docentes participantes do estudo destacam tanto as situações em que não há sinal de internet quanto aquelas em que há o sinal, mas a conexão é de

baixa qualidade, o que também traz prejuízos à prática docente. A professora colaboradora Sun compartilhou sua experiência com os recursos digitais no trabalho em sala de aula, envolvendo o uso da internet na condição em que o sinal é fraco:

[...] quando a gente precisa utilizar a internet... na sala... nem sempre a gente consegue... [...] às vezes, pra eles jogarem, eles conseguem, mas quando é pra gente fazer alguma atividade pedagógica... aí, às vezes a internet num [...] a gente não dá pra fazer... com todo o mundo porque... ela não carrega... os aplicativos.

A professora explica que, mesmo dispondo de conexão com a internet para trabalhar em sala de aula com os(as) estudantes, se o sinal for fraco, não é possível ter acesso aos aplicativos educacionais planejados por ela para realizar atividades pedagógicas no contexto escolar. Desse modo, não apenas os artefatos tecnológicos danificados podem prejudicar o desenvolvimento da prática docente, mas também a falta de conexão à internet ou mesmo o sinal de baixa qualidade. Tal situação mostra que há ainda muito a ser feito no campo de investimentos financeiros para favorecer o uso das tecnologias digitais na sala de aula.

Outra professora colaboradora que mencionou problemas envolvendo o uso dos artefatos digitais nas suas atividades pedagógicas é Kika. Entretanto, a docente apresenta a questão por um viés complementar, como é possível perceber através do seu relato:

[...] e aí eu falei com eles que se eles quisessem, eles poderiam, por exemplo... entrevistar a pessoa... eles poderiam preparar um filme e tal... os meninos fizeram, produziram... na hora de passar... pra turma, foi um trabalho absurdo, porque a gente pegava um cabo, o cabo não funcionava, pegava outro... então... a dificuldade que às vezes acontece [sic] aqui é na hora da montagem... é na hora de montar [...]. (Prof^a KIKA).

Para a professora Kika, a ocasião de instalar os artefatos e conectá-los se constitui em um momento de crise, seja pelo artefato em si que pode não funcionar, a exemplo do cabo de conexão entre o *notebook* e o *datashow*, seja pelo tempo que é gasto na troca do artefato com problemas por outro em melhores condições de uso, o que pode frustrar a realização da atividade planejada pelo(a) docente ou pelos(as) discentes. Há o relato das docentes colaboradoras sobre aulas inteiras perdidas por elas ao tentar fazer com que um equipamento funcione a contento, como é o caso

da professora Sun: “Ontem, terminou de dar aula... [sic] sala em que entrei... gente, eu usei a aula quase toda tentando”.

Ao observarmos a fala da professora Kika, percebemos que, além da situação em que o(a) docente se arrisca a perder o tempo gasto em planejamento e no momento de colocar em prática as atividades programadas, não o consegue por não contar com artefatos funcionando ou a conexão com a internet, por vezes soma-se a falta de conhecimento por parte de quem vai fazer a montagem dos equipamentos, função essa atribuída pela escola ao(à) professor(a). É preciso compreender que o(a) profissional em questão por vezes não tem familiaridade com os aspectos técnicos relativos a esse tipo de tarefa (RIBEIRO, 2020), o que faz com que ele(ela) precise recorrer aos(às) estudantes, na esperança de encontrar alguém que o(a) ajude na montagem dos dispositivos tecnológicos, como explicou a professora Rosinha:

[...] outro dia mesmo, eu tava... tentando passar um... um slide que eu tinha preparado pra dar um conteúdo... e aí eu disse: meu Deus, por que esse... esse datashow não tá projetando na parede esse slide? E aí, o que é que eu fiz? Humildemente, perguntei: tem algum aluno aqui na sala que poderia me ajudar?

A docente relata uma situação em que o equipamento está em bom estado de conservação, mas, por desconhecer a configuração do aparelho para a projeção de imagens, necessitou da ajuda de outras pessoas para conseguir desenvolver a sua atividade pedagógica. Como ela mesma afirma, “humildemente” solicitou ajuda para quem estava próximo. Entretanto, outros(as) professores(as) sentem-se constrangidos para fazer esse tipo de solicitação e optam por não utilizar tais recursos por não saber operá-los.

Tal atitude interfere no desenvolvimento da prática docente, que passa a se tornar limitada, pois o profissional optará por utilizar recursos que ele já conhece e cujo manuseio domina, evitando expor-se a situações nas quais as suas atividades corram o risco de não serem realizadas. A professora Rosinha deu algumas explicações sobre tal conjuntura: “[...] eu mesmo não sei muito mexer [...] a aula acaba por não usar... porque a gente... mexe com alguma coisa que não dá certo, mexe com outra [...]”. Em outro trecho da sua fala, ela reconheceu que a falta de preparo do(da) professor(a) para utilizar as tecnologias digitais interfere na sua

prática educativa: “[...] mas a gente não sabe é mesmo usar... a tecnologia e, talvez por isso, dê problemas porque a gente ainda não consegue... manuseá-la direito, com eficiência.”

O sentimento de insegurança por parte do(da) docente diante da falta de conhecimento suficientes para lidar com a complexidade que envolve o uso das tecnologias digitais direcionadas às atividades pedagógicas (COSCARELLI, 2018) somado às várias dificuldades encontradas no ambiente de trabalho perante a possibilidade de ter sua aula prejudicada por um artefato defeituoso ou uma conexão ineficaz com a internet, o(a) leva a adotar atitudes variadas, que podem se revelar no desejo de superar as suas limitações através da busca de cursos e da convivência com colegas que sabem mais sobre o assunto, até ao completo desestímulo em relação ao desenvolvimento de atividades com esses recursos, como explicou a professora Sun: “[...] aí, a gente acaba desistindo [...] de usar”.

Muitas vezes, para conseguir fazer uso das tecnologias digitais na sua prática pedagógica, o(a) docente usa a criatividade para contornar as dificuldades com as quais precisa conviver. Para garantir o direito dos(das) estudantes ao acesso à internet, há professores(as) que utilizam recursos próprios, quando os disponíveis na escola não são suficientes. É o caso da professora Sory, que não mede esforços para utilizar a internet nas suas atividades educativas com os(as) estudantes: “[...] se você não consegue conectar na internet das salas nem nada... aí eu [...] roteio tudo pros meus dados móveis, pro computador pra abrir as coisas pra eles”.

O que a professora Sory mostra com a sua fala é que os (as) docentes muitas vezes desenvolvem atitudes inovadoras que contribuem para vencer os desafios encontrados no ambiente escolar, seja diante da possibilidade de faltar equipamentos, seja perante o desafio de estabelecer conexão com a internet. Espelhar na *TV smart* materiais elaborados e armazenados no celular, rotear sinal da internet pelos dados móveis do *smartphone* para o computador em sala de aula a fim de possibilitar aos(as) discentes a conexão a ambientes virtuais e até conectar o celular diretamente no *datashow* para apresentar determinados conteúdos para os(as) estudantes são atividades que requerem um conhecimento do(da) profissional docente que era desnecessário no século anterior, mas indispensável no século XXI.

Assim, a professora compreende a necessidade de ultrapassar fronteiras relacionadas à sua formação inicial, a partir da aquisição de novos saberes para melhorar a sua atuação junto aos(às) estudantes e obter um maior desempenho nas atividades que realiza, mesmo sabendo que estará diante do desafio constante de se reinventar para adequar a sua prática pedagógica às necessidades que o trabalho por ela realizado exige. Um exemplo de tal situação foi relatado pela professora, em relação ao formato de arquivos para serem reproduzidos nos equipamentos fornecidos pela escola.

As professoras colaboradoras podem reproduzir um arquivo de imagens ou de vídeo tanto com a ajuda de *datashow* conectado a um *notebook*, como podem, na falta desses equipamentos, fazer a reprodução em uma TV *smart*. Como as docentes não podem utilizar *pendrive* nos *notebooks* da escola, por conta de uma política interna para evitar danificar os aparelhos com vírus, elas precisam escolher uma entre duas alternativas: armazenar arquivos em um *email* para abrir posteriormente utilizando o *notebook* ou armazenar os arquivos a serem utilizados em um *pendrive* para reproduzir utilizando uma TV *smart*. O problema é que, para utilizar essa segunda opção, elas precisam converter o arquivo para os formatos aceitos nesse dispositivo: se for vídeo, o formato de arquivo aceito é o MP4, e se for imagem, é preciso fazer a conversão para o formato o JPEG. Nem todas sabiam desse detalhe e várias tiveram problemas em suas aulas por desconhecerem tal informação, o que também contribuiu para prejudicar as atividades pedagógicas planejadas por várias delas. A professora Sory passou por uma situação assim e explicou: “Eu tive que levar para casa para converter em outro arquivo”, o que requer um tempo além do previsto inicialmente no planejamento feito para realizar as suas aulas.

Outra situação relatada pelas professoras colaboradoras na qual a dependência das tecnologias digitais apresenta aspectos desafiadores tem a ver com o fenômeno da obsolescência das tecnologias digitais mais antigas, diante do aparecimento de outras mais novas. Essa é uma característica relacionada às tecnologias disruptivas, apontada por Kenski (2018) como inerente à cultura digital, ao explicar que tanto os dispositivos como os conteúdos criados no início do que ela denomina de era digital acabam por ser descartados. Na prática, essa questão traz

consequências que não podem deixar de ser analisadas, como destaca a professora Rosinha:

É assim: chega uma nova tecnologia, vai substituindo outras, e as outras vão... né... como aqueles radinhos, aqueles sons, daqueles DVDs... gente... tem uma porção deles... de CDs, maravilhosos... lá em casa, guardados... de músicas, de canções... e não tem mais notebook, não tem entrada mais de notebook pra você botar...

A docente, ao destacar a questão da obsolescência, aponta para duas consequências que tal fenômeno acarreta para a atividade pedagógica: a primeira diz respeito à descartabilidade de programas de computador, aplicativos e dispositivos que o(a) profissional utiliza em determinado momento e em outro já não servem mais. No caso dos artefatos tecnológicos, tal situação acarreta prejuízos ao meio-ambiente, pois aparelhos que não são mais usados acabam sendo destinados ao lixo.

Já no que se refere às informações contidas em CDs, DVDs e fitas cassetes, a dificuldade consiste em recuperar os dados contidas nesses dispositivos pois, como afirma a professora Sory, “[...] aí teria que levar tudo para converter, porque não tem nem mais onde passar”. Recuperar esses arquivos exigiria o concurso de profissionais com máquinas nas quais haja *drives* para inserir tais artefatos, gravar e transferir as informações neles contidas para outros espaços de memória, o que requer recursos financeiros, muitas vezes não disponíveis pela escola para tal finalidade.

A segunda consequência está relacionada à aquisição de habilidades do(da) profissional docente para usar as tecnologias digitais, pois ele(ela) precisa estar sempre entrando em contato com novas situações de uso dos recursos tecnológicos para poder empregá-los com criatividade e dinamismo nas suas aulas. Tal conjuntura exige do(da) professor(a) a disponibilidade de tempo para que possa investir na sua formação, o que muitas vezes é difícil para ele(ela) conseguir, como explica a professora Sun:

Eu acho que a gente depende muito é de tempo porque, assim... a gente até aprende... a utilizar determinados aplicativos, mais aí você precisa de tempo pra você montar as [sic], pra você criar... tudo aquilo.

Como é possível compreender pelo relato das professoras colaboradoras deste estudo, a prática pedagógica que utiliza como suporte as tecnologias digitais em ambiente escolar depende de uma série de fatores, tais como artefatos em bom estado de conservação, sinal de conexão com a internet que atenda às necessidades de vários(as) docentes e discentes utilizando-as simultaneamente, bem como a capacitação de professores(as) para o manuseio de recursos tecnológicos que cada vez mais se renovam em prazo curto. A atualização por parte desses profissionais tornou-se uma exigência, mas para que ela seja satisfeita, é preciso que eles(elas) disponham de tempo para realizar o exercício da aprendizagem, por vezes escasso diante das demandas curriculares.

Tais informações revelam a complexidade que envolve o uso das tecnologias digitais, pois os problemas que surgem diante do(da) professor(a) no desempenho das atividades que desenvolve em sala de aula nem sempre dependem dele(dela) para serem solucionados. Há que se perceber o papel dos gestores e dos governantes para a resolução de situações que interferem significativamente no trabalho docente.

No próximo tópico, serão discutidas as condições de formação continuada das professoras colaboradoras deste estudo para que se possa compreender as suas práticas pedagógicas, diante dos desafios que elas vivenciam no contexto de trabalho.

5.2 PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES EM AMBIENTE ESCOLAR E A QUESTÃO DOS MULTILETRAMENTOS

O cenário mundial do século XXI aponta para uma tendência da qual nenhuma classe profissional está isenta: a necessidade de constante atualização do processo formativo por parte de seus integrantes. Num tempo em que profissões antigas desaparecem e dão lugar a outras novas, aquelas comumente consideradas como tradicionais também precisam se adequar a tal conjuntura. Com a atividade docente não é diferente, pois precisa se reinventar nesse novo século.

A necessidade de formação continuada para o(a) professor(a) se faz principalmente diante de dois fenômenos: a emergência de diversos grupos culturais que produzem discursos próprios e reivindicam ser ouvidos nas suas

especificidades, bem como o surgimento das tecnologias digitais, que trazem consigo a oportunidade de interagir de forma mais ampla, pois todos podem se relacionar com todos através das redes sociais e outras estruturas comunicativas acessíveis pela internet. Dispositivos como o computador e o celular, uma vez conectados à internet causaram uma revolução na comunicação e na forma de disseminar a informação que afeta atualmente todos os setores de convivência humana. Prevendo tal estado de coisas, o Grupo de Nova Londres (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; CADZEN ET AL., 2021) já discutia, em 1996, como essas mudanças iriam alterar a vida das pessoas no mercado de trabalho, no exercício da cidadania e na sua vida comunitária.

A interação na cultura digital se reveste de características próprias, tais como a possibilidade de atuar em ambientes socioculturais de caráter virtual em momentos e espaços diversos daqueles nos quais nossos corpos físicos agem e o estabelecimento de uma relação inédita com o conhecimento (KENSKI, 2018), o que acaba afetando o modo como a escola dissemina o saber para os(as) estudantes. Assim, os(as) professores(as), na condição de agentes que influenciam o modo de aprender dos (das) alunos(as), precisam repensar constantemente a maneira de ensinar, adequando os recursos tecnológicos disponíveis às suas atividades junto aos(as) estudantes como oportunidade de aproximá-los de uma nova forma de pensar e agir no mundo.

Uma vez que a formação inicial de boa parte dos profissionais docentes em exercício no início do século XXI não os preparou para incorporar as tecnologias digitais à prática pedagógica, a solução para essa carência é a formação continuada, que se torna indispensável também pelo fato de que as inovações tecnológicas têm ocorrido de forma acelerada e requerem aprendizagem constante de como incorporá-las ao ambiente profissional.

Para os(as) docentes que estão imersos(as) no ambiente de trabalho, a disponibilidade de tempo é mais restrita para a participação em atividades formativas, seja pela carga horária extensa, seja porque nem sempre esses profissionais conseguem liberação dos seus empregadores para realizar atividades de formação vertical (RIBEIRO; VECCHIO, 2020), dentre outros fatores impeditivos. Para contornar tais dificuldades, muitos(as) professores(as) estão buscando alternativas nem sempre formais para adquirir habilidades que possibilitem utilizar as

tecnologias digitais com finalidade pedagógica, de modo a aplicá-las em atividades desenvolvidas com os(as) estudantes.

Ao dialogar com as partícipes da pesquisa, foi possível observar que elas apresentam diferentes níveis de habilidades no uso com as tecnologias digitais, que vão desde a dificuldade mais extrema, vivenciada pela professora Kika, ao afirmar: “[...] eu não sou nada tecnológica. Eu odeio computador”, e “[...] eu tenho muletas, ou seja, meu marido é uma muleta, minha filha é outra”, para explicar que utiliza o computador geralmente para planejar aulas e com a ajuda de outras pessoas, a situações nas quais as professoras dispõem de conhecimentos avançados, como é o caso da professora Sory, ao revelar que não teve problemas em usar os recursos tecnológicos nas aulas remotas: “[...] não tive dificuldade, não, até porque já fazia uso... né [...]”. Apesar da diferença em relação à capacidade de entendimento e manuseio que cada uma delas apresenta sobre recursos disponíveis no celular e no computador e com o acesso à internet, todas afirmaram que utilizam esses expedientes nas suas aulas, ainda que com diferentes finalidades.

As professoras colaboradoras explicaram também que precisaram recorrer a várias fontes para desenvolver a habilidade de empregar as tecnologias digitais nas atividades que realizam junto aos(às) seus(suas) alunos(as). Uma dessas fontes são os cursos de curta duração oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, como é possível perceber pela fala da professora Sun: “O UPTÉ ajudou muito, também [...] a usar os recursos do Google”. Esse curso foi ofertado em 2018 pela SEC em parceria com a Universidade Federal da Bahia e adotou uma metodologia de ensino a distância, na qual os(as) docentes precisavam seguir algumas orientações disponibilizadas em ambiente *moodle* para realizar tarefas em vários aplicativos do *Google*, vinculados ao e-mail institucional (CARNEIRO, 2021). O inconveniente da metodologia adotada pelos organizadores do curso consistiu no fato de que nem todo(a) docente tem traquejo com ensino a distância, pois há aqueles(as) que sentem necessidade de um contato presencial para melhor compreender as orientações recebidas.

Com o surgimento da pandemia causada pela Covid-19 e diante da necessidade de transpor suas aulas para o contexto remoto, as professoras colaboradoras que tinham pouco conhecimento a respeito do uso das tecnologias digitais viram-se numa situação delicada. Para contornar as dificuldades

enfrentadas, contaram com a ajuda dos(das) colegas de trabalho que conheciam os recursos digitais mais do que elas, como nos explica a professora Kika: “O pessoal que sabia mais se organizou pra dar uma aula pra gente que não sabia nada”. Esse movimento no qual professores mais experientes colaboram com o aprendizado de colegas com menor conhecimento sobre tecnologias digitais é uma opção utilizada pelas participantes da pesquisa (NÓVOA, 2009) e que produzem efeitos significativos para os seus processos de aprendizado.

Em alguns momentos, a situação se inverte e são elas a ensinar aos colegas o que aprendem. Duas professoras colaboradoras destacaram a importância de compartilhar o que é aprendido entre os colegas. A professora Rosinha contou que após descobrir, com a ajuda de um estudante, como fazer para espelhar arquivos armazenados no celular de modo a reproduzi-los na TV *smart*, resolveu mostrar a técnica para os colegas de trabalho: “eu já comecei a ensinar pra outros professores que não tavam conseguindo”. Já a professora Sory destacou a importância de compartilhar metodologias de trabalho e atividades com os colegas como forma de aprender a desenvolver uma prática pedagógica mais adequada às necessidades estudantis: “a gente sempre compartilhava o que fazia, algumas atividades que fazia [...]”. No relacionamento com os colegas, a partilha de conhecimentos serve tanto para desenvolver habilidades no uso das tecnologias digitais propriamente ditas, como também para a aquisição de novas metodologias de ensino, num cenário em que todos oferecem um pouco do que sabem para auxiliar os(as) colegas:

E uma coisa que é fundamental é essa partilha entre os colegas [...] um colega sabe utilizá tal estratégia [...] aí essa partilha [...] do colega, a troca de experiência do colega... é o que mais eu... tenho buscado (Prof^a KETIONE).

A formação docente em ambiente de trabalho, oportunizada pelos(as) colegas mais experientes contribui para “[...] instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (NÓVOA, 2009, p. 13), pois o(a) professor(a) pode compartilhar com os seus pares as inquietações vivenciadas em sala de aula e juntos buscarem soluções que possam tornar a atividade pedagógica mais eficiente no que ela se propõe: a aprendizagem dos(das) estudantes e a sua preparação para se adaptarem a um mundo em constante processo de mudança.

Outra opção utilizada pelas professoras colaboradoras e que contribui para os seus processos formativos são as informações dos(as) estudantes para quem elas lecionam. Elas admitem que muitos(as) desses(as) alunos(as) sabem mais do que elas quando se trata de manipular artefatos tecnológicos e conectá-los à internet e elas costumam pedir ajuda a eles(elas) durante suas aulas. A professora Sory deu um exemplo desse tipo de situação: “Eu aprendi muito também nesse processo de pandemia junto com os alunos”. Isso significa que as docentes aproveitam todas as oportunidades de aprendizado que estão ao seu alcance para melhorar a prática pedagógica apoiada nas tecnologias digitais. Outras colaboradoras que confirmaram fazer uso dessa opção formativa foram a professora Ketione: “Muita coisa são os meninos que nos auxiliam”, e a professora Sun: “[...] muitas coisas são eles que me ensinam, mesmo”. Tal alternativa de aprendizado tem considerável utilidade para as professoras, que compreendem o quanto cada uma delas faz a diferença nas atividades que desenvolvem em sala de aula.

O aprendizado informal na vida das docentes colaboradoras, tanto o proporcionado por colegas de trabalho quanto aquele ofertado pelos(as) estudantes no uso das tecnologias digitais, apresenta uma relevância que não pode ser ignorada e elas possuem essa consciência. A professora Rosinha revela a percepção dessa situação e como se sente diante dela: “E é um ajudando o outro, o aluno ajudando o professor, o professor ajudando o aluno, e é essa parceria, né... que é o gostoso [...]”. Assim, as educadoras sabem que podem contar com a ajuda das pessoas com quem convivem no ambiente de trabalho para vencer os desafios com os quais se defrontam nesse contexto, pois podem recorrer a diferentes meios para desenvolver o aprendizado relativo ao uso dos recursos tecnológicos.

É preciso ressaltar que o período das aulas remotas foi significativo para a aprendizagem das professoras colaboradoras que não tinham familiaridade com o computador, o celular e a internet. As dificuldades vivenciadas por elas, que precisaram trabalhar ofertando aulas em contexto virtual, fizeram com que se esforçassem ainda mais para buscar conhecimento sobre essa nova forma de trabalhar, como explicam três partícipes desse estudo:

[...] eu tive que aprender a utilizar muita coisa que eu não sabia... alguns programas [...] (Prof^a SUN);

No período da pandemia... eu precisei me aperfeiçoar... principalmente nas plataformas digitais [...] (Profª KETIONE); Durante esse processo de pandemia [...] eu descobri várias outras plataformas e técnicas que eu não conhecia (Profª SORY).

Os depoimentos acima revelam que, além de adquirir maior compreensão sobre o uso dos artefatos tecnológicos, as professoras colaboradoras também aproveitaram o contato com a internet para conhecer como funcionam as plataformas digitais que apresentam potencial educativo, de modo a considerá-las enquanto opção para elaborar atividades facilitadoras da aprendizagem dos(das) estudantes, num processo de autoformação que pressupõe uma tomada de consciência do(da) profissional docente na busca pelo aperfeiçoamento da sua prática pedagógica.

Tal aprendizado, ocorrido predominantemente em contexto informal e a partir de vários meios, tais como os ofertados pelos próprios colegas de trabalho e os trazidos pelos(as) estudantes, somaram-se a outros, pois a busca por mais conhecimento não ficou restrita a essas alternativas. A colaboradora Ketione apontou outra via de formação continuada, utilizada por ela, envolvendo o contexto das aulas remotas: “no período da pandemia eu fiz alguns cursos”. Tal informação mostra que as partícipes pesquisam instituições interessadas em oferecer ao público docente formação direcionada ao uso das tecnologias digitais, visando à construção de processos metodológicos que atendam às necessidades dos estudantes da sociedade atual. Essas atividades formativas de curta duração costumam ser organizadas por empresas que se associam a algumas universidades públicas ou privadas, e atraem muitos(as) educadores(as) interessados(as) em atualizar os seus conhecimentos, sendo por vezes indicados pela SEC para os(as) professores(as) da rede estadual de ensino da Bahia, através de mensagens endereçadas aos e-mails institucionais de tais profissionais.

Uma professora colaboradora citou também o uso de plataformas digitais que oferecem tutoriais em forma de vídeos com informações endereçadas aos (as) docentes. É o caso do *You Tube*³⁰, citado pela professora Ketione:

³⁰ O You Tube é uma plataforma criada por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, com a finalidade de servir para o compartilhamento de vídeos caseiros, dentre outros materiais audiovisuais. Foi comprada pela Google em 2006, passando a ser uma das subsidiárias dessa empresa. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube>. Acesso em: 14/12/2022.

Eu acho que é [...] o que a maioria das pessoas usam... é a questão do *You Tube* [...] porque os tutoriais do *You Tube* ajudam muito a gente a utilizar [...].

Para a professora colaboradora Ketione, os tutoriais do *You Tube* oferecem praticidade para o aprendizado em situações nas quais ela não pode contar com a ajuda dos(das) colegas de trabalho nem dos(das) estudantes para os(as) quais ela leciona. Uma das vantagens desses materiais de caráter educativo é que o(a) docente pode ter acesso a qualquer momento, desde que disponha de conexão com a internet. Outro benefício que essa opção de autoformação oferece diz respeito ao fato de haver vários vídeos produzidos tratando de um mesmo assunto, de modo que, se o(a) professor(a) não entender o que foi explicado em um determinado tutorial, pode buscar outro com linguagem mais clara e objetiva.

As docentes colaboradoras, ao fazer uma reflexão sobre os processos de formação continuada nos quais estão imersas diante dos desafios que a profissão impõe a cada uma delas na atualidade, demonstram uma consciência de que eles não são estanques e que cada docente precisa assumir um compromisso com a própria formação, como afirma a professora Rosinha: “Eu não tenho que saber tudo”. Por isso, compreendem a necessidade de continuar vivenciando-os no seu cotidiano profissional, diante das mudanças cada vez mais velozes pelas quais passa o cenário em que atuam. A solução para tal conjuntura é apontada pela professora Sory em poucas palavras: “Eu sempre procuro estar me atualizando”. A docente compreende que estar em constante processo de aprendizagem em relação às tecnologias digitais é a única forma de realizar uma prática educativa eficiente junto aos seus (suas) alunos(as):

Cada dia aparece uma tecnologia nova, então a gente tem que estar se atualizando o tempo todo (Profª SORY);
Pra mudar... é assim mesmo... buscando conhecimentos e... discutindo, havendo discussões com os colegas... buscando ideias [...] como a gente tá fazendo aqui, agora... tentar discutir... o que você aprendeu, passa pra mim, o que é que você conseguiu que eu não sei, vamos trocar conhecimento, vamos trocar ideias (Profª ROSINHA).

As partícipes do presente estudo demonstram em suas falas a compreensão de que o uso das tecnologias digitais requer habilidades que precisam ser constantemente aprendidas, pois esse ramo do conhecimento humano está em

constante expansão e apresenta a cada momento novas opções de como interagir no mundo, que precisam ser compreendidas pelos(as) estudantes, pois eles(elas) aplicarão esses saberes para além da vida em ambiente escolar. Desse modo, a atitude do(da) educador(a) diante do desafio de aprender constantemente faz diferença, em tal contexto. É o que confirma a fala da professora Sun, que ao dizer: “Eu gosto de estar aprendendo sempre coisas novas”, assume uma postura de entendimento sobre a necessidade de buscar a formação durante toda a sua vida profissional, como um meio de melhorar a sua prática pedagógica.

Já no que se refere à teoria dos multiletramentos, as professoras colaboradoras demonstraram conhecer o conceito apenas de modo superficial, pois a maioria delas não tiveram contato com informações sobre o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Nova Londres nem sobre os princípios que norteiam a Pedagogia dos Multiletramentos, como explica a professora Kika: “[...] é um conceito ainda pra mim muito... novo [...]”. A única docente que entrou em contato com algumas ideias sobre tal assunto foi a professora Sun, ao afirmar: “Eu li algumas coisas de... Roxane Rojo... vi algumas lives [...]”. As falas das docentes revelam que não são discutidas, no ambiente profissional do qual fazem parte, informações sobre as novas teorias relacionadas ao uso da linguagem que estão sendo pesquisadas em ambiente acadêmico, ainda que esses novos conceitos estejam a influenciar a criação de documentos normativos como a Base Nacional Curricular Comum (RIBEIRO, 2020).

Apesar desse desconhecimento sobre as teorias que estão surgindo na área da linguagem, as atividades elaboradas por essas educadoras para os(às) estudantes estimulam a vivência de práticas nas quais as tecnologias digitais são utilizadas de modo a proporcionar o desenvolvimento de habilidades criativas pelos (as) discentes:

[...] não é só o ler, o interpretar... o responder... é ele criar... ele criar esquemas... uma coisa que chama a atenção é que eles aprenderam muito com a gente... a mexer um pouco com essa parte do design gráfico... de forma bem... amadora [...] a utilizar o Canva [...] (Profª KETIONE).

Nesse processo, educadoras e educandos(as) aprendem em conjunto a utilizar os recursos disponíveis em aplicativos e plataformas digitais para explorar diferentes linguagens na criação de textos multimodais, empregando-os em variadas

situações interativas. A prática docente transforma a aula numa oficina em que todos(as) adquirem saberes, o que para as professoras se traduz em aumento de oportunidades para aperfeiçoar a realização de suas atividades pedagógicas.

Em relação à diversidade cultural, as partícipes do estudo reconhecem a necessidade de discutir sobre esse tema e desenvolver ações que promovam a tolerância e o respeito à diferença, como explica a professora Sun: “Com a questão da diversidade, quase sempre a gente tá falando, né, de... desta questão da... da diversidade cultural [...]”. As educadoras percebem que esse assunto exige do(da) profissional docente uma postura ativa e que é preciso assumir esse papel junto aos(às) discentes, como afirma a colaboradora Ketione: “A gente tem que... se adequar, né”. As docentes convivem com a diversidade cultural em seu ambiente profissional pelo fato de lecionar em uma escola pública, vivenciando na sala de aula as implicações de tal assunto na vida dos(as) estudantes para os(as) quais lecionam.

O público estudantil com o qual as professoras colaboradoras convivem possui diversas origens, predominando a presença de jovens da zona urbana que moram em regiões periféricas da cidade e estudantes da zona rural do município. O acesso desses(dessas) discentes às tecnologias digitais apresenta variações e isso se reflete na realização de atividades envolvendo o uso de *datashow* e *notebook*, em sala de aula. A professora Sory explicou que os alunos do turno vespertino, principalmente os oriundos da zona rural, apresentam maior dificuldade em relação ao uso de tecnologias digitais, o que faz com que as docentes necessitem, por vezes, orientá-los nas atividades que realizam envolvendo tais dispositivos.

Há também situações em que algum(a) estudante decide abordar temáticas relacionadas à questão de gênero, dentre outras, na sala de aula, o que exige das partícipes não apenas conhecimento, mas sensibilidade com o assunto discutido, como relata a professora Rosinha, que vivenciou uma experiência na qual uma aluna perguntou: “[...] E. [...] me questionou sobre essa questão aí... das linguagens [...] da linguagem neutra... e aí, ela e uma colega, também... qué que eu achava [...]”. Essa cena ocorrida em uma das salas de aula em que a professora atua ilustra a necessidade de reflexão sobre a importância de cada docente buscar a formação continuada, visando os diversos aspectos inerentes ao exercício das linguagens, tanto para o contexto virtual a partir do uso das tecnologias digitais, como no que se

refere às diversas demandas relacionadas aos vários grupos sociais presentes no ambiente escolar, a exemplo da discussão sobre a importância da linguagem neutra e da linguagem inclusiva.

Das cinco docentes que participaram da investigação, a professora Kika é a única que apresenta maior dificuldade em desenvolver o seu processo formativo no que se refere ao uso das tecnologias digitais. Ao tentar explicar tal condição, ela afirmou: “[...] eu reconheço que onde [sic] tá muita falha minha nessa coisa da tecnologia. [...] E talvez seja assim... pela minha sensação de que eu tou muito perto do fim... fim, que eu falo, fim de carreira [...]”. Diante do desafio de aprender tantas informações em tão pouco tempo, a docente apresenta certo desestímulo, com o fato de que sua aposentadoria está próxima, e procura recorrer aos familiares que convivem com ela para ajudá-la na utilização os recursos tecnológicos que as suas atividades profissionais requerem.

A dificuldade com o uso das tecnologias digitais por parte dessa professora foi maior durante o período das aulas remotas, de modo que o retorno às aulas presenciais foi analisado por ela da seguinte forma: “Eu acho que eu voltei pra... antes, e a pandemia virou algum capítulo, aquele capítulo que ficou lá, isolado”. A postura de resistência da educadora perante situações que exigem maior contato com as tecnologias digitais tem a ver com questões que estão para além da acessibilidade. Das situações que implicam no não uso dos recursos tecnológicos, a falta de acesso por motivos financeiros, dentre outros, representa apenas um dos impedimentos. Outro diz respeito à incapacidade de alguns indivíduos para manipular a tecnologias de modo satisfatório (VIRGIL, 2008), ainda que tenha acesso a ela. O caso da docente em questão aparenta estar em uma terceira condição, pois o seu desestímulo envolve questões de caráter psicológico inerentes ao ser humano que escapam aos objetivos do presente estudo.

Sendo as partícipes dessa pesquisa “alguém que, ironicamente, quer sempre aprender” (KENSKI, 2015, p. 96), as professoras colaboradoras estão cientes da seriedade que representa o seu trabalho em sala de aula e em sua maioria reconhecem a necessidade de permanecerem aprendendo, como explica a professora Rosinha: “Eu tenho sempre que eu preciso aprender mais”, pois diante da complexidade que envolve a profissão docente no século XXI, a formação continuada é indispensável para quem assumiu a função de educar.

Diante do exposto, é possível compreender que boa parte das partícipes dessa pesquisa se esforçam para dar continuidade aos seus processos formativos, frente às demandas apresentadas pelo contexto profissional em que atuam, no século XXI, seja através da troca de experiências com os(as) colegas de trabalho e com os(as) estudantes, seja pela busca de aprendizagens em ambiente virtual, a exemplo de cursos e do uso de plataformas digitais como o *You Tube*. Tal processo formativo se dá predominantemente de modo informal, pois na sua maior parte não está vinculado a uma instituição, e ocorre pela iniciativa das próprias docentes em buscar os conhecimentos que lhes são necessários para o uso das tecnologias digitais.

No próximo tópico, será analisada como a aquisição de habilidades relativas ao uso de tecnologias digitais por parte das professoras colaboradoras deste estudo contribui para as suas práticas educativas, bem como a importância dos saberes experienciais para que possam desenvolver as suas atividades no ambiente profissional.

5.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PÓS AULAS REMOTAS: COMO É APLICADO O QUE TEM SIDO APRENDIDO

A prática pedagógica no contexto da cultura digital envolve questões que ultrapassam as aprendizagens adquiridas na formação inicial de boa parte dos(das) docentes que atuam nas escolas da atualidade. As tecnologias digitais interferem em todas as disciplinas e requerem a criação de metodologias novas e a renovação de outras já utilizadas no desenvolvimento de atividades em sala de aula e para além dela.

Uma vez que grande parte do conhecimento produzido pela Humanidade se encontra disponível na internet, a função do(da) professor(a) sofre considerável mudança. Há algum tempo já vem sendo discutido que o ensino não deve se basear na transmissão do conhecimento (FREIRE, 2002), tampouco se resume em ensinar aos(às) estudantes o manuseio de programas de computador e aplicativos disponíveis no celular. É preciso compreender que a atividade docente desempenha funções estruturais (KENSKI, 2015) que não podem ser desprezadas. Uma delas diz respeito ao papel de manter a memória social, ao explorar símbolos, ideias e valores

legitimados pela sociedade da qual faz parte, no convívio com os(as) discentes. Outra função estrutural está relacionada à memória educativa, em que conhecimentos e posicionamentos teóricos são apresentados aos(às) alunos(as), num processo em que o(a) professor(a) está sempre aprendendo para melhor poder ensinar. Enquanto agente da sociedade digital no espaço da sala de aula, o(a) docente também contribui para divulgar aspectos da inovação tecnológica e estabelecer um clima de reflexão e debate sobre os lados negativos e positivos desses recursos na vida das pessoas.

Se por um lado o(a) professor(a) é uma ponte entre o passado e o presente perante seus(suas) alunos(as), ele(a) também tem a função de integrar os conhecimentos e conquistas da humanidade aos progressos que prometem fazer parte da vida das pessoas, numa sociedade em que tudo muda rapidamente. Possui igualmente um compromisso na ratificação dos valores que promovam a cidadania, a tolerância, o respeito às diferenças tanto no contexto da aula presencial como naqueles criados em rede para as aulas virtuais.

No que se refere ao(à) professor(a) que atua na área de Linguagens, interessa mais atentamente as alterações causadas pelo uso das tecnologias digitais na sociedade atual. Presente nos mais diversos ambientes de trabalho, nas atividades financeiras e mesmo nos momentos de lazer das pessoas, o computador, o celular e a necessária conexão com a internet têm promovido uma revolução no ato de interagir, através da criação de modalidades discursivas, nas quais a junção da linguagem verbal, seja oral ou escrita, com imagens, filmagens e outros recursos contribuem para o surgimento de textos multimodais, tendo como características o hibridismo das modalidades de linguagem, a construção cooperativa e colaborativa dos discursos e um novo olhar sobre a noção de autoria (ROJO, 2012). Tais produções, típicas do contexto virtual, inauguram novas formas de ler e de escrever, de estudar e de intervir no mundo, requerendo receptores críticos para compreendê-las e produtores criativos para compartilhá-las nas redes sociais e em outros contextos criados na rede.

Com tantas modificações na forma de conceber a comunicação, novas teorias surgem para auxiliar o(a) docente a renovar a sua prática pedagógica, adequando-a ao cenário atual. A teoria dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; CADZEN ET AL., 2021) é um exemplo de proposta no sentido de

auxiliar o(a) profissional a atuar em um mundo no qual as diferentes formas de se expressar utilizadas por diversos grupos culturais ganham relevância diante do advento das tecnologias digitais, que possibilitam a criação de discursos multimodais veiculados em ambientes virtuais, ofertando a oportunidade de todos interagirem com todos, a fim de preparar os(as) estudantes para o mercado de trabalho, o exercício da cidadania e a vida comunitária.

No período anterior a 2020, as tecnologias digitais eram utilizadas em atividades pedagógicas, por vezes com finalidade instrumental. Entretanto, foi com a situação de pandemia decretada pela OMS, a consequente obrigatoriedade de isolamento social e a tentativa de solucionar o problema ocasionado pelo fechamento das escolas associado à interrupção das aulas, através da oferta de aulas remotas (RIBEIRO, 2020), que os recursos tecnológicos ganharam maior importância. Após um ano, com a distribuição de vacinas para a população e a redução da letalidade provocada pelo Coronavírus, os governantes consideraram a necessidade do retorno às aulas presenciais nas escolas públicas.

Dos aprendizados que os(as) professores(as) adquiriram durante o período de aulas remotas, é interessante compreender quais deles servem para a realização das atividades em sala de aula, na modalidade presencial. Para desenvolver a prática pedagógica naquele contexto, os(as) docentes contavam com artefatos tecnológicos em bom estado de funcionamento e conexão com a internet de razoável qualidade, ainda que tais condições de trabalho fossem providenciadas com recursos financeiros próprios. No ambiente escolar, as condições de uso desses dispositivos são outras, pois pode haver a necessidade de vários(as) profissionais utilizarem as tecnologias digitais disponíveis naquele espaço simultaneamente e o sinal fornecido pelo provedor de internet pode não suportar o acesso de todas as pessoas que estão na escola num dado momento. Essas são questões que interferem nas atividades em sala de aula e precisam ser consideradas pelos(as) educadores(as) no ato do planejamento, a fim de evitar ou contornar imprevistos no momento de desenvolver suas propostas didáticas com os(as) alunos(as).

Ao relatar sobre suas práticas pedagógicas, as professoras colaboradoras desse estudo afirmaram que utilizam as tecnologias digitais tanto no planejamento quanto no desenvolvimento de atividades em sala de aula com seus(suas)

alunos(as). Esse uso é condicionado pela disponibilidade dos recursos tecnológicos existentes na escola, bem como pela qualidade da conexão com a internet naquele local. As atividades desenvolvidas pelas educadoras alternam metodologias consideradas tradicionais com outras que podem oferecer uma aprendizagem significativa.

A professora Kika explicou que, apesar das dificuldades em utilizar as tecnologias digitais, há momentos em que esses recursos são necessários à sua atividade pedagógica: “vou preparar uma aula e eu quero trazer um exemplo diferente, uma abordagem diferente, então eu vou pra frente do computador [...]”. A docente reconhece que os dispositivos tecnológicos conectados à internet oferecem muitas opções de tarefas a serem desenvolvidas com os(as) discentes e os inclui no seu trabalho, ainda que precise da ajuda de outras pessoas para realizar ações nesse contexto que ela pouco conhece.

Por mais que compreendam as tecnologias digitais como auxiliares importantes no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas na atualidade, as partícipes dessa investigação não renunciam ao uso de metodologias tradicionais, como a aula expositiva, e recursos como o quadro branco e o piloto, como é possível perceber de suas falas:

Confesso a você, sou uma professora à moda antiga. Eu gosto de quadro... eu gosto de escrever no quadro... eu gosto de explicar... escrevendo, mostrando, e puxo seta [...] (Profª KIKA);
 Eu não consigo dar uma aula... explicar um assunto, se eu não for lá no quadro (Profª ROSINHA);
 Eu não abro mão da questão da aula expositiva (Profª KETIONE);
 Eu só corrijo atividade no quadro (Profª SORY).

Percebe-se pelos depoimentos das docentes que as suas práticas pedagógicas se apoiam parcialmente em uma metodologia centrada no professor, cujo símbolo é a aula expositiva. Para complementar tais estratégias de trabalho, elas utilizam outras, como seminários, debates, estudo dirigido, pesquisa, além de exercícios com o auxílio do livro didático, a exemplo do que diz a professora Rosinha: “Eu gosto muito da roda de conversa”, e a professora Ketione: “Gosto muito de trabalhar com pequenas... gincanas dentro da sala de aula”. Essas formas de trabalhar em sala de aula em alguns momentos têm o professor como transmissor de conhecimento, e em

outros visam os(as) estudantes, através do trabalho em equipe, que estimula o desenvolvimento da autonomia e do espírito de cooperação em cada discente.

Tais escolhas apontam para uma relação de confiança construída por elas no que diz respeito ao seu trabalho e às metodologias desenvolvidas anteriormente ao advento das tecnologias digitais, o que não as impede de usar tais recursos nas suas atividades em sala de aula. Os dispositivos tecnológicos e as interfaces conectadas à internet exercem uma função complementar àqueles já utilizados por elas para diversificar suas atividades pedagógicas:

Eu gosto de usar o recurso tecnológico aliado ao meu quadro (Prof^a ROSINHA);

Eu já coloco os meninos pra procurarem no próprio celular deles (Prof^a KIKA);

Eu continuo usando as tvs quando eu preciso, o *datashow* (Prof^a SORY);

Eu tenho feito além da [...] aula expositiva, muitas vezes com o [...] uso de vídeo, com o uso de slides (Prof^a SUN);

Tento estimular o uso do... celular em algumas situações pra esse fim... para fazer uma pesquisa em sala de aula, um estudo dirigido (Prof^a KETIONE).

Para as professoras colaboradoras, o uso das tecnologias digitais tanto pode servir como reforço das aulas expositivas e da metodologia tradicional à qual elas estão acostumadas, a exemplo do slide que substitui a escrita no quadro ou da TV *smart* para exibir um filme, como pode ser empregada em atividades que estimulem a participação dos(das) alunos(as) na busca pelo conhecimento. É o caso do uso do celular para estimular a realização de pesquisa pelos(as) discentes na sala de aula ou de um estudo dirigido. Desse modo, as práticas pedagógicas das participantes do estudo são híbridas, por se situarem entre os métodos antigos e outros mais recentes.

Algumas das docentes já haviam incorporado os recursos tecnológicos nas suas práticas antes das aulas remotas, o que revela maior desenvoltura para utilizá-los no seu fazer pedagógico. É o caso da professora Ketione, ao afirmar que: “Eu já utilizava alguns recursos tecnológicos [...] a tv, a questão do [...] *datashow*, [...] a projeção de slides, a utilização de filmes, de vídeos... de música”, e a professora Sory, ao comentar sobre o fato de usar as tecnologias digitais nas aulas remotas: “[...] não tive dificuldade, não, até porque já fazia uso [...]”. Para essas docentes, os desafios nesse setor são facilmente superados porque elas se interessam em

conhecer as inovações tecnológicas que podem ser usadas por elas e praticam o que aprendem nas atividades que realizam com os(as) estudantes. Tal atitude mostra que tais partícipes sabem qual é o seu papel enquanto educadoras situadas no contexto do século XXI:

o papel do professor como agente da memória na sociedade digital é, principalmente, ajudar seus alunos a se compreenderem como participantes de um grande e complexo grupo social, com tradições e processos civilizatórios diferenciados (KENSKI, 2015, p. 100).

A responsabilidade de tais profissionais enquanto formadoras de hábitos (KENSKI, 2015) fica evidente na tarefa de auxiliar os(as) alunos, pois mostram que o uso das tecnologias digitais também pode estar a serviço da aquisição do conhecimento.

O uso das redes sociais foi relatado pelas partícipes da pesquisa como recurso que contribui para o desenvolvimento de atividades pedagógicas ocorridas fora da sala de aula. A preferência delas volta-se principalmente para o WhatsApp, e o Instagram. Algumas docentes informaram que utilizam tal estratégia com a finalidade de desenvolver metodologias específicas, como é o caso das professoras Ketione, Kika e Sun:

A questão da rede social, principalmente do WhatsApp, mais que hoje nos ajuda no reforço [...] você trabalha um slide, você coloca o slide no grupo [...] faz aquela questão [...] da aula invertida³¹ (Profª KETIONE);

Os grupos de WhatsApp que a gente acaba também enviando alguma atividade [...]; acontece assim [...] não deu tempo [...] passar pro [sic] durante a aula, aí... complementa no grupo (Profª SUN);

A gente passou a utilizar o Instagram como [...] ferramenta [...] metodológica (Profª SUN);

Mando pra elas o que eu quero, elas fazem, ou via foto ou via texto, o que for, e mandam pra mim, pelo WhatsApp (Profª KIKA).

³¹ Segundo Carlos Roberto da Silveira Junior, a metodologia conhecida como sala de aula invertida é uma metodologia ativa, implementada em instituições brasileiras como o Instituto Federal de Goiás e em instituições de ensino superior estadunidense e foi criada pelos professores Aaron Sams e Jonathan Bergmann, em 2007. Consiste em o(a) professor(a) disponibilizar videoaulas, materiais para leitura, dentre outros, para os(as) estudantes consultarem quando estão fora da escola, fazendo os exercícios e tirando dúvidas com o(a) docente na sala de aula. Nesse método, os(as) discentes saem de práticas de aprendizagem em grupo para realizá-las individualmente. SILVEIRA JUNIOR, Carlos Roberto da. **Sala de aula invertida: por onde começar?** Goiânia-GO: Instituto Federal de Goiás, 2020. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20\(21-12-2020\).pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20(21-12-2020).pdf). Acesso em: 19/11/2023

Partindo do relato das docentes, é possível perceber que o WhatsApp pode ser usado para a realização de atividades de reforço que os alunos realizam em casa, mas também é útil para desenvolver uma aula invertida. No caso da professora Kika, a finalidade desse recurso é a de fazer com que alunas gestantes ou em licença para cuidar de filhos recém-nascidos possam continuar seus estudos em situações em que não podem estar na aula presencial. A educadora considera que as condições especiais de cada estudante devem ser observadas pelo(a) professor(a) e as tecnologias digitais contribuem para a criação de metodologias que oportunizem direito de estudar para todos(as).

Já em relação às plataformas digitais, as colaboradoras da pesquisa afirmaram que não conseguiram conciliar o uso desses recursos com as aulas presenciais, de modo que dão prioridade à realização de atividades em sala de aula:

Eu gosto muito do texto produzido que é na sala (Profª KIKA);
Tirei de vez essa coisa de [...] plataforma (Profª ROSINHA);
Em relação [...] às plataformas [...] eles usavam a plataforma pra nos dar o retorno de atividades... e agora, como nós estamos presentes, esse retorno é dado ali mesmo [...], na sala (Profª SORY);
Eu não aderi a utilizar salas virtuais (Profª SUN);
Retornar... ao Google Sala de Aula [...] com os meninos [...] eu mesmo não consegui (Profª KETIONE).

As professoras colaboradoras revelaram, através das suas falas, que preferem as atividades feitas pelos(as) alunos(as) no ambiente da sala de aula e consideram desgastante conciliar plataformas como o Google Sala de Aula e o Meet com as aulas presenciais. Algumas delas utilizam as redes sociais como o WhatsApp para substituir os outros dois recursos, como é o caso da professora Sun, da professora Ketione e da professora Kika. A professora Ketione também já realizou outras atividades com o auxílio da internet, ainda que nem sempre tenha sucesso com elas:

Tentei um padlet [...] mais... vai muito pouco (Profª KETIONE);
Eu usei o wordwall com... os meninos pra fazer uma atividade barroca (Profª KETIONE);
A gente coloca [...] no You Tube quando quer passar um vídeo... um filme (Profª SUN);
Uma vez eu fiz um jogo, [...] já usei também [...] aquela nuvem de palavras (Profª SUN).

As plataformas mencionadas pelas professoras são utilizadas geralmente para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, embora seja um recurso que possa ser acessado pelos(as) estudantes fora da escola. Pelo fato de estarem disponíveis em contexto virtual e depender do acesso à internet, não tem uma participação massiva dos(das) discentes, que nem sempre conseguem uma conexão que lhes permita realizar as atividades propostas pelas docentes fora do ambiente escolar.

A utilização das tecnologias digitais no desenvolvimento de metodologias inovadoras também está condicionada às limitações impostas pelo ambiente de trabalho das partícipes desse estudo. É o que afirma a professora Sory, em relação ao uso de jogos e a professora Sun, ao analisar como a falta de uma conexão com a internet pode interferir no trabalho das docentes:

Quando a gente precisa utilizar a internet... na sala... nem sempre a gente consegue (Profª SUN);
Às vezes você quer fazer um jogo com os meninos onde requer internet e a internet não tá boa (Profª SORY).

O sinal da internet, quando fraco ou inexistente, pode inviabilizar a realização das práticas pedagógicas das docentes, ainda que elas tenham o propósito de desenvolver uma metodologia inovadora. Tal situação resulta em perda de tempo precioso não apenas em relação ao empregado no planejamento das suas aulas, como também no que se refere ao desenvolvimento do trabalho no ambiente escolar. Isso faz com que as professoras colaboradoras precisem adotar estratégias preventivas para as atividades planejadas, a fim de não ter esse momento desperdiçado, como explicou a professora Sun:

Eu preparo algo pra usar com algum recurso tecnológico, mas pensando, se aquilo não der certo, já tem que ir com uma outra coisa, com uma outra alternativa (Profª SUN).

Essa situação descrita pela educadora revela um pouco das dificuldades vivenciadas pelas professoras partícipes dessa investigação, pois precisam fazer planejamento duplicado para ações desenvolvidas na sala de aula, quando uma delas envolve o uso das tecnologias digitais. A isso, somam-se as limitações impostas por aparelhos que não estejam em bom estado de funcionamento e a

quantidade de artefatos, que nem sempre dá conta da demanda se todos(as) docentes resolverem utilizá-los ao mesmo tempo. Tal fato desestimula um maior uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas das colaboradoras do estudo.

Há ainda a considerar que as professoras colaboradoras afirmaram não conhecer as ideias norteadoras da teoria dos multiletramentos, embora tal proposta esteja, de certo modo, presente na BNCC (RIBEIRO, 2020). Assim, a prática pedagógica dessas docentes está fundamentada principalmente na experiência cotidiana vivenciada por elas em seu fazer docente, como afirmam a professora Rosinha: “Na verdade, a gente num... não tem assim nenhum teórico, né [...] pra conhecer aquela teoria... e aí fazer”, e a professora Kika: “[...] é um conceito ainda pra mim muito novo”. Assim, suas atividades educativas envolvendo o uso das tecnologias digitais e a questão da diversidade cultural possuem um caráter intuitivo, não sendo baseadas nos princípios desenvolvidos pelo Grupo de Nova Londres a respeito do conceito de design.

Ao discutir sobre as relações dos professores com o seu processo formativo, Tardif (2014) afirma que a prática docente integra saberes de diferentes origens ao longo do tempo, sendo um deles os saberes ligados à instrução profissional, realizado com o apoio de alguma instituição de formação, os saberes disciplinares, produzidos pelas ciências que tratam dos saberes pedagógicos e da educação, os curriculares, adquiridos no contexto profissional, através de documentos adotados pela instituição escolar em que o(a) docente trabalha, e os experienciais, adquiridos com o tempo de atividade em sala de aula. Como os três primeiros são produzidos por terceiros e apenas o quarto é algo adquirido pelo(a) professor(a) a partir das suas vivências, esse último acaba sendo mais valorizado pelo(a) profissional docente, por ser algo que lhe pertence, já que se baseia nas experiências desenvolvidas pelos(as) educadores(as) no contexto em que atuam. Tal atitude é percebida ao se analisar o discurso das colaboradoras deste estudo.

O relato de uma das colaboradoras ilustra as ideias de Tardif (2014). A professora Ketione entende que, de modo geral, na sua prática há também a influência de ideias assimiladas ao longo do seu processo formativo, de acordo com o que aprendeu ao entrar em contato com outras formas de pensar: “[...] em relação a teóricos, a gente vai trazendo... o que a gente aprendeu ao longo desse processo, né [...]”. As considerações dessa educadora apontam para o fato de que, ainda que

as docentes não tenham conhecido as ideias do Grupo Nova Londres na sua fonte originária, tiveram contato com alguns desses princípios, a partir das leituras feitas da BNCC. O estudo de tal documento possibilitou a elas o conhecimento de algumas propostas que contribuem para orientar o seu trabalho em sala de aula.

Tal fenômeno pode ser percebido nas falas das partícipes, pois elas afirmam que utilizam linguagem verbal associada a imagens paradas ou em movimento, músicas, e uso variado de recursos tecnológicos para auxiliar nas suas práticas pedagógicas. A professora Rosinha afirmou que estimula os(as) estudantes na produção de textos multimodais com o uso de linguagens não verbais em suas aulas, mas também desenvolve atividades nas quais tanto a linguagem verbal como a não-verbal podem ser utilizadas, a exemplo do desenho e do vídeo: “Essas coisas de gravar um vídeo, fazer um curta-metragem eu gosto”. A professora Sory também trabalha com as diferentes linguagens:

Eu já tinha [...] trabalhado essa questão com meus alunos aqui... essa questão do visual vintage... às vezes um... uma mensagem... com um visual... eles falam bem mais... do que só... com palavras, com texto verbal (Profª SORY).

As professoras colaboradoras já perceberam que os(as) estudantes para quem elas lecionam fazem parte de uma geração que valoriza mais a linguagem imagética, que permite obter o conhecimento de forma não-linear e, portanto, com maior rapidez. “De fato, entramos em uma era [...] na qual uma pedagogia dos letramentos que lide com a alternância entre diferentes modos, ou sinestesia, pode ser bastante efetiva” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 246). Nessa condição, a mensagem pode ser compreendida em seus múltiplos aspectos, de modo que desenvolver atividades com linguagens não-verbais estimula a criatividade do(da) discente. Há também a considerar o fato de que essas linguagens se adequam com mais facilidade ao suporte digital, ambiente no qual os(as) estudantes permanecem conectados(as) a maior parte do tempo, através do uso dos seus celulares. O desafio do(da) docente consiste em elaborar atividades que estimulem o raciocínio crítico do ponto de vista da recepção e da criatividade na produção de conteúdo com tais recursos.

As professoras colaboradoras sabem que tais atividades exigem uma quantidade maior de tempo para serem elaboradas e esse é um outro fator que

interfere na qualidade do trabalho que realizam. Elas se queixam da falta de tempo necessário à elaboração de atividades criativas e estimulantes para os(as) alunos(as) em todas as suas aulas, como é possível perceber através da fala da docente Rosinha: “Ou a gente às vezes não tem tempo de preparar... como a gente gostaria”, ideia defendida também pela professora Sun. A solução para o problema, ao menos em parte, é dada pela própria educadora, ao afirmar que: “Quando você faz tudo com antecedência... aí tudo... sai melhor”. Por trás do discurso dessa docente, compreende-se a importância do planejamento para a realização das aulas, pois é em tal momento que são calculados os desafios a serem enfrentados no ambiente de trabalho para a realização das atividades junto aos(às) estudantes e qual a melhor forma de contornar a situação imaginada.

Assim, o relato das professoras informa as circunstâncias nas quais ocorrem as suas práticas pedagógicas, práticas essas baseadas na mescla entre metodologia tradicional, apoiada na aula expositiva, e metodologias criativas, como a aula invertida, o estudo dirigido, a realização de pesquisa, de seminários, dentre outras. O uso das tecnologias digitais nessas atividades está condicionado pela disponibilidade de dispositivos em bom estado de conservação e sinal de conexão com a internet de boa qualidade.

As docentes sabem a importância de conhecer o funcionamento dos recursos tecnológicos que pretendam utilizar nas suas aulas e a disponibilidade de tempo para realizar um planejamento que considere as limitações do contexto escolar e busque superá-las. Todavia, há sempre espaço para a criatividade, no sentido de estimular os(as) discentes para o desenvolvimento de atividades críticas e criativas, em processos nos quais eles(elas) possam construir a sua autonomia e o espírito de cooperação nas atividades que realizam dentro da sala de aula ou além dela.

Em relação ao conhecimento acerca dos multiletramentos, a fim de orientar as suas práticas pedagógicas, esse não ocorreu a partir dos estudiosos que criaram essa teoria. Entretanto, no convívio com os(as) colegas no ambiente profissional, no contato com documentos de diretrizes curriculares, assim como a partir dos cursos que realizaram e da própria vivência em sala de aula com os(as) estudantes, as professoras colaboradoras construíram um conhecimento que as ajudam no

planejamento de aulas que contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação em equipe e da criatividade dos(das) seus(suas) alunos(as).

Na próxima sessão (que será a última), faremos as considerações finais sobre a pesquisa realizada, retomando a questão norteadora, os objetivos, a metodologia e os dispositivos utilizados durante a investigação, com a proposta de refletirmos sobre o caminho percorrido, bem como o que foi aprendido nesse percurso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da presente pesquisa deveu-se às nossas inquietações durante o período no qual as escolas foram fechadas e, posteriormente, diante da experiência das aulas remotas, fenômenos esses desencadeados pela pandemia de Covid-19, e que provocou muitas reflexões sobre o uso das tecnologias digitais por parte dos(das) professores(as), bem como o desenvolvimento de metodologias que resultassem em atividades pedagógicas significativas para os(as) estudantes.

Ao nos aproximarmos do momento de considerações sobre o relato a respeito do processo investigativo ao qual nos propusemos inicialmente, percebemos que essa atividade se estende para além de datas definidas pelo calendário acadêmico, visto que a discussão que realizamos sobre a prática pedagógica e a formação continuada dos(das) professores(as), no sentido de auxiliá-los(las) a atuar no contexto da cultura digital, é apenas uma pequena contribuição para o aprofundamento das questões inerentes a esse tema.

Nosso estudo se concentrou em analisar a prática pedagógica multiletrada das docentes do ensino médio que atuam na área de Linguagens do Colégio Polivalente de Conceição do Coité, a partir de um recorte de tempo que se iniciou com a volta às aulas presenciais. Entretanto, não há como fugir à influência dos efeitos causados pelas aulas remotas, tanto em seus aspectos positivos, quanto em relação aos negativos. Se por um lado, o acesso às tecnologias digitais no período remoto era mais facilitado, ainda que as docentes colaboradoras tivessem que custear esse acesso, por outro lado, a maioria delas reconhece que esse período serviu para que elas aprendessem muita coisa que não conheciam sobre o uso pedagógico dos recursos tecnológicos no período anterior a tais acontecimentos.

Essas informações apresentam um caráter comparativo em relação às aulas presenciais (pós aulas remotas), quando é analisado pelas docentes o acesso aos recursos tecnológicos do colégio onde trabalham, bem como a conexão com a internet, pois em ambiente profissional há uma série de condicionantes que escapam ao controle das professoras, em comparação ao período em que elas lecionavam em suas casas.

No que se refere aos desafios que enfrentamos no campo de pesquisa e que condicionaram nosso estudo a determinados limites, elegemos a escassez de tempo

como sendo o maior deles, uma vez que nesse ambiente, boa parte do planejamento realizado precisou ser refeito para se ajustar à disponibilidade das partícipes, que diante das demandas impostas pelo Novo Ensino Médio, dentre outras relacionadas ao ambiente de trabalho do qual fazem parte, precisaram contornar uma série de situações impeditivas para participar das discussões que propusemos. No projeto, estava prevista a construção de propostas didático-metodológicas e sua posterior publicação em plataforma digital. Entretanto, diante da limitação de tempo e da conseqüente escassez de propostas apresentadas pelas partícipes da pesquisa, a articulação para essa atividade foi, em grande parte, prejudicada, inviabilizando a sua posterior publicação em plataforma digital.

O nosso estudo iniciou-se a partir da seguinte questão norteadora: *como os multiletramentos são trabalhados nas práticas pedagógicas do ensino médio do Colégio Polivalente de Conceição do Coité, no contexto da cultura digital?* A partir das observações, dos diálogos e das reflexões dos quais participamos no campo de pesquisa, percebemos que os multiletramentos são trabalhados nas práticas pedagógicas das professoras de Linguagens do ensino médio do Colégio Polivalente de Conceição do Coité a partir de um processo, incipiente para algumas das docentes, mais avançado para outras, pois a habilidade com o uso das tecnologias digitais e com a elaboração de metodologias que incluam esses recursos em atividades significativas não é homogênea, uma vez que há professoras com avançado domínio nesses conhecimentos e há as que ainda não conseguiram criar intimidade com eles.

É preciso entender também que o acesso à artefatos tecnológicos e à internet no ambiente escolar obedece a determinados condicionamentos, a exemplo da quantidade de dispositivos disponíveis, da sua manutenção, bem como de uma conexão com a internet de boa qualidade, fatores que não dependem do(da) docente, mas requerem dos gestores escolares e dos governantes responsáveis pelo repasse de recursos financeiros uma atenção maior, a fim de que os problemas gerados pela pouca quantidade de recursos ou a sua inexistência sejam sanados.

Outro ponto importante da discussão diz respeito à formação docente, que precisa ser continuada e frequente, diante do cenário de modificação vertiginosa das inovações tecnológicas no setor digital. Assim, os(as) professores(as) precisam estar conscientes da necessidade de buscar o conhecimento não apenas sobre o uso das

tecnologias digitais, mas também sobre o desenvolvimento de metodologias que empreguem esses recursos de forma criativa, crítica, reflexiva para formar cidadãos capazes de produzir colaborativamente e a partir de princípios éticos e estéticos, autônomos e protagonistas do seu processo de aprendizagem. Em contrapartida, as instituições, a exemplo das universidades e das Secretarias de Educação, também têm responsabilidade social na formação dos professores, no sentido de ofertar cursos e demais atividades que favoreçam o processo formativo dos(das) docentes. No caso das instituições acadêmicas, há a necessidade de aproximação com a escola, a fim de apresentar as teorias desenvolvidas que possam contribuir para a reflexão dos(das) professores e uma revisão de suas práticas.

O pouco conhecimento sobre as tecnologias digitais e em relação às teorias inovadoras, como a proposta do GNL sobre os multiletramentos, acaba por favorecer o domínio de práticas que privilegiem as metodologias tradicionais, ou ainda o uso instrumental dos recursos tecnológicos, que tendem a ser empregados para reforçar práticas automáticas, sem criatividade ou reflexão. Muitos(as) docentes ainda se apegam a essas formas antigas de lecionar por não confiarem nos artefatos tecnológicos ou simplesmente por não saber como utilizá-los.

Para responder à questão norteadora desse estudo, nos propusemos inicialmente *a mapear ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras de Linguagens do ensino médio do Colégio Polivalente de Conceição do Coité, envolvendo os multiletramentos potencializados pelas tecnologias digitais*. As observações, diálogos e análises nos fizeram descobrir que, do ponto de vista teórico, as professoras colaboradoras não conheciam o Grupo de Nova Londres nem os princípios que regem a pedagogia dos multiletramentos, pois apenas conheciam o conceito superficialmente. Entretanto, as docentes que já possuem um grau razoável de conhecimento sobre o uso das tecnologias digitais relataram que empregam esses recursos em suas aulas para desenvolver o senso crítico, a autonomia e o espírito de colaboração nos(nas) estudantes através de jogos, pesquisas, criação de textos multimodais, dentre outras atividades desenvolvidas em ambiente virtual.

As professoras também informaram que não dispensam as metodologias tradicionais em parte das suas práticas, a exemplo da aula expositiva e do uso do quadro, por acharem tais recursos mais confiáveis do que aqueles que dependem

de conexão de boa qualidade com a internet. Apesar de não utilizarem nas aulas presenciais as plataformas digitais com as quais estavam familiarizadas durante as aulas remotas, a exemplos do *Google Sala de Aula* e do *Google Meet*, a maioria delas faz o uso de redes sociais como o WhatsApp para atividades de reforço em ambiente fora da sala de aula, sala de aula invertida e atividades avaliativas para estudantes em condições especiais.

Tais relatos nos faz perceber que as práticas multiletradas das decentes colaboradoras estão em fase de transição, em que há a mistura de metodologias tradicionais com outras de caráter mais inovador. O uso das tecnologias digitais não ocorre apenas de forma instrumental, mas já se nota a preocupação com o desenvolvimento de metodologias transformadoras, por parte das partícipes da pesquisa.

A discussão sobre as atividades multiletradas potencializadas pelas tecnologias digitais nos levou a *verificar as condições de uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas realizadas em contexto presencial, após o período de aulas remotas*. A partir das narrativas feitas pelas partícipes da nossa investigação, foi possível perceber a existência de muitos fatores que podem atrapalhar ou impedir a realização de uma aula planejada, como um cabo ou um notebook com defeito, um *datashow* com alguma alteração na configuração, ou ainda o desconhecimento acerca de um determinado formato de arquivo para configurá-lo de modo a poder acessá-lo durante a aula. A falta de conhecimento de como utilizar tais recursos também foi citado como fator impeditivo para o desenvolvimento das aulas com tais recursos.

Ao analisar os relatos das professoras colaboradoras sobre as condições de uso das tecnologias digitais em atividades realizadas em sala de aula, percebemos que a falta de manutenção de dispositivos tecnológicos, assim como a conexão com a internet de baixa qualidade também pode inviabilizar a efetuação de atividades que dependem das tecnologias digitais na sala de aula, a exemplo do acesso a jogos e a material para a produção de pesquisa. Tal situação requer maior atenção por parte da gestão escolar, como também dos governantes, no sentido de liberar recursos financeiros que favoreçam a manutenção de equipamentos existentes e a compra de outros novos, a fim de aumentar as opções de uso por parte dos docentes, na realização de suas atividades pedagógicas.

Outro ponto abordado nos relatos das docentes diz respeito às tecnologias que se tornaram obsoletas, a exemplo de DVDs, CDs, Fitas VHS e os respectivos aparelhos para reproduzi-los. O fato de não poderem mais ter acesso aos arquivos armazenados nesses dispositivos faz com que elas apontam para o lado negativo da cultura digital, ao tornar descartável tecnologias desenvolvidas em períodos anteriores, uma situação que prejudica o meio ambiente.

Após observar as condições de uso das tecnologias digitais no ambiente escolar das partícipes da nossa pesquisa, bem como dos desafios enfrentados por essas profissionais na realização das suas aulas a partir desses recursos, nos propusemos a *identificar ações relacionadas aos processos formativos das docentes, envolvendo as tecnologias digitais que estejam ocorrendo no ambiente escolar*. A partir dos relatos feitos pelas professoras colaboradoras, percebemos que a comunidade escolar contribui de forma significativa para os seus processos formativos.

Parte dessa contribuição vem dos próprios colegas de trabalho, ao adotar a atitude de compartilhar os conhecimentos que adquirem relacionados tanto ao uso de dispositivos tecnológicos como os referente a metodologias, plataformas, jogos, dentre outras informações que possam auxiliar no desenvolvimento de práticas pedagógicas dinâmicas e inovadoras. Por vezes também ocorre o movimento inverso, no qual as partícipes do estudo é que aprendem como realizar alguma tarefa envolvendo as tecnologias digitais e ensinam aos colegas que não sabem ainda o que elas aprenderam. A experiência de troca de aprendizados entre as docentes e os seus colegas de trabalho está de acordo com as ideias de Nóvoa (2009), que defende a proposta da formação docente dentro da profissão, pois os profissionais com menor experiência podem aprender com os que são mais experientes.

Outra fonte que contribui para o processo formativo das professoras colaboradoras são os(as) estudantes que, segundo depoimento das próprias docentes, conhecem mais os recursos tecnológicos do que elas mesmas. Algumas delas explicaram que quando precisam de ajuda, recorrem aos discentes e eles as ensinam como realizar determinadas tarefas envolvendo o uso de dispositivos, de programas e aplicativos que elas não conhecem.

Além da ajuda dos(das) colegas de trabalho e dos(das) estudantes, as partícipes da pesquisa afirmaram que buscaram informações na internet sobre como utilizar as tecnologias digitais, seja através de cursos dos quais elas participam, seja a partir do uso de plataformas com conteúdos educativos, a exemplo dos tutoriais do *You Tube*. A partir dessas informações, concluímos que o processo de formação continuada das professoras colaboradoras se dá de forma predominantemente informal, havendo uma carência de cursos formativos de cunho formal e promovidos por instituições como a Secretaria da Educação ou as universidades que, ao estabelecer parcerias com a escola, possam oferecer contribuições para a formação do(da) professor(a) no seu local de trabalho. As docentes mostraram-se conscientes de que precisam buscar o conhecimento sobre as tecnologias digitais constantemente, pois esse ramo do saber humano está em contínua alteração e que sempre há o que aprender sobre esses recursos.

Diante da afirmação das partícipes do estudo de que não conheciam a proposta dos multiletramentos em profundidade nem a existência do Grupo de Nova Londres (CADZEN et al., 2021), fica evidente o distanciamento entre as teorias vigentes discutidas no contexto universitário e a prática pedagógica desenvolvida pelos(as) professores(as), que preferem se basear nos saberes experienciais (TARDIF, 2014) adquiridos a partir da sua atuação profissional e da ajuda dos colegas de trabalho, por se constituir em aprendizagens mais próximas do cotidiano das docentes. Assim, percebemos que há espaço para as universidades, no sentido de desenvolver projetos que contemplem a formação continuada dos(das) professores(as), através de uma aproximação das escolas que ofertam a educação básica.

Finalmente, pretendíamos construir, com as professoras, baseado nas experiências e vivências pessoais e profissionais, propostas didático-metodológicas que contemplem os multiletramentos nas atividades pedagógicas do ensino médio. Nossa intenção era reunir as propostas desenvolvidas pelas docentes para realizar a publicação desses materiais em uma plataforma digital. Entretanto, a escassez de material recebido das colaboradoras, pois apenas uma delas nos ofertou propostas didático-metodológicas, acabou por inviabilizar tal publicação e, por consequência, foi necessário renunciar a essa proposta na nossa pesquisa.

O fator que mais contribuiu para tal conjuntura foi a escassez de tempo disponível para desenvolver a produção de tais ideias no momento das oficinas. Diante da limitação de tempo, pois havia professoras que estavam trabalhando no primeiro e segundo horários e outra no quarto horário, e dos poucos dias disponíveis, numa situação em que pelo menos um encontro precisou ser adiado por um mês, perante as demandas das professoras no ambiente escolar, priorizamos algumas ações nos nossos encontros, tais como as sessões reflexivas e as atividades prática-reflexivas, de modo que não houve tempo para a elaboração coletiva de propostas didático-metodológicas durante as nossas reuniões. Não conseguimos uma articulação com as professoras colaboradoras no sentido de realizar tais atividades a distância e em momentos assíncronos, como também não obtivemos êxito em encontros presenciais, seja porque os horários de planejamento das atividades pedagógicas para as docentes não coincidiam, seja pelo fato de as partícipes terem dado prioridade às demandas do ambiente escolar, em específico a questões relacionadas ao Novo Ensino Médio.

De tudo o que foi possível observar em relação à prática pedagógica, à formação de professores e ao uso das tecnologias digitais com finalidade educativa, podemos afirmar que esses são assuntos cujas discussões seguirão para muito além desse estudo, seja para efeito comparativo em relação ao período anterior às aulas remotas, seja em relação ao período posterior, uma vez que tais aulas podem ser analisadas como um divisor de águas para a atividade docente e para a escola e trarão consequências que ainda precisam ser estudadas de forma mais ampla. É inegável que o trabalho docente não será mais o mesmo após essas experiências, ainda que velhos problemas interfiram em sua realização, a exemplo do acesso a recursos tecnológicos, da qualidade de conexão com a internet e da oferta de cursos que contribuam para a formação continuada dos(das) professores(as).

Esperamos que essa pesquisa possa ser útil aos (às) docentes que desejam compreender um pouco mais sobre as implicações da cultura digital no processo educativo das pessoas que vivem na sociedade do século XXI, diante da necessidade cada vez maior de uso das tecnologias digitais nos mais diversos setores da vida humana. Pretendemos com tais discussões, contribuir para ampliar os debates que venham favorecer a construção de metodologias que possam cooperar para o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico e da autonomia

dos(das) estudantes, orientando-os na leitura e na produção de discursos que enriqueçam a interação e a comunicação em todos os espaços presenciais e virtuais, na escola e para além dela, na condição de cidadãos e cidadãs preparados(as) para agir de forma criativa, crítica e ética, em um contexto histórico caracterizado pela constante transformação social e tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov. Cultura digital e formação: entre um devir e realidades pungentes. *In*: CERNI, Roseli Zen et al. (orgs). **Formação de educadores na cultura digital**: a construção coletiva de uma proposta. [Recurso Eletrônico]. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 23-39.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2018.

CADZEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Tradução de Adriana Alves Pinto et al). Belo Horizonte: LED, 2021.

CALDEIRA, A.M.S.; Z Aidan, S. Prática pedagógica. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/328-1.pdf>. Acesso em: 24/08/2022.

CARNEIRO, A. dos S. **Formação permanente de professores e mediação pedagógica com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)**. Conceição do Coité. 2021. 202 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Departamento de Educação – Campus XIV. Universidade do Estado da Bahia.

COSCARELLI, Carla Viana. Ideias para pensar o fim da escola. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Matos Moura [orgs.]. **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. [recurso eletrônico] São Paulo:Parábola, 2020. p.105-110.

COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, v. 1, n. 8, p. 33-56, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/293>>. Acesso em: 01/02/2022.

CRESWELL, John W. O projeto de um estudo qualitativo. *In*: _____. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Mallann da Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014. p.48-66.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia**: um convite. 3 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/187613/Filosofia%20da%20Tecnologia%20um%20convite%20e-book.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 31/01/2022.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Tradução de Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Sousa. **Revista Educação em Questão**, Natal,

v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em:
<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>>. Acesso em:
15/11/2021.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. *In*: _____; BARROS, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 66-67.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa: porque e como fazê-la. *In*: _____ **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre, Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24/08/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em:
<<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 28/01/2022.

GARCIA CANCLINI, Néstor. Diferentes, desiguais e desconectados. *In*: _____ . **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. 3 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. p. 55-103.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; _____ (editores). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 64-89.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3 ed. Brasília: Liber Livre Editora, 2010. (Série Pesquisa, 1).

HAGE, M. do S. C. **A formação de professores a partir de suas narrativas de história de vida**: estudo de uma experiência em Belém do Pará. São Paulo, 2010. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em:<<https://sapientia.pucsp.br> >. Acesso em: 30/01/2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em:
<https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf>. Acesso em: 30/01/2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**: Brasil, Bahia, Conceição do Coité, 2021. Disponível em:
<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/conceicao-do-coite/panorama>>. Acesso em: 06/03/2022.

IBIAPINA, Ivana M. L. de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo et al (org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes [Livro Eletrônico]. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 33-62.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KENSKI, Vani M. Cultura digital. *In*: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/43844286/Verbetes_CULTURA_DIGITAL. Acesso em: 24/08/2022.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias também servem para informar e comunicar. *In*: _____ . **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007. p.27-41.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. *In*: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2015. p. 95-106.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÉVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. Tradução de Juremir Machado da Silva. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 9, dezembro, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279372721_A_revolucao_contemporanea_em_materia_de_comunicacao. Acesso em: 25/02/2022.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010. Coleção Trans.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. Coleção Trans.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p.153-176, 2001. Disponível em: http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf. Acesso em: 18/01/2023.

LINS, A. de S. **Desenvolvendo a intertextualidade a partir de smartphones**: leituras compartilhadas na formação do leitor contemporâneo. Recife, 2021. 206 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Centro de Artes e Comunicação/Departamento de Letras. Universidade Federal de Pernambuco.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 133-135.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. (Coleção educação em ciências).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2000. <<https://drive.google.com/file/d/0B2--ueKoaHWmNjExZDBhN2MtZDFhNy00MmVhLWFiMDItMGFINjhjNWE3OTZI/view?sourcekey=0-TN1-CTIjHxjqxafvrjlmfQ>>. Acesso em: 30/01/2022.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/antonio-novoa-2009-professores-imagens-do-futuro-presente1.pdf>. Acesso em: 26/08/2022.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António et all. **Profissão professor**. 2 ed. Porto Editora, 1995. Disponível em: <https://www.academia.edu/28979737/Profissao_Professor_ANTONIO_NOVOA> Acesso em: 31/01/2022.

PREFEITURA DE COITÉ: Tempo de novas conquistas. **História de Conceição do Coité**: praça da Babilônia e centro cultural. Disponível em: <<https://conceicaodocoite.ba.gov.br/>>. Acesso em: 06/03/2022.

PRETTO, Nelson De Luca; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! *In*: _____.; SILVEIRA, Amadeu da (orgs.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-83.

PRETTO, Nelson De Luca. **Escritos sobre educação, comunicação e cultura**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-16, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/348858950_Educacao_e_tecnologias_digita_ais_na_pandemia_ciclos_da_precariedade>. Acesso em: 08/12/2021 (a).

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v 9, p. 1-19, e02011, 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/43797284/Que_futuros_redesenhamos_Uma_releitura_do_manifesto_da_Pedagogia_dos_Multiletramentos_e_seus_ecos_no_Brasil_para_o_s%C3%A9culo_XXI>. Acesso em: 15/11/2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021 (b).

RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de M. M. (orgs.). **Tecnologias digitais e escola** [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020.

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

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: _____; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SALVADOR. **Decreto nº 20.780, de 08 de outubro de 2021**. Institui nos Municípios do Estado da Bahia, as medidas de enfrentamento ao novo coronavírus, causador da COVID-19, e dá outras providências. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/12986#/p:1/e:12986>. Acesso em 10/01/2023.

SANTOS, Wagno da Silva; KARWOSKI, Acir Mário. Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência. **Revista Evidência**, Araxá, v. 14, n. 14, p. 171-179, 2018. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/231279595.pdf>>. Acesso em: 09/12/2021.

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação**: criatividade e generosidade no mundo conectado. Tradução de Celina Portocarrero. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. (Multi)letramentos e formação de professores na sociedade digital: entretecendo (desa)fiões. *In*: ALVES, Lynn; MOREIRA, J. António (orgs.). **Tecnologias e aprendizagens: delineando novos espaços de interação**. Salvador: EDUFBA, 2017. p.214-242.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunes. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. Tradução de Cláudia Schilling. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/5271>>. Acesso em: 31/01/2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRAVANCAS, Isabel. Fazendo etnografia no mundo da comunicação. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2011. p.101-102.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Formação docente na contemporaneidade. *In*: _____; BASTOS, Neusa Barbosa; BATISTA, Ronaldo (orgs.). **Formação docente e ensino de língua portuguesa**: perspectivas contemporâneas. [recurso eletrônico]. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

VERDUM, Priscila. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v. 4, n. 1, jul.2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14376>. Acesso em: 16/08/2022.

VIRGIL, Johnny. Síntese da relação da tecnologia com o ser humano e a sociedade. **Informação & Informação**, v. 13, n. 1, p. 48-71, jan./jul. 2008. Disponível em: <<https://brapci.inf.br/index.php/res/v/33043>>. Acesso em: 01/02/2022.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.

YIN, Robert K. O que é pesquisa qualitativa – e por que você cogitaria fazer este tipo de pesquisa? *In*: _____. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016. p 03-21.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) UTILIZADO NA PESQUISA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV – CONCEIÇÃO DO COITÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS, CONFORME RESOLUÇÃO Nº 446/12, DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade nº: _____
 Data de Nascimento: ____/____/_____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: () _____

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: “A prática pedagógica na cultura digital: desafios do(da) professor(a) no trabalho com os multiletramentos”.
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Maria Aparecida Mota Santos.

III – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Prezado(a) Senhor(a):

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: “A prática pedagógica na cultura digital: desafios do(da) professor(a) no trabalho com os multiletramentos”, de responsabilidade da pesquisadora Maria Aparecida Mota Santos, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV, que tem como objetivo compreender como os multiletramentos são trabalhados nas propostas metodológicas dos(das) professores(as) do Ensino Médio, de modo a contribuir com práticas pedagógicas adequadas ao contexto da cultura digital.

A realização desta pesquisa poderá trazer riscos de desconfortos, provocados pela emissão de opiniões (sua ou de outrem) que julgue comprometedoras sobre sua respectiva prática pedagógica, especialmente quando estiver em discussão o uso das tecnologias digitais em sala de aula, o conceito de multiletramentos, ou ainda sobre a formação de docentes. Além disso, como as sessões reflexivas serão coletivas, poderá haver argumentações e contra-argumentações entre os integrantes do grupo, quando dos diálogos coletivos, provocando a vivência de situações desagradáveis, com constrangimentos, que podem afetar (mesmo que momentaneamente) o estado emocional do(da) participante da pesquisa. Contudo, todo e qualquer diálogo só será apreciado na análise dos dados e utilizado no texto da pesquisa depois de transcrito, lido e expressamente autorizado pelo participante da pesquisa. Também poderá contribuir para aumentar a sensação de fadiga, diante do acúmulo decorrente das atividades profissionais dos(das) colaboradores(as) da pesquisa, somadas à sua participação nas sessões reflexivas. Desse modo, os encontros relativos às atividades de pesquisa serão combinados entre pesquisadora e colaboradores(as) para horários que forem mais convenientes para estes(as), de modo a reduzir a possibilidade de sobrecarga das atividades a serem realizadas. Há ainda a considerar o contexto histórico em que a pesquisa será realizada, marcada pela pandemia de Covid-19, pois os encontros ocorrerão de forma presencial entre os(as) participantes da pesquisa, podendo haver o contágio pelo vírus, por parte de algum dos presentes. Desse modo, esses contatos ocorrerão com o uso de máscaras, álcool gel e medidas de distanciamento entre os(as) partícipes destes encontros. Caso haja aumento na quantidade de casos na comunidade e, conseqüentemente, dos riscos, as reuniões entre os(as) participantes deste estudo serão interrompidas até que o problema seja sanado.

Tal pesquisa também poderá trazer benefícios para os(as) docentes do Colégio Polivalente de Conceição do Coité, localizado no município de Conceição do Coité, de forma direta, uma vez que o estudo poderá resultar na construção de saberes coletivos sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula, e uma maior compreensão do conceito dos multiletramentos e na possibilidade de sua aplicação na prática pedagógica docente, propiciando aprendizagem recíproca, troca de experiências e valorização dos saberes experienciais de todos(as) os(as) coconstrutores(as) (participantes da pesquisa), além de promoção da formação

permanente dos docentes. Também poderá haver benefícios para outros(as) docentes, de forma indireta, com a produção e posterior publicação em plataforma digital de propostas didático-metodológicas geradas nesses encontros. Caso o(a) senhor(a) aceite, a pesquisa ocorrerá de forma colaborativa e terá como métodos para a construção de informações: a observação colaborativa do trabalho realizado pelos(as) docentes partícipes e anotada em diário de campo; a entrevista, que será gravada com aparelho que tenha a função de gravar a voz, e da qual participarão os(as) colaboradores(as) neste estudo; as sessões reflexivas, para troca de experiências e construção de propostas didático-metodológicas que possam ser publicadas em plataforma digital, divididas em dois momentos, sendo o primeiro o momento teórico, no qual serão discutidos algum texto e os(as) participantes da pesquisa comentarão sobre suas práticas pedagógicas a partir das ideias nele discutidas, e o momento prático, no qual haverá o compartilhamento de saberes sobre modos de uso de algum recurso tecnológico para auxiliar nas atividades pedagógicas dos partícipes. Informamos ainda que as sessões reflexivas ocorrerão presencialmente, poderão ser gravadas com o uso de um gravador de voz e anotadas no diário de campo, caso haja a autorização de todos(as) os(as) participantes destes encontros, cujas formas de registro servirão apenas para posterior transcrição dos diálogos, a fim de proceder à análise do seu conteúdo. As gravações de vozes dos(das) participantes da pesquisa serão guardadas pela pesquisadora, por período de 05 (cinco) anos e, após esse período, os dados serão destruídos. As informações serão analisadas a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), com o objetivo de compreender os atos comunicacionais que deverão ocorrer nos movimentos colaborativos entre os integrantes da investigação. A condução da pesquisa será desenvolvida dessa forma para assegurar a coerência epistemológica da respectiva proposta, sendo: a produção colaborativa de saberes relativos ao uso das tecnologias digitais, orientado pelo conceito de multiletramentos, bem como as discussões e reflexões resultantes desse processo, recursos que promovam a construção e o compartilhamento do conhecimento. Com isso, esperamos que os(as) partícipes deste estudo possam fazer o uso da linguagem em processos dialógicos para partilhar saberes e, ao mesmo tempo, refletir sobre a sua prática pedagógica.

O processo investigativo será conduzido por Maria Aparecida Mota Santos, para fins de elaboração de dissertação enquanto aluna do curso de

Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV, sob a orientação do Profº Drº José Ernane Carneiro Carvalho Filho. Durante a realização dessa investigação, qualquer participante/pesquisado(a) ou o estabelecimento envolvido poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante convidado(a) poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa, independentemente da fase de execução do estudo, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo ao mesmo. Sua participação será voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela.

Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o(a) senhor(a) não será identificado(a). A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você, participante da pesquisa. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados por um período de 5 (cinco) anos, com o pesquisador responsável, e após esse tempo, serão destruídos.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" no local indicado abaixo. Desde já, agradeço sua colaboração e me comprometo com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos(as) os participantes.

IV – INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS:

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Maria Aparecida Mota Santos. **Endereço:** Rua Carlos da Paixão Pinto, nº 400 – Bairro: Mariquinha de Dodô, Conceição do Coité/BA. **Telefone:** (75) 99102-2084. **E-mail:** aparecidacoite@hotmail.com.

ORIENTADOR: José Ernane Carneiro Carvalho Filho. **Endereço:** Avenida São Miguel Arcanjo, nº 582 – Bairro: Vaquejada, Serrinha/BA. **Telefone:** (75) 98833-0490. **E-mail:** jeccfilho@uneb.br.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UNEB: **Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes, s/n, antigo prédio da Petrobrás, 3º andar, sala 1, Água de Meninos, Salvador-BA. CEP: 40460-120. Tel: (71) 3216-1330, Fax: (71) 3216-1445. E-mail: cepuneb@uneb.br.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP: **Endereço:** SRTV 701, via W 5 Norte, lote D – Edifício PO, 700, 3º andar – Asa Norte, CEP: 70719-040 – Brasília-DF.

V – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos da minha participação na pesquisa “A prática pedagógica na cultura digital: desafios do(da) professor(a) no trabalho com os multiletramentos”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade. Como voluntário(a), consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Conceição do Coité/BA, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante da pesquisa



Assinatura do Pesquisador discente
(orientando)



Assinatura do Professor Responsável
(orientador)

APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV – CONCEIÇÃO DO COITÉ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada “A prática pedagógica na cultura digital: desafios do(da) professor(a) no trabalho com os multiletramentos”, cujos dados serão coletados através de entrevistas e sessões reflexivas, no Colégio Polivalente de Conceição do Coité, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no Departamento de Educação – Campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia, pelo período de 05 (cinco) anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Aparecida Mota Santos. Após esse período, os dados serão destruídos.

Conceição do Coité/BA, em 05 de abril de 2022.

Nome do Membro da Equipe	Assinatura
Executora	
JOSE ERNANE CARNEIRO CARVALHO FILHO	
MARIA APARECIDA MOTA SANTOS	

APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV – CONCEIÇÃO DO COITÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado "A prática pedagógica na cultura digital: desafios do(da) professor(a) no trabalho com os multiletramentos", sob minha responsabilidade, a ser desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de comunicar ao CÉP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Conceição do Coité/BA, em 05 de abril de 2022.

Responsável pelo projeto

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV – CONCEIÇÃO DO COITÉ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo a pesquisadora Maria Aparecida Mota Santos a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado “A prática pedagógica na cultura digital: desafios do(da) professor(a) no trabalho com os multiletramentos”, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pela sua pesquisadora, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Conceição do Coité/BA, em 05 de abril de 2022.

Maria Aparecida Mota Santos
 Matrícula: 74439844-2
 Data: 12/04/2022

APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV – CONCEIÇÃO DO COITÉ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto “A prática pedagógica na cultura digital: desafios do(da) professor(a) no trabalho com os multiletramentos”, vinculado à Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia, sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Conceição do Coité/BA, em 06 de abril de 2022.

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
JOSÉ ERNANE CARNEIRO CARVALHO FILHO	<i>José Ernane C. Carvalho Filho</i>
MARIA APARECIDA MOTA SANTOS	<i>Maria Aparecida M. Santos</i>

APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE



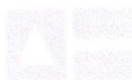
COLÉGIO POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO COITÉ - 1115865

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Eu, RITA TARCISA COSTA DA SILVA, declaro, estar informada da metodologia que será desenvolvida na pesquisa intitulada: **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CULTURA DIGITAL: DESAFIOS DO (DA) PROFESSOR (A) NO TRABALHO COM OS MULTILETRAMENTOS**, coordenado por Maria Aparecida Mota Santos, brasileira, maior, inscrita no CPF: 156.105.558-17, residente e domiciliada a rua Carlos da Paixão Pinto, nº 400, Mariquinha de Dodô, CEP: 48.730-000, Conceição do Coité – Bahia. Ciente da proposta, bem como de sua metodologia que será desenvolvida conforme os princípios da ética. Declaro que esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, portanto, autorizo sua execução.

Conceição do Coité, 04 de abril de 2022.

Rita Tarcisa Costa da Silva
Diretora
Port. 254373 - D. O. 18/12/2020



Colégio Polivalente de Conceição do Coité – NTE 04
Rua Bailon Lopes Carneiro, S/N, CEP: 48730-00, Conceição do Coité – Ba.
CNPJ: 01.948.59/0001-17, Tel (75) 3262-1982.

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA EXPLORATÓRIA

Questionário sobre a pesquisa A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CULTURA DIGITAL: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO COITÉ

Convidamos você, caro(a) participe, a responder este questionário, parte da pesquisa **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CULTURA DIGITAL: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO POLIVALENTE DE CONCEIÇÃO DO COITÉ**, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED/UNEB), com finalidade exploratória, a fim de que possamos organizar nossas oficinas:

1- Nome (apelido) pelo qual deseja ser identificada na pesquisa:

2- O seu gênero é:

() Masculino () Feminino () Outro

3- Sua idade se encaixa na seguinte opção:

- () menos de 25 anos
- () 25-30 anos
- () 31-40 anos
- () 41-50 anos
- () 51-60 anos
- () mais de 60 anos

4- Você leciona há quanto tempo?

5- Você classifica a sua relação com as tecnologias digitais da seguinte forma:

- () tenho bom desempenho com as tecnologias digitais apenas para uso pessoal.
 - () tenho bom desempenho com as tecnologias digitais para uso pessoal e atividades pedagógicas.
 - () tenho dificuldade para manipular as tecnologias digitais.
 - () não uso as tecnologias digitais.
 - () Outros: _____
-

6- A escola onde você trabalha dispõe de quais recursos tecnológicos listados abaixo?

- Computador ou notebook
- Aparelho celular
- Smart TV
- Projetor de imagens (data-show)
- Aplicativos digitais
- Plataforma digital
- Jogos eletrônicos ou digitais
- Internet
- Software (programas) para edição de texto, vídeo, áudio, etc...
- Outros

7- Com qual frequência você usa as tecnologias digitais na sua prática pedagógica?

- Frequentemente.
- Raramente.
- Não utilizo.

8- Você conhece o conceito de Multiletramentos?

- Sim, mas não conheço os teóricos que o criaram.
- Sim, e também conheço os teóricos que o criaram.
- Não conheço este conceito.

9- Dos recursos tecnológicos disponíveis na internet para auxiliar no planejamento das aulas e/ou nas atividades em sala de aula, quais você conhece e utiliza?

- Canva
 - Wordwall
 - Prezzi
 - Edpuzzle
 - Blog
 - Outros. _____
-

10- Há algum recurso tecnológico que você não sabe usar, mas que gostaria de aprender a fazê-lo? Qual(is)?

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA UTILIZADO NA PESQUISA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV – CONCEIÇÃO DO COITÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

- 1- Quais **recursos tecnológicos** você utiliza em aulas presenciais (após o período de aulas remotas)?
- 2- Quais **estratégias didático-metodológicas** você utiliza em aulas presenciais?
- 3- Quais **desafios** você enfrenta **no uso de internet e computadores/celulares** nas aulas presenciais?
- 4- Você desenvolve **atividades pedagógicas que contemplem os multiletramentos/tecnologias digitais** nas suas aulas presenciais? SE SIM, **DESCREVA-AS:**
- 5- Você utiliza alguma **plataforma digital** para dar aulas/passar exercícios aos seus alunos, nas aulas ou em atividades extra-classe?
- 6- Como foi o seu **processo de aprendizagem** do uso de recursos tecnológicos (após a pandemia)?

APÊNDICE I – PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA 01

TEMA: Afetos e Empatia: a autobiografia presente no diário

GÊNEROS TEXTUAIS: Diário, história em quadrinhos

DISCIPLINA: LPLB

PÚBLICO ALVO: Estudantes da 1ª série do Ensino Médio

TEMPO DE REALIZAÇÃO: 10 aulas

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- Notebook;
- Datashow;
- Conexão com a internet;
- Pendrive;
- Smartphones;
- Livro didático.

COMPETÊNCIAS:

Geral:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competências específicas e habilidades de Linguagem e suas Tecnologias do Ensino Médio

2- Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a

pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

HABILIDADES

(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais, verbais).

1º MOMENTO

- 1- Perguntar aos estudantes se algum deles escreve diário;
- 2- Explicar sobre o gênero discursivo diário é muito utilizado por pessoas que querem registrar por escrito suas experiências de vida, através de anotações em um caderno;
- 3- Apresentar definições teóricas sobre o gênero discursivo diário para os estudantes;
- 4- Lembrar aos alunos que as postagens que eles fazem nas redes sociais digitais possuem algumas características estilísticas encontradas no diário;
- 5- Levar os estudantes para a biblioteca para apresentar a obra O Diário de Anne Frank, no formato de história em quadrinhos;
- 6- Iniciar a leitura do livro com os estudantes;
- 7- Distribuir os arquivos do livro de Anne Frank nos formatos: impresso, PDF e audiolivro, recomendando aos estudantes a leitura da obra como atividade extraclasse.

2º MOMENTO

- 1- Organizar uma roda de conversa com os estudantes na sala de aula, pedindo a eles que comentem sobre as impressões que tiveram, bem como os afetos que a leitura do livro de Anne Frank despertou neles;
- 2- Reproduzir para os estudantes um vídeo sobre a biografia de Anne Frank;

- 3- Promover a leitura, em sala de aula, de trechos do livro Quarto de Despejo, de Carolina de Jesus, no livro didático;
- 4- Incentivar os alunos a comentar sobre os afetos que a leitura do texto de Carolina de Jesus despertou em cada um deles;
- 5- Apresentar o gênero discursivo biografia para os estudantes;
- 6- Pedir aos estudantes para fazer um relato em seus cadernos, considerando:
 - Os contextos em que ocorrem as narrativas de Carolina de Jesus e de Anne Frank;
 - Os sentimentos vivenciados pelas duas autoras que podem ser captados a partir da leitura dos dois textos;
 - As classes sociais e étnica às quais as duas escritoras pertenciam.
- 7- Pedir aos estudantes para elaborar uma tabela, na qual deverão relatar as semelhanças e diferenças entre Anne Frank e Carolina de Jesus;

3º MOMENTO

- 1- Discutir com os estudantes sobre a diferença entre uma biografia e um diário;
- 2- Pedir aos estudantes para criar uma tabela na qual deverão apresentar as características mais marcantes do diário e da biografia;
- 3- Apresentar aos alunos o gênero discursivo História em Quadrinhos;
- 4- Com o notebook e o datashow ligados e conectados à internet, mostrar aos estudantes como acessar o Canva, apresentando a plataforma digital para eles e orientando-os a baixar o aplicativo no smartphone;
- 5- Orientar os alunos para construir uma HQ na qual o estudante deverá fazer um diário de um momento significativo de suas vidas;
- 6- Orientar os alunos a baixar o arquivo e a compartilhá-lo no grupo de *whatsapp* da turma.

AValiação

Verificar se os estudantes produziram os exercícios propostos no caderno, bem como a HQ na plataforma CANVA, com base nas orientações discutidas e propostas pelo professor.

REFERÊNCIAS

AIDAR, Laura. Histórias em quadrinhos. **Toda matéria**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/historia-em-quadrinhos/>. Acesso em: 11/02/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2018.

CAMPOS, Maria Tereza Arruda et al. Da necessidade da empatia. *In*: _____ . **Multiverso**: linguagens: no mundo dos afetos: ensino médio. São Paulo: FTD, 2020. p. 111-116.

DIANA, Daniela. Gênero textual diário. **Toda matéria**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/genero-textual-diario/>. Acesso em: 11/02/2023.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. Tradução de Raquel Zampil. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

MATOS, Talliandre. Biografia. **Português**. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/redacao/biografia.html>. Acesso em: 11/02/2023.

QUEM é Anne Frank Biografia A História de Anne Frank. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pwNLow2Ac3s>. Acesso em: 11/02/2023.

APÊNDICE J – PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA 02

TEMA: Simbolismo: um mergulho na subjetividade

GENEROS DISCURSIVOS: poema, música

DISCIPLINA: LPLB

PÚBLICO ALVO: Estudantes da 2ª série do Ensino Médio

TEMPO DE REALIZAÇÃO: 14 aulas

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- Notebook;
- Datashow;
- Conexão com a internet;
- Pendrive;
- Smartphones;
- Livro didático.

COMPETÊNCIAS:

Geral:

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Competências específicas e habilidades de Linguagem e suas Tecnologias do Ensino Médio

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas

HABILIDADES

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

1º MOMENTO

- 1- Apresentar aos estudantes as características do Simbolismo, enquanto movimento literário, relacionando-as com o período histórico em que o movimento literário ocorreu no Brasil e no mundo;
- 2- Fazer a leitura do poema *Ismália*, de Alphonsus de Guimarães, apontando algumas características simbolistas no texto;
- 3- Apresentar letras de músicas contemporâneas nas quais há traços do Simbolismo;
- 4- Dividir a turma em grupos para a melhor exploração do tema discutido: 1) contexto histórico; 2) autores e obras; 3) artes plásticas com características simbolistas; 4) a loucura e os sonhos; 5) o negro do século XIX ao século XXI: racismo, sofrimento e superação pela arte.
- 5- A partir da divisão da turma em grupos, organizar um estudo dirigido com os temas escolhidos por cada equipe, com consulta à internet e a livros didáticos.

2º MOMENTO

- 1- Com o auxílio de um notebook e do datashow, apresentar aos alunos as principais funções do aplicativo Jamboard;
- 2- Orientar os estudantes na elaboração de um roteiro para apresentação de seminário, com a definição de datas para a apresentação de cada equipe;
- 3- Gerar um link no Jamboard e solicitar aos alunos a digitação do roteiro, de modo que cada equipe utilize um *frame* para a atividade;
- 4- Sugerir aos estudantes a organização de oficinas, de modo que cada equipe desenvolva atividades que direcionadas para diferentes expressões artísticas (pintura, declamação de poemas, dança);

- 5- Solicitar de cada equipe o roteiro escrito das atividades que irão ser desenvolvidas;

3º MOMENTO

- 1- Exibição do filme Nise – o coração da loucura, do diretor Roberto Berliner para os estudantes;
- 2- Após a exibição do filme, organizar com a turma um debate sobre as condições de tratamento de pessoas com problemas mentais nos manicômios, sobre a incidência da depressão e outros problemas que afetam a saúde mental das pessoas na contemporaneidade;
- 3- Anotar no quadro os tópicos mais importantes abordados pelos estudantes;
- 4- Explicar aos estudantes sobre a função do profissional que trabalha com Psicologia para a preservação da saúde mental das pessoas;

4º MOMENTO

- 1- Apresentação dos seminários das equipes;
- 2- Desenvolvimento das oficinas literárias;

AVALIAÇÃO

Verificar o desempenho de cada equipe de estudantes durante a apresentação dos seminários, organizados com base nas orientações discutidas e propostas pelo professor.

REFERÊNCIAS

Nise – o coração da loucura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=irF9k-ON4gw>. Acesso em: 19/02/2023.

OSMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. p. 108-131.

RAMOS, Rogério de Araújo (editor). **Ser protagonista:** língua portuguesa, 2º ano: ensino médio. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2013. p. 154-173.