

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Anne Caroline Araújo de Lima

**MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DO(A)
PROFESSOR(A) DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Recife
2018

ANNE CAROLINE ARAÚJO DE LIMA

**MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DO(A)
PROFESSOR(A) DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador Dr: Antonio Carlos dos Santos Xavier

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

L732m Lima, Anne Caroline Araújo de
Multiletramento na formação do(a) professor(a) de língua portuguesa /
Anne Caroline Araújo de Lima. – Recife, 2018.
217 f.: il., fig.

Orientador: Antônio Carlos dos Santos Xavier.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro
de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Inclui referências e anexos.

1. TDIC. 2. Docentes de língua portuguesa. 3. Licenciandos(as) de
Letras-Português. 4. Níveis de letramento digital. I. Xavier, Antônio Carlos
dos Santos (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2018-135)

ANNE CAROLINE ARAUJO DE LIMA

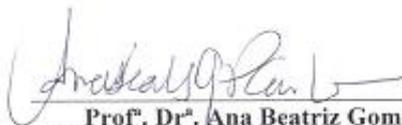
Multiletramentos na formação do(a) professor(a) de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em LINGÜÍSTICA, em 28/2/2018.

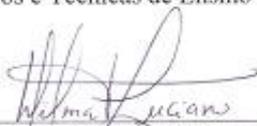
DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Antônio Carlos dos Santos Xavier
Orientador – LETRAS - UFPE



Prof. Dr. Ana Beatriz Gomes
Métodos e Técnicas de Ensino - UFPE



Prof. Dr. Dijma Tavares Luciano
LETRAS - UFPE

Recife – PE
2018

AGRADECIMENTOS

Costumo agradecer a Deus e aos amigos espirituais pelo envio de benefícios em prece. Entretanto, preciso reconhecer que a realização deste trabalho se deu com muita ajuda do Alto e, por isso, agradecer publicamente: agradeço a Deus, pelo amparo de Pai e por seus benfeitores.

A minha mãe, Jaqueline, e avó, Rosemira, por compreenderem minha ausência durante dias e dias e por cuidarem tão bem dos amores da minha vida, Bob e Memê. A estes, devo os passeios e os momentos de descanso mental que suavizaram alguns entraves encontrados na realização da pesquisa. Agradeço também aos demais familiares que, ao encontrarem comigo e perguntarem como iam os estudos, fizeram-me resgatar várias vezes a importância deste trabalho e dos meus objetivos com ele.

Ao meu marido, Jonatas, por compartilhar comigo todos os sabores desta vida, pela paciência e pelos incentivos resumidos em “Meu amor, vai dar tudo certo!”. Eu, que normalmente digo às pessoas que tudo vai dar certo - e escuto delas também -, encontrei em Jonatas a voz serena e carinhosa que ressoaram em mim como a certeza de que, sim, tudo daria certo neste trabalho. Tomei as palavras embelezadas por Jonatas e cultivei incessantemente a esperança em dias melhores.

Ao professor Xavier, pelas aulas ministradas com tamanha capacidade intelectual; pelo olhar apurado, fruto de uma experiência acadêmica consolidada, com o qual se voltou para a nossa pesquisa, seguido de solicitude e esclarecimentos que me tranquilizaram durante o processo de coleta dos dados e de escrita desta dissertação.

A Alberto Poza, Fabiele Stockmans, Karina Falcone, Siane Gois e Virgínia Leal, pelas aulas e por impulsionar, com elas, o “mergulho em textos”. Estes me fizeram entender que aspectos da Ciência Linguística podem e devem reverberar no modo com o qual nos apresentamos como docentes para, assim, aprimorarmos o ensino de Língua Portuguesa.

À professora Dilma Tavares Luciano, por participar com alegria e leveza da banca de qualificação deste trabalho e por dar a ele um olhar crítico e transdisciplinar.

À coordenação e equipe de funcionários do PPGL-UFPE, pelos esclarecimentos e pelo apoio técnico para a dissolução de entraves.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), por subsidiar o desenvolvimento da pesquisa, tornando possível a realização de investimentos acadêmicos que perdurarão por toda minha vida.

À Angela Dionisio, professora emérita do Departamento de Letras e do PPGL da UFPE, pela amizade construída dentro e fora da universidade. Angela desempenhou trabalhos que motivaram o meu desejo e o de muitos(as) licenciandos(as) de Letras-Português de seguir com a docência. Graças a esse desejo, estou aqui.

À Claudia Ferreira e Cristiane Dutra (ProfLetras / UFPE), pelo apoio dado a mim no início do desenvolvimento da pesquisa.

A Cláudio Roberto Felix, Luciane Carvalho, Marcial Pontes, Mônica Santos e Tereza Emerenciano, por me receberem tão bem nas instituições de ensino básico que atuam e confiarem nos objetivos da pesquisa.

Às professoras de Língua Portuguesa do ensino básico, por receberem com entusiasmo o convite de participação na pesquisa e pela colaboração em todas as vezes que visitei as escolas. Aos(às) estudantes que receberam o mesmo convite e o aceitaram, agradeço imensamente; aos (às) que não aceitaram, agradeço por terem, ao menos, me ouvido com atenção e por terem demonstrado certo desejo em colaborar.

Aos licenciandos(as) e às professoras Lívia Suassuna e Suzana Cortez, da UFPE, pela cordialidade acadêmica dada a mim quando em visita as turmas de Letras-Português nas quais as professoras estavam à frente; por entenderem, enfim, que este trabalho nada mais é do que um trabalho acadêmico sobre docentes e para docentes.

Aos amigos Ágnes, Cássia, Débora, Estevão, Isabel, Juliana, Maria Eduarda, pela escuta, pelas risadas e, principalmente, pelas conversas “cults”.

A Enzo, por me ajudar a entender, na prática, muitas ideias de Vigotski. Criança aprende com adultos como guias e é por isso que devemos ser, a cada dia, adultos melhores.

Por que os celulares fascinam cada vez mais seus usuários? Porque para eles convergem jogos, vídeos, fotos, música, textos [...]. Não são mais simplesmente dispositivos que permitem a comunicação oral, mas sim um sistema de comunicação multimodal, multimídia e portátil, um sistema de comunicação ubíqua para leitores ubíquos, leitores para os quais não há tempo nem espaço para a reflexão, a reflexão, este tipo de habilidade mental que precisa da solidão paciente para se tecer e que, por isso mesmo, é característica primordial do leitor contemplativo.

Lucia Santaella

*Toda aula deve nascer do sentimento.
Automatismo na instrução, gelo na ideia.*

André Luiz

RESUMO

A *internet* tem viabilizado uma utilização expressiva de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante, TDIC), acelerando nos sujeitos o desenvolvimento de múltiplos letramentos, incluindo o digital. Observamos muitos desses sujeitos usando TDIC para estreitar relações interpessoais e profissionais. Mas, neste contexto, pode ser atribuído a docentes de Língua Portuguesa um letramento digital escasso devido a equívocos no uso de TDIC em sala de aula, como foi possível constatar em investigações científicas mediante buscas realizadas no banco de teses e dissertações *online* da CAPES. Delineamos um estado da arte de investigações em Linguística no qual dados indicam que as TDIC, muitas vezes, não são utilizadas para, efetivamente, fomentar o ensino e a aprendizagem, muito menos para considerar docentes de língua materna como letrados(as) digitais. Apesar disso, consideramos que muitos(as) docentes de Língua Portuguesa são mais letrados(as) digitalmente do que conseguem demonstrar em sala de aula e, assim, realizamos uma pesquisa, de natureza qualitativa, com o objetivo de investigar o nível de letramento digital de docentes de Língua Portuguesa (em formação continuada) e de licenciandos(as) de Letras-Português (UFPE). Especificamente, objetivamos perceber se tais sujeitos utilizam / utilizaram o letramento digital como aparato pedagógico de aulas; avaliar se o letramento digital, em aulas de Língua Portuguesa, auxilia / auxiliou a atuação de licenciandos(as) e docentes em formação continuada, com vistas a potencializar ou não a aprendizagem de estudantes da educação básica; e, finalmente, analisar a expectativa destes estudantes quanto ao uso de TDIC nas aulas de Língua Portuguesa. A perspectiva teórica que adotamos é baseada em estudos sobre aprendizagem e sociointeracionismo, língua como forma de interação, letramento(s) e letramento(s) digital(is), multimodalidade e multiletramentos e tecnologias digitais de aprendizagem. Como critério metodológico, elaboramos questionários sócio-econômico-tecnológicos por meio da plataforma *Google Docs* e os aplicamos condizentemente ao perfil de atuação dos sujeitos investigados. Grosso modo, os questionários versaram sobre utilização diária de equipamentos tecnológicos; presença em redes sociais; atividades de leitura, escrita e processamento de gêneros orais com o auxílio desses equipamentos. De posse dos dados, elencamos como categoria de análise a concatenação de respostas / justificativas de docentes de Língua Portuguesa as de estudantes do ensino básico, assim como de licenciandos(as) de Letras-Português as da UFPE. Tomando como base graus / níveis de 1 a 6 (Botelho, 2013), os dados apontam para docentes e licenciandos(as) com nível 6 de letramento digital, o que

compreende domínios de navegação na *internet* (Botelho, 2013) e perfis de conexão (Botelho, 2013; Santaella, 2013) que lhes auxiliaram na prática pedagógica com tecnologias digitais em aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: TDIC. Docentes de Língua Portuguesa. Licenciandos(as) de Letras-Português. Níveis de letramento digital.

ABSTRACT

The internet has facilitated a notorious use of Digital Communication and Information Technology (henceforth, DCIT), helping individuals optimize the development of multiple literacies, digital literacy included. We observed that many of these individuals use DCIT to strengthen interpersonal and professional interaction. However, in this perspective, we can consider Portuguese professors as with scarce digital literacy due to mistakes in the use of DCIT, as we were able to observe through scientific investigations on undertaken searches in the CAPES digital bank of these summaries. We outline a state of the art of investigations in Linguistic in which data shows that the DCIT, often, hasn't been utilized for, effectively, to optimize both the teaching and learning process, much less to consider professors mother tongue as digital literate. Although, we come to the knowledge that many Portuguese professors are more digital literate than they usually show in class and, thus, we have undertaken a qualitative research to investigate the level of digital literacy of both Portuguese professors (in continued education) and undergraduates in Portuguese Linguistics - licenciante at UFPE. Specifically, we aim to perceive if such individuals utilize / utilized digital literacy as pedagogical structure for classes; evaluate if the digital literacy help / helped both the professors in the linguistics undergraduates in their acting in continued education, as well as optimize or not the learning process of primary students; and, finally, to look into the expectations of these students regarding the use of DCIT in portuguese classes. The theoretical perspective we adopted is in studies about the learning and social interaction process language as a form of social interaction, literacy(ies) and digital literacy(ies), multimodality, multiliteracies and digital technologies of learning. As methodological criterion we elaborated social economic technological surveys through the *Google Docs* platform and we applied them compatibly with the acting profile of those individuals observed. Roughly, the surveys were about the daily use of electronic devices, such as: action on social network, reading, writing activities and speaking gender processing with the help of such equipments. Possessing that data, we listed as analysis category the concatenation of answers / justifications from Portuguese professors and primary students, as well as undergraduates in Portuguese - linguistics from UFPE. Building upon degrees / levels 1 to 6 (Botelho, 2013), the collected data points to professors and undergraduates as with a level 6 of digital literacy, what includes surfing on internet dominions (Botelho, 2013) and connection

profiles (Botelho, 2013; Santaella, 2013) that helped them in the pedagogical practice with digital technologies in portuguese classes.

Keywords: DCIT. Portuguese professors. Portuguese - Linguistics licenciates. Digital literacy levels.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Inter-relação dos elementos componentes de uma instituição de ensino básico no século XXI.....	18
Figura 2:	Perfil dos quatro docentes participantes da pesquisa de Lima (2013).....	45
Figura 3:	Letramentos em potencial ou potencializados nas aulas dos docentes participantes da pesquisa de Lima (2013).....	53
Figura 4:	Aparelhos tecnológicos utilizados diariamente pela Professora 1.....	100
Figura 5:	Aplicativos utilizados frequentemente pela Professora 1.....	102
Figura 6:	Leituras realizadas pela Professora 1 com o auxílio de aparelhos tecnológicos.....	103
Figura 7:	Tecnologias digitais já utilizadas pela Professora 1 em aulas de Língua Portuguesa.....	103
Figura 8:	Consideração de estudantes da Escola 1 sobre tecnologias digitais como facilitadoras da aprendizagem.....	105
Figura 9:	Sugestões de tecnologias digitais para aulas de Língua Portuguesa, feitas por estudantes da Escola 1.....	106
Figura 10:	Aparelhos tecnológicos utilizados diariamente pela Professora 2.....	108
Figura 11:	Aplicativos utilizados frequentemente pela Professora 2.....	110
Figura 12:	Atividades diárias da Professora 2 em redes sociais.....	110
Figura 13:	Leituras realizadas pela Professora 2 com o auxílio de aparelhos tecnológicos.....	111
Figura 14:	Tecnologias digitais já utilizadas pela Professora 2 em aulas de Língua Portuguesa.....	112
Figura 15:	Consideração de um(a) estudante da Escola 2 sobre tecnologias digitais como facilitadoras da aprendizagem.....	113
Figura 16:	Sugestão de tecnologia digital para aulas de Língua Portuguesa, feita por um estudante da Escola 2.....	113
Figura 17:	Aparelhos tecnológicos utilizados diariamente pela Professora 3.....	117
Figura 18:	Aplicativos utilizados frequentemente pela Professora 3.....	118
Figura 19:	Leituras realizadas pela Professora 3 com o auxílio de aparelhos tecnológicos.....	119
Figura 20:	Tecnologias digitais já utilizadas pela Professora 3 em aulas de Língua Portuguesa.....	120

Figura 21:	Consideração de estudantes da Escola 3 sobre tecnologias digitais como facilitadoras da aprendizagem.....	21
Figura 22:	Sugestões de tecnologias digitais para aulas de Língua Portuguesa, feitas por estudantes da Escola 3.....	123
Figura 23:	Aparelhos tecnológicos utilizados diariamente pela Professora 4.....	125
Figura 24:	Aplicativos utilizados frequentemente pela Professora 4.....	126
Figura 25:	Atividades diárias da Professora 4 em redes sociais.....	127
Figura 26:	Leituras realizadas pela Professora 4 com o auxílio de aparelhos tecnológicos.....	127
Figura 27:	Tecnologias digitais já utilizadas pela Professora 4 em aulas de Língua Portuguesa.....	128
Figura 28:	Consideração de um(a) estudante da Escola 4 sobre tecnologias digitais como facilitadoras da aprendizagem.....	129
Figura 29:	Sugestões de tecnologias digitais para aulas de Língua Portuguesa, feitas por um(a) estudante da Escola 4.....	130
Figura 30:	Aparelhos tecnológicos utilizados diariamente por licenciandos(as) de Letras-Português.....	134
Figura 31:	Aplicativos utilizados frequentemente por licenciandos(as) de Letras-Português.....	135
Figura 32:	Atividades diárias de licenciandos(as) de Letras-Português em redes sociais.....	136
Figura 33:	Leituras realizadas por licenciandos(as) de Letras-Português com o auxílio de aparelhos tecnológicos.....	137
Figura 34:	Tecnologias digitais já utilizadas por licenciandos(as) de Letras-Português em aulas de Língua Portuguesa.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição das docentes, participantes de nossa pesquisa, em quatro instituições de ensino básico.....	66
Quadro 2: Graus e domínios de letramento digital (Botelho, 2013).....	84
Quadro 3: Estrutura dos letramentos digitais (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016).....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Delimitação de cinco pesquisas (de 60) encontradas no Banco de teses e dissertações <i>online</i> da CAPES.....	22
Tabela 2:	Perfil sociotecnológico de seis docentes de Língua Portuguesa (Caiado, 2011).....	26
Tabela 3:	Usos das novas TDIC por seis docentes de Língua Portuguesa (Caiado, 2011).....	30
Tabela 4:	Categorias de análise da prática pedagógica de três docentes (Caiado, 2011).....	34
Tabela 5:	Informações acerca dos docentes participantes da pesquisa de Moreira (2013).....	54

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
2	PONTOS DE PARTIDA.....	21
2.1	LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	25
2.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	64
2.2.1	Aspectos éticos.....	68
3	APORTE TEÓRICO.....	70
3.1	APRENDIZAGEM E SOCIOINTERACIONISMO.....	70
3.2	LÍNGUA COMO FORMA DE INTERAÇÃO.....	75
3.3	LETRAMENTO(S) E LETRAMENTO(S) DIGITAL(IS).....	81
3.4	MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS.....	89
3.5	TECNOLOGIAS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM.....	94
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	99
4.1	A ESCOLA 1 E A PROFESSORA 1.....	99
4.2	A ESCOLA 2 E A PROFESSORA 2.....	107
4.3	A ESCOLA 3 E A PROFESSORA 3.....	116
4.4	A ESCOLA 4 E A PROFESSORA 4.....	124
4.5	A UFPE E OS(AS) LICENCIANDOS(AS) DE LETRAS-PORTUGUÊS.....	132
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
	REFERÊNCIAS.....	148
	ANEXOS A.....	154
	ANEXOS B.....	183
	ANEXOS C.....	211
	ANEXOS D.....	216

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Assim como todas as tecnologias de comunicação do passado, nossas novas ferramentas digitais serão associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade.

Aliás, já estão sendo.

(Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016)

Todos nós vivenciamos uma era de avanços tecnológicos. Todos nós, incluindo docentes da educação básica, seja em formação inicial ou continuada, já empreendemos muitas ações, dia após dia, com o apoio de recursos tecnológicos diversos, de forma que acreditamos que essa realidade de avanços tecnológicos não vai ceder lugar a práticas tão somente tradicionais em sala de aula, mas, sim, se alinhará a elas para torná-las melhores. Além disso, costumamos ver jovens nascidos(as) a partir de 1990, tão engajados(as) com recursos tecnológicos modernos que os(as) definimos como aqueles(as) pertencentes à geração *internet* ou geração genuinamente digital. De fato, devemos concebê-los(as) assim; todavia, essa característica não é aplicável apenas a uma geração, mas também a contextos sócio-histórico-culturais que englobaram o digital como um aspecto a mais de sua configuração, solicitando aos sujeitos, inevitavelmente, o engajamento em atividades mediadas por recursos tecnológicos diversos. Em outras palavras, num cenário de Pós-Modernidade, a força dos acontecimentos impulsiona todos os sujeitos a avançarem na direção de uma constituição plural.

Não é novidade para nós que muitos sujeitos, nascidos antes da geração *internet*, declaram pouco domínio quanto a recursos tecnológicos para tentar justificar suas poucas ações com eles; não é novidade também que no âmbito da docência declarações como esta se tornaram recorrentes, o que, ao nosso ver, entrava em certa medida a quebra de paradigmas para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. Consequentemente, o que vemos são “confrontos” e dissonâncias entre quem muito se afinou às possibilidades que os recursos digitais oferecem – estudantes – e quem, na maioria das vezes, vai na contramão dessas possibilidades – escolas / gestões pedagógicas / docentes. Mesmo diante desse cenário, defendemos que docentes de Língua Portuguesa possuem mais habilidades com TDIC do que, muitas vezes, costumam afirmar que não as têm para a sala de aula, pois, diariamente, podemos observá-los(as) usando TDIC para se comunicarem com seus pares mais imediatos – familiares e amigos.

Não obstante ao exposto acima, sabemos que docentes usarem as TDIC para atender a necessidades de uma comunicação interpessoal com pessoas pertencentes a uma esfera de relações particulares está distante de usarem as TDIC para atender a necessidades de uma comunicação com finalidades pedagógicas, como se estudantes não fossem pares mais imediatos também e não pudessem se relacionar pedagogicamente com docentes via uma lista de contatos no *smartphone* ou uma rede social qualquer. Acreditamos que essa distância pode se dar por causa da natureza instável e cambiante das TDIC, que convoca a revisão do conhecimento em geral e do conhecimento sobre tecnologias digitais, como observam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 65-66). Baseado nisso, esses autores trazem para discussão crenças comuns sustentadas por docentes preocupados com as novas tecnologias e esclarecem-nas com afirmações que complementam as nossas, a exemplo do que mostram os seguintes excertos:

“Alunos sabem mais de tecnologias digitais do que professores”

A despeito de expressões equivocadas como *nativos digitais* e *geração internet*, as habilidades digitais dos estudantes são irregulares e muitos deles carecem de apoio para poderem usar a tecnologia com objetivos educacionais [...]. Contudo, os estudantes com habilidades pedagógicas mais avançadas podem ser empoderados para desempenhar papéis vitais (como assessores em tecnologia) em produtivas parcerias de aprendizagem com professores (os especialistas em conteúdo e pedagogia) [...]. (Ênfase dos autores)

“Os estudantes vão querer usar tecnologias digitais o tempo todo”

Vários levantamentos demonstraram que a maioria dos estudantes prefere uma quantidade moderada de tecnologia em sua própria educação, mas eles realmente se ressentem com políticas educacionais arbitrárias que os excluam das riquezas dos recursos *online* e dos canais de comunicação – as redes pessoais de aprendizagem incipientes deles [...] – que estão acostumados a acessar fora da sala de aula em celulares ou outros dispositivos. (Ênfase dos autores)

É mister um ensino de língua materna apoiado por práticas pedagógicas mais coadunáveis com a realidade do século XXI. Da mesma forma, é imprescindível que instituições de ensino superior e gestões pedagógicas ofereçam subsídios teórico-metodológicos para que docentes, em formação inicial e continuada, inflexionem-se para a incorporação de tecnologias digitais no planejamento didático, com o intuito de promover novas formas de ensinar e aprender. No campo dos estudos em Linguística, muitos panoramas de pesquisas no Brasil visam contribuir e potencializar a formação e a prática docentes, de forma a contemplar, ainda que em certa medida, aspectos concernentes à melhoria da educação básica. Neste cenário, afinamo-nos com estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos em Hipertextos e Tecnologias (NEHTE) da UFPE e ora apresentamos uma pesquisa

que intenta, como tantas outras, dar voz e visibilidade às novas tecnologias e aos impactos positivos que elas podem proporcionar ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa.

Em meio a esses impactos, configurações sociais e econômicas do século XXI estão solicitando que sujeitos se envolvam com protagonismo em projetos diversos; logo, uma instituição de ensino básico, hoje, deve interligar estudantes, docentes e tecnologias digitais para ofertar conhecimento de forma mais significativa e exercer melhor seu papel de preparar sujeitos para atuarem em tais configurações. A Figura 1, criada à semelhança do nó borromeano¹ proposto por Lacan, resume o que acabamos de afirmar:

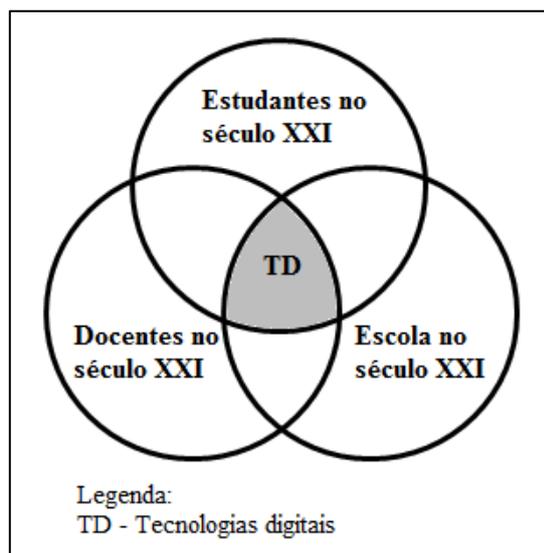


Figura 1: Inter-relação dos elementos componentes de uma instituição de ensino básico no século XXI. **Elaboração nossa.**

Os elementos contidos na Figura 1 se relacionam de modo tão coeso e concatenado que o comprometimento no funcionamento de um compromete, igualmente, o funcionamento dos demais. Com esta Figura, defendemos as tecnologias digitais como elemento indispensável à prática pedagógica de docentes de Língua Portuguesa em formação inicial e continuada; mais explicitamente, apontando para a constituição de um cenário pedagógico iminente no século XXI, estamos querendo entender, na verdade, por que razões observamos um grande número de docentes de Língua Portuguesa utilizando com frequência equipamentos tecnológicos como *smartphones*, *tablets* e *notebooks* para se comunicarem por

¹ Estamos nos referindo ao nó em que atuam o “simbólico”, o “real” e o “imaginário”. Não temos a pretensão de discutir a teoria lacaniana, apenas nos baseamos numa imagem, criada para representar o entrelaçamento de três dimensões do sujeito, e atualizamo-la para uma que represente o entrelaçamento de três dimensões que deve existir numa instituição de ensino básico contemporânea.

meio de redes sociais, *e-mails*, mensagens de texto e de voz etc., ao passo que observamos um número reduzido acionando facilidades provenientes desses novos modos de comunicação para estabelecer novos contextos de interação nas aulas. Basicamente, foi isto que pudemos constatar com buscas por investigações científicas sobre o letramento digital de docentes de Língua Portuguesa, realizadas no banco de teses e dissertações *online* da CAPES.

As investigações com as quais nos deparamos voltam-se, sobremaneira, para o letramento digital de estudantes cursando o ensino básico; outras indicam a existência de certo “iletramento” digital docente, ao apontarem para equívocos e / ou limitações de professores(as) e seu letramento digital em sala de aula, o que, de imediato, fez-nos inferir que há maior relevância em investigar ocorrências de letramento digital com estudantes, partindo da premissa de que este público-alvo é mais multiplamente letrado por performar amplamente com tecnologias digitais, ou - o que é mais grave - que não é possível encontrarmos docentes multiplamente letrados(as) por causa de desacertos tecnológicos face a atuações em sala de aula que tomamos conhecimento. Então, por considerarmos docentes de Língua Portuguesa como sujeitos multiletrados(as), que manifestam níveis de letramento digital, justificamos, em primeiro plano, a relevância de nossa pesquisa; em segundo plano está a relevância de trazermos para os estudos linguísticos uma originalidade que não é temática, mas, sim, analítica, pois a nossa investigação visa possibilitar a comunidade acadêmica um olhar mais atento para como se constitui na contemporaneidade o perfil de docentes de língua materna e sua relação com tecnologias digitais – embora haja um maior uso de tecnologias digitais para fins pessoais do que para fins profissionais, há também iniciativas de diálogo entre ensino de língua e tecnologias digitais.

Desse modo, a pergunta norteadora de nossa pesquisa é “Docentes de Língua Portuguesa em formação continuada e licenciandos(as) do curso Letras-Português da UFPE detêm o nível de letramento digital adequado para a prática de ensino de Língua Portuguesa e sua respectiva literatura para com os(as) estudantes contemporâneos(as)?” e, neste sentido, objetivamos **investigar o nível de letramento digital de docentes em formação continuada e de licenciandos(as) de Letras-Português, da UFPE**. Especificamente, pretendemos:

- i) Perceber se tais sujeitos utilizam / utilizaram o letramento digital como aparato pedagógico de aulas;

ii) Avaliar se o letramento digital, em aulas de Língua Portuguesa, auxilia / auxiliou a atuação de licenciandos(as) e docentes em formação continuada, com vistas a potencializar ou não a aprendizagem de estudantes da educação básica;

iii) Analisar a expectativa destes estudantes quanto ao uso de TDIC nas aulas de Língua Portuguesa.

Cientes da pergunta e dos objetivos que direcionaram nossa investigação, anunciamos que a presente dissertação está estruturada em três capítulos, excetuando-se estas considerações iniciais e as considerações finais. O capítulo 1, de caráter documental é dedicado à revisão do estado da arte de pesquisas em Linguística sobre o letramento digital na formação de docentes de Língua Portuguesa. Buscamos no banco de teses e dissertações *online* da CAPES pesquisas que considerassem e avaliassem o letramento digital desses docentes, em um ou nos dois âmbitos de formação, até que alcançamos um quantitativo de sessenta pesquisas com esse viés. Como o foco de nossa análise se volta, principalmente, para docentes de Língua Portuguesa em formação continuada, delimitamos como escopo dessa busca cinco investigações que apresentam se e como docentes utilizam / utilizaram tecnologias digitais em aulas de língua materna. O capítulo 1, ainda, é dedicado ao esclarecimento de questões que incorreram em nossa pesquisa, referentes ao método adotado, ao instrumento de coleta de dados, à escolha dos(as) participantes, às categorias elencadas para analisar os dados e aos aspectos éticos.

No capítulo 2, apresentamos conceitos teóricos que adotamos, baseados em estudos sobre aprendizagem e sociointeracionismo (Vigotski, [1936] 1998; 2007), língua como forma de interação (Xavier, 2013a; Marcuschi, 2008), letramento(s) (Viana et al., 2016; Street, 2014; Kleiman, 2005) e letramento(s) digital(is) (Silva, 2012; Xavier, 2006; 2008; Botelho, 2013; Santaella, 2013; Freitas, 2010; Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016), multimodalidade (Kress, 2013; Souza, 2006; Dionisio, 2011; 2013; Mozdzenscki, 2008) e multiletramentos (Xavier, 2013b; Kleiman e Sito, 2016; Rosa, 2016; Rojo 2012) e, por fim, sobre tecnologias digitais de aprendizagem (Xavier, 2016; 2013c; Rosa, 2016; Silva e Abranches, 2015; Barton e Lee, 2015; D'Andréa, 2016; Dudeney Hockly e Pegrum, 2016). Já no capítulo 3, analisaremos os dados coletados em nossa investigação.

2 PONTOS DE PARTIDA

Para a realização deste trabalho, questionamo-nos, inicialmente, sobre como o estado da arte de pesquisas em Linguística refletia o estudo do letramento digital num cenário de docência em Língua Portuguesa. Desejosos de (re)conhecer o muito que já foi feito no campo dos estudos linguísticos neste sentido, efetuamos uma busca por pesquisas no Banco de teses e dissertações *online* da CAPES com os termos *letramento digital do professor de língua portuguesa* para alcançarmos o número de 30 títulos que tocassem na questão do letramento digital interligado à prática pedagógica com TDIC no ensino de língua (Cf. Anexo 1). Não satisfeitos, e diante do objetivo geral de nossa pesquisa, quisemos alcançar mais 30 novos títulos e, para tanto, efetuamos outra busca no mesmo banco de teses e dissertações com os termos *nível de letramento digital dos professores de língua portuguesa* (Cf. Anexo 2).

A nossa finalidade em fazer um levantamento de pesquisas acadêmico-científicas foi entender sob que perspectivas é analisado o letramento digital de docentes de língua materna em suas práticas pedagógicas, uma vez que nossa pesquisa parte da **hipótese central** de que **docentes em atuação e licenciandos(as) de Letras-Português estariam recebendo formação insuficiente para o seu letramento digital com impactos na prática pedagógica, haja vista estarem digitalmente letrados(as), e em níveis, para se relacionarem socialmente utilizando TDIC, mas não considerarem com frequência essa utilização como recurso pedagógico para a sala de aula e, quando a consideram, não o fazem em concomitância com estratégias que possibilitem aos(às) estudantes a “leitura proficiente de textos digitais”** (Xavier, 2015).

De forma massiva, as investigações dispostas nos Anexos 1 e 2 fizeram-nos constatar investigações científicas que apresentam resultados sobre tecnologias digitais - como *Facebook* e *blog* - no ensino de Língua Portuguesa, sobre letramento digital de estudantes da educação básica não explorado pelas escolas, bem como sobre iniciativas de governos municipais, estaduais e federais de munir escolas com computadores e *notebooks* e de preparar docentes em cursos de formação continuada para o uso desses equipamentos. No mais, essas investigações fizeram-nos vislumbrar um cenário de estudos que, por pouco, não consideram docentes de língua materna como iletrados(as) digitais, seja porque alguns(mas) foram vistos como sujeitos que não sabem usar aparatos tecnológicos com eficácia pedagógica ou porque outros(as) usam esses aparatos com equívocos. Entretanto, a

experiência acadêmica e social nos indica que um grande número desses docentes é de letrados(as) digitais, tendo em vista utilizarem aparelhos tecnológicos no dia a dia com certo conhecimento de suas especificidades, mas, principalmente, com finalidades bem estabelecidas.

Como escopo dos 60 títulos de pesquisas encontrados, alcançamos cinco² investigações que, além de abordarem o letramento digital e / ou o trabalho pedagógico com TDIC de docentes de Língua Portuguesa, consideram esses docentes como letrados(as) digitais, aproximando-se, dessa forma, dos objetivos de nossa investigação (Cf. Tabela 1):

Tabela 1: Delimitação de cinco pesquisas (de 60) encontradas no Banco de teses e dissertações online da CAPES

Autor/IS	Título/ano de publicação	Gênero do trabalho	Objetivos e resultados alcançados
1. Roberta Varginha Ramos Caiado/UFPE	Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (2011)	Tese	<p>Este trabalho investigou, mediante três estudos, o processo pedagógico envolvendo discurso e práticas de docentes de Língua Portuguesa; especificamente, como estes utilizavam as novas TDIC no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo a pesquisadora, os resultados sinalizam para baixa representatividade da realidade digital nos LDP; pouca ou falta de formação do professor de língua portuguesa para utilizar novas TDIC nos âmbitos pessoal e profissional, e na sua prática pedagógica; utilização das TDIC como fator motivacional, na maior parte das aulas de língua materna observadas. Por fim, a pesquisadora constatou a necessidade de uma instituição de ensino básico modificar seus rígidos currículos de Língua Portuguesa e assumir em seu Projeto Político Pedagógico novas TDIC como elementos estruturantes de novos processos educativos.</p> <p>Palavras-chave: Tecnologia Digital da Informação e Comunicação. Prática pedagógica. Ensino de Língua Portuguesa. Informática e educação.</p> <p>Disponível em: < http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3900?show=full></p>
2. Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva/PUC-SP	Formação do professor de Língua Portuguesa para o contexto digital em Mato Grosso (2015)	Tese	<p>Esta tese objetivou discutir desafios, possibilidades e um processo de formação docente continuada, a fim de promover o ensino de Língua Portuguesa em ambientes digitais e virtuais na modalidade presencial. O propósito subjacente foi fortalecer a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa para uso das TIC em ambientes digitais. De acordo com a pesquisadora, os resultados obtidos demonstram que a formação continuada se configura como uma necessidade para o uso das TIC em contextos digitais, que são vários os desafios e que</p>

² Para este refinamento, utilizamos como critério a leitura dos resumos e dos objetivos de cada pesquisa.

			<p>eles envolvem questões estruturais, formativas e pedagógicas; por fim, um(a) docente, por meio de um processo de formação continuada reflexivo, pode alcançar o letramento digital necessário para elaborar atividades de Língua Portuguesa em contextos digitais presenciais, de forma a propiciar a estudantes o conhecimento de recursos linguísticos e tecnológicos, estes essenciais para que estudantes sejam bem-sucedidos(as) nas diversas esferas comunicativas.</p> <p>Palavras-Chave: Formação de professores de Língua Portuguesa. Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). Um computador por aluno (UCA).</p> <p>Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2367982#></p>
3. Ana Maria Pereira Lima/UFC	Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de Língua Portuguesa (2013)	Tese	<p>Este trabalho investigou práticas de letramentos desenvolvidas em aulas de Língua Portuguesa em laboratórios de informática de escolas públicas de ensino médio em uma região do estado do Ceará, para verificar se essas práticas favoreciam o letramento e a inclusão digitais de estudantes, com a aplicação de propostas de documentos oficiais no que se refere à inserção de tecnologias na escola e à atuação de docentes na preparação e realização de aulas. A pesquisadora constatou que laboratórios de informática são vistos como salas de aula diferenciadas, com proposta de integração dos saberes linguísticos a demandas institucionais e sociais, mas que o uso de laboratórios de informática não efetivou plenamente práticas de letramentos requeridas por recursos tecnológicos lá existentes, pois, para o ensino de leitura e escrita, não houve iniciativa docente em inserir textos autênticos situados em práticas sociais pertinentes às culturas locais e / ou globais.</p> <p>Palavras-Chave: Letramentos. Letramento digital. Tecnologias digitais. Representações.</p> <p>Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=520128></p>
4. Carla Geralda Leite Moreira /CEFET-MG	“Vai ter que ser uma aula normal?”: letramento digital, formação de professores e tecnologias na escola (2013)	Dissertação	<p>Esta dissertação realizou um estudo em torno do letramento digital de docentes, com o intuito de entendê-lo melhor e, ainda, pensar nas diferentes maneiras de incorporar as modalidades do letramento às práticas educacionais. A partir das análises, a pesquisadora percebeu que docentes utilizam as TIC no cotidiano, mas, muitas vezes, não têm consciência de que suas práticas de ensino podem contemplar o universo digital. Dessa forma, criou categorias semânticas para verificar escolhas lexicais mais recorrentes nos “modos de dizer” dos sujeitos entrevistados, no intuito de chegar a conclusões</p>

			<p>sobre como é a apropriação tecnológica em sala de aula.</p> <p>Palavras-Chave: Letramento Digital. TICs. Prática Docente.</p> <p>Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=88872></p>
5. Gisele dos Santos Rodrigues /UNISINOS	O letramento digital do docente de língua materna e(m) suas representações sobre práticas de linguagem: Que eventos são promovidos? (2013)	Dissertação	<p>Esta pesquisa objetivou analisar as representações de docentes de língua materna sobre práticas de linguagem mediadas pelo uso das TIC em sala de aula, com a finalidade de constatar se tais práticas se configuram como eventos de letramento digital. A pesquisadora percebeu que para as docentes pesquisadas o letramento digital, como capacitação para o trabalho com as TIC em sala de aula, está relacionado a ter habilidades técnico-operacionais e que recursos das TIC não foram recorrentemente usados para a promoção de eventos de letramento digital, por terem sido operados como suportes digitais para promover práticas de linguagem que não contemplaram o texto como objeto central de ensino. Entretanto, as representações criadas pelas docentes indicam encaminhamento de um trabalho vinculado a projetos de letramento e à prática social, com preocupação de promover práticas de linguagem que motivem estudantes, adequando a realidade destes(as) ao uso das TIC.</p> <p>Palavras-Chave: Ensino; Letramento Digital; Práticas de Linguagem.</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=82094></p>

Tabela 1: Delimitação de cinco pesquisas (de 60) encontradas no Banco de teses e dissertações *online* da CAPES. **Elaboração nossa.**

Baseamo-nos nas informações expostas anteriormente não apenas para divulgarmos o que já foi feito no campo dos estudos linguísticos no Brasil³ quando se trata de investigar docentes de língua materna e suas habilidades com contextos digitais; queremos coadunar nossa investigação com as que estão reunidas na Tabela 1, a fim de voltarmos-nos em direção ao cenário delineado com mais um olhar, já que concebemos o letramento digital como um fenômeno amplo e que, com ele, muitas possibilidades pedagógicas podem ser desenvolvidas

³ As cinco pesquisas que elencamos para analisar, por exemplo, foram realizadas em estados como Ceará, Mato Grosso, Minas Gerais, Pernambuco e Rio Grande do Sul, cobrindo, em certa medida, a realidade do ensino básico com tecnologias digitais em quatro das cinco regiões do país.

em aulas de Língua Portuguesa. Portanto, não temos, aqui, a pretensão de apresentar uma pesquisa inovadora em seu tema, mas, sim, em sua forma de abordagem, pois, se ainda há necessidade de esclarecer a comunidade acadêmica quanto à existência de docentes de língua materna com perfis profissionais tracejados pelo letramento digital – como comprova a Tabela 1 -, faz-se mais necessário uma defesa de que esses docentes podem ter seu letramento digital desenvolvido em níveis, pois, até agora, nenhuma investigação científica, dentre as sessenta que reunimos, a fez.

Visto isso, depreendemos que muito se discute sobre a importância das tecnologias digitais para a educação básica; quando inseridas em ambientes escolares, elas são uma promessa de aprimoramento e, prontamente, pesquisadores(as) querem investigar se membros desses espaços conseguem alcançar o aprimoramento esperado. Entretanto, pouco se discute sobre docentes de língua materna – não apenas estudantes – que conseguem demonstrar o quanto que o contato com tecnologias interferiu em seus perfis profissionais e os(as) fez aprimorar suas práticas pedagógicas. Em razão disto é que as cinco investigações, elencadas na Tabela 1, são mais pertinentes a este trabalho; nosso próximo passo, então, será analisá-las.

2.1 LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme afirmamos anteriormente, dentre as 60 pesquisas que nos fizeram delinear a situação em que se encontram os estudos em Linguística envolvendo o letramento digital docente, elegemos cinco como escopo de nossa investigação, que serão analisadas no decorrer desta seção. Começamos com a pesquisa desenvolvida por Caiado (2011): essa pesquisadora, em sua tese de doutoramento, objetivou tomar conhecimento dos discursos e das práticas pedagógicas de seis docentes de Língua Portuguesa atuantes nas redes federal, estadual e privada de ensino de Pernambuco, investigando como são utilizadas Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação⁴ por esses docentes nas aulas de língua materna e na aprendizagem dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental II, bem como quais são as contribuições que as novas TDIC podem proporcionar às aulas – ou seja, aos principais componentes delas, docentes e estudantes.

⁴ A escolha por este termo é feita pela pesquisadora. Mas, em muitos momentos de sua tese, ela opta pelo termo TDIC.

Para a realização de sua pesquisa, Caiado (2011) partiu de hipóteses como “os professores de Língua Portuguesa, ainda, apresentam dificuldades e pouco conhecimento na área das tecnologias digitais” (p. 96), e dividiu-a em três estudos. O Estudo I diz respeito à análise de livros didáticos, em circulação à época, que contemplassem o trabalho com gêneros digitais ou com as TDIC; para tanto, a pesquisadora criou categorias de análise⁵ para oito livros didáticos⁶ de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD nos anos 2005 e 2008, e observou que “a realidade digital apresenta, ainda, baixa representatividade nos manuais didáticos” (p. 129). Em linhas gerais, nos livros didáticos admitidos pelo PNLD em 2005, foram encontradas poucas atividades com E-gêneros, mas houve uma predominância de indicação de *sites* para pesquisa; nos admitidos pelo PNLD em 2008, foram encontrados poucos materiais textuais direcionados às TDIC. No sentido mais simples, Caiado (2011) concluiu que os manuais didáticos deveriam trazer a representatividade digital por meio de atividades aliadas às finalidades sugeridas nas suas categorias de análise.

No Estudo II, a pesquisadora analisou o letramento digital dos seis docentes escolhidos, com tempos de atuação profissional entre cinco a vinte e dois anos; procurou investigar, com questionário e entrevista, os efeitos discursivos e pedagógicos que a questão do letramento digital em ambiente escolar envolve. O questionário foi aplicado para obter dos docentes informações sobre a vida escolar, a formação profissional e a formação para o uso pedagógico das novas TDIC; a entrevista, por sua vez, foi feita para ouvir o discurso deles sobre a apropriação do letramento digital, o trabalho com a leitura de hipertextos e com a produção de gêneros digitais e, por fim, para ouvir as considerações acerca da escrita digital.

Dessa forma, a aplicação do questionário permitiu que a pesquisadora delimitasse um perfil de docentes de Língua Portuguesa, definido por nós como sociotecnológico, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 2: Perfil sociotecnológico de seis docentes de Língua Portuguesa (Caiado, 2011)

Sujeitos de pesquisa	Uso de TDIC
	Para fins pessoais: i. Pesquisas na <i>internet</i> ; ii. Envio e recebimento de e-mails;

⁵ São elas: *Textos (retirados) de sites*, *Texto sobre TIC*, *E-gêneros*, *Sites para pesquisa*, *Filmes que envolvem TIC*, *Livros paradidáticos relacionados às TIC*, *Produção de E-gêneros e Linguagem digital*.

⁶ São eles: “Entre Palavras” (Ferreira, 2005), “Português: leitura, produção e gramática” (Sarmento, 2005), “Português para todos” (Terra e Cavallette, 2005), “Aprendendo a ler e a escrever textos” (Fernandes e Andreu, 2005), “Linguagens no século XXI” (Tarkazaki, 2005), “Linguagem nova” (Faraco e Moura, 2008), “Tecendo linguagens” (Oliveira et al, 2008) e “Tudo é linguagem” (Borgatto, Bertin e Marchezi, 2008).

<p>Professora 1: À época da pesquisa, possuía 22 anos de atuação docente nos Ensinos Fundamental II e Médio e trabalhava numa escola da rede federal. Especialista em Literatura Brasileira e Mestre em Teoria da Literatura. Nunca participou de cursos para formação em novas TDIC.</p>	<p>iii. Acesso ao <i>Orkut</i>, <i>blog</i> e <i>fotolog</i>, bem como a jogos e notícias; iv. Nunca para acesso a <i>chat</i> e fóruns de discussão.</p> <p>Para fins profissionais (institucional/ensino):</p> <p>i. Pesquisas na <i>internet</i> com objetivos acadêmicos; ii. Envio de e-mails para docentes e direção da instituição de ensino, mas pouco para estudantes; elaboração de provas; iii. Acesso a <i>Word</i>, <i>PowerPoint</i> e <i>Excel</i>; iv. De forma eventual, acesso ao <i>Orkut</i> institucional, a <i>blogs</i> com objetivos acadêmicos e a jogos pedagógicos; v. Nunca compartilhava tarefas ou notas de estudantes nem acessava fóruns de discussão com objetivos acadêmicos.</p>
<p>Professora 2: À época da pesquisa, possuía cinco anos de atuação docente no Ensino Fundamental II e trabalhava numa escola da rede federal. Especialista em Psicologia na Educação e Mestre em Psicologia Cognitiva. Nunca participou de cursos para formação em novas TDIC.</p>	<p>Para fins pessoais:</p> <p>i. Pesquisas na <i>internet</i>; ii. Envio e recebimento de e-mails; iii. Acesso a <i>sites</i> de jornais; iv. Acesso ao <i>Orkut</i>; de forma eventual, acesso a <i>chat</i> e jogos; v. Nunca para acesso a fóruns de discussão ou <i>blog</i>.</p> <p>Para fins profissionais (institucional/ensino):</p> <p>i. Pesquisas na <i>internet</i> com objetivos acadêmicos; ii. Envio e recebimento de e-mails para/de estudantes, professores e direção da instituição de ensino; elaboração de provas; iii. Acesso a <i>Word</i>, <i>PowerPoint</i> e <i>Excel</i>; iv. Leitura de notícias; v. Nunca para comunicação com estudantes via <i>chat</i> ou fóruns de discussão, visita ao <i>Orkut</i> institucional e postagem em <i>blog</i> acadêmico.</p>
<p>Professora 3: À época da pesquisa, possuía 20 anos de atuação docente no Ensino Fundamental II e trabalhava numa escola da rede privada. Especialista em Língua Portuguesa. Nunca participou de cursos para formação em novas TDIC; no entanto, participou de palestras promovidas por profissionais de um Portal Educacional colaborador da escola.</p>	<p>Para fins pessoais:</p> <p>i. Pesquisas na <i>internet</i>; ii. Envio e recebimento de e-mails; iii. Acesso a <i>sites</i> de jornais, <i>chat</i> e fóruns de discussão; de forma eventual, acesso ao <i>Orkut</i> e a jogos via computador.</p> <p>Para fins profissionais (institucional/ensino):</p> <p>i. Pesquisas na <i>internet</i> com objetivos acadêmicos; ii. Envio e recebimento de e-mails; iii. Acesso ao <i>site</i> da instituição de ensino para o compartilhamento de notas, tarefas e, algumas vezes, para a elaboração de provas; iv. Acesso a <i>Word</i>, <i>PowerPoint</i> e <i>Excel</i>; v. Acesso ao <i>Orkut</i> institucional; <i>chat</i> e <i>blog</i> acadêmico para discutir questões voltadas à profissão;</p>

	vi. Participação em fóruns de discussão e leitura de notícias com estudantes; de forma eventual, acesso a jogos pedagógicos disponibilizados no <i>site</i> do Portal Educacional.
<p>Professor 4: À época da pesquisa, possuía 13 anos de atuação docente no Ensino Fundamental II e trabalhava numa escola da rede privada. Especialista e Mestre na área de Língua Portuguesa. Participou, por conta própria, de alguns cursos para formação em <i>Tecnologias da Informação e Comunicação</i> para enriquecimento do currículo; também participou de palestras promovidas por profissionais de um Portal Educacional colaborador da escola.</p>	<p>Para fins pessoais:</p> <ol style="list-style-type: none"> i. Pesquisas na <i>internet</i>; ii. Envio e recebimento de e-mails; iii. Acesso a jornais eletrônicos; iv. Participação em fóruns de discussão voltados à profissão; v. Nunca para acesso a <i>chat</i>, <i>Orkut</i> e blog; de forma eventual, acesso a um jogo específico via computador. <p>Para fins profissionais (institucional/ensino):</p> <ol style="list-style-type: none"> i. Pesquisas na <i>internet</i> com objetivos acadêmicos; ii. Envio e recebimento de e-mails; iii. Acesso ao <i>site</i> da instituição de ensino para o compartilhamento de notas, tarefas e, algumas vezes, para a elaboração de provas; iv. Acesso a <i>Word</i>, <i>PowerPoint</i> e <i>Excel</i>; v. Acesso ao <i>Orkut</i> institucional; vi. Participação em fóruns de discussão com estudantes, leitura de notícias e postagens no <i>site</i> do Portal Educacional.
<p>Professora 5: À época da pesquisa, possuía 18 anos de atuação docente nos Ensinos Fundamental II e Médio e trabalhava numa escola da rede estadual. Especialista em Língua Portuguesa. Tinha experiência com tutoria virtual para Português Instrumental. Participou de um curso de formação em <i>Tecnologias da Informação e Comunicação</i> promovido pela Gerência Regional de Educação, para familiarização com o <i>software Educandus</i>, e da disciplina <i>Hipertexto e Letramento Digital</i> ofertada pela Secretaria de Educação de Pernambuco.</p>	<p>Para fins pessoais:</p> <ol style="list-style-type: none"> i. Pesquisas na <i>internet</i>; ii. “Atualização” de e-mails; iii. Acesso a <i>chat</i>, <i>Orkut</i>, <i>Skype</i>, <i>MSN</i> e jogo; de forma eventual, acesso a <i>blog</i>; iv. Nunca para fóruns de discussão e notícias. <p>Para fins profissionais (institucional/ensino):</p> <ol style="list-style-type: none"> i. Pesquisas na <i>internet</i> com objetivos acadêmicos; ii. Envio de e-mails para docentes e direção da instituição de ensino; iii. Participação em fóruns de discussão com estudantes durante o tempo que atuava como tutora virtual; iv. Acesso a jogos pedagógicos; v. Elaboração de provas e compartilhamento de notas e tarefas no <i>site</i> da escola; vi. Acesso a <i>Word</i>, <i>PowerPoint</i> e <i>Excel</i>; vii. De forma eventual, acesso a <i>Orkut</i> e <i>blog</i> institucional para o compartilhamento de atividades destinadas a projetos pedagógicos desenvolvidos na escola.
	<p>Para fins pessoais:</p> <ol style="list-style-type: none"> i. Pesquisas na <i>internet</i>; ii. Envio e recebimento de e-mails; iii. Acesso a <i>Orkut</i> e <i>blog</i>, bem como a <i>sites</i> de jornais;

<p>Professor 6: À época da pesquisa, possuía 11 anos de atuação docente no Ensino Fundamental II e trabalhava numa escola da rede estadual. Especialista em Jornalismo Cultural. Participou de um curso de formação em <i>Tecnologias da Informação e Comunicação</i> promovido pela Gerência Regional de Educação (PE), para familiarização com o <i>software Educandus</i>.</p>	<p>iv. De forma eventual, acesso a <i>chat</i> e fóruns de discussão, mas não a jogos.</p> <p>Para fins profissionais (institucional/ensino):</p> <p>i. Pesquisas na <i>internet</i> com objetivos acadêmicos;</p> <p>ii. Postagens no seu <i>blog</i> acadêmico;</p> <p>iii. Leitura de notícias;</p> <p>iv. De forma eventual envio de e-mails para estudantes e direção da instituição de ensino, acesso a jogos pedagógicos e elaboração de provas;</p> <p>v. Nunca para compartilhamento de notas; acesso a <i>chat</i> e fóruns de discussão com estudantes, bem como ao <i>Orkut</i> institucional.</p>
<p>Tabela 2: Perfil sociotecnológico dos seis docentes de Língua Portuguesa, participantes da pesquisa de Caiado (2011). Elaboração nossa.</p>	

Observamos que a Tabela 2 não só traceja o perfil sociotecnológico de docentes de Língua Portuguesa em instituições de ensino de Pernambuco, como também nos dá a certeza de que podemos, sim, encontrar docentes letrados(as) digitalmente devido à presença e força das TDIC no cotidiano. Mais do que isso: muitos docentes estão atentos aos benefícios proporcionados pelas TDIC, estando estes presentes na vida pessoal e / ou profissional. Julgamos de extrema importância a delimitação que Caiado (2011) fez do perfil dos docentes pesquisados mediante os critérios “fins pessoais” e “fins profissionais (institucional/ensino)” porque, desta forma, podemos constatar mais usos das TDIC no âmbito profissional do que no âmbito pessoal, ou até mesmo um equilíbrio entre esse uso nos dois âmbitos.

Contudo, chamou nossa atenção a pouca ênfase dada pelos sujeitos da pesquisa de Caiado (2011) à utilização das tecnologias digitais dentro da sala aula; pareceu-nos que esses sujeitos consideram as tecnologias digitais como aliadas do ensino tão somente porque receberam formação para isso ou porque é uma “imposição” das instituições nas quais trabalham - desde que o uso seja feito após o momento de estar em sala de aula, ou seja, na poltrona de casa ou no sofá do espaço comumente chamado como “sala dos professores”. Quando um docente de Língua Portuguesa se pergunta – e esperamos que ele(a) se pergunte várias vezes por semana ou mês – quais conteúdos levar, por que e como levá-los para o trabalho com língua e linguagem em sala de aula, torna-se imperioso vislumbrar que as tecnologias digitais dão suporte à efetividade das aulas. E nem precisamos dizer que para tal vislumbre o(a) docente precisa manejar bem as TDIC que levará para as aulas, uma vez que ele(a) já as conhece, como nos mostram os dados contidos na Tabela 2.

Já a entrevista que Caiado (2011) fez com os(as) seis docentes objetivou saber deles(as) nuances acerca do uso de TDIC e das implicações que esse uso traz para o ensino de Língua Portuguesa e para a aprendizagem dos(as) estudantes, ou, num sentido mais simples, quais impactos são provocados pelas novas TDIC no que se refere ao contexto escolar. A Tabela 3 elenca as experiências com as TDIC no ensino de língua materna relatadas pelos(as) seis docentes e dispõe-nas em subcategorias criadas pela pesquisadora em questão:

Tabela 3: Usos das novas TDIC por seis docentes de Língua Portuguesa (Caiado, 2011)

Uso das novas TDIC
<p>a) <i>Idade adequada para a utilização das TDIC no processo de ensino-aprendizagem:</i> os seis docentes afirmaram não haver uma idade adequada para este processo. No entanto, as Professoras 1 e 3 ressaltaram a importância de se acompanhar o uso das TDIC para dar bons direcionamentos .</p> <p>Já os Professores 4, 5 e 6 justificaram a afirmação com base nas práticas sociais de utilização do computador, ocorridas principalmente fora da escola.</p> <p>Por fim, a Professora 2 pautou-se na condição socioeconômica dos estudantes da escola em que trabalhava, sem levar em consideração, como advertiu Caiado (2011), que estudantes pertencentes a uma classe socioeconômica menos favorecida podem ter acesso ao computador e à <i>internet</i> por meio de <i>lan houses</i>, comuns ainda em muitas comunidades de Pernambuco.</p>
<p>b) <i>Habilidade e fluência tecnológica dos professores de Língua Portuguesa para o ensino mediado pelo computador:</i> os Professores 1, 4 e 6, ao serem questionados se docentes de Língua Portuguesa encontram mais ou menos entraves para trabalhar com as TDIC no ensino, afirmaram que esses docentes encontram mais dificuldades para incorporar as TDIC ao ensino por falta de formação apropriada para o uso, falta de tempo para o planejamento das aulas junto ao responsável pelo laboratório de informática, inexistência de <i>softwares</i> específicos para a área e falta de relatos de experiências, de atividades e de pesquisas envolvendo o uso de TDIC no ensino de Língua Portuguesa.</p> <p>As Professoras 2 e 3, frentes ao questionamento, argumentaram que o que contribui para os entraves com o uso das TDIC no ensino é a formação, já que docentes de Língua Portuguesa podem encontrar um campo amplo de oportunidades para esse uso por trabalharem com a língua materna.</p> <p>A Professora 5 foi incisiva e afirmou que para analisar as facilidades ou dificuldades encontradas por docentes de Língua Portuguesa deve ser levado em consideração que esse ensino, apoiado pelas TDIC, envolve a leitura e a produção de hipertextos para alcançar os múltiplos letramentos e, para tanto, a formação e o domínio das habilidades necessárias para o uso das TDIC são decisivos.</p>
<p>c) <i>Experiência geral de uso: avaliação pelos professores das TDIC como recurso facilitador para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa:</i> os seis docentes afirmaram acreditar que o uso das TDIC no ensino de Língua Portuguesa facilita a aprendizagem porque sugere o trabalho com a variação linguística (Professora 1), traz efeitos positivos com o domínio das ferramentas digitais (Professora 2), estimula a aquisição de conhecimento por meio de pesquisas na rede (Professora 3), amplia as interações entre estudantes (Professor 4), oportuniza o letramento digital (Professora 5) e propicia a utilização de <i>softwares</i> adequados à Língua Portuguesa (Professor 6).</p>
<p>d) <i>Experiência específica de uso: livro didático de Português:</i> os seis docentes afirmaram</p>

<p>utilizar livros didáticos que traziam conteúdos direcionados às novas TDIC.</p> <p>Os Professores 2, 3, 4 e 6 utilizavam os livros didáticos como complementação do “conteúdo original”. A Professora 1 afirmou que os conteúdos do livro didático também são usados como complemento de estudos, principalmente de estudos voltados para a análise de gêneros discursivos em suportes digitais. Já a Professora 5 levava em consideração a abordagem de novas semioses.</p>
<p>e) <i>Experiência específica de uso: pesquisa no meio digital</i>: quando questionados se a indicação de <i>sites</i> da <i>internet</i> para pesquisas era feita aos(às) estudantes, quatro docentes afirmaram fazê-la. Os Professores 1, 2, 3 e 4 realçaram a importância do direcionamento prévio para a realização das pesquisas, com informações também sobre como pesquisar.</p> <p>Por fim, a Professora 5 afirmou que a indicação é feita eventualmente; já o Professor 6 argumentou que não faz a indicação porque nem todos os alunos possuem computador e no laboratório de informática da escola os computadores estavam inutilizáveis, à época.</p>
<p>f) <i>Experiência específica de uso: leitura de textos no meio digital</i>: o objetivo desta subcategoria de análise era fazer com que os docentes descrevessem experiências de usos do meio digital para a leitura de textos. Os Professores 1, 2, 3, 4 e 5 afirmaram utilizá-lo para a leitura de hipertextos, enfocando a preparação para um contato autônomo e crítico com vários <i>sites</i> (Professora 1), o estudo de gêneros discursivos (Professora 2), o estudo dirigido de temas dentre as opções disponibilizadas no <i>site</i> do Portal Educacional (Professora 3) e a preparação prévia para o assunto de uma aula futura (Professor 4). Já o Professor 6 afirmou que utilizava o <i>data show</i> como meio digital para a exibição de gêneros literários.</p> <p>Observação 1: Não encontramos recorte da transcrição da fala da Professora 5. Observação 2: As Professoras 1, 2 e 3 sugeriram-nos que suas respostas foram dadas com base em atividades que desenvolveram em sala de aula, ao contrário do que sugeriu o Professor 4 em sua resposta.</p>
<p>g) <i>Experiência específica de uso: produção de textos no meio digital</i>: o questionamento aos docentes foi acerca da produção textual dos(as) estudantes em ambientes digitais. Os docentes descreveram experiências como a construção de <i>blogs</i>, envio de e-mails, reescrita de textos com foco nas questões ortográficas e gramaticais, bem como a “socialização” desses textos em meio digital (predominante nas práticas das Professoras 2 e 5). Apenas o Professor 6 destoou dos relatos dos demais, uma vez que afirmou expor “bons exemplos de texto” no <i>data show</i> para, em seguida, solicitar a produção textual.</p>
<p>Tabela 3: Usos das novas TDIC por seis docentes de Língua Portuguesa, participantes da pesquisa de Caiado (2011). Elaboração nossa.</p>

Ainda no tocante às implicações de usos das novas TDIC para o ensino de Língua Portuguesa e para a aprendizagem dos(as) estudantes, Caiado (2011) descreveu as impressões dos(as) docentes em dois segmentos de análise que correspondem, respectivamente, à transformação da prática docente e a transformação dos(as) estudantes. De acordo com os dados do primeiro segmento, a Professora 1 asseverou que o laboratório de informática, interligado à *internet*, ajuda na prática do(a) professor(a) de Língua Portuguesa por causa da concentração dos(as) estudantes no desenvolvimento das atividades nele, desde que definidos os objetivos das atividades e que se realize, na sala de aula, uma preparação prévia do

conteúdo a ser trabalhado no laboratório. Ou seja, na maioria das vezes em que procurou utilizar as TDIC no ensino de Língua Portuguesa, a Professora 1 sugeriu-nos que essa utilização é feita para auxiliar e, principalmente, para fortalecer o ensino, ideia que a Professora 2 corroborou e acrescentou: com o uso das TDIC, o(a) docente de Língua Portuguesa também está aprendendo, e muito.

Não obstante, a Professora 3 destacou a liberdade para criar e ser uma professora autora de materiais didáticos – incluindo a prova digital, com a assistência de um responsável pelo laboratório de informática –, quando auxiliada pelo computador conectado à *internet*; já o Professor 4 frisou a motivação dos(as) estudantes e dele próprio para a compreensão dos conteúdos de Língua Portuguesa. Em consonância a esta afirmação, a Professora 5 argumentou que a utilização do computador modifica a prática docente, tornando o ensino e a aprendizagem prazerosos e, conseqüentemente, efetivos. Por fim, o Professor 6 afirmou que há uma “necessidade quase inerente aos indivíduos de utilização do computador na contemporaneidade” (p. 179), sugerindo-nos que sua prática docente com computador – para a exibição de modelos de gêneros com *data show*, como vimos na Tabela 3 – se deu por uma imposição social e institucional de uso das TDIC, e não por uma necessidade real de aprimoramento e fortalecimento de sua prática pedagógica. Ressaltamos junto a Caiado (2011) que o Professor 6 destoou dos demais numa crescente, uma vez que não havia tantos indícios de emprego limitado das TDIC em seu perfil sociotecnológico.

Quanto ao segundo segmento, no que diz respeito às implicações de uso das TDIC para transformar a aprendizagem dos(as) estudantes, os Professores 1, 2, 4 e 5, afirmaram que essa transformação ocorre por meio da leitura hipertextual porque ela possibilita que estudantes se tornem leitores rápidos, com habilidades para encontrar, selecionar, adotar critérios de busca na *internet* e, desse modo, assumir uma visão crítica na autoria de seus próprios textos. Os Professores 3 e 6, de acordo com a pesquisadora, não fizeram referência claras aos efeitos no ensino de Língua Portuguesa e na aprendizagem dos(as) estudantes com o emprego das TDIC em sala de aula.

Ao contrastarmos as informações dadas pelos seis docentes participantes da pesquisa de Caiado (2011), presentes nas Tabelas 2 e 3, verificamos uma inversão: enquanto os primeiros docentes pareciam utilizar pouco as TDIC em suas práticas pedagógicas, eles surpreendem-nos ao demonstrarem que essa utilização, muitas vezes, é feita intensa e efetivamente. Isto equivale a dizer que seus discursos, com exceção do da Professora 5, não se

embasam em teorias, visto que não receberam formação para o uso pedagógico das TDIC; porém, no que tange à concretização do ensino de Língua Portuguesa auxiliado por tecnologias digitais, evidenciamos que as práticas pedagógicas de cinco docentes estão carregadas de objetivos bem definidos e de muita intencionalidade. Já o Professor 6, que recebeu formação para a inserção pedagógica das tecnologias digitais nas aulas, mostrou um outro lado de seu perfil sociotecnológico ao ser questionado um pouco mais e contradisse, em parte, as informações que prestou.

No Estudo III, Caiado (2011), observou a prática pedagógica das Professoras 2, 3 e 5; o critério de escolha das docentes foi a utilização contumaz das TDIC nas escolas que trabalhavam à época da pesquisa, a fim de entender melhor o porquê da utilização e como esta se dava. Mais especificamente, a autora da tese analisou as ações de cada professora, apoiadas pelas TDIC, e dos(as) estudantes durante seis aulas sequencias de duas horas (a exemplo das Professoras 2 e 3) e de quatro horas (a exemplo da Professora 5), ocorridas no laboratório de informática. Dito isso, a caracterização dos modos de uso das TDIC indica que a Professora 2, da rede federal de ensino, realizou ao longo das observações três projetos pedagógicos com uma turma de 34 alunos: o primeiro para a familiarização com o gênero digital *e-mail*, o segundo para a observação do uso de *weblogs* pelos(as) estudantes da turma e o terceiro para a elaboração de uma história em quadrinhos digital por meio do *software Hagáquê*. Segundo Caiado (2011), a Professora 2 encontrou entraves para a execução dos projetos, como a indisponibilidade de horários na agenda do laboratório de informática da escola por causa do uso em aulas com turmas do Ensino Médio, realizadas pelo profissional responsável pelo espaço.

Na rede privada de ensino, em que foram observadas as aulas da Professora 3, os entraves com o laboratório de informática ocorreram devido ao pouco espaço existente para acomodar todos os(as) estudantes de uma turma. Mesmo assim, a Professora 3 também desenvolveu três projetos pedagógicos com aproximadamente 23 estudantes – os(as) demais ficavam na sala de aula sob a supervisão de uma professora de Artes; o primeiro projeto dizia respeito ao *bullying* em ambiente digital e deu-se com a leitura de textos e discussões feitas em sala de aula, o segundo voltou-se para a elaboração de uma história em quadrinhos digital com base na leitura de um livro paradidático e o terceiro teve como foco a escrita de textos de opinião sobre o mesmo paradidático com o auxílio do *Word*. De acordo com Caiado (2011), os *softwares* utilizados para a execução dos projetos da Professora 3 encontravam-se disponibilizados no *site* de um Portal Educacional que colaborava com a escola. Já a

Professora 5, da rede estadual de ensino, executou dois projetos pedagógicos de “retextualização” com uma turma de 25 alunos; o primeiro projeto relacionou-se à temática “Copa do Mundo de Futebol” e o segundo à “Gravidez na Adolescência”. Como esperado, a Professora 5 endossou o relato das duas Professoras e afirmou que o laboratório de informática da escola em que atuava, normalmente, ficava inutilizável por falta de manutenção. No entanto, a Professora 5 desenvolveu seus projetos utilizando *softwares* baixados pelo *webmaster* com o qual trabalhava.

Dito isso, Caiado (2011) surpreende-nos mais uma vez com a criação de novas categorias para analisar a prática pedagógica das três professoras participantes do Estudo III. Para abordarmos estas categorias, elaboramos outra tabela, como forma de condensar as informações disponibilizadas (Cf. Tabela 4).

Tabela 4: Categorias de análise da prática pedagógica de três docentes (Caiado, 2011)

<p><i>Uso do tempo no trabalho didático com as TDIC na escola</i></p>	<p>Professora 2: ministrava suas aulas de acordo com o tempo (2h) disponibilizado para uso do Laboratório de Informática pelo responsável;</p> <p>Professora 3: planejava e ministrava suas aulas no Laboratório quando elas tinham duração de 2h e a professora de Artes podia ficar com a outra metade da turma;</p> <p>Professora 5: planejava e ministrava suas aulas no Laboratório quando elas tinham duração de 4h.</p> <p>Segundo as observações da pesquisadora, os(as) estudantes apropriaram-se do tempo didático para aquisição do conhecimento com as atividades desenvolvidas no Laboratório por serem “nativos digitais”. No entanto, as Professoras 2 e 3 nem sempre conseguiram intervir pedagogicamente ao longo do processo de execução das atividades.</p>
	<p>Todas as aulas e atividades, com exceção de uma (da Professora 3), foram observadas no Laboratório de Informática das escolas. Para Caiado (2011), o Laboratório de Informática é um espaço que motiva os(as) estudantes, e as atividades de Língua Portuguesa, multimodalmente constituídas, quando desenvolvidas nele, podem gerar novas formas de aquisição do conhecimento.</p> <p>Os Laboratórios de Informática das escolas das redes federal e estadual eram dispostos no formato de um “U”, o que, segundo Caiado (2011), ajudou na realização das atividades; o laboratório da</p>

<p><i>Espaço: onde ocorria a aula quando se empregam, na escola, as novas TDIC</i></p>	<p>escola da rede federal possuía 20 computadores e 20 processadores (CPU), enquanto que o laboratório da escola da rede estadual possuía 16 computadores e 8 CPU. Já o Laboratório da escola da rede privada era disposto no formato de um “F” e, por isso, não contribuiu muito para a intervenção pedagógica; continha 12 computadores*.</p> <p>Caiado (2011) enfatizou que as atividades orientadas pela Professora 2 nem sempre alcançaram a conclusão no laboratório; ficaram como “tarefa de casa”. A Professora 3 utilizou o laboratório como acessório ao ensino de Língua Portuguesa; para a pesquisadora, esta Professora transpôs a sala de aula tradicional para o espaço com computadores. No que diz respeito às aulas da Professora 5, as atividades foram iniciadas e finalizadas no tempo estipulado e houve a ajuda do <i>webmaster</i> para o arquivamento do produto final dos(as) estudantes.</p> <p>*A pesquisadora não informou a quantidade de CPU, como feito nas demais descrições.</p>
<p><i>Programador, Webmaster, Chefe da Informática ou Coordenador do Laboratório de Informática</i></p>	<p>Caiado (2011) apoiou-se na Teoria da Transposição Informática para justificar esta categoria; na prática, a Transposição Informática requer a presença de um especialista na área para auxiliar docentes com a adequação do objeto de ensino aos objetivos digitais. Na escola da rede federal, não havia a presença contumaz do coordenador do Laboratório de Informática para auxiliar a Professora 2 e os(as) estudantes.</p> <p>Na escola da rede privada, houve a presença constante e efetiva do auxiliar de laboratório designado, pela Professora 3, para salvar as atividades dos(as) estudantes e publicá-las no Portal Educacional, bem como instalar nos computadores <i>softwares</i> livres e assessorar o planejamento didático. Ao contrário das demais, a escola da rede estadual não contava com a ajuda de um especialista para manter o laboratório disponível e com máquinas funcionando; a Professora 5 recorria aos conhecimentos de um <i>webmaster</i>, estudantes do Ensino Médio, para testar <i>softwares</i> fora do ambiente escolar e inseri-los em seu planejamento didático.</p>
	<p>A Professora 2 ora levava toda a turma para o laboratório, ora dividia o tempo de duração da aula entre levar metade da turma para esse espaço, deixando-a com as orientações da atividade, e ministrar o conteúdo para ao restante da turma que ficava na sala de aula tradicional. A Professora 3 também dividia a turma e levava metade para o</p>

<p><i>Mediação: presença do Professor (ou não) no Laboratório de Informática da escola</i></p>	<p>laboratório; no entanto, a outra metade desenvolvia atividades da disciplina de Artes, o que lhe possibilitava a permanência no laboratório para intervir pedagogicamente.</p> <p>Neste caso, Caiado (2011) destacou certa independência dos(as) estudantes para a execução das atividades no laboratório; já os(as) estudantes sob a orientação da Professora 5 demonstraram necessitar mais da permanência da docente e do <i>webmaster</i> no laboratório.</p>
<p><i>Formas de organização do trabalho docente: planejamento das aulas no Laboratório de Informática da escola</i></p>	<p>As três Professoras planejaram as aulas e tiveram colaboração do auxiliar/coordenador de informática. De acordo com a pesquisadora, a colaboração ocorreu em níveis distintos e, dessa forma, enquanto a Professora 5 obtinha mais realização e motivação ao final das aulas, a Professora 2 obtinha menos.</p>
<p><i>Recursos tecnológicos utilizados no Laboratório de Informática</i></p>	<p>As Professoras 2 e 5 utilizaram <i>softwares</i> livres – respectivamente, o <i>Hagáquê</i> e o <i>Wix</i> - disponíveis na <i>web</i> e demonstraram autonomia de busca frente à oferta de programas e de criação das atividades, enquanto a Professora 3 utilizou programas, que a pesquisadora não teve acesso, e sugestões de atividades contidas no Portal Educacional, como a <i>Oficina de textos</i>.</p>
<p><i>Dinâmica da aula de LP no Laboratório de Informática da escola</i></p>	<p>As Professoras 2 e 5 atribuíram às atividades de Língua Portuguesa no laboratório a característica de um contínuo do que era visto na sala de aula tradicional. Segundo a pesquisadora, o laboratório era usado por estas Professoras, respectivamente, para dar cor, forma e movimento a momentos específicos das atividades - como a criação de personagens e cenários -, e para dar mais sentido ao exercício de retextualização do projeto “Do texto ao hipertexto”. As Professoras também davam orientações quanto ao uso de <i>software</i> e do computador.</p> <p>Com a Professora 3, houve a quebra desse contínuo e as orientações para as atividades no laboratório não demonstraram ter ligação direta com o que foi estudado na sala de aula tradicional. Apesar disso, a Professora 3 deu orientações quanto ao uso do Portal Educacional e do tempo para a execução das atividades.</p>
	<p>As três Professoras recorreram a livros didáticos para ter ideias de trabalho com as TDIC, e esses livros não necessariamente eram os adotados na sala de aula. Mas, de acordo com Caiado (2011), o uso das TDIC por elas se deveu muito mais ao desejo de incorporar as tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, sensíveis que eram às expectativas dos(as) estudantes.</p> <p>As atividades desenvolvidas no laboratório e avaliadas em três eixos – i) leitura, ii) produção de</p>

<p><i>Usos e efeitos das TDIC: atividades de LP solicitadas aos alunos no Laboratório de Informática da escola</i></p>	<p>texto e iii) análise linguística – pela pesquisadora propiciaram:</p> <ul style="list-style-type: none"> i. Leitura digital não linear, com interação, colaboração <i>online</i> entre estudantes e uso de linguagem adequada ao meio (Professora 2); leitura linear por meio de texto impresso para abordar em ambiente digital o tema <i>Bullying na internet</i> (Professora 3); releitura de texto em ambiente digital para síntese de informações e elaboração de <i>links</i> por meio de palavras-chave (Professora 5); <p>Caiado (2011) ressaltou que as atividades de leitura promovidas pelas Professoras 2 e 3 ocorreram sem um direcionamento efetivo sobre estratégias de leitura, ao contrário do que ocorreu nas aulas da Professora 5.</p> <ul style="list-style-type: none"> ii. Produção de <i>e-mail</i>, <i>blog</i> e história em quadrinhos digital (Professora 2); texto de opinião e história em quadrinhos digital (Professora 3); <i>sites</i> (Professora 5). <p>Neste eixo, a pesquisadora destacou a autonomia para buscas na <i>web</i> e para a autoria, ocorridas com as produções textuais dos(as) estudantes das Professoras 2 e 5; já as produções textuais dos da Professora 2 limitaram-se a buscas no Portal Educacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> iii. Nas produções textuais, foram dadas ênfases diferentes a aspectos como normas da língua (Professora 3) e noções de textualidade no ambiente digital (Professoras 2 e 5).
<p><i>Avaliação: a devolutiva do trabalho desenvolvido Laboratório de Informática</i></p>	<p>A pesquisadora afirmou que não teve oportunidade de observar as Professoras devolvendo a correção das atividades produzidas. Logo, inferiu que muitas dessas correções foram feitas fora das escolas e que tinham como objetivo apresentações orais em sala de aula ou exposição do produto final nos murais da escola (Professora 2); seleção dos melhores textos para serem publicados no “Portal da Fama” – espaço em que concorriam à publicação os textos produzidos por estudantes de várias escolas conveniadas ao Portal Educacional – e apresentação, no computador, dos comentários feitos nas provas digitais (Professora 3); publicação na <i>web</i> (Professora 5).</p>
<p>Tabela 4: Categorias de análise da prática pedagógica de três docentes, participantes do Estudo III (Caiado, 2011). Elaboração nossa.</p>	

Os três estudos desenvolvidos por Caiado (2011) trouxeram contribuições valiosas para esta dissertação, não só porque traçou o perfil sociotecnológico de docentes de Língua Portuguesa no século XXI, que faz uso de tecnologias digitais para fins pessoais e, também, para fins profissionais, como possibilitou que encontrássemos o empenho desses(as) docentes para exercer práticas pedagógicas mais condizentes com a realidade digital dos(as) estudantes. Isto motiva o nosso trabalho acadêmico e profissional, assim como motiva o bom combate a discursos céticos quanto ao uso de tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, a exemplo de muitos com os quais já nos deparamos. Em outras palavras, encontramos na pesquisa desenvolvida por Caiado (2011) docentes com olhar atento a nova realidade e identidade profissional que se apresenta - a digital, com desejo latente de utilizar as TDIC e aprimorar a prática pedagógica e com sensibilidade para alcançar a expectativa de estudantes - que se voltam para o estudo da Língua Portuguesa com facilidade e motivação quando empregadas ações didáticas que façam mais sentido para eles(as).

Já outra pesquisa, de autoria de Silva (2015), conjecturou que docentes pertencentes à Geração X (com pessoas nascidas entre 1960 e 1980) mostram “mais resistência e dificuldades” para utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante, TIC⁷) do que docentes pertencentes à Geração Y (com pessoas nascidas entre 1980 e 2000), assim como que a formação continuada e reflexiva de docentes pode fornecer subsídios para o emprego das TIC nas aulas. Desse modo, a pesquisadora objetivou examinar os entraves encontrados na formação, no trabalho pedagógico e nas instituições para empregar as TIC nas aulas - em especial para empregar as TIC disponíveis nos *laptops* ofertados às escolas estaduais com a associação ao Projeto *Um Computador por Aluno* (UCA) -, e analisar oportunidades de trabalho com as TIC e o foco dado pelo governo estadual do Mato Grosso ao processo de formação continuada de docentes, com vistas à promoção do ensino de Língua Portuguesa em ambientes virtuais.

De acordo com essa pesquisadora, a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (SEDUC-MT) implantou o Centro de Formação de Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) para dar atendimento formativo às escolas estaduais. Em 2010, o CEFAPRO formou turmas para compor cursos como o *Projeto Integrado de Tecnologias no Currículo – Elaboração de projetos* (PITEC) e o próprio UCA. Neste ínterim, Silva (2015)

⁷ A pesquisadora, em sua tese, utilizou a expressão Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, mais adiante, veremos que outras pesquisadoras também a utilizaram. Por isso, quando utilizarmos esta expressão será em respeito às autoras das pesquisas, mas, por vezes, poderemos nos referir a ela como sinônima de outra, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), adotada por nós neste trabalho.

investigou o quadro da formação docente voltado para a educação pública no Brasil e traçou um breve histórico: da década de 30 ao ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a preocupação com a formação docente e com a melhoria do ensino em geral estava à deriva, por assim dizer. Gradativamente, esse quadro foi mudando até ser consolidado pela LDB, o que significa dizer que muitas mudanças em educação foram implementadas no período de um pouco mais de 20 anos, tempo que tem se mostrado significativo, com o planejamento de ações igualmente significativas provenientes das instituições de fomento da educação, mas relativamente curto para várias melhorias serem efetivadas.

A incorporação de TDIC ao ensino, com ações, pesquisas, incentivo financeiro e acompanhamento da execução de projetos que relacionem tecnologias digitais e escola é, aparentemente, uma realidade em Mato Grosso. De acordo com Silva (2015), o CEFAPRO, após várias reformulações, adequou-se às necessidades de aprimoramento da formação continuada dos(as) docentes vinculados(as) à rede estadual de ensino. Por isso, num primeiro momento, a pesquisadora analisou documentos sobre a elaboração de cursos para o trabalho pedagógico com as TIC na formação continuada dos(as) docentes de Mato Grosso e informações, contidas em seu diário de campo, sobre o uso das TIC nas aulas de Língua Portuguesa em atividades desenvolvidas por quatro professoras atuantes em duas escolas⁸ públicas do estado. Num segundo momento, aplicou questionário com dezenove questões fechadas acerca das formações inicial e continuada dessas professoras, das turmas em que ministram aulas, da carga horária de trabalho e do uso pessoal e profissional das TIC, seguidas de duas questões abertas acerca dos cursos de formação continuada frequentados pelas docentes e da transposição didática feita por elas para concretizar atividades pedagógicas que se baseassem nos conteúdos estudados nos cursos. Por fim, há a “geração⁹ de dados” com a realização de uma entrevista semiestruturada com as quatro docentes e com uma formadora do CEFAPRO.

Especificamente sobre as quatro Professoras, as informações dadas por Silva (2015) são que, à época da pesquisa, duas docentes de uma escola selecionada possuíam contrato efetivo com a rede estadual e duas de outra escola possuíam contratos temporários; as duas

⁸ As escolas foram escolhidas por Silva (2015) por estarem situadas em municípios distintos e apresentarem IDEB semelhantes, bem como por terem o acompanhamento do CEFAPRO com a oferta de cursos de formação continuada para o uso das TIC.

⁹ A pesquisadora adota em sua tese a distinção entre coleta e geração de dados, partindo do princípio de que alguns dados são gerados com a intervenção direta de quem faz a pesquisa.

professoras com contrato efetivo e uma professora com contrato temporário participaram de cursos de formação continuada para o uso das TIC nas aulas de Língua Portuguesa, como *Introdução Digital* e *Projeto Integrado de Tecnologias no Currículo – Elaboração de Projetos* (PITEC), e para o manuseio dos *laptops* do projeto *UCA* – sob a responsabilidade de execução da UFMT –, enquanto a outra professora contratada temporariamente não tinha nenhuma formação para o uso de tecnologias digitais no ensino de língua materna. Há também informações sobre a observação de aulas ministradas pelas quatro docentes para averiguar se as tecnologias digitais ofertadas a professores(as) e estudantes por meio do projeto *UCA*, dispostas nos laboratórios de informática das duas escolas, eram empregadas para o ensino e a aprendizagem.

Então, de acordo com as observações feitas por Silva (2015), a Professora 1 / Escola 1, contratada efetiva e participante dos cursos de formação sobre o uso das TIC, ministrou aulas para familiarizar estudantes de uma turma do 6º ano com *laptops*, auxiliada por uma técnica de informática. Para tanto, a Professora 1 solicitou aos(às) estudantes que lessem alguns *sites* na *web*, indicados por ela, a fim de abordar aspectos multimodais como cores predominantes, imagens utilizadas e links que arranjavam os *sites*. Posteriormente, a Professora 1 / Escola 1, junto à Professora 2 - temporária interina na mesma escola e também participante dos cursos do CEFAPRO sobre tecnologias digitais no ensino -, planejou atividades pedagógicas sobre o gênero conto de fadas; a Professora 1, responsável pelos(as) mesmos(as) estudantes da antiga turma do 6º ano com a qual trabalhou, e a Professora 2, responsável por uma turma do 8º ano, puseram em prática uma atividade de acesso a *webquest* elaborada por outra pessoa.

A pesquisa aponta que a Professora 1 / Escola 2 também ministrou aulas para a familiarização dos alunos de uma turma do 8º ano com os *laptops* do *UCA*. Para tanto, a Professora 1 / Escola 2 contou, inicialmente, com o apoio de uma técnica de informática e desenvolveu atividades de buscas em *sites*, produção de fotografias, gravação de áudios e seleção de imagens presentes na *web* com os *laptops* para a abordagem do gênero poema. Posteriormente, a mesma Professora 1 utilizou o laboratório de informática para atividades com o gênero história em quadrinhos; apresentou aos(às) estudantes modelos do gênero com histórias em quadrinhos impressas e à disposição em *sites*, assim como usou o software *HagáQuê* para que os(as) estudantes produzissem suas histórias. O software, vale salientar, era incompatível com o sistema operacional dos *laptops*, por isso a escolha pela execução das aulas no laboratório de informática. No ano seguinte, a Professora 1 produziu com estudantes do 6º ano atividades sobre plantas medicinais – tema abordado em toda a escola – com a

utilização dos *laptops* e do laboratório de informática para realizar pesquisas e discussão sobre o tema. De forma colaborativa, a Professora de Artes participou destas atividades com orientações aos(as) estudantes sobre a elaboração de cartazes e a confecção de um mural para exposição na escola.

Já a Professora 2 / Escola 2, temporária interina na escola e sem curso de formação sobre o uso pedagógico das TIC em seu currículo, não utilizou os *laptops* com estudantes do 7º ano para abordar o gênero conto devido às falhas no sistema operacional e à falta de manutenção dos aparelhos. Desse modo, as aulas dessa Professora, acompanhadas por uma técnica de informática, ocorreram com o apoio dos computadores do laboratório. A docente indicou *sites* para pesquisas sobre as características e os tipos do gênero a ser estudado e os(as) estudantes, por sua vez, anotaram no caderno as informações encontradas para, em outro momento, realizar a escolha de um tipo de conto, de uma imagem que o “ilustrasse” e o registro da escolha, colando o que foi encontrado no *Word*. Segundo descrição de Silva (2015), a Professora 2 / Escola 2 objetivou que grupos de estudantes apresentassem¹⁰ para ela e para os demais membros da turma as análises feitas sobre os elementos que compõem um conto com o auxílio do *PowerPoint*, mas, as orientações para o uso desta tecnologia digital foram dadas pela técnica do laboratório.

Como constatamos, as quatro Professoras participantes da pesquisa de Silva (2015) depararam-se com entraves que, de acordo com a pesquisadora, estão relacionados à

- i. falta de estrutura física das escolas e de suporte técnico para o emprego diário dos *laptops* pelos(as) estudantes – uma vez que não havia tomadas suficientes e adaptadas para carregar os aparelhos e, principalmente, não houve estabilidade no sinal da *internet*, bem como não houve assistência por parte do CEFAPRO ou da SEDUC-MT para a manutenção dos *laptops* que apresentaram defeitos maiores e que a técnica de informática não conseguiu reparar;
- ii. formação continuada e à prática pedagógica, pois, as Professoras não tiveram subsídios teórico-metodológicos suficientes – ou não os tiveram de forma adequada, como é o caso da Professora 2 / Escola 2 – para explorar os recursos disponíveis nos computadores e nos *laptops* e, por isso, sentiram-se inseguras para a execução das atividades com o apoio das TIC. A Professora 2 / Escola 2 foi a que se sentiu mais

¹⁰ Silva (2015) optou por não observar a aula de apresentação dos alunos sobre os tipos de conto, por isso, não há informações na pesquisa se esta aula foi realizada no laboratório de informática ou na sala de aula tradicional.

insegura nas aulas por não ter formação específica e, segundo Silva (2015), contar apenas com os conhecimentos sobre uso do computador adquiridos nas práticas pessoais.

O segundo momento da pesquisa de Silva (2015) diz respeito à análise dos dados presentes num questionário. Duas das Professoras estão na faixa etária de 30 a 39 anos, a terceira na de 25 a 29 anos e a quarta na de 40 a 49 anos; segundo a pesquisadora, elas pertencem à Geração X porque desfrutaram de alguns avanços tecnológicos, como o rádio e a TV, desde a infância, mas só tiveram contato com outros avanços tecnológicos, como computador e *videogame*, posteriormente, contrapondo-se a pessoas da Geração Y, que têm contato com computador e *videogame* desde o início de sua formação, na infância, e utilizam esses avanços como uma extensão de suas práticas cotidianas. Ainda assim, as quatro Professoras afirmaram que utilizavam a *internet* como principal meio para a obtenção de informação, como forma de adaptarem-se “às novas exigências, não somente profissionais, como sociais, uma vez que lidar com a tecnologia digital tornou-se praticamente uma condição para se viver produtivamente em sociedade” (p. 118), sendo o segundo meio a TV, seguido de jornal e revista.

Além disso, Silva (2015) classificou as quatro Professoras como pertencentes à Geração X porque, na entrevista, apenas duas delas afirmaram que tiveram contato com *videogame* (Professora 2 / Escola 1) ou computador (Professora 2 / Escola 2) na infância ou adolescência, mas, todas elas tiveram contato com alguma tecnologia, como TV e DVD, no início de suas carreiras até alcançarem certa familiaridade com os *laptops*. No entanto, a pesquisadora observou que as docentes usaram o computador e outras TIC de forma distinta nos âmbitos pessoal e profissional, sendo este marcado por comedimentos e insegurança – mais presentes nas aulas das Professoras 2 de ambas as escolas, justificáveis, segundo Silva (2015), pela forma gradativa com que se deu a incorporação das TIC na prática pedagógica de ambas as docentes – e aquele caracterizado pela falta de receio. Neste sentido, a pesquisadora chamou a atenção, o que nós também fazemos, para “uma política de formação de professores realmente contínua e especialmente reflexiva” (p. 133), com o objetivo de minimizar sentimentos de insegurança e de um trabalho pedagógico realizado à deriva quando da utilização das tecnologias digitais.

Não obstante a isso, os dados indicam que duas das Professoras aprenderam sozinhas a usar o computador, em suas casas, e que as demais aprenderam ou em cursos de formação

oferecidos pela SEDUC-MT, ou em um curso particular de informática ou, ainda, com docentes das escolas em que atuavam. Neste sentido, Silva (2015) averiguou como as Professoras aprenderam a usar a *internet* e constatou que a maior parte delas aprendeu sozinha, mas houve também a indicação de aprendizado por meio dos cursos da SEDUC-MT ou por meio do auxílio de outros(as) docentes. No entanto, todas as Professoras afirmaram que a navegação na *internet* ocorria numa média de duas a quatro horas, sobretudo para fins profissionais com comunicação por e-mail e realização de pesquisas educacionais; citaram também a navegação aparentemente para fins pessoais, como *download* de música ou programas e envolvimento em “comunidades”. Mais adiante, Silva (2015) esclareceu-nos que a leitura no meio digital para fins profissionais, praticada pelas quatro docentes, se estendeu para a sala de aula com atividades que solicitavam pesquisas na *web* e outras que solicitavam todo o desenvolvimento exclusivamente *online*.

Quanto à execução do Projeto *UCA* nas duas escolas estaduais, Silva (2015) criticou a falta de acompanhamento e de suporte por parte das instituições responsáveis após a entrega dos *laptops*, pondo entraves na prática docente e no desenvolvimento da autonomia dos(as) estudantes. Isto equivale a dizer que as quatro Professoras não se sentiram totalmente seguras no trabalho com os equipamentos por não conhecerem a fundo o sistema operacional, já que a preparação para o manuseio foi deixada de lado pelo centro formador de docentes do Mato Grosso e as falhas apresentadas pelos equipamentos não foram solucionadas; logo, as Professoras precisaram rever seus planejamentos didáticos e recorrer muito mais ao laboratório de informática. Sabemos que um laboratório de informática escolar é utilizado por muitos membros e, neste sentido, a crítica de Silva (2015) dirigiu-se, principalmente, ao modo de utilização dos laboratórios das duas escolas em que realizou a pesquisa, com mais de um(a) aluno(a) por computador, tendo, assim, o Projeto *UCA* seu ideal contradito. Esta é uma falha grave que equivale a furtar de nossos(as) estudantes e docentes o direito ao letramento digital.

Outra crítica trazida pela pesquisadora, com base nos depoimentos das quatro Professoras que mais pareceram reivindicações, é a ineficiência dos investimentos empreendidos em tecnologias na educação; concordamos, assim como afirmamos que nos sensibilizamos com os vários entraves impostos à docência. No entanto, há que se ter ideias que possam, pouco a pouco, furar esses entraves, sobretudo no tocante à abertura de “brechas” para a entrada e permanência das tecnologias digitais na sala de aula. Ora, se o(a) docente utiliza o seu celular para facilitar muitas de suas ações diárias, por que não pode utilizá-lo para facilitar – e potencializar – suas ações pedagógicas? As Professoras selecionadas para

participarem das pesquisas de Caiado (2011) e de Silva (2015), analisadas em suas práticas pedagógicas, deram-nos bons exemplos de que entraves podem ser superados quando há, ao menos, um desejo sincero para isto, sem importar de imediato se serão transpostos alguns entraves ou todos.

Detendo-nos um pouco mais nos dados da pesquisa de Silva (2015), consta na entrevista com a formadora do CEFAPRO que a parte burocrática com o Projeto *UCA* foi feita pelo centro formador e pela UFMT nas duas escolas em que as docentes participantes atuavam; a formadora admitiu que técnicos de informática que davam suporte nas escolas deveriam estar preparados para resolver os problemas apresentados pelos *laptops* e acrescentou que os cursos de formação continuada dados pelo centro formador buscavam articular teoria e prática, todavia muitos(as) docentes ficavam ávidos por abordagens práticas nos cursos, e não teóricas. Em outras palavras, a teoria, que existe para subsidiar as práticas pedagógicas, não foi reconhecida em sua importância, inibindo, assim, parte do aprimoramento da educação. Quanto a isso, o que a pesquisadora observou foi um jogo de atribuição de responsabilidades, em que o CEFAPRO, por meio das afirmações de uma de suas formadoras, atribuiu a pouca eficiência no acompanhamento da formação docente às escolas, e as duas escolas, representadas, cada uma, por duas Professoras integrantes do seu corpo docente, atribuiu ao CEFAPRO / SEDUC-MT o pouco uso e domínio das TIC pelos(as) docentes.

Ademais, a formadora do CEFAPRO deixou claro que a ampliação das habilidades com as TIC pode ser feita no laboratório de informática ou na sala de aula tradicional das escolas mediante o uso de TV, DVD, livros, jornais e revistas. Ou seja, um centro responsável por coordenar ações de um projeto específico para fomentar o letramento digital de docentes e estudantes, por meio de sua representante, sugeriu que na falta deste letramento, outros letramentos sejam cogitados e trabalhados de fato, num indicativo de que os(as) docentes podem driblar os entraves existentes aplicando um plano B. Ora, experiências indicam e pesquisas comprovam que, no Brasil, muitos(as) docentes são especialistas em contornar entraves no exercício de sua profissão; o cerne de muitos questionamentos de Silva (2015) junta-se ao nosso e toca fortemente na necessidade de se promover nas escolas um letramento emergente, o digital, atendendo-a e fortalecendo-a, ao invés de negligenciá-la com o repasse de atribuições para outros(as) profissionais.

Já a investigação de Lima (2013) teve como hipótese básica a de que um(a) docente processa a complexidade exigida no ambiente digital e avalia as implicações de uma situação comunicativa neste espaço com o desenvolvimento de atividades em etapas distintas, como planejamento e elaboração de material didáticos, execução e avaliação. A pesquisadora analisou documentos oficiais¹¹ que regem a Educação no país e fez averiguações em campo, com o objetivo de investigar as práticas de letramentos existentes nas aulas de Língua Portuguesa ocorridas no laboratório de informática de quatro escolas¹² públicas de Ensino Médio, situadas na mesorregião do Jaguaribe / Ceará, e o de avaliar a pertinência dessas práticas no tocante ao favorecimento do letramento digital. Interessam-nos, mais especificamente, os dados obtidos com docentes de Língua Portuguesa e com as observações realizadas em campo, por proporcionar-nos descrições de aulas de língua materna e de práticas de letramentos com a seleção de recursos tecnológicos disponíveis no laboratório de informática.

Inicialmente, a pesquisadora utilizou o questionário como instrumento de coleta de dados para obter mais informações sobre vários(as) docentes que trabalhavam nas escolas. De um universo de quarenta docentes, dezoito aceitaram responder ao questionário, mas apenas quatro, profissionais efetivos nas escolas, propuseram-se a participar das demais etapas da pesquisa. Baseando-se em algumas informações contidas no questionário, Lima (2013) esboçou o perfil desses quatro participantes, como mostra a figura a seguir:

Professor	Idade	Tempo de docência total	Tempo de docência na escola pesquisada	Formação escolar inicial	Formação continuada
1	27	04	02	Letras Português	Especialização em Literatura de Língua Portuguesa
2	37	16	02	Letras: Português Inglês	Especialização em Psicopedagogia
3	38	17	11	Letras: Português Inglês	Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio
4	44	15	02	Letras: Português Inglês	Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio

Figura 2: Perfil dos quatro docentes participantes da pesquisa de Lima (2013). **Elaboração desta pesquisadora.**

¹¹ A título de informação, a autora refere-se aos documentos oficiais como um dos principais nortes de docentes para o planejamento de atividades, podendo haver, muitas vezes, equívocos na compreensão do que é proposto, principalmente no tocante ao uso das TIC. Segundo Lima (2013), algumas orientações dadas pelo PCN (2002), por exemplo, são insuficientes por não apontarem para como o(a) docente de língua materna pode fazer germinar nos(as) estudantes ou ensiná-los(as) a pôr em prática a criticidade com o aproveitamento das TIC.

¹² Segundo apontamentos na pesquisa, as escolas estão situadas em municípios com representatividade econômica e demográfica, possuem acesso mediano à *internet* e os laboratórios de informática funcionam nos três turnos - embora contem com um número de aparelhos insuficiente à demanda de estudantes e docentes.

Observamos na Figura 1 informações acerca de docentes relativamente jovens, fato que, segundo a pesquisadora que as reuniu, pode explicar o interesse deles em dar continuidade à formação, tendo em vista a indicação de possuírem especialização em uma área diretamente voltada ao ensino de Língua Portuguesa ou em uma que dialoga com este ensino. Lima (2015), ainda, articulou os dados da Figura 1 com outros do questionário e com os de uma entrevista semiestruturada, a fim de analisar as representações que os quatro docentes fizeram do letramento digital na relação entre as suas práticas pedagógicas e as tecnologias digitais. Para essa análise, a pesquisadora elencou subcategorias como I) *Planejamento didático para as aulas no laboratório de informática* – contemplando os critérios objetivo, recursos, gêneros e tratamento dos conteúdos, II) *Os documentos oficiais e a interferência na relação com as aulas no laboratório de informática* e III) *Letramento digital e a representação do conceito constituído pelos participantes*.

Desse modo, os dados mostram que:

I) *Planejamento didático para as aulas no laboratório de informática:*

- a) Objetivo: dois dos docentes tiveram como foco que os(as) estudantes aprendessem a manusear as ferramentas digitais (*internet, jogos online, softwares*, entre outros), a exemplo do Professor 1, como mencionou a pesquisadora. Já os outros dois docentes focaram no desenvolvimento da competência comunicativa dos(as) estudantes ao usarem as tecnologias digitais para explorar potencialidades dos gêneros digitais; a pesquisadora enquadrou o Professor 2 nestas características.

Soma-se a isso o fato de todos os Professores terem planejado suas atividades como parte da carga horária de trabalho a ser cumprida, o que foi feito coletivamente, isto é, ora os docentes se reuniram e formaram um grupo responsável pela área de Linguagens e Códigos – e, por esta razão, se voltaram para aspectos mais referentes à prática em sala de aula, em detrimento de aspectos teóricos –, ora se reuniram com o coordenador do laboratório de informática, como forma de atender as solicitações da Secretaria de Educação do Ceará de produção de atividades didáticas específicas no espaço. Isto significa dizer, como significou para Lima (2013), que cada Professor não teve uma larga autonomia na elaboração de suas atividades, bem como pode tê-las feito por causa da imposição de um superior. Outro ponto levantado pela pesquisadora foi a representação de uma “relação de estranhamento” com as

TIC, como a criada pelo Professor 2 com a afirmação de que não as domina suficientemente, e a de uma “relação de dependência”, desta vez causada pelos depoimentos dos Professores 3 e 4 com a adoção de sugestões de atividades para o ambiente digital feitas pelo coordenador de informática.

- b) Recursos: de forma massiva, os recursos utilizados no laboratório de informática foram equipamentos para a projeção de filmes e vídeos voltados ao ensino de Literatura; estes, por sua vez, eram baixados pelo coordenador de informática e disponibilizados para os Professores. Obstante a isso, o Professor 4 afirmou que valeu-se dos celulares dos(as) estudantes para aulas sobre Ortografia.

Lima (2013), ao analisar as informações pertinentes a este critério, questionou a preparação prévia das atividades realizadas pelos Professores de modo tradicional, ou seja, por escrito, o que denota que eles apresentaram dificuldades em transpor didaticamente o conteúdo da disciplina para o trabalho no ambiente digital. Ademais, a o laboratório de informática para as aulas de língua materna foi utilizado sem o objetivo de explorar a *internet* como recurso didático e as diversas práticas de letramentos que emergem no bom aproveitamento das tecnologias digitais. Todavia, baseamo-nos nos dados da pesquisa para ressaltar que a preparação das atividades, ainda que realizada por escrito, foi pensada em conjunto, num indicativo de organização dos Professores em torno de um objeto e de algum(ns) objetivo(s); o que torna os depoimentos desses docentes passíveis a críticas, como se tornou para Lima (2013), é planejar a execução de atividades – que, facilmente, poderia se dar numa sala de aula tradicional – para atender a exigências de uso do laboratório de informática vindas de um profissional ou órgão superior ao docente, porque tais exigências podem ignorar necessidades reais da prática pedagógica com recursos digitais.

Neste ínterim, a pesquisadora também questionou os Professores quanto à incorporação do laboratório de informática e dos recursos tecnológicos presentes nele ao cotidiano de suas práticas. Para exemplificar as respostas a esse questionamento, constam na pesquisa os depoimentos dos Professores 1 e 3, que apontaram para o uso do laboratório como forma de complementar o conhecimento dos(as) estudantes, bem como de familiarizá-los(as) com os recursos tecnológicos por meio de associações ao conteúdo didático tradicional. Já o depoimento do Professor 4 indicou que a intenção dele com essa incorporação é que haja aprendizagem.

- c) Gêneros e tratamento dos conteúdos: encontramos nos depoimentos dos Professores a “subutilização” dos recursos digitais, como definiu Lima (2013), por causa do enfoque contínuo dado à digitação de gêneros como fábula e história em quadrinhos (caso do Professor 1). O estudo desses gêneros foi desenvolvido, muitas vezes, na sala de aula tradicional, logo, a crítica da pesquisadora é pertinente, porquanto nos remete a um desperdício de ocasião didática que poderia ter sido planejada – e potencializada – mediante amplo aproveitamento dos recursos digitais para o estudo dos gêneros.

Já o Professor 2 sugeriu um afastamento ou uma aversão – comum a outros(as) docentes, no geral – aos gêneros digitais que os(as) estudantes fazem circular no dia a dia para privilegiar o trabalho com gêneros digitais mais formais, como pode ser o *e-mail*. A pergunta que fazemos, portanto, é por que os(as) docentes não partem mais vezes dos gêneros a que os (as) estudantes são afeitos para mostrar variações ou outras possibilidades ligadas aos mesmos gêneros? Não estamos, com isso, querendo afirmar que se deva partir apenas do “proximal” para o “real”, do “menor” gênero para o “maior” – ou do “menos ordinário” para o “mais ordinário”, tal qual intitulou Lima (2013) –; queremos afirmar que muitas das práticas digitais dos(as) estudantes podem ser consideradas para destrinchar os diversos letramentos existentes no tratamento dos gêneros, sobretudo o letramento digital, quando tratar-se do estudo dos gêneros digitais.

Outro ponto importante destacado por Lima (2013) é que tanto o Professor 1 como o Professor 2 recorreram às aulas no laboratório de informática para a realização de atividades com gêneros digitais, hipertextos e *sites* devido a uma indicação do livro didático. Tal fato não aponta para aspectos insatisfatórios, apesar das limitações que os livros didáticos, por vezes, apresentam; ao contrário, aponta para um avanço em educação dentro do percurso histórico de elaboração de livro didático no Brasil, como vislumbrou a pesquisa de Caiado (2011), vista anteriormente. Mediante os depoimentos desses Professores, Lima (2013) concluiu que o planejamento didático para as aulas no laboratório de informática contemplaram gêneros digitais, mas, sobretudo, privilegiaram atividades de leitura, escrita e análise linguística.

- II) *Os documentos oficiais e a interferência na relação com as aulas no laboratório de informática*: em linhas gerais, os depoimentos dos Professores resumiram os documentos oficiais aos descritores das competências avaliativas contidas nas

Matrizes de Referência do ENEM, devido a um atendimento sistemático às exigências da Secretaria de Educação do Ceará de adequação das aulas a essas competências, segundo a pesquisadora. Mais detalhadamente, os depoimentos giraram em torno da insatisfação dos Professores com a pressão imposta para efetivar a adequação de conteúdos, fazendo com que eles desprendessem mais atenção no desenvolvimento de competências comunicativas e menos no uso de tecnologias digitais.

Visto isso, acreditamos que as aulas de Língua Portuguesa, que podem ser mais tecnológicas e conter “processos de educação tão abrangentes como a nossa própria vida¹³”, são mais facilmente fraudadas com a superestima ao ENEM e a criação de outros sentidos para elas, uma vez que o Exame é encarado como meio para processos pedagógicos, e não como fim destes. Contudo, há docentes que vão na contramão dessa lógica de adequar os conteúdos à custa de um trabalho mais produtivo com a língua materna, como é o caso do Professor 1, que afirmou não fazer muitas concessões à determinação de elaborar atividades mais voltadas para o ENEM.

III) *Letramento digital e a representação do conceito constituído pelos participantes:* os depoimentos direcionaram-nos para representações de primordialidade contemporânea (Professor 1), de dicotomização entre quem migra para o ambiente digital - o(a) docente - e quem é natural deste ambiente - os(as) estudantes (Professor 2), bem como de quem está muito habilitado digitalmente, logo, está com a vantagem, e de quem está pouco habilitado e encontra-se em desvantagem (Professor 4). Por fim, há a representação de contraste entre o urbano e o rural (Professor 3), em que os(as) estudantes desta área precisam de mais direcionamentos no processo de letrar digitalmente do que os(as) daquela.

Nesta subcategoria, a intenção da pesquisadora foi também chamar a atenção para o conceito de letramento digital que, segundo ela, em certas ocasiões não é bem definindo, e em outras desempenha a função de “guarda-chuva”, abarcando um conjunto de práticas com o uso de tecnologias diversas. Podemos vislumbrar o entendimento do letramento digital como um conceito “guarda-chuva” com a forma como as TIC foram utilizadas pelos participantes da pesquisa de Lima (2013), visível em seus depoimentos, e com a ideia de ampliação de uso

¹³ Esta citação pode ser encontrada no livro *A educação para além do capital*, de Istvan Mészáros (trad. Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008).

delas, emergida no depoimento da formadora do centro responsável por coordenar ações do Projeto *UCA* em escolas públicas do Mato Grosso (Silva, 2015); no sentido mais simples, em ambos os casos encontramos a noção de outro letramento, o “multimídia¹⁴”, que acompanha o letramento digital, mas que não diz respeito a este propriamente.

Não foi o foco da pesquisa de Lima (2013) investigar os níveis de letramento digital dos quatro Professores, mas ela referiu-se a uma questão que é do interesse da nossa pesquisa: as pessoas, no geral, apresentam níveis de letramento digital, sendo muito difícil, portanto, encontrar na contemporaneidade quem possua nível zero desse letramento. Parafraseando a pesquisadora, de algum modo as tecnologias digitais impõem-nos a busca por um letramento necessário para conviver com elas, ainda que essa busca seja por um letramento digital assessorado, ou seja, em havendo alguma pessoa que possua raro contato com as tecnologias digitais, em certo momento ela requisitará o letramento digital de outra pessoa para empreender determinadas ações cotidianas. O que nos leva a inferir que, até nisto, o letramento digital é benéfico, profícuo, vantajoso – como, em outras palavras, afirmou o Professor 4 (Lima, 2013), enfraquecendo um pouco o senso comum difundido de que as tecnologias digitais estão, cada vez mais, afastando pessoas e impossibilitando uma relação olho no olho. Não ignoramos a existência de uma realidade de mau uso das TDIC e, conseqüentemente, de afastamento das relações reais para as virtuais; apenas queremos ressaltar que o letramento digital, quando bem direcionado, também pode fazer germinar nas pessoas atitudes éticas e morais como a cordialidade e a boa vontade nas relações sociais.

Para avaliar as práticas de letramentos que os docentes determinaram e a inter-relação que estabeleceram com o letramento digital, Lima (2013) observou duas aulas de cada participante, ocorridas no laboratório de informática; observou, portanto, que alguns gêneros foram trabalhados, a exemplo do poema, código de trânsito, videoclipe, *blog* da escola, convite para concurso de redação, vídeo institucional, *e-mail*; da crônica literária, letra de música, *webquest*, entre outros, e que o material de apoio para estudar a maior parte dos gêneros foi o livro didático, mesmo com os Professores e os(as) estudantes ocupando um espaço com recursos digitais. Com base nas descrições da pesquisadora, podemos afirmar que:

¹⁴ Baseamo-nos em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) para distinguir este termo do letramento digital. Mais adiante, no capítulo 2, seção 2.3 *Letramentos e Letramento Digital*, especificaremos o que vem a ser “letramento em multimídia”.

1. O Professor 1 selecionou uma crônica do livro didático para destacar aos (às) estudantes algumas características do gênero, como a narração de fatos do cotidiano, e logo em seguida pediu para que fosse redigido um texto em resposta ao autor da crônica – Luis Fernando Veríssimo. Apesar de o Professor 1 ter chamado esse texto-resposta de crônica, a pesquisadora teceu críticas quanto a isso, mas principalmente quanto ao modo de abordagem do docente, que ignorou o assunto sobre o qual tratava a crônica – relacionamentos pelos meios digitais – e, acrescentamos, solicitou um trabalho que requer afinidade de escrita com o gênero e burilamento. Segundo Lima (2013), a solicitação de escrita de um gênero que os(as) estudantes suscitaram não dominar pode ter resposta na determinação de executar atividades de Língua Portuguesa que contemplem as competências das Matrizes de Referência do ENEM. A descrição da segunda aula observada entremostrou um trabalho sobre variação linguística centrado na leitura de textos que o livro didático trouxe; no mais, “as tecnologias somente se manifestaram por conta da linguagem necessária para decodificar a mensagem do texto do anúncio” (p. 152).
2. O Professor 2 utilizou em uma de suas aulas uma vídeo-propaganda da empresa de telefonia *Vivo*, que continha a narração de uma história baseada na letra da música “Eduardo e Mônica”, com o áudio original da banda Legião Urbana; o docente também apresentou aos (às) estudantes a letra da música em formato impresso. As questões de abordagem da vídeo-propaganda e da letra da música estavam numa *webquest* e as respostas dos(as) estudantes foram redigidas no caderno. Se entendemos bem a descrição desta aula, as duas atividades – exibição da vídeo-propaganda e leitura da letra da música – foram feitas concomitantemente e, segundo Lima (2013), as várias semioses presentes na exibição foram desconsideradas, não havendo discussão acerca do entrelaçamento delas com a perspectiva de uma leitura “multi” – multiletrada, multicultural, multimodal. “Até mesmo o letramento digital requerido pelo ambiente em que a aula se realizou foi restringido, na medida em que o acesso mediado pelo computador foi apenas para a resolução do *webquest*, com comandos (eventos de oralidade) determinados para esse fim” (p. 156).

Em outra aula, o Professor 2 solicitou aos alunos a produção de escrita do gênero poema. Mas, de acordo com a pesquisadora, antes o docente julgou pertinente partir de aspectos formais que compõem o gênero, isto é, do que há na “produção poética” como assonância, aliteração, paranomásia, métrica, escanção de versos e do “paralelo” poesia X poema. O questionamento de Lima (2013), que é também o nosso, não será esclarecido neste trabalho, mas, levantado por sua relevância: estudantes do ensino médio precisam saber de conceitos e definições tão complexos antes de imergir na leitura de um gênero e familiarizar-se com ele? É evidente que, para a sala de aula, muitos saberes existentes são válidos, todavia, eles exigem um tempo de maturação para tornarem-se mais significativos e refletirem de modo consciente nas dinâmicas sociais. Em concordância com a pesquisadora, afirmamos que o Professor 2 poderia partir do encantamento, da funcionalidade e do propósito comunicativo que há na linguagem de um poema para possibilitar aos (às) estudantes uma experiência gradativa de acesso aos conhecimentos formais do gênero. Entretanto, a atitude ousada do docente teve seus méritos, pois, diante das defasagens apresentadas por alguns cursos de formação superior no tocante ao ensino de Literatura na escola, o Professor 2 suscitou-nos que pôs em prática sua formação nesta área.

3. O Professor 3 levou uma turma para o laboratório de informática e utilizou a *internet* como “repositório de informações” (p. 158), solicitando a pesquisa de poemas de Gonçalves Dias em *sites* indicados pelo livro didático e a cópia das estrofes no caderno - quando, na verdade, poderia ter solicitado a utilização do *Word* ou do *PowerPoint* para a reprodução das estrofes, a fim de potencializar um pouco mais a atividade no laboratório. Há, ao final das informações sobre as aulas do Professor 3, menção da pesquisadora a outra aula ministrada no laboratório de informática para exibir, em *data show*, algumas regras de participação em um concurso de redação para estudantes, seguida de retorno à sala de aula tradicional para a realização de atividades envolvendo conteúdo gramatical.
4. O Professor 4, em uma aula, ocupou o laboratório de informática porque, segundo a pesquisadora, era o espaço mais bem equipado para exibir um vídeo institucional veiculado pelo INEP sobre o ENEM e sobre a possibilidade de ingresso em universidades, sem nenhuma discussão ou aprofundamento posterior. No entanto, em outra aula, o docente verificou que estudantes de uma turma não possuíam *e-mail* e, somado a isso, estavam aquém em conhecimento sobre tecnologias digitais

se comparados aos (às) estudantes de outras turmas; o docente deu à turma orientações em tempo real sobre a utilização do celular e da *internet* para criar nome de usuário, senha alfanumérica e digitar o código de segurança, a fim de que os(as) estudantes obtivessem contas de *e-mail* pessoais. O restante do tempo foi destinado à apresentação de livros digitais, produzidos por turmas anteriores, e à incursão pelo *blog* da escola.

Além do que já expusemos acerca das aulas dos quatro Professores, ressaltamos um detalhe importante: Lima (2013) constatou que o *blog* das escolas foi, por vezes, utilizado como vitrine, uma vez que o coordenador do laboratório de informática de cada instituição fomentava o ambiente digital com postagens sobre acontecimentos ocorridos nas escolas para que os(as) estudantes tomassem conhecimento, cabendo aos docentes, então, a divulgação nas turmas para atrair o acesso; daí porque os Professores 2, 3 e 4 realizaram algumas de suas atividades didáticas voltadas para a leitura de alguns eventos registrados no *blog*.

Diante do que expusemos, depreendemos que os docentes participantes da pesquisa de Lima (2013) recorreram ao uso dos recursos digitais na medida em que estes fossem secundários aos conteúdos de Língua Portuguesa. Muitos aspectos podem justificar esse fato, um deles é a frequência com que os docentes ocuparam o laboratório de informática, que variou entre uma vez por mês (Professores 1 e 3) e uma vez por semana (Professores 2 e 4), como mostraram os dados. Disso resultaram reflexões sobre as ações pedagógicas dos quatro Professores, que poderiam determinar letramentos específicos, tais como:

Aulas	Gêneros	Letramentos	Relações estabelecidas com as tecnologias
1 e 2	Crônica, código de trânsito, questões do livro didático (tiras, cartas e rap)	Verbal, multimodal, literário e digital	Digitar crônicas ler crônicas sobre relacionamentos virtuais
3 e 4	Videoclipe, letra de canção, <i>webquest</i> , poemas e <i>blog</i>	Verbal, multimodal, midiático, literário, litero-musical e digital	Ler na tela e resolver questões do <i>webquest</i> no caderno
5 e 6	Poemas, <i>blog</i> e instruções para concurso de redação	Verbal, multimodal, midiático, literário e digital.	Copiar e arquivar poemas Tomar nota de endereço do <i>blog</i>
7 e 8	Video institucional <i>E-mail</i> , <i>blog</i> , livros digitais	Verbal, multimodal, midiático e digital	Ouvir e assistir ao vídeo Criar contas de correio eletrônico e visitar páginas

Figura 3: Letramentos em potencial ou potencializados nas aulas dos docentes participantes da pesquisa de Lima (2013). **Elaboração desta pesquisadora.**

Segundo Lima (2013), os letramentos listados acima, em sua maioria, não foram potencializados nas aulas observadas, sendo o letramento autônomo o que mais se firmou às práticas dos docentes pesquisados, isto é, houve pouca ultrapassagem dos modelos tradicionais de ensino de Língua Portuguesa e os docentes não materializaram práticas de letramentos que conduzissem as aulas a um avanço e fortalecimento efetivo do letramento digital. Isso equivale a dizer que a discussão não recai na inexistência dos letramentos, tendo em vista que a pesquisadora e nós sabemos que num espaço como a escola, muitos aspectos confluem para que os letramentos existam e componham as ações sociais, mas, sim, na importância de nós, docentes, refletirmos nesta direção, a fim de valermos-nos mais e melhor dos múltiplos letramentos e coordenarmos práticas pedagógicas que não incorram numa sequência de ações com objetivos pouco alcançados.

Seguindo a perspectiva de analisar o letramento digital promovido no e para o ensino, Moreira (2013) norteou sua pesquisa com a hipótese de que uma generalidade de docentes não manuseia as TIC¹⁵ com facilidade, tendo reforçado sua hipótese com a constatação de consciências docentes pouco voltadas a práticas pedagógicas que contemplem o universo digital. Assim sendo, para a fase inicial e exploratória da investigação, a pesquisadora postou uma mensagem no *Facebook*, com o intuito de entrevistar docentes de todos os níveis da educação sobre o aproveitamento dos recursos tecnológicos nas aulas ministradas por eles(as); com a postagem, obteve 45 comentários, analisou os posicionamentos favoráveis ao uso das novas tecnologias digitais no ensino e selecionou seis docentes - atuantes nos níveis Fundamental II e Médio de escolas públicas e privadas. A tabela abaixo contém algumas informações sobre os(as) participantes escolhidos(as), fornecidas por Moreira (2013):

Tabela 5: Informações acerca dos docentes participantes da pesquisa de Moreira (2013)

Professora A	Formada em Letras pela UFMG. Informou que ministrava aulas de Língua Portuguesa em duas escolas privadas, que tinha contato com as TIC e que as escolas ofereciam uma infraestrutura adequada para o ensino em contexto digital.
Professor B	Formado em Letras pela UFMG. Informou que lecionava aulas de Língua Inglesa em uma Instituição Federal, que tinha contato com as TIC e que buscava constantemente atualizar-se em relação a elas; informou também que a Instituição não apresentava uma infraestrutura satisfatória para o ensino em contexto digital.
Professora C	Formada em Letras pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH). Informou que ministrava aulas de Língua Portuguesa em uma escola privada com infraestrutura necessária para o ensino em contexto digital. Mencionou a constante solicitação dos(as) estudantes para o uso das TIC nas aulas.

¹⁵ Em seu trabalho, Moreira (2013) optou pelo uso desta expressão.

Professora D	Formada em História pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH). Informou que lecionava aulas desta disciplina em uma escola privada sem infraestrutura adequada para o ensino em contexto digital, que tinha pouca familiaridade com as TIC, mas que buscava utilizá-las nas suas aulas, ainda que de forma discreta.
Professora E	Formada em Letras pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH). Informou que ministrava aulas de Língua Espanhola em uma escola privada e de Língua Portuguesa em uma escola pública sem infraestrutura adequada para o ensino em contexto digital. Mencionou apenas a grande valia das TIC na Educação.
Professor F	Formado em Letras pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH). Informou que lecionava aulas de Língua Espanhola em uma escola privada com infraestrutura necessária para o ensino em contexto digital e com uma equipe pedagógica que o apoiava no uso de ferramentas digitais. Atribuiu às TIC grande importância.

Tabela 5: Informações acerca dos docentes participantes da pesquisa de Moreira (2013). **Elaboração nossa.**

As informações acima, ainda que preliminares, permitem-nos o defronte com uma realidade pouco distinta da encontrada nas investigações supracitadas, uma vez tomados os depoimentos com os quais já nos deparamos; neles, quase todos(as) os(as) docentes afirmaram não poder contar com escolas em condições totalmente favoráveis para o trabalho em ambiente digital. A Tabela 5 também nos mostra que metade dos participantes da pesquisa de Moreira (2013) mencionou uma proximidade com as TIC, reforçando a ideia da pesquisadora de docentes em princípio letrados(as) digitalmente e com maior emprego de ferramentas digitais no cotidiano para fins pessoais; por isso, em sua pesquisa, a aplicação de entrevista semiestruturada visou coletar dos(as) docentes apreciações acerca da integração das TIC no ensino para confrontar com averiguações nas aulas acerca de como era feita a integração.

Para analisar o conteúdo das entrevistas, Moreira (2013) elencou as categorias I) *A escola / Infraestrutura*, II) *Capacitação*, III) *Apropriação das novas tecnologias / Uso* e IV) *Motivação*:

I) *A escola / Infraestrutura*:

A Professora D afirmou que as idas ao laboratório de informática foram espaçadas e que desejaria ter um acesso maior a este espaço por acreditar, à época da pesquisa, que suas aulas conquistariam mais atenção e envolvimento dos(as) estudantes. Já a Professora E ressaltou que encontrava esses mesmos entraves nas duas escolas em que atuava, ou seja, a falta de organização das instituições com o agendamento de aulas no laboratório de informática fez com que alguns (mas) docentes e estudantes tivessem mais contato com os computadores em detrimento de outros(as).

Diante disso, é forçoso concluirmos que a noção de integrar as TIC ao ensino, na maioria das vezes, restringiu-se ao laboratório de informática; fato que as Professoras A e C minimizaram com a afirmação de que não se preocupavam com as idas ao laboratório de informática, tendo em vista que nas escolas em que atuavam todas as salas de aula possuíam computadores com acesso à internet e, como docentes, poderiam usar alguns recursos disponíveis na *web*, a exemplo dos jogos *online*, como destacou a Professora A; o Professor B, por outro lado, indicou que a antecipação e organização podem ajudar os(as) docentes a conseguir agendamentos de uso do laboratório de informática; por fim, o Professor F destacou que o fato da instituição possibilitar o acesso ao ambiente digital por meio de mais de um recurso, como lousa interativa e computadores conectados à internet nas salas de aula, faz com que o uso das TIC se incorpore ao cotidiano da prática docente.

II) *Capacitação:*

Consta na análise de Moreira (2013) que os(as) docentes não participaram de uma formação continuada para o uso das TIC nem se identificavam com as características de um(a) “professor(a) formador(a)”; a pesquisadora se apoiou nas ideias de Buzato (2006) para ressaltar que um(a) “professor(a) formador(a)” no ambiente escolar corresponde a profissionais que integram o letramento digital às suas práticas docentes, revestidos de atributos para definir e supervisionar um caminho, mas também, e crescentemente, para conceber, justificar e comprometer-se com projetos em que muitos caminhos são admissíveis. Somaram-se a isso os depoimentos das Professoras D e E: elas destacaram a participação em um treinamento rápido e não muito eficaz coordenado por um Portal Educacional parceiro da escola privada que atuavam para apresentar os recursos digitais ofertados.

III) *Apropriação das novas tecnologias / Uso*¹⁶:

Apesar de perceber que não ficou claro para os(as) docentes participantes da pesquisa a que se refere a apropriação das TIC no ensino, Moreira (2013) ressaltou que, em alguns casos, esses docentes procuraram integrar as novas tecnologias às suas aulas com as possibilidades que lhes foram permitidas e de acordo com seus níveis de letramento digital. Dessa forma, a Professora A afirmou que desenvolveu projetos didáticos sobre poema, empregando os celulares dos(as) estudantes, e sobre leitura, com a elaboração de vídeos, enquanto o Professor B destacou que fez links de conteúdos didáticos com tecnologias

¹⁶ Nesta categoria de análise, não encontramos excerto do depoimento do Professor F, como pôde ser encontrado nas demais categorias.

digitais específicas: para estudar o gênero programa de rádio, os(as) estudantes criaram *podcasts*; para estudar leitura e escrita em língua estrangeira, o docente e os(as) estudantes trocaram informações via *e-mail*.

A Professora C mencionou a realização de pesquisas no *Youtube* para inserir vídeos aos seus projetos didáticos, a criação de cartilha e animação digitais com base na leitura de livros paradidáticos, a solicitação aos (às) estudantes de uso do *PowerPoint* para a apresentação de seminários e o trabalho com músicas *retiradas* do ambiente virtual – ênfase dada pela docente, suscitando que mesmo cercada de mais recursos digitais, a aprendizagem dos conteúdos não ocorreu *online*, em tempo real. Contrapondo-se a isso, a Professora D afirmou que utilizava o computador para elaborar seus “planos de aula” e que, habitualmente, “fazia *PowerPoint* para os alunos”; quando o acesso à sala de multimídia era possível, trabalhava com música e vídeo, sem detalhamento do que era feito com esses gêneros. Igualmente as demais, a Professora E afirmou que utilizava vídeos para tematizar os conteúdos didáticos e que recomendava pesquisas em *sites* relacionadas a esses conteúdos como atividade extraclasse.

IV) *Motivação:*

Uma das características apontadas pela pesquisadora para a motivação dos(as) docentes em ministrar aulas com apoio das TIC foi a de ir além da concepção de aula expositiva, tornando, assim, evidente que as TIC proporcionam uma nova forma de ensinar. Dito isso, a Professora A observou um maior envolvimento dos(as) estudantes quando eles(as) puderam ser usuários(as) de seus celulares nas aulas e produtores(as) de atividades didáticas com ferramentas digitais. O depoimento do Professor B coadunou-se ao da Professora A, com o acréscimo de que é difícil conceber educação sem associá-la às TIC e que os(as) docentes precisam dar a elas sentidos adequados para motivar todos os membros de uma sala de aula. Além do mais, cientes de que os(as) estudantes dominam as TIC e de que, com elas, uma nova prática de ensino pode ser aliada do conhecimento, sobretudo do conhecimento dos(as) estudantes, os(as) docentes precisam integrar os recursos digitais em seu planejamento didático, como destacou a Professora C. Já a Professora D ressaltou que as aulas com TIC “rendem mais”, o que nós inferimos como aulas mais próximas de gerarem efeitos significativos e duradouros nos(as) estudantes, de preferência os relacionados à potencialização do aprendizado, a exemplo do que disseram os Professores E e F.

Finalizada a fase de entrevistas, Moreira (2013) também coletou dados por meio da observação de aulas lecionadas pelos Professores B, C e F. Nesta fase, a pesquisadora centrou-se em examinar se havia e como era feita a inserção das TIC em uma aula de cada Professor. Desse modo:

1. O Professor B havia solicitado aos (às) estudantes a realização de entrevistas em Língua Inglesa para avaliar pronúncia e proposto a apresentação do que foi obtido em forma de seminário. Na aula observada pela pesquisadora, houve a constatação de que o docente não combinou com a instituição escolar o uso do *notebook* e do projetor multimídia para os seminários; então, na tentativa de solucionar o equívoco, o Professor B solicitou aos (às) estudantes que apresentassem as entrevistas sem os recursos digitais, mas, como não conseguiu ouvir bem a pronúncia deles(as), recomendou uma gravação em CD.

Vale lembrar o que o Professor B afirmou em sua entrevista: o emprego dos recursos digitais pode ser viabilizado com agendamento prévio e organização didática dos(as) docentes. Entretanto, com uma única ação, o docente possibilitou-nos a reflexão de que é preciso dar à prática pedagógica com novas tecnologias digitais a força encontrada no discurso. É preciso se ouvir e policiar mais as ações didáticas para torna-las melhor; dessa forma, reforça-se para os(as) estudantes que se concede atenção às suas atribuições e expectativas em sala de aula.

2. Os Professores C e F não utilizaram os recursos digitais no momento de observação de suas aulas. A pesquisadora destacou que ambos os docentes tinham à disposição computador com acesso à internet (caso da Professora C), assim como lousa interativa e projetor multimídia (caso do Professor F); destacou, ainda, que a Professora C optou por uma aula expositiva na qual ela leu um texto sobre a magreza excessiva em modelos e os(as) estudantes teceram comentários.

A inexistência de uma descrição mais detalhada acerca das aulas destes dois docentes não nos autoriza a avaliar com afinco suas práticas pedagógicas. No entanto, com base nos dados, arriscamo-nos em avaliar a pertinência da escolha didática da Professora C e deduzimos que pode ter ocorrido uma escolha alicerçada na concepção de que nem todas as aulas precisam ser executadas com o auxílio das tecnologias digitais. Finalizamos a análise da pesquisa de Moreira (2013) afirmando que ela conjecturou que docentes não possuem destreza com as TIC para, em seguida e em certa medida, confirmar sua hipótese.

Analisando outra pesquisa, a de Rodrigues (2013), há a explicitude de que a pesquisadora em questão baseou-se na sua experiência como docente para constatar que muitos(as) de seus pares profissionais apresentavam dificuldades em promover práticas de linguagem com o uso das TIC¹⁷. Neste viés, Rodrigues (2013) concebeu práticas de linguagem como um funcionamento que atinge profunda e particularmente as práticas sociais e que todo(a) docente, quando promove práticas de linguagem, produz representações / avaliações / interpretações sobre o espaço que circunda e sobre suas atividades nele; portanto, sua pesquisa objetivou examinar as representações sociais presentes nos discursos de três docentes de Língua Portuguesa sobre a viabilização de práticas de linguagem mediadas pelo uso das TIC, assim como tomar conhecimento dessa viabilização e definir se as práticas de linguagem produziram eventos de letramento digital.

Vale ressaltarmos que a pesquisa de Rodrigues (2013) adveio de um projeto mais amplo, intitulado *Por uma formação continuada cooperativa: o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental*, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, no qual duas das três docentes eram bolsistas e pesquisadoras e a outra cursista. Dentro desse contexto, todas as participantes escolhidas concederam entrevista sobre práticas de linguagem impulsionadas pelo uso das TIC, mas apenas uma, a Professora Daniele¹⁸, teve quatro de suas aulas observadas em uma escola integrante do referido projeto e do Projeto *UCA*, ministradas para uma turma em que os(as) estudantes equipavam-se com *laptops* conectados à *internet*.

De acordo com os dados, a Professora Daniele, nessas aulas, apresentou naturalidade para lidar com as TIC e assumiu posicionamentos favoráveis ao uso delas no processo de ensino e aprendizagem, porquanto acreditava que o hábito de utilizar ferramentas digitais com os(as) estudantes auxiliava suas aulas. Entretanto, com a observação, Rodrigues (2013) constatou que a docente utilizou as TIC como suporte, isto é, relacionou-as à consulta de *sites*, à entrega de atividade por *e-mail* e à tradução de verbetes em língua estrangeira, e não as aproveitou para o estudo de gêneros digitais emergentes, por exemplo. Já a entrevista com as três docentes fizeram emergir representações sociais que foram analisadas pela pesquisadora da seguinte forma:

¹⁷ Em seu trabalho, Rodrigues (2013) optou pelo uso desta expressão.

¹⁸ Nos reportaremos às três docentes por meio dos mesmos nomes fictícios utilizados por Rodrigues (2013).

1. Representação *Capacitação para o trabalho com as TICs*: o desígnio foi saber se as docentes se sentiam preparadas com conhecimentos e / ou habilidades para utilizar as TIC em sala de aula. Diante disso, a Professora Daniele afirmou que não possuía muita dificuldade com o manuseio das ferramentas digitais porque era familiarizada com o sistema operacional *Windows* e com editor de textos, planilhas, apresentação em slides; então, a docente levava em consideração o que já conhecia para aproveitar o que estava disponível em outro sistema, além de ter afirmado que já tinha trabalhado com *blogs* e redes sociais. Diferentemente da Professora Daniele, a Professora Ivana afirmou que não se sentia capacitada, bem como reconheceu que precisava de formação continuada para dominar o ambiente digital e que os(as) estudantes poderiam compartilhar com ela conhecimentos sobre isto. Por fim, a Professora Káthia não respondeu diretamente se apresentava ou não dificuldade, mas deixou transparecer seu pensamento: fazem-se necessários conhecimentos básicos sobre a *internet*, mas, o mais importante é selecionar o que há disponível nela e aliar ao que tem que ser feito nas aulas.

Concluimos junto à Rodrigues (2013): perpassou as docentes uma representação / interpretação dual de uso das TIC entre o ter e o não ter conhecimentos técnico-operacionais, correspondente a ter posicionamentos favoráveis ou desfavoráveis a uma formação continuada que viabilize estudar esse uso.

2. Representação *Uso das TICs x Motivação dos alunos*: a Professora Daniele foi a única que deu respostas objetivas: percebeu nos(as) estudantes motivação com o aprendizado adquirido com o acesso à *internet*. Posteriormente, a docente retomou o que havia dito no tema anterior, suscitando que suas propostas didáticas, aplicadas com determinados recursos digitais, estimularam os(as) estudantes; no entanto, para a pesquisadora, que observou o uso das TIC em algumas aulas da Professora Daniele, há indícios de que essas propostas vincularam-se minimamente ao letramento digital por não ter possibilitado práticas discursivas em contextos digitais. As demais docentes tocaram em questões como a facilidade proporcionada pelo ambiente digital para motivar o trabalho pedagógico nele (Professora Ivana), assim como a imprescindibilidade das TIC para a educação, por serem ferramentas que fazem parte do cotidiano dos(as) estudantes e “atualizarem o mundo”, mas isto não significa dizer que a elas deve-se restringir a aprendizagem (Professora Káthia).

De acordo com Rodrigues (2013), os depoimentos das docentes projetaram representações favoráveis quanto ao emprego das TIC nas aulas, no sentido de que elas reconheceram que os recursos digitais podem ser uma fonte de estímulo para os(as) estudantes. Concordamos; todavia, sem nos determos apenas às práticas das docentes referidas há pouco, alertamos que esse reconhecimento distante de uma postura pedagógica que vise agregar mais valor às aulas de língua materna com as TIC é pouco vantajoso.

3. Representação *Dificuldades em trabalhar com as TICs*: questionadas se acontecem imprevistos nas aulas com a utilização do computador e a que eles são atribuídos, a Professora Daniele afirmou que os atribui à ausência de letramento digital da turma e complementou que os(as) estudantes precisam se interessar pelas TIC para aprender; a Professora Ivana associou-os à recorrência de horários indisponíveis para o uso dos recursos digitais e, conseqüentemente, à limitação de possibilidades proporcionada às aulas; já a Professora Káthia deixou explícita a incompatibilidade entre um laboratório de informática pequeno e turmas numerosas, o que não a fazia ter o “todo das turmas” e a finalização de seus projetos didáticos no próprio laboratório. Mesmo tendo dito isto, a docente reconheceu que os entraves com computador podem ter relação com seu pouco nível de letramento digital.

Segundo a análise de Rodrigues (2013), são esboçadas, aqui, representações sociais de impedimentos para o uso das TIC - uma realidade constante em muitas escolas, como corroboram os dados das pesquisas supracitadas. Acrescentamos que são percebidas, ainda, representações sociais de resistência, quando da conformidade com as barreiras encontradas, mas também de mobilização para integrar as TIC na organicidade da sala de aula.

4. Representação *Planejamento para o trabalho com as TICs*: a Professora Daniele mencionou que fazia planejamento para organizar etapas de suas aulas e com elas estimular os(as) estudantes; a Professora Ivana afirmou que não trabalhava diretamente com as TIC e, com isso, suscitou que seu planejamento de aulas era esboçado mentalmente, no sentido de pensar sobre momentos em sala em que as TIC pudessem aparecer. Nas palavras da docente, “eu tenho ideias que talvez [...] não coloque em prática justamente porque [...] não sei por onde ou como fazer, tecnologicamente falando” (p. 86); a Professora Káthia afirmou que o planejamento de suas aulas era feito para dar às TIC e aos (às) estudantes

direcionamentos específicos, como forma de contemplar a execução de seus projetos didáticos.

A análise da pesquisadora não deixou dúvidas de que ao passo que as Professoras Daniele e Káthia estabeleceram uma representação de planejamentos didáticos que contavam com as TIC como recurso motivador para si e para os(as) estudantes e como recurso organizacional das aulas, a Professora Ivana estabeleceu uma representação de insegurança, por não ter adquirido, à época do consentimento da entrevista, um maior gerenciamento das TIC.

5. *Representação Prática pedagógica com TICs: gênero x suporte*: o objetivo da pesquisadora foi examinar se o uso que as docentes fizeram das TIC se configurou como suporte digital ou como unidades de ensino de gêneros digitais. Diante da solicitação de citar formas em que as TIC foram empregadas nas aulas, a Professora Daniele deixou claro que esse emprego era para ajudar na explicação e apresentação de conteúdos, como na realização de atividades – digitação de texto, preparação de slides e envio de *e-mail*; a Professora Ivana citou como exemplo de uso das TIC uma atividade de pesquisa na *internet* e de leitura de uma reportagem escolhida previamente; já a Professora Káthia citou como exemplo atividades com textos que foram iniciadas na sala de aula tradicional e tiveram continuidade com pesquisas no laboratório de informática, estas auxiliadas por uma docente responsável pelo espaço.

Rodrigues (2013) concluiu que todas as docentes delinearam uma representação de uso dos recursos digitais como suporte; tornamos esta análise mais rica, pois, ao lermos os excertos das entrevistas, pareceu-nos que faltou à Professora Daniele reconhecimento de que o saber adquirido sobre o uso das TIC pode ser ampliado, e às Professoras Ivana e Káthia faltou mais confiança nos(as) estudantes para indicar atividades de pesquisas que os(as) fizessem ter mais de um caminho digital por meio do acesso a vários *sites*.

6. *Representação Prática social*: neste tema, a pesquisadora buscou representações com base no conceito das docentes sobre prática social. A prática social foi representada como “aquilo que é usado na sociedade, no trabalho, no estudo” (p. 96), isto é, uma ação que se preste a fazer diferença na vida dos(as) estudantes (Professora Daniele); aproximação docente à realidade dos(as) estudantes para, no trabalho com textos, promover intervenções e formas de melhoria das condições

de vida (Professora Ivana); atividades com o que os(as) estudantes conhecem para que algumas de suas necessidades, no sentido de formação escolar, tornem-se decisivas nas suas atuações fora da sala de aula (Professora Káthia).

Mais especificamente, Rodrigues (2013) buscou avaliações de prática social que se associassem as de práticas de linguagem; baseada nos depoimentos das docentes, entendeu que apenas as Professoras Ivana e Káthia traçaram uma representação por esse viés. Assim, coube à declaração da Professora Daniele o entendimento de prática social como algo que pudesse fazer sentido para os(as) estudantes. Ademais, sentimos falta de uma representação de prática social que se interligasse às TIC.

7. Representação *Projetos de letramento mediados pelas TICs*: Rodrigues (2013) designou saber se os projetos criados pelas docentes originavam práticas ou eventos de letramento digital. Dessa forma, a Professora Daniele utilizou um discurso circular em que retomou o que havia dito nos temas anteriores e, principalmente, não deixou claro se se envolvia ou não com projetos de letramento; a Professora Ivana também não explicitou se promovia projetos dessa natureza e optou por discorrer sobre o auxílio que o letramento digital lhe daria para desenvolvê-los, por entender que este letramento alia-se à promoção de outros letramentos; a Professora Káthia afirmou que se engajava com os projetos de letramento para levar diversidade de leituras à sala de aula e, por isso, via as TIC como parceiras.

Com as afirmações das docentes, a pesquisadora considerou - e nós a endossamos - que a Professora Káthia inclinou-se mais para uma análise de docente que produz eventos de letramento digital, ainda que eles não tenham sido efetivados. É que a apropriação do que vem a ser eventos de letramento digital ficou mais evidente na declaração desta docente, com a ideia de que é imprescindível estender aos (às) estudantes uma diversidade de leituras com os préstimos das TIC.

No início deste capítulo, trouxemos um estado da arte sobre pesquisas em Linguística envolvendo o letramento digital docente na área de Língua Portuguesa e afirmamos que muitas investigações científicas não partem do princípio de que docentes de língua materna são letrados(as) digitais, ainda que estejamos vivendo uma configuração social pertinente ao século XXI e que nela a experiência mostre sujeitos cada vez mais imersos em práticas de letramentos com tecnologias digitais. Além disso, pudemos encontrar nesse estado da arte cinco investigações de mesma natureza que se afinam a nossa, por mostrar docentes de língua

como digitalmente letrados(as) e avaliar suas práticas pedagógicas (e / ou a preparação para elas) com ações que puseram este letramento dentro da sala de aula, seja de modo mais elementar ou mais acurado. Isso equivale a dizer que investigações como a que ora apresentamos vão além de algumas já divulgadas, porque consideram que o ensino de Língua Portuguesa, atualmente, conta com a contribuição de docentes que tem o letramento digital figurando em seus perfis profissionais – o que muitas vezes é ignorado ou sufocado pelo modo proeminente com que estudantes do ensino básico lidam com tecnologias digitais.

É claro que pesquisas acadêmicas, gestões pedagógicas e os(as) próprios(as) docentes precisam saber como o letramento digital desenha um perfil de docentes tecnológicos e, conseqüentemente, como este perfil deve figurar nas escolas e até mesmo fora delas - com o estabelecimento de uma relação que supere encontros pontuais entre docentes e estudantes em espaços físicos e ocupe também espaços *online* para preencher mais e melhor as experiências com a língua, fomentando, assim, a conquista de mudanças, dando às aulas mais acessibilidade e empoderando¹⁹ estudantes no que se refere à imersão mais consciente no “universo das máquinas”. Neste cerne é que reside a questão da originalidade analítica de nossa pesquisa, uma vez que investigamos níveis de letramento digital que são apresentados por alguns (mas) docentes de Língua Portuguesa, nos dois âmbitos de formação. Ao tomarmos conhecimento desses níveis, queremos, inevitável e urgentemente, difundir a possibilidade de se adotar um trabalho com o empoderamento docente, que deve existir por meio da mudança de paradigma: de docentes que não se enlevam como suficientemente letrados(as) digitais para atuar com aparatos tecnológicos de que dispõem a docentes que, além de se reconhecerem como sujeitos com potencial tecnológico para o ensino de língua, mensuram seus níveis de letramento digital a fim de proporcionar aulas mais eficientes e relevantes à preparação de estudantes.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nossa pesquisa, de cunho qualitativo, possui como pergunta norteadora “Licenciandos(as) do curso Letras-Português da UFPE e docentes em formação continuada detêm o nível de letramento digital adequado para a prática de ensino de Língua Portuguesa e

¹⁹ A defesa de um empoderamento da educação básica no Brasil com tecnologias digitais é feita pelo professor Luciano Meira (UFPE) e foi compartilhada conosco em conferência no 7º *Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação – 3º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias*, 2017 (NEHTE / UFPE).

sua respectiva literatura para com os(as) estudantes contemporâneos(as)?”; parte da **hipótese central** de que **os sujeitos investigados – docentes em atuação e licenciandos(as) de Letras-Português - estariam recebendo formação insuficiente para o seu letramento digital com impactos na prática pedagógica, haja vista estarem digitalmente letrados(as), e em níveis, para se relacionarem socialmente utilizando TDIC, mas não considerarem com frequência essa utilização como recurso pedagógico para a sala de aula e, quando a consideram, não o fazem em concomitância com estratégias que possibilitem aos(às) estudantes a “leitura proficiente de textos digitais”** (Xavier, 2015). Para nossa investigação, empregamos o método indutivo que, grosso modo, possibilita a pesquisadores observar uma dada realidade com ancoragem em pressupostos teóricos que a interpretem.

Não obstante, delimitamos como objetivo geral de nossa pesquisa **investigar o nível de letramento digital de docentes em formação continuada e de licenciandos(as) de Letras-Português, da UFPE**. Selecionamos como *lócus* de realização da pesquisa quatro instituições²⁰ de ensino básico, sendo duas públicas, situadas em Recife / PE, e duas privadas, em Jaboatão dos Guararapes / PE, bem como uma instituição de ensino superior, a UFPE²¹ (*campus* Recife), por meio da especificação de uma área do conhecimento, a licenciatura em Letras-Português, com seu ensino ofertado pelo Centro de Artes e Comunicação. Apresentamos nosso objetivo com a pesquisa a gestores / coordenadores pedagógicos e à coordenação de licenciatura do curso Letras-Português (CAC / UFPE) por meio de visita da pesquisadora principal a essas instituições. Com isso, obtivemos autorização (Cf. Anexo 3) para convidar a participarem da pesquisa um(a) docente de Língua Portuguesa, atuante no Ensino Fundamental II e / ou no Ensino Médio, em cada uma das instituições de ensino básico, e discentes de Letras-Português, cursando o sétimo ou oitavo período. Como, **especificamente**, desejávamos **avaliar se o letramento digital auxilia / auxiliou a atuação de docentes e licenciandos(as) de Língua Portuguesa, com vistas a potencializar ou não a aprendizagem em sala de aula, assim como analisar a expectativa de estudantes com relação ao uso de TDIC nas aulas de língua materna**, delimitamos que estudantes cursando séries finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio também seriam nosso público-alvo,

²⁰ O recorte de duas escolas públicas e duas escolas privadas foi feito com o intuito de analisarmos o impacto das TDIC na prática pedagógica de docentes em circunstâncias de atuação distintas.

²¹ A escolha da UFPE (*campus* Recife) se deu por dois motivos: i) vínculo dos pesquisadores com a instituição e compromisso com o seu aprimoramento; ii) referência de qualidade: a UFPE ocupa o 14º lugar de um ranking internacional que listou, em 2017, as 32 melhores universidades do Brasil, tendo sido, ainda, considerada a melhor instituição de ensino superior do Norte e Nordeste em alguns anos.

por entendermos que nessas séries os(as) estudantes devem estar preparados(as) pedagógica e tecnologicamente para lidar com as mudanças impostas pela alteração de ciclo.

Em cada instituição de ensino básico, a pesquisadora principal foi apresentada a uma docente de Língua Portuguesa por intermédio de um(a) coordenador(a) pedagógico(a); cada docente, por sua vez, após receber os esclarecimentos necessários acerca de nosso intuito, o termo de consentimento, em formato impresso, redigido conforme determinação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da UFPE e concordar com a participação na pesquisa, apresentou a pesquisadora principal a uma turma do ensino básico, escolhida aleatoriamente. A escolha resultou em duas turmas compostas por estudantes cursando o nono ano do Ensino Fundamental II e duas por estudantes cursando o terceiro ano do Ensino Médio; nelas, além da apresentação da finalidade da pesquisa, foi feita a distribuição, também em formato impresso, dos termos de consentimento e assentimento, dirigidos, respectivamente, aos pais ou responsáveis dos(as) estudantes menores de 18 anos e aos(as) próprios(as) estudantes.

Para melhor compreendermos as informações trazidas anteriormente, o Quadro 1, a seguir, mostra como fica a distribuição das docentes nas quatro instituições de ensino básico:

Quadro 1²²: Distribuição das docentes, participantes de nossa pesquisa, em quatro instituições de ensino básico

Docente	Instituição de ensino básico	Turma
Professora 1	Escola 1 / pública	9º ano / EF II
Professora 2	Escola 2 / pública	3º ano / EM
Professora 3	Escola 3 / particular	9º ano / EF II
Professora 4	Escola 4 / particular	3º ano / EM

Quadro 1: Distribuição das docentes e das turmas nas instituições de ensino básico, participantes de nossa pesquisa. **Elaboração nossa.**

No que se refere à distribuição dos(as) licenciandos(as) de Letras-Português, a pesquisadora principal visitou duas turmas, uma cursando o sétimo período, no turno da noite, e a outra o oitavo período no turno da tarde, dispostas, respectivamente, em salas de aula do Centro de Artes e Comunicação e do Centro de Educação da UFPE. Como de praxe, houve a

²² Para esta pesquisa, julgamos pertinente preservar a identidade das docentes de Língua Portuguesa, bem como das instituições de ensino básico nas quais atuam. Mais informações sobre as docentes e as instituições poderão ser encontradas no capítulo 3, *Análise dos dados*.

explicitude do nosso objetivo com a pesquisa e, por conseguinte, da importância de docentes em formação inicial, como o são os(as) licenciandos(as), contribuírem com a nossa investigação por se voltar para a instituição de ensino a qual eles(as) estão vinculados e abordar discussões direcionadas à importância de um curso de licenciatura em língua materna formar docentes capazes de adequar mais e melhor tecnologias digitais à organicidade de salas de aula de ensino básico.

Dessa forma, elaboramos três questionários sócio-econômico-tecnológicos com o auxílio da plataforma *Google Docs*, condizentemente com as características de atuação dos sujeitos investigados, havendo, assim, um questionário para docentes em formação continuada, outro para docentes em formação inicial (licenciandos(as) de Letras-Português da UFPE) e o último para estudantes do ensino básico. Em linhas gerais, as interpelações contidas nos três questionários dizem respeito a quais equipamentos tecnológicos são utilizados diariamente, quais redes sociais os(as) participantes possuem perfil, mas, principalmente, quais são as atividades de leitura, escrita e escuta realizadas com o apoio de TDIC e o que se pensa sobre estas para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Para envio dos questionários, utilizamos recursos tecnológicos específicos, a saber: i) *E-mail*, ii) *Messenger* e c) *Whatsapp*. A primeira utilização se deu com parte expressiva dos(as) participantes, como as docentes em atuação, os(as) licenciandos(as) e alguns (mas) estudantes da Escola C devido à indicação da Professora C; a segunda, para três licenciandas, deveu-se pelo fato da pesquisadora principal conhecê-las e saber que estavam em fase de conclusão de curso, por isso a interpelação sobre a possibilidade de contribuição com a pesquisa via *Messenger*; neste caso, os procedimentos adotados foram os mesmos: entrega do termo de consentimento e, após assinatura, envio do questionário correspondente. Por último, o uso do *Whatsapp* ocorreu por indicação de estudantes da Escola B, o que levou a pesquisadora principal a buscar o consentimento de estudantes das Escolas A e D para adotar com eles(as) o mesmo procedimento.

De posse dos dados, delimitamos que o *corpus* de pesquisa será composto de perguntas / comandos e respostas, distribuídas da seguinte forma: cinco para as docentes em formação continuada, cinco para os(as) licenciandos(as) de Letras-Português e duas para os(as) estudantes do ensino básico. Elencamos como categorias de análise as i) respostas / justificativas das docentes interligadas às respostas / justificativas dos(as) estudantes do

ensino básico e as ii) respostas / justificativas dos(as) licenciandos(as) concatenadas às “respostas” da UFPE, tomando como base informações sobre o curso Letras-Português.

2.2.1 Aspectos éticos

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE é o órgão que regula as normas para investigações envolvendo seres humanos. Nossa pesquisa não se mostrou indiferente a isso e foi submetida à apreciação neste Comitê, como forma de resguardar a integridade física e emocional dos sujeitos desejosos em contribuir, dos pesquisadores (pesquisadora principal e orientador), bem como preservar as instituições de ensino as quais os sujeitos filiam-se de ações indevidas em suas dependências. Sendo assim, elaboramos cartas de anuência para serem assinadas pelo(a) gestor(a) / coordenador(a) pedagógico(a) das instituições de ensino básico e superior, consentindo a realização da pesquisa, e termos de consentimento e assentimento para serem entregues aos (às) discentes de Letras-Português, às docentes em atuação e aos pais ou responsáveis legais dos(as) possíveis participantes²³ de cada turma, menores de 18 anos. As cartas de anuência, os termos de consentimento e assentimento, os riscos e benefícios da pesquisa, o cronograma de execução, o instrumento de coleta de dados, entre outros aspectos, tiveram sua coerência e funcionalidade avaliadas pelo Comitê de Ética. Somente após esse Comitê divulgar um parecer consubstanciado, validando a coleta dos dados *in loco*, foi que a pesquisadora principal saiu em busca de participantes – docentes em formação inicial e continuada e estudantes do ensino básico –, expôs a importância da pesquisa para o ensino de Língua Portuguesa e distribuiu os termos.

Seguimos à risca o que, no sentido ético, nos propusemos a fazer: respeitar a integridade física e emocional dos sujeitos, sem lhes causar constrangimentos de qualquer natureza nem sonegar informações que lhes eram de direito, a exemplo da não obrigatoriedade em contribuir com a pesquisa e da liberdade que dispunham para desistir de participar, caso desejassem. Como resultado, não adotamos estratégias “argumentativas” como oferecer recompensa, sugerir ou aceitar a atribuição de nota em alguma atividade de

²³ Dizemos possíveis participantes porque diferentemente das docentes, as quais desde o primeiro encontro com a pesquisadora principal mostraram-se interessadas e dispostas a participar da pesquisa, os(as) estudantes demonstraram ressalva quanto à pesquisa - talvez porque tenhamos enfatizado a eles(as) a não obrigatoriedade de participação, algumas vezes para responder a perguntas como “Vou ganhar ponto participando?”, outras para pormo-nos em conformidade com o que está redigido nos termos de consentimento e assentimento.

Língua Portuguesa na tentativa de “motivar” estudantes à participação. Logo, acreditamos que quem, realmente, contribuiu com a pesquisa, respondendo a um dos questionários, assim o fez impelido(a) pelo desejo de ver – e, talvez, construir – um cenário diferente para o ensino de Língua Portuguesa, com práticas pedagógicas aprimoradas pelo uso contumaz de tecnologias digitais.

Para a realização da pesquisa, adotamos uma perspectiva teórica baseada em estudos sobre aprendizagem e sociointeracionismo, língua como forma de interação, letramento(s) e letramento(s) digital(is), multimodalidade e multiletramentos, assim como sobre tecnologias digitais de aprendizagem. Os estudos e seus proponentes serão apresentados no próximo capítulo.

3 APORTE TEÓRICO

Nossa pesquisa, inserida no campo dos estudos linguísticos, visa analisar práticas de linguagem no ensino básico com ênfase nos letramentos, na multimodalidade e nos impactos das novas tecnologias para o ensino e a aprendizagem de língua materna. Em razão disso, apresentaremos neste capítulo noções acerca de *aprendizagem* e *sociointeracionismo* com base nos estudos de Vigotski ([1936] 1998; 2007), de *língua e linguagem* como forma de interação, com ancoragem em Xavier (2013a) e Marcuschi (2008). Em seguida, virão à luz noções sobre *letramento(s)* (Viana et al, 2016; Street, 2014; Kleiman, 2005) e *letramento(s) digital(is)* (Silva, 2012; Xavier, 2006; 2008; Botelho, 2013; Santaella, 2013; Freitas, 2010; Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016), *multimodalidade* (Kress, 2013; Souza, 2006; Dionisio, 2011; 2013; Mozdzenski, 2008) e *multiletramentos* (Xavier, 2013b; Kleiman e Sito, 2016; Rosa, 2016; Rojo, 2012) e, por fim, sobre *tecnologias digitais de aprendizagem* (Xavier, 2016; 2013c; Rosa, 2016; Silva e Abranches, 2015; Barton e Lee, 2015; D'Andréa, 2016; Rojo, 2012; Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016).

3.1 APRENDIZAGEM E SOCIOINTERACIONISMO

Uma palavra é o microcosmo da consciência humana.
(Lev Vigotski, 1998)

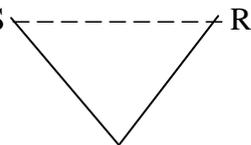
As pesquisas desenvolvidas por Vigotski²⁴ ([1936] 1998; 2007) sobre aprendizagem e sociointeracionismo inscreveram-se num tempo e espaço sociocultural em que o materialismo histórico e dialético ajudaram-no a investigar a mente humana como um fenômeno em movimento e em mudança. A linguagem, por exemplo, é parte deste fenômeno e teve para o estudioso importância capital, porquanto foi vista como um sistema de signos que desenvolve o pensamento e que, em sendo adquirida, provoca transformações no comportamento humano. Especificamente, a aquisição da linguagem, dada com a experiência de interagir socialmente (Vigotski, 2007), provoca mudanças na estrutura interna das operações intelectuais, pois, segundo ele,

²⁴ Optamos por utilizar a mesma grafia encontrada nos livros *Pensamento e linguagem* ([1936] 1998) e *A formação social da mente* (2007), ambos publicados pela editora Martins Fontes.

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma ação direta à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela fórmula simples ($S \rightarrow R$). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, em que preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo “colocado” indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo. Esse signo possui, também, a característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente). Conseqüentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado, que representamos da seguinte forma: S ----- R

(*ibidem*, p. 33. Ênfase do autor).

Não obstante, nos estudos de Vigotski ([1936] 1998; 2007) percebemos que as palavras-chave são desenvolvimento do pensar, do falar e do agir, todas viabilizadas pela linguagem. Talvez por isso o excerto acima tenha nos levado a atualizar a figura representativa do elo intermediário entre o estímulo e a resposta no processo de operações com signos: S ----- R



TD, em que TD diz respeito às tecnologias digitais. Baseando-nos nisso, fica muito claro para nós que o estímulo (signo) auxilia o desenvolvimento das funções psicológicas, do intelecto humano, sobretudo que o uso de signos é uma atividade mediada, pois o humano contagia-se com eles e influencia seu comportamento por meio deles. E o que são as tecnologias digitais se não um sistema de signos dinâmicos – e com manifestação concreta, como diria Vigotski (2007)? Daí porque as defendemos como instrumentos que podem trazer impactos significativos para o desenvolvimento humano.

Desse processo, resulta a relação do aprendizado com o desenvolvimento mental. Enquanto para muitos pesquisadores à época de Vigotski (2007) o aprendizado e o desenvolvimento, grosso modo, ora caminhavam separadamente, com aquele englobando mais características que este, ora caminhavam lado a lado, mas sem manter necessariamente uma relação de interdependência e, mais ainda, ora eram a mesma coisa, Vigotski (2007) rejeita esses posicionamentos teóricos e postula que o aprendizado e o desenvolvimento se inter-relacionam desde o primeiro dia de vida de um sujeito, embora ambos os conceitos não aconteçam ao mesmo tempo nem na mesma proporção. Isto equivale a dizer o que muito já se

disse em ciências humanas e da saúde: quanto mais se proporciona condições favoráveis para o aprendizado, duas vezes mais se proporciona condições para que o intelecto humano se desenvolva.

Além do mais, a relação aprendizado e desenvolvimento precisa ser analisada de forma adequada, e foi pensando nisso que Vigotski (2007) propôs o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante, ZDP). A ZDP está inteiramente ligada ao aprendizado escolar e este faz despertar uma série de processos internos de desenvolvimento. Ao afirmarmos isso, suscitamos duas correspondências em torno dos conceitos sobre aprendizado e desenvolvimento: se este é algo que se dá interna e processualmente, aquele, assim também o sendo e precedendo ao desenvolvimento – porque é consenso para nós que todos aprendem algo antes de iniciar a fase escolar –, torna o intelecto humano capaz de operar com signos. Mas, para alcançar aptidão em operações com signos, é necessário, inicialmente, a exploração de um nível de desenvolvimento imprescindível à ZDP, o potencial, pois ele define as funções mentais que estão em processo de amadurecimento e é determinado sob o direcionamento de um adulto ou com a colaboração de companhias mais capacitadas. Passada essa fase, vem a fase de estabelecimento do desenvolvimento real, correspondente às funções mentais que se ampliaram como decorrência de ciclos de desenvolvimento já completados.

Entender o exposto anteriormente é compreender que, com a ZDP, Vigotski (2007) está nos propondo esboçar o futuro imediato de um(a) aprendiz e seu estado dinâmico de desenvolvimento, ou seja, compreender que o aprendizado deve orientar-se para o futuro, tomando como base o que já se tem consolidado como aprendizado, mas, principalmente, o que pode vir a ser aprendido de forma eficaz para tornar pleno o desenvolvimento mental. Em outras palavras, a natureza do aprendizado humano é tão social que podemos tomar como exemplo as fases de desenvolvimento de uma criança: ao aprender por meio de interações com as atividades intelectuais de quem a cerca, a criança vai atribuindo sentido ao que aprendeu, determinando para si e para os demais o que fazer e / ou como usar o conhecimento adquirido socialmente. E, nesse enquadramento, as TDIC configuram-se como uma fonte de colaboração para o estabelecimento da ZDP.

Num enquadramento mais específico como o ensino de Língua Portuguesa, há, por parte de muitos(as) docentes, uma tensão em conciliar a exploração da ZDP com o uso de TDIC motivada pelo receio de que estudantes, em sendo pares mais experientes na relação com tecnologias digitais, invertam um quadro há muito estabelecido: o lugar de quem ensina e

o de quem aprende. Se pensarmos bem, ensinar sempre foi uma via de mão dupla e não há para a mente de quem ensina a impossibilidade de se aprender algo a mais com o conhecimento que socializa, mas há como o lugar de docentes – normalmente de hierarquias e ações verticais – ser cada vez mais integrado à contemporaneidade, com flexibilidade para o ensino e colaborações para a aprendizagem. Indiscutivelmente, as TDIC estão reclamando para crianças e jovens ações educacionais cada vez mais horizontais e integradoras, com mais protagonismo de todos os que se envolvem com essas ações. Portanto, não há demérito em docentes se colocarem na posição de aprendizes de uso de TDIC, uma vez que a mente humana não é capaz de dar conta de todo o conhecimento existente e aprender sempre impulsionará a aquisição de competências e méritos.

Agora, o aprendizado escolar não projeta nem acompanha o desenvolvimento do intelecto de forma simultânea, por isso escola e educadores (as) têm que se ocupar com o aprendizado como fonte de subsídios ao desenvolvimento do(a) aprendiz, já que este é um processo mais lento e dependerá também de muitos fatores contidos fora do ambiente escolar. Neste sentido, o(a) aprendiz em idade escolar caminha para o desenvolvimento de processos internos por meio da assistência de companheiros mais experientes, como postula a ZDP, mas, sobretudo, por meio de direcionamentos precisos dados às tarefas que deverá realizar dentro e fora da escola. Em se tratando de aprendizes de língua materna, Saussure ([1916] 2006) já afirmava que a língua é um produto social da faculdade da linguagem e que esta torna natural a constituição daquela. Disso depreendemos que se para Saussure ([1916] 2006) a língua forma a unidade da linguagem e possui convenções adotadas pelo corpo social, aprendê-la de acordo com as ideias de Vigotski ([1936] 1998; 2007) implica que seu ensino se pautar no que o social fornece, como meio de promover aos(as) estudantes um desenvolvimento intelectual que os(as) façam usar a língua de forma eficaz nas mais diversas situações.

Afirma Vigotski ([1936] 1998) que “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural [...] (p. 62); então, “a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico” (p. 63). Os excertos remetem-nos diretamente a tese de Xavier (2013a)²⁵, que atentou para o percurso sócio-histórico da linguagem

²⁵ Estamos nos referindo ao e-book *Retórica digital: a língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador* (Recife: Pipa Comunicação, 2013. Disponível em: <<http://www.pipacomunica.com.br/retorica->

desembocando no uso das tecnologias digitais como linguagem condizente com a contemporaneidade. Ao associarmos as ideias de Vigotski ([1936] 1998; 2007) às de Xavier (2013a), entendemos que as TDIC não são apenas um produto imperioso da evolução científica; elas são uma necessidade por estarem, cada vez mais, ligadas ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem de todos, especialmente dos nascidos na Geração Z. Por isso, estes são facilmente adaptáveis às TDIC, por estarem se desenvolvendo com elas. Atualmente, podemos observar crianças de 2 / 3 anos fazendo escolhas para si, como qual desenho assistir *online*, por meio de um celular ou *tablet* e ao mesmo tempo sermos levados a entender que ela está fazendo escolhas aleatórias; no entanto, Vigotski ([1936] 1998; 2007) autoriza-nos a dizer que uma criança em uma situação como esta está desenvolvendo seu pensamento e sua linguagem com a ajuda de um instrumento do século XXI, que tem a importância que um brinquedo²⁶ comum tem para o seu desenvolvimento.

Outro ponto capital para Vigotski ([1936] 1998), em que associamos de imediato ao uso de TDIC, é a interação contínua das matérias escolares básicas no processo de aprendizado e desenvolvimento das funções intelectivas do sujeito em idade escolar. Detidamente, o estudioso conclui que “a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica, antes de aprender a aplicá-los consciente e deliberadamente” (p. 126), o que nos levou a encontrar uma clara distinção entre dois termos caros para a ciência linguística: habilidade e competência. Baseamo-nos em Vigotski ([1936] 1998) para conceber habilidade como a aquisição de praxes e competência como a determinação consciente do que fazer com essas praxes, pois, quando pensamos no manuseio de TDIC, defendemos, sem sombra de dúvidas, que é preciso desenvolver no(a) aprendiz em idade escolar o que chamamos de competência crítico-digital.

Vigotski ([1936] 1998) ainda esclarece que os conhecimentos espontâneos, adquiridos no cotidiano, se desenvolvem numa linha ascendente, ao passo que cruza e mantém interdependência com os conhecimentos científicos, desenvolvidos numa linha descendente. Isso equivale a dizer que o conhecimento científico, ao se expandir, não apenas favorece como amplia o conhecimento espontâneo de um(a) aprendiz, fazendo com que quanto mais conhecimento científico ele(a) adquira, maior seja a possibilidade que ele(a) tem de se voltar para práticas cotidianas de forma consciente. E isso, é evidente, corresponde a níveis de

[digital/ebook-retorica-digital_Antonio-Carlos-Xavier.pdf](#)>). Mais adiante, na seção 2.2 *Língua como forma de interação*, abordaremos algumas ideias contidas neste livro.

²⁶ Segundo o estudioso em questão, o brinquedo viabiliza a formação de uma estrutura interna básica para que as transformações da necessidade e da consciência da criança ocorram.

desenvolvimento mental que devem ser alcançados, mas, de forma precedente, devem ser compreendidos; crer que pensamento e fala / palavra são a mesma coisa, ou são processos fáceis de serem desenvolvidos – numa vulgarização do axioma “Penso, logo existo” – não auxilia um(a) aprendiz a delinear a curvatura desses conhecimentos. Com base nisso, entendemos que o uso de TDIC para o ensino e a aprendizagem de língua materna favorece o desenvolvimento do intelecto humano de quem se encontra num processo de formação constante, a exemplo de nossos(as) estudantes da educação básica.

Por fim, Vigotski ([1936] 1998) sustenta que o pensamento humano é um todo complexo com cores, formas, significados etc. Trazendo isso para a nossa realidade, hoje, sustentamos que a complexidade do pensamento é formada por *designs*, formatações, *layouts*, entre outras características, interligadas à *internet*, que ajudam no processamento da informação e devem ser facultadas aos sujeitos como mais um subsídio para o desenvolvimento do pensamento. E a proposta das TDIC é, justamente, apresentar a quem as manuseia modos²⁷ mais precisos de pôr em prática o intelecto. Já a proposta de Vigotski ([1936] 1998; 2007) acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humanos como fenômenos dialéticos mediados pela linguagem reclama que tenhamos uma concepção de língua abrangente. É sobre o que explanaremos na seção seguinte.

3.2 LÍNGUA COMO FORMA DE INTERAÇÃO

Junto a Xavier (2013a) e Marcuschi (2008), compreendemos a língua e a linguagem como formas para a interação. Xavier (2013a) examina o percurso que o humano - ser racional e inventivo - transcorreu até alcançar progressos por meio da linguagem e postula que foram as emoções do humano, enquanto sujeito falante, que, inicialmente, determinaram a necessidade de comunicação. Logo, as emoções que surgiam nesse sujeito foram dando lugar a inquietações, à busca pelo conhecimento sobre o que fazer com sentimentos muitas vezes adversos. Baseando-se em algumas ideias de Rousseau, Xavier (2013a) postula ainda que as emoções do humano impulsionaram a invenção da linguagem e o surgimento das línguas - estas entendidas como uma “faculdade cognitiva” (p. 22) que serve às emoções para,

²⁷ Este é um tópico que será retomado mais adiante, na seção 2.4 *Multimodalidade e Multiletramentos*.

em seguida, servir à “ponderação racional” (p. 27), contrapondo-se, assim, a concepção de língua como reflexo da razão.

Nessa perspectiva, a escrita, como uma materialização da língua, deu um salto adiante da fala, visto que as transformações pelas quais passaram as sociedades e o sujeito racional, em seu curso de aprender a lidar com as emoções, exigiram atividades que a fala não conseguia desempenhar com afinco, a exemplo da documentação de discursos - um marco da passagem do homem que falava para o homem que começou a escrever, isto é, para aquele que conseguiu registrar dados e obter mais êxito com uma linguagem especificamente. Ainda que essa linguagem tenha se apresentado de maneira abstrata, com o passar do tempo, e de acordo com as necessidades, ela passou a solicitar a verbalização e a inscrição material e virtual de símbolos. A escrita, então, tem sua relevância como resultado da criatividade humana, e é exatamente por conter esta característica que reclamamos atenção para o processamento cognitivo da informação hoje. Como vimos em Vigotski (2007), grosso modo, o pensamento se intercrusa com a fala / palavra, no sentido de que pensar corresponde à fala / palavra mais íntima; corresponde ao que, internamente, gerou conhecimento para depois produzir “pensamento verbal”.

Ressaltamos junto a Xavier (2013a) que a linguagem é uma tecnologia que possui finalidades bem delimitadas. Compete a nós, portanto, “aprendermos a técnica”, “lapidarmos sua estética” e “utilizá-la com preocupação ética para que essa tecnologia funcione como mecanismo de interação e integração intra e interpessoal” (p. 28). Percebemos, com isso, que é dada à linguagem um caráter de desenvolvimento em concomitância com o desenvolvimento humano. De acordo com o pesquisador, diante do quadro de invenções humanas, a escrita foi a tecnologia de comunicação que mais se destacou por ter um status cultural e uma relevância social e técnica nas sociedades que a adotaram. Xavier (2013a) destaca diversas vezes o avanço da linguagem como um produto da necessidade do homem de se comunicar e de se respaldar em práticas sociais de modo mais satisfatório e, diante dessa necessidade, a escrita se tornou um reflexo, uma das formas de representar a fala, mas com alcance limitado, haja vista as nuances contidas nesta.

Como decorrência do explicitado, temos os textos eletrônicos: ao se constituírem de uma diagramação que viabiliza o contato com signos linguísticos em tempo real, os textos eletrônicos tentam superar limitações de alcance da informação, trazendo para a linguagem uma compilação semiótica digna do contemporâneo e, para o humano, modos de aprimorar

seu conhecimento. Isto equivale a dizer que a fala e a escrita de língua materna em meios digitais são atividades desmembradas pela capacidade de falar e escrever aprendida com a tradição histórica. Por isso,

[...] a concepção de tecnologia <que adotamos é a de> um conhecimento criado, desenvolvido e aplicado para resolver os problemas de limitações físicas ou intelectivas humanas. Ela se nos revela por meio de produtos, equipamentos e instrumentos complexos que promovem aumento na velocidade de ação dos sujeitos que a utilizam e oferece ganhos de produtividade e qualidade na realização de certas atividades ou confecção de produtos. Em outras palavras, a tecnologia viabiliza a realização de movimentos concretos e abstratos dos sujeitos com mais rapidez e amplitude de abrangência territorial seja essa real e / ou virtual (XAVIER, 2013a, p. 39. Ênfase adicionada.).

É chegado o tempo da “convergência tecnológica”, um conceito defendido pelo pesquisador supramencionado e que diz respeito à capacidade de interligar tudo, de formar um todo consistente e urdido coletivamente por meio de linguagens diversas. Neste ínterim, a *internet* é vista como uma rede que propicia muitas conexões humanas, mas, principalmente, como uma rede que universaliza acontecimentos e enriquece sujeitos, isto é, dá a todos a possibilidade de tomar conhecimento dos assuntos do mundo e de transpor certas desigualdades sociais por meio do acesso à informação. A “convergência digital”, então, permite a junção de modos de linguagem em equipamentos multimídia, ampliando as experiências sensoriais.

Do evento da “convergência tecnológica” surge a cultura digital (Xavier, 2013a), que tem se particularizado por alguns motivos, a saber: i) mudanças harmônicas nos signos linguísticos, devido a essa convergência de mídias que permite um suporte de textos mais “flexível e aberto ao diálogo com diferentes elementos de significação” (p. 51); ii) sensações causadas no humano de estar em vários lugares ao mesmo tempo, constituindo-o como sujeito dinâmico, onipresente e que atende às necessidades do hodierno instantaneamente; iii) disseminação de informações diversas, consistentes ou não, pois a cultura digital vale-se do princípio de conferir ao sujeito o poder de expressar-se com liberdade e ter alcance ilimitado das informações; iv) gestão das informações que se apresentam de forma desordenada para ordená-las de acordo com sua consistência, no tocante à capacidade de guardar dados em artefatos computacionais que disponibilizam informações de forma rápida, inteligente e portátil. Contudo, Xavier (2013a) destaca que se faz necessário a filtragem, o tratamento adequado e a transformação de informações, com a finalidade de acarretar saberes proveitosos para seguirmos progredindo em nossas vidas.

Outro conceito que trazemos é o da “convergência sociocultural” (Xavier, 2013a), resultado da “convergência tecnológica”. Ao imbricar os conceitos, este pesquisador ressalta que a convergência sociocultural demanda pessoas que integrem “máquinas inteligentes” às suas vidas para que possam gerar uma rede ampla, resistente e sólida de interpessoalidade. Todavia, para essas convergências acontecerem, deve haver similaridade de interesses entre quem as deseja (p. 56); levando a discussão para o contexto educacional, a “convergência tecnológica” pode existir quando os interesses de docentes por ela forem similares aos interesses de estudantes. Somado a isso, Xavier (2013a) apoia-se em estudiosos da cultura Pós-Moderna e da Linguística para lançar ideias acerca de identidade, representação e sujeito e abranger a dinâmica da língua quando interligada às linguagens em conjunturas dialógicas com as TDIC. Desse modo, o sujeito é visto como aquele que detém mais de uma identidade, e esta, por sua vez, detém um “sistema de representação sociocultural” (p. 63). Em resumo,

[...] concebemos o sujeito como uma construção social que reflete em suas reações corpóreas e linguísticas as representações socioculturais internalizadas ao longo de suas vivências e experiências de ser no mundo, tanto no âmbito individual quanto nas esferas coletivas das quais toma parte. Concordamos com a ideia de que há inúmeras identidades contidas no sujeito contemporâneo, o que nos leva a considerar a multiplicidade de representações que o constituem (XAVIER, 2013a, p. 63).

Baseamo-nos nesta ideia para outra vez levarmos a discussão para o contexto educacional: normalmente, é exigido dos(as) estudantes ductilidade para deixarem do lado de fora da sala de aula representações individuais já estabelecidas, a fim de que se sobressaiam representações que estejam em conformidade com as normas do ambiente escolar. Em outros termos, aos(as) estudantes, letrados(as) digitalmente, são exigidas convivências em sala de aula que ignorem suas identidades digitais. Afirmamos isso por sabermos que, em várias ocasiões, docentes e gestões pedagógicas determinam que equipamentos tecnológicos sejam deixados no pátio, por assim dizer, suscitando aos(às) estudantes um embate interno – com externalizações, quando se é dado espaço para tanto – sobre como pertencer a um lugar que não encara verdadeiramente nem acolhe seus membros estudantis como sujeitos de identidades, incluindo a de letrados(as) digitais.

Além disso, hoje, o perfil dos(as) estudantes se constitui, dentre outros aspectos, do pertencimento a uma geração que se especializa em TDIC, que as manuseia²⁸ com frequência

²⁸ Sabemos que o manuseio fácil das TDIC pela geração de genuínos digitais demanda cautela. Uma campanha intitulada *End Violence On-line*, publicada pela UNICEF Brasil em sua página no *Facebook*, em julho de 2016, narra a história de uma adolescente brasileira vítima de *cyberbullying* ao ter suas fotos íntimas, armazenadas no celular, compartilhadas em redes sociais por outras pessoas. As fotos foram difundidas no ambiente escolar, o

para expressar sobremaneira suas emoções, possibilitando o emprego de linguagens diversas (fotos e / ou mosaico de fotos, vídeos, *emoticons*, check-ins atrelados a sensações, comentários na publicação de seus pares ou a réplica dessa publicação). Nessa perspectiva, as TDIC podem ser vistas como meios de dissecar a subjetividade humana, uma vez que são utilizadas para informar como ser visto(a), alcançado(a) e compreendido(a). De acordo com Xavier (2013a, p. 79),

não há, pois, como fazer convergir identidades socioculturais sem um suporte linguístico que articule e corrobore essa convergência. É a língua o principal dispositivo tecnológico de consolidação da identidade social e cultural de uma comunidade. Ela opera como mecanismo de absorção, reprodução e preservação das tradições, hábitos e gestos interpretativos dos sujeitos no interior de uma dada comunidade. É por meio dela que o sujeito individual manifesta a representação que construiu sobre o social, o cultural, o político, o histórico, o econômico e deixa involuntariamente escapar sua ideologia. Por ela, ele informa o retrato que faz dos outros e sinaliza que imagem deseja que os outros façam dele. Em uma palavra, o sujeito projeta imagens de si e dos outros pela língua.

No excerto acima, é interessante observamos o caráter flexível que a língua assume quando empregada em comunidades virtuais (“convergência linguística”) e, por conseguinte, os gêneros digitais recém-chegados que consolidam a identidade de grupos em ambientes virtuais a partir de variedades de uso da língua. Por tudo isso que expusemos é que tomamos a língua como

uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. [...] De outro ponto de vista, pode-se dizer que *a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua*, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente desse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes / ouvintes (escritores / leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (MARCUSCHI, 2008, p. 61. Ênfase nossa).

que levou outra adolescente a produzir um vídeo sobre *cyberbullying* e *sexting* – este, atualmente, usado para referir-se ao compartilhamento na *Internet* de mídias com conteúdo íntimo (fotos ou vídeos que, a serem compartilhados, são vinculados a uma natureza erótica sem o consentimento da principal parte envolvida, quem tirou a foto e/ou produziu o vídeo) – e a divulgá-lo na *internet*. A adolescente, em seu vídeo, compartilha conhecimento sobre o poder da *internet*, seus usos e, às vezes, seus crimes possíveis; o vídeo foi um dos vencedores do concurso *Internet Sem Vacilo*, promovido pela UNICEF Brasil. Observamos ainda no vídeo da campanha *End Violence On-line* a mensagem posta ao final: “Quando se sentem ameaçados na *internet*, adolescentes buscam a ajuda dos amigos mais do que de pais ou professores”. Esta mensagem, somada ao acontecimento descrito, não seria um alerta, dentre vários que tomamos parte sobre a má utilização dos recursos ofertados pela *internet* e pelas TDIC, para gestores(as) de educação e docentes levantarem-se e lutarem mais e melhor em prol do letramento digital nas escolas, visando à conscientização de estudantes para saberes que sejam proveitosos com o auxílio desses recursos? Mas essa discussão de uso consciente de TDIC não diz respeito diretamente ao âmbito desta pesquisa, logo, não a faremos aqui.

A concepção de Marcuschi (2008) admite que a língua é diversificada e diversificável. Juntos a esse pesquisador, concebemos a língua como um sistema não rígido, que funciona por meio de símbolos em face de sua constituição heterogênea, opaca – os sentidos não se encontram na imanência das formas –, da sua indeterminação sintática e semântica e da sua autonomia relativa, porquanto a língua não preexiste nem é exterior a um(a) falante. Marcuschi (2008), então, faz-nos deslocar o olhar para o funcionamento da língua, advertindo que é possível verificar o que falantes realizam na e com ela, ou seja, os usos que fazem, mas, principalmente, como falantes percebem que estão fazendo determinados usos. Se levarmos essas ideias para o domínio educacional, perceberemos de imediato que a linguagem digital que estudantes utilizam mais assiduamente que nós, docentes, é fruto de uma compreensão de língua diversificável - embora muitas vezes eles(as) não a compreendam dessa forma, mas agem como se compreendessem. Sendo assim, a linguagem digital não se enquadra pura e simplesmente numa transgressão de língua materna, de maneira que precisamos levar muito em conta essa linguagem, pois regras do sistema linguístico lhe subjazem. Assim sendo, ficará mais fácil aceitarmos seu uso, seus efeitos nas interações sociais e tratarmos da questão com naturalidade em sala de aula.

Enfim, conceber a língua como atividade social, interacional e mental é compreendê-la como um “fenômeno empírico” (Marcuschi, 2008, p. 65) e, como “fenômeno empírico”, ela favorece experiências entre interactantes. Numa palavra, a língua é a pedra de toque a moldar o nosso conhecimento; ela age em nós e permite que ajamos por meio dela. Tal qual Marcuschi (2008), é indispensável tomarmos a língua e o pensamento de maneira interligada porque, de fato, um dá suporte ao outro. Foi por causa de concepções como esta e como as de tantos(as) outros(as) linguistas, que hoje alcançamos um patamar de superação de ensino de Língua Portuguesa totalmente baseado na prescrição de uso de formas e, principalmente, superamos as querelas acerca de quem vem primeiro, se a língua, se o pensamento.

No que concerne às experiências com a língua, vemos práticas sociais que sobrepujam regras de um sistema, embora as revele explícita ou implicitamente. Para essas práticas, adotamos uma conceituação específica que tomaremos conhecimento na próxima seção.

3.3 LETRAMENTO(S) E LETRAMENTO(S) DIGITAL(IS)

Apontam Viana et al. (2016) que o termo letramento - de *literacy* - foi consolidado pelo grupo *New Literacy Studies* (doravante, *NLS*) em seu movimento de lançar luz para questões de interação e prática social no tocante ao uso da língua escrita. Num momento anterior ao *NLS*, os estudos sobre *literacy*, em suas abordagens teórico-metodológicas, privilegiavam o uso da escrita atrelado a processos cognitivos e políticas de alfabetização, tanto que fez Street (2014), um dos principais membros do movimento, basear-se em suas investigações etnográficas para criticar instituições que fundamentalmente promoviam o ensino de codificação de signos, o chamado “letramento autônomo”, e convocar a adoção do “letramento ideológico”, pois, “aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita [,] reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas” (Street, 2014, p. 44. Ênfase entre colchetes adicionada).

Posteriormente, a nova abordagem de estudos sobre *literacy*, designada no Brasil como “Estudos de Letramento”, se associa aos conceitos “práticas de letramento” e “eventos de letramento”; situações de uso da escrita, atreladas a crenças, valores, entre outros aspectos, passaram a ser investigadas como originárias de contextos em que sujeitos empregam ações e elaboram concepções relacionadas a esse uso e / ou à leitura. Diante disso, estudos acadêmicos giraram em torno do ensino de língua escrita e logo foi criada uma estreita semelhança entre significados do letramento e da alfabetização (Soares, 2011 *apud* Viana et al., 2016); já Kleiman (1995 *apud* Viana et al., 2016) entende que o termo *literacy* surgiu com a tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização. Por isto, de forma sucinta, Kleiman (2005) define letramento como uma prática que se coaduna com os usos sociais da escrita numa dada comunidade e com a repercussão da língua escrita na contemporaneidade.

Desse ambiente profícuo de pesquisas, em que significados do letramento devem distinguir-se dos da alfabetização²⁹, as noções sobre letramento se expandiram com investigações sobre como grupos marginalizados, que não sabiam ler e escrever, conviviam com outros grupos proficientes em leitura e escrita, dando lugar aos “letramentos múltiplos”

²⁹ Neste trabalho, não tivemos a intenção de discorrer amplamente sobre alfabetização. Mas, à título de informação, afirmamos que a alfabetização é compreendida por nós como um processo de decodificação de signos linguísticos mediante a leitura e a escrita.

devido à necessidade de se contemplar também circunstâncias sócio-históricas e culturais de produção da leitura e da escrita. Daí porque a defesa de alguns(mas) pesquisadores(as) (Cf. Caiado, 2011; Street, 2014, entre outros(as)) é pela adoção do termo letramentos, no plural, por entenderem que uma variedade de práticas sócio-histórico-culturais está nele compreendida, mas, principalmente, para não seccionarmos os letramentos em especificações que não contribuam para o reconhecimento de mais de um evento imbricado a eles.

O letramento digital, em seu turno, incorpora letramentos múltiplos, mas vai um pouco além das práticas de leitura e escrita tradicionais / convencionais contidas neles. Para Silva (2012), o letramento digital é a competência de adquirir poder de interação em ambientes digitais, porque um(a) letrado(a) digital deve “saber pesquisar, selecionar, utilizar as diversas ferramentas disponíveis para cumprir propósitos variados, [...] se relacionar com seus pares, aprender constantemente, construir, transformar, reconstruir, exercer autoria, compartilhar conhecimento etc.” (p. 4). Neste ínterim, Silva (2012) toca na questão das alfabetizações, ressaltando que a alfabetização digital não depende da alfabetização “tradicional”, mas, quanto mais a alfabetização “tradicional” estiver consolidada, mais satisfatoriamente a alfabetização e o letramento digitais se aprimoram, por serem estes desdobramentos daquela. Com base nisso, a pesquisadora argumenta que há uma finitude no curso de alfabetizar tradicionalmente, enquanto que o curso de alfabetizar e de letrar digitalmente não possui fim. Então, questionamos: por que docentes, que já alcançaram a finitude de sua alfabetização, letrados(as) digitalmente que são e sem vistas de findarem este processo, oferecerem resistência em levar o letramento digital para a sala de aula? Tal pergunta terá respostas apenas se voltarmos o olhar para a formação docente?

Entendemos que essa resistência pode ser fruto do modo como teorias e práticas em torno do letramento digital foram apresentadas aos docentes, seja em sua formação inicial ou continuada. Entendemos também que uma “ideia nova”, ao tentar romper com paradigmas instaurados, inevitavelmente, encontra oposição, e que para estabelecê-la são necessárias “lutas linguísticas” argumentando a seu favor. Mas, se a resistência oferecida em adotar o letramento digital como um dos aparatos das aulas de Língua Portuguesa for proporcional à relevância dos resultados previstos com toda “ideia nova”, já estamos satisfeitos, porque significa dizer que, em nos apropriando de estudos acerca do letramento digital e de sua relação profícua com o ensino e a aprendizagem, estamos prospectando caminhos para que aconteçam mudanças significativas na educação básica. Em poucas palavras, o letramento digital é uma realidade emergente. Compete à gestões pedagógicas e a profissionais docentes

levar, com rapidez, essa realidade para a sala de aula, assim como tem cabido, muitas vezes, protelar e resistir a sua acomodação.

De outro ponto de vista, docentes devem ser levados(as), no curso de suas formações, a refletirem sobre quais tecnologias digitais adotar, como e por que adotá-las, no intuito de convocarem práticas docentes alinhadas a uma aprendizagem de caráter colaborativo, participativo e reflexivo (o que ensinar); aos recursos da *Web 2.0* como fontes profícuas aos objetivos do ensino (como ensinar); ao afastamento da zona de conforto sem recorrer ao tecnicismo (por que ensinar), isto é, apresentação das ferramentas disponíveis e instrução quanto a técnicas e maneiras de adequá-las à sala de aula (Silva, 2012). Prova de que o letramento digital não deve ser estudado de qualquer forma e, por conseguinte, incorporado à prática pedagógica tão somente para fugir de práticas usuais de ensino e aprendizagem.

A adesão à perspectiva do letramento digital acarreta uma distinção clara e precisa entre formas convencionais de alfabetização, letramento(s) e práticas sociais de leitura e escrita em ambiente digital (Xavier, 2006). Segundo Xavier (2006; 2008), ser letrado digitalmente implica a adoção de mudanças nos modos de ler e escrever – e nos modos de ensinar, acrescentamos – os códigos da língua. Logo,

o docente inovador enxerga a latência pedagógica da tecnologia operando em favor da aprendizagem de seus alunos. Vê-la como aliada no grande projeto de contínua formação intelectual e humana das crianças, jovens e adolescentes que transitam por nossas salas de aula presenciais, mas que têm uma forte inclinação a adquirir conhecimentos também (e quem sabe principalmente) em ambientes virtuais. Entretanto, só vale a pena utilizar os recursos tecnológicos sob quaisquer perspectivas se, ao lado da competência técnica, forem trabalhados valores éticos que estimulem os aprendizes a adotarem comportamentos e atitudes civis respeitadas para com os outros cidadãos (XAVIER, 2008, p. 10).

Enriquecemos as concepções de Silva (2012) e Xavier (2006; 2008) com a defesa de Botelho (2013) de ampliação da alfabetização tradicional por meio de um desdobramento do letramento digital. Mais especificamente, Botelho (2013) postula que dominar ações como a de registro e manuseio de imagens com o auxílio dos equipamentos tecnológicos que temos à mão, se desenvolvidas desde a tenra idade, alarga o caminho da alfabetização. Em resumo, quanto mais uma criança experimenta recursos digitais, mais maturidade alfabética e digital ela adquire. Levando essas explicitações para junto das de Vigotski ([1936] 1998; 2007), entendemos que quanto mais a mente humana é colocada frente a possibilidades de aprendizagem com recursos digitais, maiores serão os graus de letramentos adquiridos. A

pesquisadora vai além e afirma que o domínio de ações digitais proporciona à criança familiarização com hipertextos devido a imagens, ícones e símbolos presentes naqueles quando dispostos na *Web 2.0*. Logo, se pensarmos que o letramento digital em crianças é um processo que requer experiências com o meio digital, podemos ser levados a concluir que ao alcançar a fase da adolescência, este processo estará consolidado. Entretanto, a consolidação do letramento digital reclama também ações que visem à conscientização e à ética no convívio com os meios digitais.

Botelho (2013) define o letramento digital como um fenômeno situado em terreno rico e transdisciplinar, que fornece ao conhecimento elementos fundamentados por uma relação de equiparidade e não de sobreposição, ou seja, com o letramento digital, o conhecimento é organizado por meio da ligação de elementos. Ainda de acordo com a pesquisadora, estas são características de um fenômeno heterogêneo porque ela apresenta mobilidade, atualizações, redesenhos e conexão a outros conceitos; porque se desenvolve ofertando dinâmicas diferentes para cada sujeito; se inscreve em um cenário de interconexão entre “saberes e fazeres para lidar com a linguagem” (p. 41) e de motivação para aprimorar estratégias linguístico-cognitivas - devido à mudança de suporte dos textos, mas, principalmente, devido ao registro nos novos letramentos que exigem reconhecimento da multiplicidade de práticas empreendidas pelos humanos.

Nas palavras de Botelho (2013, p.74), “[...] entendemos o letramento digital como um fenômeno que se constitui por fases ou graus, que se entrelaçam num desenvolvimento não-linear para a construção dos conhecimentos necessários utilizados em práticas sociais situadas”. O conhecimento desses graus interessa a este trabalho por revelar domínios (Cf. Quadro 2) e perfis de letramento digital que um sujeito pode alcançar:

Quadro 2: Graus e domínios de letramento digital (Botelho, 2013)

Graus	Domínios	
1	Domínio do ambiente de informática	Refere-se ao reconhecimento dos equipamentos de informática e de seu funcionamento
2	Domínio de habilidades icônicas	Diz respeito à leitura de ícones e links da <i>internet</i>
3	Domínio do ambiente de conexão	Refere-se à maneira de efetivar a conexão com a <i>internet</i> e de navegar
4	Domínio de realização de múltiplas tarefas	Diz respeito à distribuição de atenção entre três mídias diferentes

5	Domínio da alfabetização e do letramento digital	Refere-se à digitação e ao uso de atalhos ou operadores de <i>software</i>
6	Domínio de comunicação na <i>internet</i>	Diz respeito à identificação e ao envio de novas mensagens

Quadro 2: Graus e domínios de letramento digital com base em Botelho (2013). **Elaboração nossa.**

A esses graus podem ser associados perfis de letramento digital. Botelho (2013) esclarece que:

- i) O perfil *Errante* refere-se a um(a) navegante à deriva, sem destino definido, que distingue os meios digitais em um ambiente de informática, mas não sabe a funcionalidade de tais meios, muito menos manuseá-los, podendo até apresentar receio frente à possibilidade de manuseio e dificuldades com a digitação e com o vocabulário específico devido ao convívio escasso com o ambiente digital;
- ii) O perfil *Passageiro* diz respeito a um sujeito que assume a condição de navegante na *internet* com o auxílio de outra pessoa, distingue os meios digitais em um ambiente de informática, sabe a funcionalidade desses meios e apresenta conhecimento sobre digitação, botões de *mouse* e sobre como avançar diante de um hipertexto; possui convívio mediano com as ferramentas digitais, mas, com assessoria, não hesita e navega na *internet* para saber mais sobre o que a condição de navegante lhe proporciona.

Com base no exposto acima, assinalamos que um sujeito que apresenta o perfil *Errante* adquiriu o Grau 1 de letramento digital, faltando-lhe, no entanto, certos domínios. Já um sujeito com o perfil *Passageiro* adquiriu o Grau 3 de letramento digital.

- iii) O perfil *Navegante* refere-se a um sujeito que conhece a navegação nos meios digitais, a funcionalidade e os nomes desses meios por conviver com eles. Apresenta conhecimento sobre digitação, botões de *mouse*, somado a avanços com navegação em hipertexto - como localizar o mapa de um *site* e perceber suas ramificações internas e externas; domina, assim, o conhecimento sobre conexão e navegadores de *internet*, bem como o vocabulário específico e o envio de mensagens *online*;
- iv) O perfil *Guia* diz respeito a um(a) navegante que já conhece o percurso de navegação por seu convívio elevado com os meios digitais. Portanto, sabe nomeá-los, manuseá-los, quando em um ambiente de informática, e a funcionalidade de tais meios; domina

conhecimentos sobre digitação, botões de *mouse*, conexão e navegadores de *internet* com acesso a *sites* específicos, bem como sobre a elaboração e postagem de conteúdos em formato de hipertexto. Além dessas ações, um sujeito na condição de *Guia* pode encaminhar a navegação de outras pessoas e acrescentar detalhes ao envio de mensagens *online*.

O sujeito com o perfil *Navegante* transita entre os Graus 4 e 5 de letramento digital, enquanto que um sujeito com o perfil *Guia* apresenta o Grau máximo (6) de letramento digital, como sugerido por Botelho (2013). Além de ser o ideal, o perfil *Guia* é o esperado de um sujeito que vive numa sociedade Pós-Moderna, repleta de avanços, e deseja para si e para outras pessoas ações mais efetivas e enriquecedoras.

É importante ressaltar que os perfis de letramento digital, propostos por Botelho (2013), foram criados com base em perfis de leitores, examinados por Santaella (2004). Em uma divulgação de 2013, Santaella observa que esses leitores possuem aspectos cognitivos distintos, de tal maneira que um leitor que nasceu no Renascimento, alcançou a era pré-industrial e a era do livro impresso, da imagem que expressa sentido estaticamente possui um perfil “contemplativo” - ou “meditativo”, porque estuda conteúdos e pensamentos que são formados com as leituras realizadas; já um leitor originário da revolução industrial e dos grandes centros urbanos, da disseminação do jornal e do cinema, que alcançou o advento da revolução eletrônica e o ápice da TV, que alcançou, portanto, um “mundo em movimento, dinâmico, das misturas de sinais e linguagens de que as metrópoles são feitas” (Santaella, 2013, p. 20) possui um perfil “movente”. Neste ínterim, a multiplicidade de usuários da *internet* (ou de “leitores emergentes”) fez germinar um novo perfil de leitor, o “imersivo”; ele nasce com os novos espaços de redes de informação e comunicação via computador, dá início a um novo modo de ler, com liberdade para estabelecer a ordem das informações. Nas palavras de Santaella (*op. cit.*, p. 20), um leitor “imersivo”

navega em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis. Cognitivamente em estado de prontidão, esse leitor conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc.

Ainda de acordo com essa pesquisadora, os três tipos de leitores coexistem e se complementam. Prova disto é que com a mobilidade dos sujeitos entre espaços físicos e digitais - a “hipermobilidade” -, aspectos de um leitor “movente” e “imersivo” somaram-se e

deram lugar a um “leitor ubíquo”. Nos últimos 15 anos, “leitores emergentes” vêm assumindo o caráter de ubiquidade porque o que lhes caracteriza é “*uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia*” (*ibidem*, p. 22. Ênfase adicionada), de modo a preencher espaços digitais e físicos com sincronia e controle de acontecimentos tangenciais – ao redor de sua presença num espaço físico. É indiscutível que muitos(as) estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio apoderam-se de características da “hipermobilidade” e comportam-se como leitores(as) ubíquos(as), porém, é importante fazermos algumas ressalvas: como “a atenção [de um] leitor ubíquo é irremediavelmente uma atenção parcial contínua: responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles” (*ibidem*, p. 27. Ênfase entre colchetes adicionada); como este perfil designa leitores que se prestam a aprender, mas também a refletir sobre o que aprenderam, muitos(as) de nós, docentes, nos comportamos como leitores(as) ubíquos(as). A diferença entre nós e estudantes é que a maturidade possibilita-nos uma maior preparação cognitiva para transitar com facilidade entre os perfis, assumir mais de um tipo de comportamento leitor e adquirir expertises em ambiente digital conscientes das ações que empreendemos, seleções que fazemos, armadilhas que driblamos etc. Por isso que Santaella (*ibidem*, p. 27) frisa: cabe a nós educadores(as) pensar em “como tirar proveito das potencialidades da ubiquidade para o ensino”.

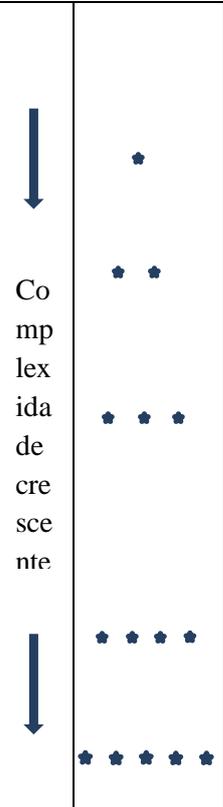
Sem nenhuma dúvida, letrar-se e letrar o outro digitalmente é uma atitude de “compreensão ativa e responsiva”, empregando uma expressão de Bakhtin / Volochinov ([1929] 2014). Por isso, a adoção da criticidade frente ao fenômeno do letramento digital é tão relevante nas escolas (Freitas, 2010), uma vez que a informação que nos chega, em formatos diversificados e por meio de fontes variadas, necessita sempre de uma contrapalavra e, para tanto, de leitores(as) dotados(as) de competências e estratégias para manipulá-la. Assim, o letramento digital requer que consideremos as TDIC como potencializadoras de práticas sociais de leitura e escrita, pois,

estamos preparando estudantes para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos. Não sabemos que novos postos de trabalho existirão. Não sabemos quais novos problemas sociais e políticos emergirão. Mesmo assim, estamos começando a desenvolver um retrato mais claro das competências necessárias para eles poderem participar de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas. Governos, ministérios da educação, empregadores e pesquisadores, todos apelam para a *promoção* de habilidades próprias do século XXI, tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente. No centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos *letramentos digitais* necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que

ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 17. Ênfase dos autores).

Precisamos atualizar o termo letramento digital. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), ao pluralizarem-no, propõem uma estrutura de funcionamento das “áreas-chave de ênfase que precisamos levar em conta dentro do campo geral dos letramentos digitais” (p. 21). Nesta perspectiva, os letramentos digitais “estão livremente agrupados em quatro pontos focais – linguagem, informação, conexões e (re)desenho – e livremente arranjados em ordem de complexidade crescente em torno desses pontos focais” (*loc. cit.*). O Quadro 3, a seguir, sintetiza o que acabamos de expor:

Quadro 3: Estrutura dos letramentos digitais (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016)

		Foco 1: Linguagem	Foco 2: Informação	Foco 3: Conexões	Foco 4: (Re)desenho
 <p>Complexidade crescente</p>		Letramento impresso			
		Letramento em SMS			
		Letramento em Hipertexto	Letramento classificatório		
			Letramento em pesquisa	Letramento pessoal	
		Letramento em multimídia	Letramento em informação	Letramento em rede	
			Letramento em filtragem	Letramento participativo	
		Letramento em jogos		Letramento intercultural	
		Letramento móvel			
		Letramento em codificação			Letramento remix

Quadro 3: Estrutura dos letramentos digitais com base em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).
Elaboração nossa.

O quadro acima atribui aos letramentos digitais características de um fenômeno plural, em que entram em jogo o ter habilidades e o agir com competências para projetar uma identidade *online*; usar o interntês; classificar e filtrar informações; informar com criticidade;

analisar e criar textos em múltiplas mídias; ser colaborativo(a) e responsável etc. No sentido mais simples, os letramentos digitais contribuem para que habilidades e competências sejam adquiridas sociointerativamente, ainda que não haja homogeneidade entre sujeitos - em especial, jovens - e usos de TDIC, como observam os autores supracitados. O acesso e a habilidade / competência digital são impactados por fatores como localização geográfica e posições socioeconômicas, nível de escolarização, gênero, raça, interesses distintos em estar *online*, necessidade de orientação para finalidades de uso - se educacionais, se profissionais -, tanto que a definição “genuínos(as) digitais” não mais se sustenta. Hoje, podemos ponderar se sujeitos são *residentes digitais*, por terem “uma presença *online* que desenvolvem constantemente”, ou são *visitantes digitais*, que “logam, realizam uma tarefa determinada e depois se desconectam” (White, 2008 *apud* Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016, p. 26).

Se já somos capazes de entender o letramento digital como fenômeno plural, propulsor de práticas de letramentos que se entremesclam em ambiente digital com tamanha intensidade - capazes até de ocasionar um *update* do próprio termo para outro mais recente: *letramentos digitais* -, precisamos, agora, lançar mão de noções sobre multimodalidade e multiletramentos.

3.4 MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS

Há um processo antielitista de desconstrução do grafocentrismo contemporâneo quando se reconhece que diversos grupos socioculturais recorrem a variados sistemas semióticos para preencher as funções que a escrita alfabética desempenha (ou desempenhava) na sociedade padrão, majoritária (em relação ao acesso e uso de diversos bens), tecnológica, urbana e contemporânea.
(Angela Kleiman e Luanda Sito, 2016)

O processo antielitista supramencionado toca na questão de um enfrentamento, empreendido por membros de grupos socioculturais diversos, para alertar os(as) que superestimam a primazia gramatical da língua quanto à existência de outros modos de comunicação, há muito legitimados. Esse enfrentamento se assenta na ideia de que ter algo a comunicar e ter também a impressão de que um modo não é suficiente para efetivar uma dada comunicação significa dizer que a união de mais de um modo permite que a comunicação pretendida seja feita da melhor forma possível (Kress, 2013). Em outras palavras, há elementos temporais e móveis, visuais e espaciais associados à escrita, que é um elemento

estacionário, permitindo que tenhamos ideia do que desejamos comunicar com a união desses elementos. Ou seja, modos de comunicação são dispostos de acordo com o propósito comunicativo de quem os manipula, numa interpretação de “modos diferentes fazem coisas diferentes” (Kress, 2013, s.p.). Isto leva a uma correspondência: a disposição de modos em mais de um espaço que propulsiona a geração de sentido normalmente acontece para tornar os modos mais prazerosos e memoráveis; então, a utilização de recursos semióticos existentes para a comunicação deve atrelar-se, intimamente, à análise de quais são as especializações desses recursos.

Precisamente, definimos modo como uma categoria da multimodalidade aplicada a imagens, à escrita, a gestos e à fala, de tal maneira que podemos falar em elementos produzidos social e culturalmente, como considera Kress (*op. cit.*). Em razão disso, a utilização de mais de um modo de comunicação é resultado da possibilidade de juntar distintamente os “recursos pelos quais tornamos o significado material” (s.p.) para indicar como se deve compreender, ver, escutar, sentir e até tocar os significados produzidos. Atualmente, no campo dos estudos linguísticos, devemos pensar como a cor, a escrita, a imagem, o som, entre outros recursos, unem-se e formam um todo coerente para comunicar (*op. cit.*, s.p.).

Para Souza (2006), salvaguardada por Dionisio (2005), a multimodalidade é um traço constitutivo a todos os gêneros escritos e orais. Conceber aspectos multimodais nos gêneros textuais implica conceber também a disposição gráfica desses aspectos nos textos. “O modo como os gêneros são organizados, ou a disposição gráfica do texto em uma página, é um recurso do qual o leitor se apropria para identificar um gênero e ativar seu processamento” (p. 81); isso porque a disposição gráfica é um recurso visual que proporciona uma capacidade abundante de reconhecimento dos gêneros textuais – ainda mais agora, acrescemos, em tempos de “novos” gêneros que emergem com frequência no meio digital. Destacamos a expressão “novos” gêneros para observar, tal qual observa Souza (2006), que a disposição gráfica muitas vezes revela uma intergenericidade, sendo, portanto, importante atentar para o fato de que o novo, na verdade, se apropria de aspectos multimodais já existentes em outros gêneros textuais, dando provas a todos(as), desta vez numa amplitude digital, do efeito dialógico da linguagem.

Souza (2006) ainda assevera que a multimodalidade emprega recursos visuais como cores, colunas, fontes tipográficas, imagens e seus posicionamentos, legendas, títulos etc.,

para que outras linguagens e outros gêneros se coadunem à modalidade escrita da língua e construam significação. Sem falar, ademais, da alta informatividade dos *layouts* e da organização retórico-visual³⁰ (Mozdzinski, 2008) dos textos. As imagens, tão costumeiras a nós, mas muitas vezes encaradas como adorno de textos, desempenham funções para as quais a gramática visual de Kress e van Leeuwen (1996 *apud* Souza, 2006) já chamava atenção: a “função interativa”, para complementar informações e interagir com leitores, e a “função composicional” para constituir informações dadas (imagens dispostas à esquerda), representar informações novas (imagens dispostas à direita) e confluir para si (imagens centralizadas) elementos restantes de um texto.

Como consequência disso, a combinação de recursos visuais proporciona a quem os lê informações diversificadas por meio de linguagens igualmente diversificadas (Souza, *op. cit.*). Tomamos como base tais assertivas para entrevermos que a multimodalidade, constituinte dos textos, não coopera para a existência de leitores(as) desavisados(as), muito menos não passíveis a sua sedução, uma vez que haverá sempre o convite de ler e sentir os textos (Dionisio, 2013) – ainda mais agora, com a celeridade com que os textos são publicados na *internet*, bem como com a complexidade com que são urdidos, despertando constantemente o hábito de ler de uma forma não linear. Em outras palavras, “aspectos verbais e pictoriais se complementam de tal forma que a ausência de um deles, mesmo sendo o de menor incidência, afeta a unidade global do texto” (Dionisio, 2011, p. 140-41).

Nessa conjuntura está o hipertexto e a nova ordem de avanços tecnológicos. Xavier (2013b) esclarece-nos que o texto digital ou a cultura de ler em tela digital se insere numa conjuntura de Pós-Modernidade, ou seja, numa forma de viver em sociedade em que um sujeito adota com celeridade as novas tecnologias e se sobressai ao cultivar “teorias, hábitos e práticas pluralistas” (p. 26), confrontando diretamente à sedimentação da capacidade humana, imposta historicamente. As tecnologias recém-criadas demandam um sujeito que desvie da rota de valores e saberes consolidados, revisando-os ou até mesmo reelaborando-os. Portanto, a nova ordem de avanços tecnológicos implica em modos de organização da linguagem, com o verbal, o visual, o auditivo e o sensorial entremesclados, e em tecnologias como condicionantes, não como determinantes, das mudanças sociais; ela tende, assim, a potencializar processos humanos e conferir-lhes resultados efetivos.

³⁰ De acordo com Mozdzinski (2008, p. 86), os textos estão dispostos em um contínuo: de um lado, textos pouco informativos, com maior carga verbal que visual, e do outro, textos altamente informativos mediante traços visuais como espaços em branco, gravuras, desenhos, sinais gráficos, marcadores, numeração, entre outros.

Da diversidade de recursos visuais e modos de significação, bem como da diversidade “linguístico-cultural” (Kleiman e Sito, 2016, p.170) somada às renovações do ensino de línguas e das práticas de letramento (The New London Group, 1996 *apud* Rosa, 2016), surgem os multiletramentos. Após repararmos bem na epígrafe desta seção, afirmamos que está nela a essência do que propõe o Grupo de Nova Londres em seu convite à reflexão sobre a diversidade de práticas linguísticas e culturais. Com base nisso, os multiletramentos - ou a *pedagogia dos multiletramentos* - são, grosso modo, um manifesto em favor de novas conjunturas sociais. Singularmente, eles têm a ver com modos de ensinar e aprender mais adequados às exigências do “novo mundo do trabalho, da cidadania e da vida” (Rosa, 2016, p. 36), em que pessoas fatalmente são solicitadas a estabelecer relações mais horizontais e colaborativas.

Os multiletramentos reconhecem que as pessoas mudaram, elas também são / estão mais “multiculturais”, circulam em diferentes esferas, culturas e comunidades, atravessam fronteiras (reais e simbólicas) o tempo todo e, por isso mesmo, constituem-se multifacetadas, possuem identidades diversas e híbridas. A velha escola e os velhos letramentos convencionais e exclusivos “das letras” e “dos cânones”, que almejavam moldar os aprendizes a uma determinada “forma social” considerada mais adequada já não fazem mais sentido no século XXI [...] (*ibidem*, p. 37).

Essa multiplicidade de culturas e identidades está na mesma direção da multiplicidade de textos, discursos e letramentos, por isso que interessa à *pedagogia dos multiletramentos* dinâmicas de transformação, não de reprodução ou assimilação, já que cânones e eruditos perderam território para linguagens e culturas marginais e populares, permitindo posicionamentos mais críticos sobre certos objetos da educação (Rosa, 2016). Isso equivale a dizer que os multiletramentos são exigidos pela multimodalidade, ou pelos diversos modos de comunicação, por apontarem para múltiplas culturas em que se cruzam diferentes letramentos e para múltiplas semioses textuais em circulação na sociedade (Rojo, 2012).

E como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se **multiletramentos**: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas:

- a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas;
- b) de análise crítica como receptor.

São necessários novos e multiletramentos (ROJO, 2012, p. 21. Ênfase da autora).

Em resumo, Rojo (*op. cit.*) observa que é necessário introduzir nas escolas novas mídias, tecnologias e linguagens com uma ética de recepção e produção baseada em letramentos críticos, bem como novas estéticas para analisar os textos multimodais. Apoiada em Lemke (2010 [1998]), essa pesquisadora não considera – e nós também – os textos multimodais, ou “hipermidiáticos”, como desafiadores. O desafio está totalmente voltado para gestões pedagógicas e docentes quando escolhem aulas de língua materna menos interativas e colaborativas, que não rompam com relações de poder instituídas nem aproximar “linguagens, modos, mídias e culturas” (*ibidem*, p. 23). O desafio está em instituir nas práticas pedagógicas uma lógica “interativo-colaborativa” (*ibidem*, p. 24) que não conceba, por exemplo, a utilização do laboratório de informática como “novo” *locus* de uma aula carregada de letramentos tradicionais / convencionais.

Além disso, os multiletramentos requerem que a cultura dos(as) estudantes – que não é exclusivamente deles(as) – seja tomada como referência, principalmente no que tange à experiência com TDIC porque são elas que possibilitam mais evidentemente o contato com textos multimodais e hipermidiáticos. Ora, se todos(as) têm contato com esses textos pela “força dos acontecimentos” na contemporaneidade, o primeiro passo já foi dado. Isto é, já temos elencados certos conteúdos didáticos a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa; então, o próximo passo deve ser o de desenvolver em nós, docentes, e em especial nos(as) estudantes, letramentos críticos para a análise desses conteúdos. Em vez de considerar estudantes como leitores(as) que compartilham textos sem julgar a fonte, podemos preparar leitores(as) que que façam o inverso; em vez de criticá-los por causa das séries assistidas ou do tempo dispensado a jogos *online*, podemos tornar essa experiência de expectadores(as) para a de produtores(as) de séries; de jogadores(as) *online* por diversão para jogadores(as) que saibam brincar seriamente com a linguagem.

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

(ROJO, 2012, p. 27).

O que vimos, em seções anteriores deste capítulo, desembocam nos multiletramentos e na sua nova forma de enxergar práticas linguísticas, culturais, sociais e econômicas como aprimradoras do ensino de línguas. Mas, quais TDIC e como elas podem interferir no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa? Abordaremos essa questão na seção seguinte.

3.5 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM

Já percebemos que a era da Pós-Modernidade e dos avanços tecnológicos impulsionaram a reconfiguração de características humanas em que sujeitos, detentores de identidades e inseridos em contextos sócio-histórico e cultural, relacionam-se com outras pessoas, histórias e culturas mediante o uso de aparelhos de conexão instantânea. Prontamente, podem ser feitas ligações afetivas (ou não) com a utilização de mais de um modo de comunicação. Isso, inevitavelmente, deve refletir nos objetivos de uma escola contemporânea, com tamanha intensidade que antes de apoiarmo-nos em ceticismos, precisamos pensar quais e como TDIC podem configurar a sala de aula. De acordo com Xavier (2016, s.p.), é necessário que a sala de aula seja invertida para que estudantes e TDIC se tornem protagonistas no processo de aprendizagem. Afinal, a educação, desde o tempo de Sócrates, compreende formar sujeitos em sua completude e a escolarização, que é parte da educação, deve ter como componentes aprendizes, docentes, ambientes, metodologias (junção de teorias / reflexões com práticas / ações), avaliações e atividades, mas também tecnologias, inovação e criatividade.

Novas modalidades de ensino e aprendizagem devem ser levadas em consideração, a exemplo da aprendizagem móvel (*m-learning*). A *m-learning* deve compreender um fornecimento efetivo de atividades como envio e recebimento de mensagens de texto, áudio e vídeo por meio de equipamentos tecnológicos sem fio ou sem conexão elétrica (Xavier, 2013c, p. 47), além de associar várias semioses e fazer com que diferentes mídias dirijam-se a um ponto comum. Por esta razão, a aprendizagem móvel garante aos(às) usuários(as) “o acesso a dados por diferentes fontes de informação e confere agilidade no envio de resposta” (*ibidem*, p. 48); é “flexível” (exame de modelos de textos em diferentes mídias), assegura a “conectividade” (interação com pessoas e instituições), a “ubiquidade” (acesso atemporal de informações), a “portabilidade” (direcionamento dos equipamentos e do que há neles sem gasto de energia física) e a “interatividade”. A aprendizagem móvel também possibilita a construção colaborativa de conhecimentos (Xavier, 2013c). Consonante com isso está a aprendizagem baseada em jogos educacionais – ou *gamificação* –, por potencializar “conteúdos que encontram um ambiente cognitivo mais receptivo e favorável a processá-los” (*ibidem*, p. 53). Na perspectiva da *m-learning*, o sociointeracionismo e a aprendizagem situada norteiam práticas de ensino e de aprendizagem para uma maior emancipação e um maior entretenimento. Nos termos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), *m-learning* e

gamificação promovem, respectivamente, o desenvolvimento dos letramentos “móvel” e “em jogos”.

Para apreendermos melhor o que foi dito anteriormente,

a transformação do espaço vem ocorrendo na medida em que as tecnologias móveis permitem à internet e ao mundo se encontrarem um com o outro e começarem a se sobrepor, graças à *internet das coisas*, onde dados provenientes de objetos do mundo real são compartilhados através da internet, e à *realidade aumentada*, onde informação contextual baseada na internet é sobreposta em vitrines do mundo real [...] (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, p. 31)

Agora, numa configuração de sala de aula invertida, docentes precisam desempenhar mais e melhor a função de elo entre aprendizes e objetos do saber (*ibidem*, p. 56). Isto nos remeteu a uma observação de Rosa (2016), endossada de certa maneira pela de Xavier (2013c), já que ambos têm interesses afins em educação com múltiplas linguagens e tecnologias digitais: a essência da aprendizagem está em transformar subjetividades e em torná-las capazes de transformar significados. Uma vez que o elo – a mediação pedagógica – entende que subjetividades precisam ser transformadas, ele também precisa fazer com que aprendizes adquiram senso crítico para empreender a transformação de significados. Para tanto, há um caminho: o estabelecimento de uma educação híbrida³¹, com docentes disponibilizando *online* conteúdos e / ou atividades para estimular a preparação de estudantes antes do encontro presencial na sala de aula e, por conseguinte, o envolvimento e a colaboração mais com a aprendizagem de todos(as).

Citaremos alguns exemplos de ferramentas digitais potencializadoras do ensino, da aprendizagem e dos letramentos digitais (Dudeneý, Hockly e Pegrum, *op. cit.*) para termos ideia desse conhecimento que se estrutura mediante colaborações *online*. O *Google Docs*, por exemplo, oportuniza que aprendizes intervenham no seu próprio conhecimento e no conhecimento de outra pessoa com apreciações feitas em tempo real. Segundo esses autores (p. 71-78), o *Google Docs* auxilia no desenvolvimento dos letramentos “pessoal” e “em redes”, como ocorre com o *blog*. Aliás, o *blog* continua sendo uma ferramenta pedagógica válida, com espaço para a discussão de temas diversos e o estímulo à escrita (letramento

³¹ <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2014/03/21/1089818/infografico-entenda-e-educacao-hibrida-e-ela-e-uma-tendencia-na-educacao.html>>

“impresso” treinado *online*) e à autoria; uma possibilidade para a criação de *blogs* pessoais ou coletivos é a plataforma *Blogger* do *Google*³².

Como sabemos, o *Google* é uma ferramenta de navegação e apresenta uma gama de atividades a serem executadas *online*, mas que podem ser refinadas com a exploração dos recursos “Notícias”, “Maps”, “Vídeos”, “Imagens”, “Ferramentas”, entre outros. Junta-se a isso o *Google Play*, com ofertas a baixo custo ou, por vezes, para download gratuito de filmes, livros, músicas, *apps* para *gamificação* e leitura em *sites* jornalísticos, que ficam armazenadas no perfil do usuário para fácil acesso via computadores, *smatphones* ou *tablets*. Um compêndio para a propiciação de mais letramentos, como os “em pesquisa”, “(crítico) em infomação”, “em rede” e “em filtragem” (Dudenev, Hockly e Pegrum, *op. cit.*).

Outras ferramentas digitais, se conhecidas em suas funcionalidades e bem empregadas, podem favorecer a aprendizagem em sala de aula. Silva e Abranches (2015), ao analisar o uso pedagógico do *Twitter*, constataram que, de 2009 a 2013, ele foi eleito pelo *Centre for Learning & Performance Technologies* como o mecanismo digital que auxilia mais satisfatoriamente a aprendizagem. Ainda segundo esses pesquisadores, o *Twitter*, ao ter como ponto de partida “fatos” do dia a dia disseminados na *internet* e, assim, assumir uma característica de *microblog*, desenvolve competências para produzir textos e ampliar a capacidade de síntese e de argumentação. Os “fatos” podem ter sua veracidade analisada e estimular o desenvolvimento dos letramentos “em pesquisa” e “em informação” e “em rede”, já mencionados. Nesta mesma direção de ferramentas digitais que, se tiverem direcionamento pedagógico, podem ultrapassar o *status* de redes mundiais de relacionamentos, está o *Instagram*³³ e a possibilidade de compartilhamento de imagens e / ou vídeos curtos. O conteúdo didático, por exemplo, pode ser brevemente antecipado nesta ferramenta para suscitar a preparação de estudantes antes do encontro presencial com docentes.

Já Barton e Lee (2015), ao examinarem como pessoas utilizam a linguagem *online*, perceberam que elas, notadamente, constroem sentido *online* quando se posicionam sobre o que estão dizendo, de tal maneira que elegeram o *Facebook* como um dos melhores representantes da cultura de convergência por seu espaço para “atualizações de *status* (ou simplesmente os atuais ‘*posts*’)", “um recurso de comentário que, por vezes, age como um *site* para minifóruns de discussão” (p. 59. Ênfase dos autores), além do convite ao

³² Citamos o *Google* por seu uso mais popular. No sistema operacional *iOS*, as opções de navegação e de busca são feitas pelos softwares *Safari* e *App Store*.

³³ <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2014/09/11/1111378/aprenda-usar-instagram-aulas.html>>

compartilhamento de múltiplas mídias. Em termos de aprendizagem educacional, o *Facebook* oportuniza, ainda, participações ativas em grupos de discussão; logo, áreas específicas do conhecimento, quando trabalhadas também num domínio *online*, fazem com que estudantes-usuários se voltem para elas com mais facilidade, instigando a manutenção de “conexões fora do horário de aula” e o desenvolvimento de letramentos como os “em rede” e “em multimídia” (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016, *loc. cit.*). Outro espaço profícuo para a utilização de linguagem *online*, segundo Barton e Lee (2015), é o *Youtube*: nele, os vídeos, os *vloggers* – ou *youtubers*, como são vulgarmente chamados – e os conteúdos disseminados convidam à prática do letramento crítico, com apreciações manifestas em comentários escritos ou ícones de voto a favor ou contra.

D’Andréa (2016), ao pesquisar processos de escrita e edição colaborativa, deparou-se com a *Wikipédia*, uma enciclopédia *online* livre e passível a colaborações envolvendo muitas pessoas. Composta de verbetes baseados em *wikis*, ou seja, em uma infinidade de hipertextos editáveis, a *Wikipédia*, normalmente, provoca aversão aos acostumados com o questionamento “quem é o(a) autor(a) do texto?”. Como esclarece o pesquisador, “a má-fé ou a falta de conhecimento técnico de um visitante poderiam facilmente comprometer o resultado final [das informações], o que tornaria a *Wikipédia* (e outras experiências afins) uma fonte de informação instável e pouco confiável” (p. 139. Ênfase entre colchetes adicionada). Daí resulta a propagação de ambientes virtuais como a *Wikipédia* serem territórios sem organização e deliberações expressas, quando, na verdade, essa enciclopédia visa romper com relações de posse – de ideias, mas, principalmente, de autoria dos textos (Rojo, 2012). Ademais, D’Andréa (2016) e outros pesquisadores por ele mencionados encontraram mecanismos internos para “barrar” edições inadequadas ou que tentem prejudicar o conteúdo de outros artigos, como identificar editores não autenticados por meio do número *Internet Protocol* (IP) e armazenar as contribuições dadas aos artigos na seção “Ver histórico”. Sendo assim, pode ser propício o uso de *wikis* como ferramentas auxiliares a atividades pedagógicas mais cooperativas. Nas palavras de quem se debruçou sobre o tema,

ao acompanhar e intervir em um conjunto de artigos sobre algum tema trabalhado na escola, por exemplo, o aluno tem a oportunidade de pesquisar e aprender mais sobre o assunto em questão, de praticar a escrita (e colocá-la à prova de outros colaboradores), além de conhecer, técnica e conceitualmente, um projeto colaborativo e de, ao participar dele, contribuir para a melhoria de um bem comum (D’ANDRÉA, 2016, p. 143).

Um outro recurso da *Wikipédia* é a *Wikimedia Commons*. Esta *wiki* preza por ser um repositório de conteúdos educativos multimidiáticos (imagens, sons e vídeos) e de domínio público, com disponibilizações para download, uso na *internet* e em outros *wikis* e envio por *e-mail*. Podem ser encontrados obras consagradas ou até mesmo um simples *gif* – junção de imagem e / ou texto verbal em movimento –, separados por temas e acompanhados de detalhes como descrição, fonte, autor, permissão, dimensão, entre outros. Diferentemente do *Google*, que faz uma pesquisa ampla e sugere várias fontes após um comando de buscas *online*, a *Wikimedia Commons* encaminha essas buscas para recortes específicos. Finalmente, para termos maior clareza quanto às contribuições da *Wikipédia*, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, *loc. cit.*) citam-na em seu livro como aquela que faz despertar consciências sobre identidade *online* e que faz promover o desenvolvimento de letramentos como os em “multimídia”.

Dada à infinidade de opções disponíveis, referimo-nos a ferramentas digitais que evidenciam, no nosso entendimento, força para sustentar um cenário de ensino de Língua Portuguesa pautado no novo e no emergente. É mister que não esgotemos o assunto, que continuemos pensando como a tecnologia digital pode interferir significativamente nas nossas práticas pedagógicas e na aprendizagem de nossos(as) estudantes, sobretudo porque toda forma de geração de sentidos carece de um bom entendimento sobre suas especialidades e funcionalidades (Kress, 2013, s.p.). Embora saibamos que transformações não ocorrem de uma hora para outra, boas reflexões devem, essencialmente, impelir-nos ao exercício de transformar uma dada realidade. Em razão disso, a proposta de uso contumaz de tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de língua não poderia ser a de quebra abrupta de paradigmas instaurados.

Ao longo desta dissertação, viemos advertindo quanto às oportunidades de aprimoramento do trabalho docente, discutidas e escancaradas dia após dia, e que, hodiernamente, estão sendo enviesadas pela perspectiva de adequar tecnologias digitais à finalidade precípua da educação: transformação de sujeitos. Cremos que quando docentes se propõem a fazer as adequações devidas em seu planejamento didático, de modo a explorar a capacidade de aprendizagem dos(as) estudantes, por si próprias, as tecnologias digitais provocam muitas das transformações necessárias. No capítulo subsequente, analisaremos se essas oportunidades são aproveitadas e se são levadas à sala de aula para potencializar o ensino e a aprendizagem e desenvolver os múltiplos letramentos, em especial o digital.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Como explicitamos na seção *Aspectos metodológicos*, presente no capítulo 1, aplicamos questionários sócio-econômico-tecnológicos de acordo com o perfil de atuação dos(as) participantes da pesquisa – docentes de Língua Portuguesa em formação continuada, licenciandos de Letras-Português da UFPE e estudantes do ensino básico. Os dados serão distribuídos nas categorias i) respostas / justificativas das docentes em formação continuada interligadas às respostas / justificativas dos(as) estudantes do ensino básico e ii) respostas / justificativas dos(as) licenciandos(as) concatenadas às “respostas” (informações sobre o curso de Letras-Português) da UFPE. Os níveis de letramento digital, compreendendo perfis de conexão e navegação na *internet*, serão analisados com base em Botelho (2013) e acrescidos de apontamentos referentes ao perfil de leitor(a) que usuários(as) de *internet* encerram, desta vez com base em Santaella (2013).

Delimitamos como *corpus* de pesquisa cinco perguntas e respostas para as docentes em formação continuada e para os(as) licenciandos(as) e duas para os(as) estudantes do ensino básico. Além disso, julgamos prudente trazer apontamentos sobre as instituições de ensino as quais os(as) participantes se vinculam.

4.1 A ESCOLA 1 E A PROFESSORA 1

A Escola 1, localizada no bairro do Engenho do Meio (Recife / PE), pertence a rede estadual de ensino. Ao visitá-la, no começo de setembro de 2016, a pesquisadora principal ressaltou, para duas gestoras pedagógicas, numa sala destinada a elas, o interesse em convocar um(a) docente de Língua Portuguesa e estudantes de uma turma a participarem desta pesquisa. Prontamente, houve receio por parte das gestoras quanto à impossibilidade de algum (ma) docente da área participar devido à carga horária de trabalho, dividida, naquele momento, entre as atribuições pedagógicas e o recebimento de estudantes em estágio de licenciatura. No entanto, a preocupação logo foi desfeita com o esclarecimento de quando e como a coleta dos dados se daria e, com isso, obtivemos autorização para a convocação pretendida (Cf. Anexo 3).

Ademais, a Escola 1 possui infraestrutura de médio porte e atende a estudantes residentes em seu entorno nos três turnos; dispõe de um laboratório de biologia e um de informática, com computadores e CPUs sem conexão à *internet*; biblioteca, auditório, espaço para lazer e refeições e quadra poliesportiva; sala destinada a docentes, com rede *Wi-Fi* para acesso ao Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), e salas de aula em boas condições para acomodar estudantes cursando os ciclos Fundamental II e Médio, mas sem equipamentos tecnológicos interligados à *internet* em seu interior³⁴. A Professora 1, à época de sua graduação, obtida em uma instituição de ensino particular, em Recife / PE, cursou uma disciplina voltada para o ensino com tecnologias digitais; possui pós-graduação em gestão e coordenação pedagógica e tempo de atuação como docente de um a dez anos. Na Escola 1, a Professora 1 ministra aulas para turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Os(as) estudantes convocados(as), num total de quarenta, compunham uma turma cursando o nono ano do Ensino Fundamental II; vale ressaltar que dos quarenta estudantes, apenas dois aceitaram contribuir com a pesquisa.

Ao ser indagada sobre quais aparelhos tecnológicos utiliza diariamente, a Professora 1 informou (Cf. Figura 5):

Quais aparelhos tecnológicos você usa diariamente?

Smartphone

Smartphone e Tablet/Ipad

Smartphone e PC/Computador

Smartphone, Tablet/Ipad e PC/Computador

Outro:

Figura 4: Aparelhos tecnológicos utilizados diariamente pela Professora 1.

Segundo Santaella (2013), equipamentos tecnológicos têm possibilitado a sujeitos movimentar-se entre espaços físicos e digitais, ou seja, além de características dos hiper que

³⁴ O que não significa dizer que a escola não tenha um equipamento para projetar imagens, vídeos, apresentações em *Power Point* e recursos afins. O Governo do Estado de Pernambuco equipou muitas escolas sob seu domínio com equipamentos multimídia de sistema operacional *Linux* para uso desses recursos nas aulas, inclusive para acesso à *internet*. De acordo com a Professora 1, apenas dois equipamentos multimídias estavam funcionando à época da visita da pesquisadora principal a escola.

já conhecemos (hipertextual, hipermediático), há associados a equipamentos tecnológicos, como o *smartphone* utilizado pela Professora 1, características de uma “hipermobilidade” ou, para sermos mais precisos, de uma “aprendizagem ubíqua”. Neste sentido, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) observam que “dispositivos móveis se prestam à aprendizagem em qualquer lugar, em todo momento, ou seja, representam ‘aprendizagem contínua’, cruzando espaços formais e informais” (p. 32-33. Ênfase dos autores). Não obstante a isso, ao longo do questionário, a Professora 1 informou que fica vinte e quatro horas conectada à *internet*, muito provavelmente por meio do *smartphone*, reforçando a ideia de uma docente afinada com a residência digital ou presença *online* constante, e com o “letramento móvel” (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016).

Com esses equipamentos, ainda, a Professora 1 acessa seu perfil em redes sociais como *Facebook*, *Whatsapp* e *Instagram*. Nestas redes sociais, ela tem estudantes como amigos(as) e / ou seguidores(as), bem como participa com eles(as) - no *Facebook* e *Whatsapp*, em específico - de grupos de discussão e / ou compartilhamento de conteúdos *online* de Língua Portuguesa, o que equivale a dizermos, com base em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), que a docente muito provavelmente interliga ao seu letramento digital outros letramentos, como o “pessoal” e o em “rede”, uma vez que se há identidade *online*, há também edição dessa identidade e, por conseguinte, aquisição e manutenção de uma popularidade por estabelecer comunicação, disseminar informação e exercer influência entre pessoas.

Uma outra pergunta-chave contida no questionário diz respeito às atividades que são executadas diariamente nas redes sociais, a qual a Professora 1 não respondeu. Desejávamos saber se sua identidade *online* é mais proativa, com leitura, elaboração e compartilhamento de textos, ou se tende a ser uma identidade exercida com certa apatia, em que há observação do cenário em que se insere sem muito engajamento. Felizmente, quando questionada sobre a utilização regular de aplicativos, a Professora 1 respondeu (Cf. Figura 5):

Quais aplicativos você usa mais frequentemente?

Youtube e/ou Telecine Play, Globosat Play...

Mapa, Waze...

Office, Bloco de notas rápidas...

Aplicativos educacionais

Outro:

Figura 5: Aplicativos utilizados frequentemente pela Professora 1.

Com a Figura 5, a Professora 1 indica-nos, novamente, o uso de linguagem *online*, desta vez porque recorre a tecnologias digitais que melhoraram a execução de atividades como a busca por conhecimento e / ou por entretenimento. O *Youtube*, por exemplo, foi eleito por Barton e Lee (2015) como espaço profícuo para o desenvolvimento da linguagem *online* e do letramento crítico. As informações contidas na Figura 5 são complementadas por outras no questionário; perguntamos à docente o que ela ouve e assiste / segue com os aparelhos tecnológicos que usa diariamente, e ela respondeu, respectivamente, músicas e / ou *playlists*, filmes e / ou séries. É comum pensarmos que ouvir *playlists* e / ou assistir ao gênero série é uma atividade frequente entre estudantes. No entanto, com a popularização de fontes de vídeos, músicas, programas etc. como o *Youtube*, funcionando como um repositório digital de informação disponível vinte e quatro horas, há também a popularização de práticas de letramento entre pessoas de diferentes idades. Parafraseando Street (2014), práticas de letramento revestem-se de práticas sociais culturalmente ideológicas, por isso que os dados mostram a Professora 1 inserida numa cultura aparentemente de crianças e jovens.

Para práticas de letramento como leitura e escrita, a Professora 1 conta com o auxílio dos aparelhos tecnológicos de que dispõe, como mostra a Figura 6, abaixo, complementada subsequentemente:

O que você lê com os aparelhos tecnológicos que usa diariamente?

Posts e imagens de amigos (as) em redes sociais

Arquivos em doc, PDF e/ou E-books

Notícias de jornais, revistas e blogs e/ou links contidos

Anúncios e/ou publicações sugeridas

Outro:

Figura 6: Leituras realizadas pela Professora 1 com o auxílio de aparelhos tecnológicos.

A Professora 1 informou que realiza a leitura de *E-books* científicos, que escreve / compartilha mensagens de texto e anotações importantes (escolares e lembretes em geral). Os dados deixam transparecer, portanto, uma leitora com perfil “ubíquo” (Santaella, 2013), uma vez que é possível percebermos características de uma leitora que se adequa a um mundo de movimentos e de misturas de sinais e linguagens, que adquiriu novos modos de ler, assim como de uma leitora com “prontidão cognitiva”, que “navega em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis” (*ibidem*, p. 20). Diante do que expusemos até então, outro questionamento torna-se inevitável: quais tecnologias digitais já foram utilizadas em aulas de Língua Portuguesa por esta docente? Vejamos (Cf. Figura 7):

Quais tecnologias digitais você já utilizou nas aulas de Língua Portuguesa?

Aplicativos, sites e/ou softwares educacionais

Áudios, imagens e/ou vídeos

E-Books (cadernos didáticos, narrativas literárias etc.)

Word e/ou Power Point

Não utilizei

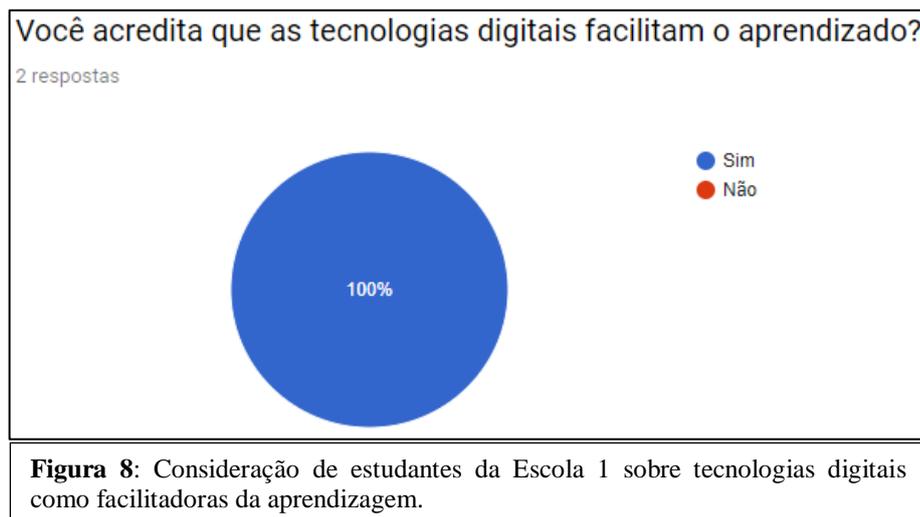
Outro:

Figura 7: Tecnologias digitais já utilizadas pela Professora 1 em aulas de Língua Portuguesa.

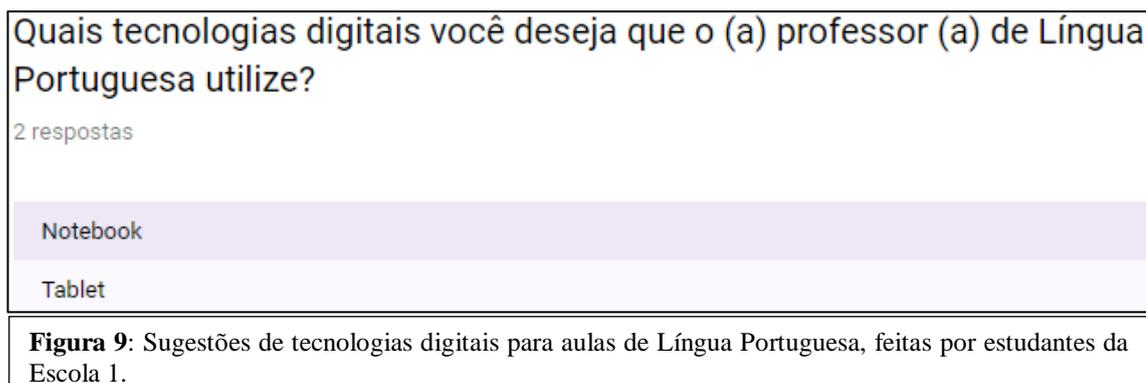
A Professora 1, em sendo o par mais experiente na relação com estudantes, no sentido de ter desenvolvido mais seu intelecto, tem formação para saber que estudantes são sujeitos que precisam adquirir conhecimento para se desenvolverem intelectualmente. Acreditamos que a docente age como quem verdadeiramente encara a língua como uma atividade sociointerativa de base cognitiva e histórica, suscetível a realidade sobre a qual atua (Marcuschi, 2008) e, por isso, diversificada e diversificável; como quem encara o tempo de convergências tecnológicas promovendo cultura digital e mudanças necessárias ao ensino do signo linguístico, bem como encara o tempo de convergências socioculturais em que pessoas integram “máquinas inteligentes” às suas vidas para formar uma rede ampla de comunicação interpessoal (Xavier, 2013a), empregando mais de um modo para essa comunicação surtir efeitos pretendidos (Kress, 2013). Do contrário, a docente não teria informado que participa de grupos de discussão e compartilhamento de conteúdos *online* de Língua Portuguesa, nem que já utilizou em aulas um gênero que ela lê com frequência (*E-books*).

De acordo com a Professora 1, o uso de *E-books* em algumas de suas aulas se deu “para conhecimento e pesquisas”. Todavia, quanto a isto, julgamos pertinente esclarecer que, à época das visitas à Escola 1 – feitas, no mínimo, três vezes -, a pesquisadora principal não observou a docente usando tecnologias digitais como a mencionada com a turma do nono ano do Ensino Fundamental II, fato corroborado por um(a) dos(as) estudantes respondentes ao questionário; quando questionado(a) sobre quais tecnologias digitais a docente utilizou, a resposta foi taxativa: “nenhuma”. Além disso, dentre as opções “Muito relevante”, “Relevante” e “Indiferente”, a Professora 1 considerou que as tecnologias digitais foram relevantes na aprendizagem observada em estudantes com os(as) quais se relaciona, mas não justificou por que as considera assim, logo, os dados nos permitem constatar que o uso de tecnologias digitais como a que por esta docente não é recorrente em seu planejamento didático, de tal maneira que a “convergência tecnológica” promovida por ela – em outras turmas, evidentemente – não ocorreu como indicada, ou seja, com amplitude de experiências sensoriais para todos(as) (Xavier, 2013a).

Os(as) estudantes respondentes ao questionário endossaram-na no aspecto tecnologias digitais como facilitadoras da aprendizagem (Cf. Figura 8):



Vale salientar que os(as) mesmos(as) estudantes, um(a) “visitante digital”, com presença *online* por cinco horas diárias, e o(a) outro(a) “residente digital”, com presença *online* constante ou vinte e quatro horas de conexão (White, 2008 *apud* Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016), informaram sobre ter à disposição *smartphones* (100%) e *tablet / Ipad* (50%); ter perfil em *Facebook, Whatsapp, Instagram* e *Snapchat* (100% para as três opções); utilizar com frequência aplicativos educacionais (50%); ler postagens e imagens de amigos(as) em redes sociais (100%) e *E-books* didático (50%) e científico (50%); ouvir músicas e / ou *playlist* (50%) e mensagens de voz (50%); assistir filmes e / ou séries; escrever / compartilhar mensagens de texto / postagens (100%), legendas completas em fotos (“Ver mais”) (50%) e emojis / emoticons (50%); compartilhar postagens, imagens e / ou vídeos criados por outras pessoas (50%), bem como ler postagens e / ou imagens de outras pessoas sem nenhum compartilhamento como atividades realizadas em redes sociais; produzir memes com base nos critérios escolha do texto e depois da imagem (50%) ou uso de aplicativos – *InstaSize, Meme Generator, Pext* etc. – (50%). Entretanto, esse detalhamento de habilidades não impulsionou os(as) estudantes a sugerirem tecnologias digitais mais específicas para as aulas de Língua Portuguesa (Cf. Figura 9):



A Figura 9 põe-nos para refletir sobre o que moveu estudantes da Escola 1, conhecedores e usuários(as) de muitas potencialidades das tecnologias digitais, sugeri-las de forma tão generalizada para as aulas de Língua Portuguesa. Isso pode ser explicado pelo fato de ser o letramento digital um fenômeno amplo e fazer convergir para si um leque de oportunidades, tal qual prevê Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). Como sabemos, estudantes lidam facilmente com essas oportunidades, mas podem representá-las por meio dos aparelhos tecnológicos que manuseiam - perceptível nas respostas presentes na Figura 9 -, dando indícios de que um certo número de estudantes contemporâneos sabe o que fazer com tecnologias digitais, mas não sabem como dar-lhes finalidades educacional e profissional, o que também prevê os autores citados acima. O dado, então, mostra-nos a importância de se convocar contundentemente a atenção de docentes e gestões pedagógicas para o fato de que

estamos preparando estudantes para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos. Não sabemos que novos postos de trabalho existirão [...].

E não somos só nós, pesquisadores(as) que convocamos;

governos, ministérios da educação, empregadores [...], todos apelam para a *promoção* de habilidades próprias do século XXI, tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente. No centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos *letramentos digitais* necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 17. Ênfase dos autores).

Como vimos, ambos(as) os(as) estudantes da Escola 1 podem até usar tecnologias digitais a sua disposição para encontrar recursos, comunicar ideias etc., como destacam os autores no excerto acima, mas, as sugestões de tecnologias digitais dadas por eles(as) demonstram que para a construção de colaborações que transponham fronteiras pessoais,

sociais, econômicas, políticas e culturais, eles(as) vão precisar - e muito – de um trabalho docente atuando nessa frente.

Diante dos dados, atribuímos à Professora 1 o grau / nível 6 de letramento digital (Botelho, 2013. Cf. Quadro 2), que compreende já ter alcançado domínio do ambiente de informática, com reconhecimento dos equipamentos e de seu funcionamento; de habilidades icônicas, com a leitura de ícones e links da *internet*; do ambiente de conexão, no qual, além de se conectar, navega na *internet* com objetivos específicos como os indicados pela própria docente (acesso a aplicativos, redes sociais, filmes e / ou séries); de realização de múltiplas tarefas, com distribuição de atenção para mídias diferentes; de alfabetização e do letramento digital, com digitação e uso de atalhos ou operadores de *software*; finalmente, de comunicação na *internet*, com identificação e envio de novas mensagens. Com base nisso, acreditamos que a docente transita entre os perfis *Navegante* e *Guia* (Botelho, 2013), ou seja, domina conhecimentos sobre conexão e navegadores de *internet*, sobre vocabulário específico e envio de mensagens *online*; convive proeminentemente com os meios digitais, compartilha e / ou elabora conteúdos no formato de hipertexto, possui capacidade para encaminhar a navegação de outras pessoas e para acrescentar detalhes ao envio de mensagens *online*, embora tenhamos percebido que essa capacidade é pouca explorada em sala de aula.

4.2 A ESCOLA 2 E A PROFESSORA 2

A Escola 2, localizada no bairro de Piedade (Jaboatão dos Guararapes / PE), pertence a rede particular de ensino. Conta com duas unidades, sendo a primeira destinada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I e a segunda ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio. No início de setembro de 2016, a pesquisadora principal foi recebida por uma supervisora pedagógica na unidade I e, ao apresentar informações sobre a pesquisa, teve sua preocupação quanto ao desnível entre o letramento digital de docentes de Língua Portuguesa e o letramento digital de estudantes do ensino básico endossada pela preocupação de mesma natureza da supervisora. Sendo assim, obtivemos consentimento para solicitar a contribuição de um(a) docente de Língua Portuguesa e estudantes de uma turma na unidade 2 (Cf. Anexo 3).

A Escola 2 (unidade 2) atende a estudantes residentes em bairros circunvizinhos, no período da manhã e da tarde. Possui uma infraestrutura de médio porte, com laboratório de informática com computadores e CPUs conectados à *internet*; biblioteca, espaço para lazer e refeições, quadra poliesportiva; sala destinada a docentes com acesso à *internet*, mas sem

equipamentos tecnológicos – a maioria dos(as) docentes dispõe de seus próprios equipamentos como *notebooks* e / ou *tablets* –; “sala de mídias”³⁵ com *data show*, lousa digital, um computador e *internet*; salas de aula amplas – algumas com *data show*, mas todas sem computadores e CPUs interligados à *internet* –, climatizadas e em muito boas condições de funcionamento; destacamos, por fim, que a Escola 2 adota como recurso pedagógico materiais elaborados por um portal educacional. Nesta escola, o encontro da pesquisadora principal foi com uma docente (doravante, Professora 2) atuante em turmas do Ensino Fundamental II. A Professora 2 cursou sua graduação e pós-graduação, com ênfase para o ensino de Língua Portuguesa, em uma instituição particular, em Recife / PE, sem ter contato com disciplinas voltadas a esse ensino com tecnologias digitais em ambas as formações; possui tempo de atuação como docente de 11 a 20 anos. Já quanto à turma escolhida, ela era composta de 35 estudantes cursando o nono ano do Ensino Fundamental II, dos(as) quais apenas um(a) aceitou participar da pesquisa.

A Professora 2 utiliza em seu cotidiano mais equipamentos tecnológicos do que a Professora 1 (Cf. Figura 10), entretanto, dispor de mais recursos não implica em uma maior utilização. Vejamos, a seguir:

Quais aparelhos tecnológicos você usa diariamente?

Smartphone

Smartphone e Tablet/Ipad

Smartphone e PC/Computador

Smartphone, Tablet/Ipad e PC/Computador

Outro:

Figura 10: Aparelhos tecnológicos utilizados diariamente pela Professora 2.

Com alguns desses aparelhos, a Professora 2 informou que fica conectada três horas por dia, o que a caracteriza como uma “visitante digital”, que inicia sessões de conexão, realiza tarefas determinadas e, em seguida, se desconecta (White, 2008 *apud* Dudeney,

³⁵ Denominação dada pela própria escola.

Hockly e Pegrum, 2016). Ou seja, os dados indicam que esta docente está mais acostumada a conexão com equipamentos tecnológicos por meio de fios e cabos, não a comprazendo a “hipermobilidade” (Santaella, 2013) e o “letramento móvel” (Dudenev, Hockly e Pegrum, 2016), tão comum em dias atuais. Muito provavelmente, a docente, quando em sala de aula, deixa seu *smartphone* guardado em compartimentos fechados, até por ser uma prática solicitada a estudantes na Escola 2. Afirmamos isso porque, em uma das visitas à escola realizada pela pesquisadora principal, os *smartphones* dos(as) estudantes do nono ano estavam armazenados em um recipiente com tampa, no birô da sala.

Lamentavelmente, a exemplo do que acontece com a Escola 2, algumas instituições de ensino básico e / ou suas gestões pedagógicas, em Recife e Jaboatão dos Guararapes, entendem que deixar estudantes longe de seus equipamentos tecnológicos é ensiná-los(as) a ter disciplina, quando, na verdade, o interessante seria que eles(as) fossem ensinados a ter (mais) consciência na utilização, como sugere Freitas (2010). Entretanto, é justo trazer à tona a informação de que, em uma ocasião, a pesquisadora principal também observou a Professora 2 munida de equipamento(s) tecnológico(s) após o término de aula e, de acordo com o(a) estudante respondente ao questionário, a docente já o (s) empregou para a exibição de *slides*, com a finalidade de melhorar a aprendizagem e / ou tornar a aula mais fácil.

Mesmo estabelecendo poucas horas diárias de conexão à *internet*, a Professora 2 informou que possui perfil no *Facebook*, *Whatsapp* e *Instagram* e que nelas há estudantes como amigos(as) e / ou seguidores(as). Apesar disso, não faz parte da prática pedagógica desta docente interligar seu letramento digital ao desenvolvimento de mais letramentos, como o “pessoal” e o “em rede”, com participação em grupos de discussão e / ou compartilhamento de conteúdos *online* de Língua Portuguesa junto a estudantes, a exemplo do que desenvolve a Professora 1. Se a incursão diária em redes sociais, ou várias vezes na semana, não forma docentes para a prática pedagógica, ao menos sugere atividades que podem ser feitas com as TDIC na sala de aula e / ou em suas extensões. Então, todas as vezes que a Professora acessa seu perfil em redes sociais, são-lhe dadas sugestões de atividades capazes de congregam estudantes a um acesso mais colaborativo e responsivo, como a integração em grupos de discussão e envio de informações *online*, que ao mesmo tempo são desperdiçadas.

Além do exposto, analisemos quais aplicativos são utilizados pela Professora 2 com mais frequência (Cf. Figura 11):

Quais aplicativos você usa mais frequentemente?

Youtube e/ou Telecine Play, Globosat Play...

Mapa, Waze...

Office, Bloco de notas rápidas...

Aplicativos educacionais

Outro:

Figura 11: Aplicativos utilizados frequentemente pela Professora 2.

Tal qual a Professora 1, a Professora 2 mencionou o uso de aplicativos educacionais para práticas culturais mais específicas e com finalidade estritamente profissional, mas há também o uso de aplicativos para incursões mais abrangentes na *internet*, em repositórios de informações disponíveis a todo momento e para finalidades variadas. Nos dois casos, (muito provavelmente) há o emprego da linguagem *online*, sem amarras a normas de utilização do signo linguístico. Para a Professora 2, essa incursão pode se dar também por meio das redes sociais (Cf. Figura 12):

Quais são suas atividades diárias nas redes sociais?

Compartilhamento de posts, imagens e/ou vídeos criados por você

Compartilhamento de posts, imagens e/ou vídeos criados por outros

Compartilhamento de links, arquivos em doc e/ou PDF em grupos de discussão online

Compartilhamento de Memes criados por você e/ou por outros

Leitura dos posts e imagens de outros e/ou nenhum (a) compartilhamento/post

Outro:

Figura 12: Atividades diárias da Professora 2 em redes sociais.

Uma docente de Língua Portuguesa, afirmando que sua participação em cenários digitais, como os das redes sociais, não ocorre de forma apática, mas, sim, de forma proativa, com o compartilhamento de informações disseminadas por outras pessoas, é um indício mais do que evidente de que o letramento crítico é desenvolvido por ela nesses cenários. Como prevê a Figura 12, a Professora 2 lê textos diversos com o auxílio de aparelhos tecnológicos, uma vez que a prática de compartilhamento nas redes sociais requer que sejam feitas leitura e compreensão das opções disponíveis. Então, embora ela não intensifique a ampliação de letramentos com foco em conexão, assim o faz com letramentos com foco em linguagem. Analisemos, a seguir, outras atividades de leitura realizadas por esta docente:

O que você lê com os aparelhos tecnológicos que usa diariamente?

- Posts e imagens de amigos (as) em redes sociais
- Arquivos em doc, PDF e/ou E-books
- Notícias de jornais, revistas e blogs e/ou links contidos
- Anúncios e/ou publicações sugeridas
- Outro:

Figura 13: Leituras realizadas pela Professora 2 com o auxílio de aparelhos tecnológicos.

Complementando as informações trazidas com as Figuras 12 e 13, a Professora 2 afirma que o gênero de *E-books* lidos é o didático e que os ouve, entre outros textos, com o recurso “Leitura em voz alta” do *Adobe Reader*; que assiste / segue filmes e / ou séries, escreve / compartilha mensagens de texto e legendas completas em fotos (opção “Ver mais” nas publicações) com os aparelhos tecnológicos de que dispõe. É, mais notadamente, uma leitora com perfil “imersivo” (Santaella, 2013), percorrendo caminhos dinâmicos e com linguagens multifacetadas; embora seja uma docente que navegue em telas, julgamos que seu perfil só não é ubíquo porque os dados não deixam transparecer uma leitora emergente com “prontidão cognitiva”.

Ademais, a Professora 2 também já utilizou tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa (Cf. Figura 14):

Quais tecnologias digitais você já utilizou nas aulas de Língua Portuguesa?

Aplicativos, sites e/ou softwares educacionais

Áudios, imagens e/ou vídeos

E-Books (cadernos didáticos, narrativas literárias etc.)

Word e/ou Power Point

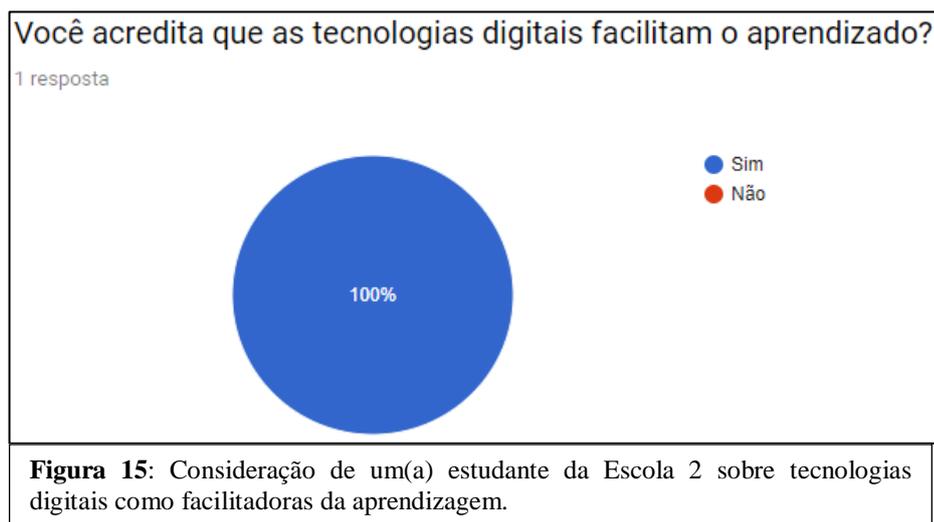
Não utilizei

Outro:

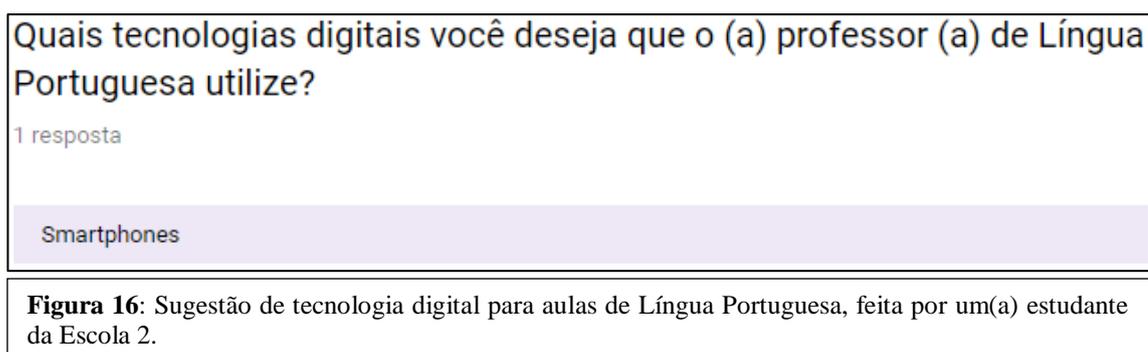
Figura 14: Tecnologias digitais já utilizadas pela Professora 2 em aulas de Língua Portuguesa.

A Professora 2 justificou o uso dessas tecnologias digitais com um enunciado generalizante - “sempre as utilizo em sala de aula” -, mas especificou sua justificativa, ainda que em certa medida, mencionando quais foram os aplicativos, *sites* e / ou *softwares* educacionais utilizados: “da editora Ético, de escolas e de concurso”; considerou que tecnologias digitais como as presentes na Figura 13 foram relevantes para a aprendizagem observada nos(as) estudantes; em suas palavras, “as tecnologias são ferramentas que servem de apoio para o processo de ensino-aprendizagem, pois elas tornam as aulas mais estimulantes”. Não tivemos a oportunidade de observar se a multimodalidade, com seus modos de comunicação (Kress, 2013) ou com a organização de gêneros e recursos visuais, como posicionamentos de imagens, legendas, títulos etc. (Souza, 2006), a serem estudados foram abordados pela Professora 2 com alguma (s) das tecnologias digitais que afirmou ter utilizado em aulas. Sabemos que com *smartphones* essa utilização não se deu, mas acreditamos que ela pode ter ocorrido nos espaços em que há maior concentração de recursos tecnológicos na Escola 2 (laboratório de informática ou “sala de mídias”).

A docente tem sua consideração a respeito de tecnologias digitais funcionarem como catalizadoras da aprendizagem endossada com a contrapalavra do(a) estudante que contribuiu com a pesquisa (Cf. Figura 15):



Embora os dados indiquem-nos, até então, que as tecnologias digitais são muito utilizadas nas aulas da Professora 2, precisamos trazer à tona novamente o fato de os *smartphones* dos(as) estudantes do nono ano ficarem na sala armazenados em um recipiente fechado. Levantamos esta discussão porque o dado fornecido pelo(a) estudante respondente à pesquisa (Cf. Figura 16) é um apelo dele em nosso nome e em nome de demais pesquisadores(as), como os(as) que citamos no capítulo 1 desta pesquisa:



Esse(a) estudante justifica suas respostas demonstrando entendimento de que as tecnologias digitais “facilitam quando são usadas da forma certa” (enunciado utilizado por ele(a)). Um conhecimento de causa, por assim dizer, mesmo para quem está em fase de desenvolvimento intelectual. E uma convocação para instituições de ensino básico e suas gestões pedagógicas, que além de estarem caindo em armadilhas como “uso de equipamentos tecnológicos é sinônimo de indisciplina”, logo, sinônimo de equipamentos que podem comprometer o ensino e a aprendizagem de conteúdos, têm sido obrigadas a cumprir uma lei

estadual³⁶ de proibição de uso de celulares em sala de aula, a não ser que esse uso se dê com finalidade pedagógica. Ora, a proibição, que tenta ser atenuada em termos de oficialização de uma prática já adotada por escolas ou de regulamentação de uso apenas para finalidade pedagógica distancia ainda mais a sugestão da Figura 17 ser oportunizada e posta em prática por meio de um ensino de língua potencializado com recursos visuais, pictoriais, sensoriais, multimodalmente linguísticos (Kress, 2013), enfim, encontrados em *smartphones*, atuando como auxiliares do desenvolvimento mental Vigotski (2007). Quando tomamos conhecimento de elaboração e cumprimento de leis como esta, temos a certeza de que as instituições de ensino básico e suas gestões pedagógicas precisam levar em consideração vozes comprometidas com a Ciência.

O(a) estudante informou, ainda, sobre ter somente à disposição um *smartphone*, com o qual fica conectado(a) oito horas por dia. Com esse comportamento de “visitante digital” (White, 2008 *apud* Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016), acessa seu perfil em redes sociais (*Whatsapp, Instagram, Twitter, Snapchat e Tumblr*); usa com frequência *Wattpad e Netflix* e aplicativos do *Youtube* e / ou *TeleCine Play, Globosat Play* etc.; lê publicações de amigos(as) em redes sociais e arquivos em doc, PDF e / ou *E-books* literários; ouve músicas e / ou *playlists*; assiste a filmes e / ou séries; escreve / compartilha mensagens de texto; compartilha publicações, imagens e / ou vídeos de outras pessoas e links, arquivos em doc e / ou PDF em grupos de discussão *online*; produz memes com base nos critérios de escolha da imagem e depois do texto e / ou de utilização de aplicativos (*InstaSize, Meme Generator, Pext* etc.).

É evidente que seria mais interessante que mais estudantes da turma de nono ano do Ensino Fundamental II, convidada a participar desta pesquisa, contribuíssem respondendo ao questionário, pela riqueza de informações que quase sempre é possível extrair de um público-alvo nessas condições. No entanto, é-nos lícito conjecturar tal riqueza tomando como base os dados fornecidos pela Professora 2. Acreditamos que ela, como conhecedora de suas atribuições e dos(as) estudantes com os(as) quais se relaciona, possibilita práticas de letramentos nas quais diversas linguagens são estudadas. Se lembrarmos bem, a Professora 2 mencionou como tecnologias digitais já utilizadas em aulas *sites* e / ou *softwares* de fontes diversas, dando indícios de busca por aprimoramento de seu trabalho e de realização de um ensino de língua com múltiplas linguagens. É de se esperar que os modos como a linguagem se apresenta contemporaneamente levem escolas e docentes a reconhecerem que existe mais

³⁶ http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2015/05/26/interna_vidaurbana.578225/lei-estadual-proibe-uso-de-celular-na-escola.shtml

de um evento imbricado à prática de letrar sujeitos, devido à natureza sócio-histórica e cultural da língua (Marcuschi, 2008) e, segundo os dados, é possível percebermos que práticas pedagógicas utilizadas pela Professora 2 ajudam a própria docente e a Escola 2 a exercitarem esse reconhecimento.

Novamente nos baseamos nos dados e na afirmação “as tecnologias são ferramentas que servem de apoio para o processo de ensino-aprendizagem, pois elas tornam as aulas mais estimulantes”, para concluir que o letramento digital é um dos aparatos pedagógicos dessa docente, em que são empregadas ferramentas digitais disponíveis para atender a propósitos variados (Silva, 2012). Em contrapartida, os dados também evidenciam que algumas potencialidades desse letramento não são experienciadas, pois, a docente não foca em estabelecer comunicação *online* para disseminar conteúdos e influenciar estudantes a participação mais ativa em aula, ficando, assim, um passo – ou muitos passos – atrás do estudante respondente ao questionário; este informou que utiliza com frequência o *Wattpad*, uma comunidade de leitores e escritores de todo o mundo, que produzem e disseminam histórias. Como vimos, Barton e Lee (2015), Silva e Abranches (2015), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) advogam em favor de algumas redes sociais como tecnologias digitais de aprendizagem não apenas porque elas “estimulam” o ensino e a aprendizagem ou por serem um território que estudantes dominam, mas principalmente porque elas viabilizam artefatos para uso e exploração da linguagem – argumentação, poder de síntese, escrita e construção de sentidos, criticidade etc.

Em face do que apresentamos, consideramos que a Professora 2 possui o grau / nível 6 de letramento digital (Botelho, 2013), compreendendo domínio de navegação e comunicação na *internet*, entre outros já explicitados (Cf. seção 3.1). Porém, atribuir a Professora 2 esse grau / nível de letramento digital requer que sejam feitas ressalvas: evidenciamos que ela transita entre os perfis *Navegante* e *Guia*, uma vez que os dados apontam para conhecimento de conexão e navegação na *internet*, funcionalidade dos meios digitais e envio de mensagens *online*, mas não apontam para convívio elevado com esses meios, de forma a encaminhar estudantes para ações mais ativas e colaborativas com relação aos conteúdos de Língua Portuguesa, utilizando recursos latentes em redes sociais, por exemplo.

4.3 A ESCOLA 3 E A PROFESSORA 3

Situada em Recife / PE, no bairro de Boa Viagem, a Escola 3 é uma unidade de Ensino Médio técnico-integral pertencente à rede estadual. Na ocasião da primeira visita a ela, a pesquisadora principal foi recebida pelo coordenador pedagógico, em uma sala reservada, onde lhe apresentou informações sobre a pesquisa. Como questões sobre tecnologias digitais movem a escola e movem, igualmente, seu coordenador pedagógico, obtivemos anuência para convidar um(a) docente de Língua Portuguesa e estudantes de uma turma a participarem da pesquisa, no final de agosto de 2016 (Cf. Anexo 3). A Escola 3 conta com o apoio de uma empresa de telefonia brasileira e é conhecida por ser um Núcleo Avançado em Educação e desenvolver junto aos (às) estudantes tecnologias digitais para serem utilizadas no dia a dia, inclusive no dia a dia da própria escola. Em razão disso, atende a estudantes egressos de outras escolas das redes estadual e particular.

Nesta escola, há uma infraestrutura de médio porte com laboratório de informática, computadores e CPUs interligados à *internet*; biblioteca, auditório, espaço para lazer e refeições; sala destinada a docentes com mais computadores e CPUs conectados à *internet*; salas de aula amplas, climatizadas, em muito boas condições, sem equipamentos como estes instalados, mas que podem ser munidas do equipamento multimídia de sistema operacional *Linux*, disponibilizado pelo Governo do Estado, além de salas temáticas funcionando como uma espécie de laboratório para estudo de disciplinas como Biologia e Matemática. A turma selecionada era composta de quarenta e três estudantes cursando o terceiro ano, dos quais sete aceitaram participar da pesquisa.

A Professora 3 cursou sua graduação em uma instituição de ensino particular, localizada em Olinda / PE, na qual não teve contato com disciplinas voltadas para discussões sobre tecnologias digitais no ensino. Por ter ingressado na Escola 3 e sentido falta dessas discussões, a Professora 3 buscou uma pós-graduação em Língua Portuguesa, com ênfase em tecnologias digitais, em outra instituição de ensino particular; encontrou apenas uma com esse viés de formação, localizada em Vitória de Santo Antão³⁷ / PE; possui tempo de atuação como

³⁷ À título de informação, Vitória de Santo Antão é um município do interior do estado de Pernambuco, ao contrário de Olinda, município que faz divisa com a capital Recife. Queremos com isso mapear, salvaguardando algumas mudanças ocorridas nos cursos de graduação e pós-graduação, certa defasagem na oferta de disciplinas voltadas para as TDIC na formação inicial e continuada de docentes de Língua Portuguesa. Numa busca breve nos *sites* de três instituições particulares de graduação e pós-graduação em Letras, referências em Recife/PE*, duas oferecem disciplinas com esse viés: a primeira conta com uma disciplina à distância no âmbito da formação inicial em Letras-Espanhol e outra, presencial, no âmbito da formação continuada em Letras-Português; a segunda, com uma licenciatura em Letras toda à distância, oferece uma disciplina para tratar das TIC no ensino.

docente de 11 a 20 anos. Quanto aos aparelhos tecnológicos que dispõe no dia a dia, a docente mencionou (Cf. Figura 17):

Quais aparelhos tecnológicos você usa diariamente?

Smartphone

Smartphone e Tablet/Ipad

Smartphone e PC/Computador

Smartphone, Tablet/Ipad e PC/Computador

Outro:

Figura 17: Aparelhos tecnológicos utilizados diariamente pela Professora 3.

Era de se esperar o uso diário de *smartphone*, *tablet / Ipad* e PC / computador, por ser um dado recorrente, mas, principalmente, por ser frequente para a docente o uso de equipamentos “presos” a cabos e fios, já que a Escola 3 funciona diuturnamente e solicita a seus docentes algumas atribuições que precisam ser executadas no espaço com PC e computadores destinado a eles(as); a propósito, várias vezes a pesquisadora principal teve a oportunidade de observar a Professora 3 usando os equipamentos tecnológicos deste espaço – uma realidade importante, mas que entrava a prática da “hipermobilidade” (Santaella, 2013) e, por conseguinte, o desenvolvimento da “aprendizagem ubíqua” e do “letramento móvel” (Dudeny, Hockly e Pegrum, 2016) por esta docente. Isto poderia apontar para outro dado, de tempo maior de conexão à *internet*, o que não ocorre; segundo a Professora 3, ela fica conectada três horas por dia, dado que a caracteriza como “visitante digital” (White, 2008 *apud* Dudeny, Hockly e Pegrum, 2016). Com perfil no *Facebook*, *Whatsapp* e *Instagram*, a docente mencionou a interação com estudantes apenas como amigos(as) e / ou seguidores(as), mas não como debatedores(as) e / ou disseminadores(as) *online* de conteúdos de Língua Portuguesa. As atividades realizadas nestas redes sociais, então, poderiam ser aprofundadas, caso a docente tivesse respondido ao questionamento referente; ainda assim, podemos afirmar

Mais adiante, na seção 3.5, veremos que essa não é uma defasagem somente de instituições particulares de graduação e pós-graduação.

*Escolhemos buscar tais informações sobre instituições de ensino superior em Recife/PE para fazermos um contraponto com informações de mesma natureza sobre a UFPE.

que a Professora 3 pratica o “letramento pessoal”, deixando a desejar na prática do “letramento em rede” (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016).

Não obstante, comumente a Professora 3 usa aplicativos como os que mostra a Figura 18, a seguir:

Quais aplicativos você usa mais frequentemente?

Youtube e/ou Telecine Play, Globosat Play...

Mapa, Waze...

Office, Bloco de notas rápidas...

Aplicativos educacionais

Outro:

Figura 18: Aplicativos utilizados frequentemente pela Professora 3.

Embasamo-nos na Figura 18 para observar, em primeiro plano, que não há menção ao uso de aplicativos educacionais, um dado que vinha sendo recorrente; neste momento, a Professora 3 contradiz, em certa medida, os dados fornecidos anteriormente, já que trabalha numa escola em que estudantes desenvolvem aplicativos e pode facilmente dispor deles. Apesar disso, os dados deixam transparecer que a docente faz uso de linguagem *online* com a incursão em aplicativos para obter informação e entretenimento, interligando ao seu letramento digital o “letramento em pesquisa”, ou seja, a habilidade de usar “motores e serviços de busca” (*ibidem*, p. 38) e de familiarizar-se com eles. Em segundo plano, para associar as informações contidas na figura a outras: a Professora 3 é espectadora de filmes e / ou séries, bem como escuta músicas e / ou *playlists* por meio dos aparelhos tecnológicos que dispõe. Já quanto às atividades de leitura, pudemos constatar estas (Cf. Figura 19):

O que você lê com os aparelhos tecnológicos que usa diariamente?

- Posts e imagens de amigos (as) em redes sociais
- Arquivos em doc, PDF e/ou E-books
- Notícias de jornais, revistas e blogs e/ou links contidos
- Anúncios e/ou publicações sugeridas
- Outro:

Figura 19: Leituras realizadas pela Professora 3 com o auxílio de aparelhos tecnológicos.

Ora, temos aqui um dado complementar aos da Figura 17, e isto equivale a dizer que a Professora 3 é uma leitora ativa para o contato com gêneros diversos que circulam socialmente, mas com atitude pouco responsiva em redes sociais, tendo em vista ter informado que apenas lê informações disseminadas por amigos(as) nestes espaços digitais. Além disso, o gênero de *E-books* lidos, segundo a docente, é o didático; ela ainda escreve / compartilha mensagens de texto e emojis / emoticons com o auxílio desses aparelhos; produz memes com frequência e utiliza aplicativos para isto - como os aplicativos já mencionados nas respostas dos(as) estudantes das Escolas 1 e 2. Portanto, a Professora 3 é uma leitora com perfil “imersivo”, adequando-se bem à navegação em telas e ao “universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis” (Santaella, 2013, p. 20), em resumo, aos novos modos de leitura e tratamento da linguagem; esta docente tenderia a pôr em trânsito seu perfil de leitor, dando-lhe características de ubiquidade, não fosse a falta de prontidão cognitiva para lidar com informações simultâneas entre espaços físicos e digitais.

Igualmente a Professora 2, a Professora 3 informou ter utilizado em aulas as mesmas opções de tecnologias digitais (Cf. Figura 20):

Quais tecnologias digitais você já utilizou nas aulas de Língua Portuguesa?

Aplicativos, sites e/ou softwares educacionais

Áudios, imagens e/ou vídeos

E-Books (cadernos didáticos, narrativas literárias etc.)

Word e/ou Power Point

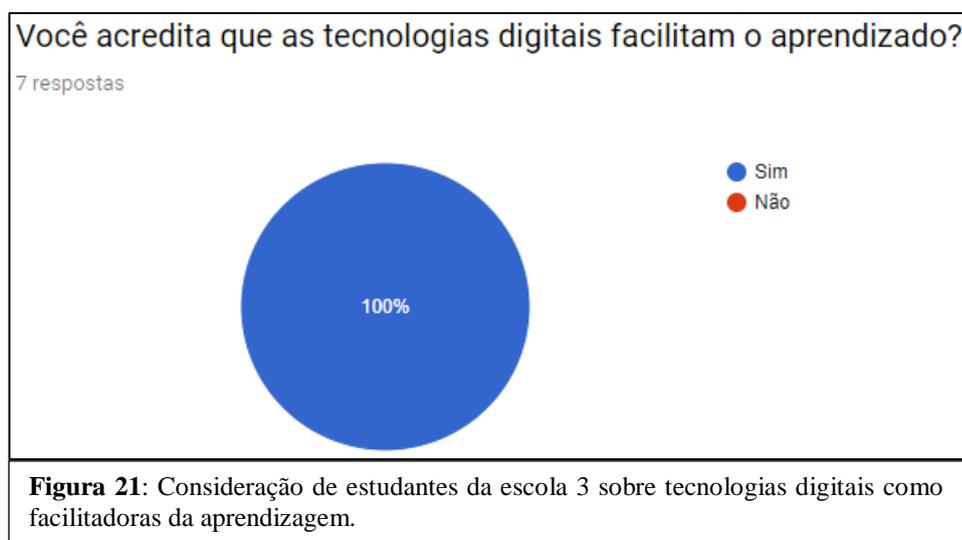
Não utilizei

Outro:

Figura 20: Tecnologias digitais já utilizadas pela Professora 3 em aulas de Língua Portuguesa.

A Figura 20 aponta para um dado contrastante. Ao mesmo tempo que a Professora 3 informa que não usa com frequência aplicativos educacionais (Cf. Figura 18), ela informou que já utilizou em aulas aplicativos dessa natureza. Alinhada a resposta dessa docente estão as respostas dos(as) estudantes de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio: dos sete que responderam ao questionário, seis mencionaram o uso de *slides* para exibição de atividades, conteúdos didáticos e / ou imagens e vídeos como tecnologia digital já utilizada em aulas de Língua Portuguesa. Ademais, a docente explicitou que o uso das tecnologias presentes na Figura 20 se deveu à “temática das aulas”, tendo sido elas relevantes para perceber a aprendizagem em estudantes com os(as) quais se relaciona. Isso porque a Professora 3 acredita que “a facilidade do acesso à informação [...] aumenta o interesse por estar em equipamentos que fazem parte do dia a dia deles [as], porém distanciamos de práticas diárias mais simples que também auxilia[m] o aprendizado” (ênfases entre colchetes adicionadas). Vale lembrar que equipamentos tecnológicos também fazem parte do dia a dia desta docente, o que nos leva a questionar: o que leva a Professora 3 a não assumir, por vezes, que a sua identidade digital é mais um atributo para o exercício da docência na contemporaneidade? Reiteramos o questionamento afirmando que não se trata apenas de atribuir identidade digital à docência, trata-se, principalmente, de compreender que, enquanto docente usuária de TDIC, o atributo da identidade digital deve ser mais vezes incorporado aos demais atributos que a tornam docente.

Analisemos, então, o pensamento dos(as) sete estudantes da Escola 3 no tocante à relação tecnologias digitais – facilidades para a aprendizagem (Cf. Figura 21):



Os(as) sete estudantes respondentes ao questionário justificaram as considerações mostradas acima; algumas são tão relevantes a este trabalho que as trouxemos para discussão: “Com a tecnologia sempre ao nosso redor, trazer isso na sala de aula torna tudo muito mais fácil e dinâmico”; “Somos uma geração conectada, sair do nosso ‘habitat’ muitas vezes nos deixa desconfortáveis, *já temos muitas aulas [nos] padrões do século passado, adicionar um pouco de modernidade ao processo facilitaria o contato do professor e do aluno*” (ênfase adicionada); “Por ser algo muito presente na maioria das nossas atividades, a tecnologia, além de otimizar tempo em pesquisas, facilita no aprendizado no sentido que quando [a] unimos ao processo de aprendizagem, o primeiro ‘contato’ com o conteúdo torna-se familiarizado e mais fácil de compreender” (ênfase entre colchetes adicionada). Ou seja, não somos só nós, pesquisadores acadêmicos, muitas vezes vistos como distantes da realidade observada, que julgamos relevante o uso de tecnologias digitais para a aprendizagem, muito menos não são simples estudantes que julgam o mesmo. Como já foi dito, os(as) estudantes da Escola 3 estão habituados(as) a refletir sobre como tecnologias digitais podem ajudar pessoas e processos.

Evidentemente, esses(as) estudantes estabelecem conexões diárias à *internet* por três horas (14,3%, resposta de um(a) estudante), oito horas (14,3%) e cinco horas (71,4%, respostas de cinco); dão às tecnologias digitais finalidades como acessar perfis em *Facebook* (100%), *Whatsapp* (100%), *Instagram* (85,7%, repostas de seis estudantes), *Twitter* (85,7%) e *Snapchat* (42,9%, repostas de três estudantes); ler postagens e imagens de amigos em redes

sociais (100%), arquivos em doc, PDF e / ou *E-books* (57,1%, respostas de quatro estudantes, sendo as quatro para o gênero didático; há mais três indicações de leitura de *E-books* - literários e científicos); ler também notícias de jornais, revistas e / ou *blogs* e links contidos (57,1%), anúncios e / ou publicações sugeridas (28,6%, respostas de dois estudantes); ouvir músicas e / ou *playlists* (100%) e mensagens de voz (71,4%, respostas de cinco estudantes); assistir filmes e / ou séries (85,7%), tutoriais (71,4%), *vlogs* (14,3%, resposta de um estudante), *youtubers* (71,4%) que falem sobre *games*, dicas de Inglês e viagens, por exemplo, e sobre videoaulas (14,3%); escrever mensagens de texto (100%), legendas completas em imagens (opção “Ver mais” para publicações) (28,6%), emojis / emoticons (57,1%) e anotações importantes (57,1%); compartilhar postagens, imagens e / ou vídeos de própria autoria (14,3%), assim como postagens, imagens e / ou vídeos de autoria de outras pessoas (57,1%); compartilhar links, arquivos em doc e / ou PDF em grupos de discussão *online* (14,3%), assim como memes criados por si e por outras pessoas (14,3%); e, por fim, não compartilhar, apenas ler postagens e / ou imagens de outras pessoas (42,9%).

Visto isso, consideramos os(as) estudantes da Escola 3 como “visitantes digitais” (White, 2008 *apud* Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016), um dado contrastante com a proposta da instituição de ser um núcleo avançado em tecnologias, logo, um núcleo que deve fazer avançar o ensino e aprendizagem com tecnologias em aulas de Língua Portuguesa; ressaltamos isso porque a Professora 3 não foi vista utilizando algumas das tecnologias que mencionou à época das visitas à escola. Dessa forma, os dados apontam para a ocorrência de demandas de um ensino integral, com vistas a uma preparação técnica e conteudística, forçando demandas pedagógicas a ficarem presas a “muitas aulas [com] padrões do século passado” (justificativa de um(a) estudante da própria escola. Ênfase adicionada). Acreditamos que não é premissa da Escola 3 proporcionar um ensino de língua atado as amarras de um padrão tradicional de aulas – fato destacado, inclusive, pelo coordenador pedagógico da instituição – , muito menos lançar mão por completo de aulas nos moldes tradicionais, tendo em vista que a finalidade pedagógica funciona como norte para a adoção de métodos e práticas necessários para cada aula. Entretanto, tem de ser levado em consideração o fato de estudantes e docente de língua materna não estarem interagindo conforme algumas premissas da instituição a qual se vinculam. Não fosse isto relevante, os(as) sete estudantes não teriam demonstrado suas expectativas com relação ao uso de tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, como mostra a Figura 22, a seguir:

Quais tecnologias digitais você deseja que o (a) professor (a) de Língua Portuguesa utilize?

7 respostas

Tablets para pesquisa, quadro digital
Erradicar o uso de cadernos
Formulários, links interessantes sobre o assunto trabalhado, redes sociais.
Redes sociais, emails, jogos, quizzes com temáticas tratadas em sala etc.
Jogos, vídeos, pesquisas, memes
Apenas projetor
Para que a aula torne-se mais dinâmica, seria legal a utilização de ferramentas, como jogos, que estimulem o pensamento dos alunos.

Figura 22: Sugestões de tecnologias digitais para aulas de Língua Portuguesa, feitas por estudantes da Escola 3.

Com a Figura 22, os dados indicam que os(as) estudantes da Escola 3 estão mais preparados(as) para fazerem parte de uma configuração de sala de aula invertida, com protagonismo para aprender de forma mais eficiente e duradoura, do que a Professora 3. Não estamos, com isso, desmerecendo a capacidade pedagógica desta docente para o exercício de sua profissão; estamos, ao contrário, defendendo que ela tem potencial para assumir novas modalidades de ensino e aprendizagem, como a *m-learning*, que precisam de um elo experiente entre aprendizes e objetos do saber (Xavier, 2016; 2013c). Com base nas informações sobre a Escola 3 e sobre a Professora 3, concluímos que esta docente, além de estar profissionalmente apta para estabelecer esse elo, uma vez que buscou formação continuada para subsidiar o ensino de Língua Portuguesa com tecnologias digitais, tem condições físicas para fazer com que diferentes mídias dirijam-se para um ponto comum, tal qual os(as) estudantes respondentes a pesquisa sugerem estar; concluímos, ainda, que a docente está apta para instaurar uma educação híbrida, na qual há disseminação *online* de conteúdos para motivar estudantes a prepararem-se previamente e contribuírem com a aprendizagem de todos(as) em sala de aula, mas não a instaura.

Por fim, consideramos que a Professora 3 empreende ações de conexão e navegação na *internet* e, segundo os dados, essas ações são mais voltadas a finalidades pessoais do que profissionais. Igualmente a Professora 2, a Professora 3 se coaduna à concepção de língua

como fenômeno empírico (Marcuschi, 2008), em que a experiência com a língua, mas, principalmente, a experiência com a atuação como docente de língua, a fez considerar o tempo de convergências tecnológicas (Xavier, 2013a) e se especializar em uma área emergente para o ensino. Sob o imperativo da experiência e também do cumprimento de conteúdos curriculares, a Professora 3 entremescla o ensino de língua tanto com a perspectiva dos letramentos, isto é, de práticas sociais e culturais que precisam ser levadas à sala de aula de forma para o estudo de gêneros como áudios, imagens e vídeos (Cf. Figura 20), quanto com a perspectiva de ensino e aprendizagem com tecnologias digitais, como apontam os dados coletados com a docente e com os(as) estudantes. No entanto, os dados apontam para uma docente com domínio elevado de conexão e navegação na *internet* (Botelho, 2013), mesmo que esse domínio não seja elevado ao ponto de desembocar em ações de disseminação e debate de informações entre estudantes, de forte convite à utilização das potencialidades do letramento digital em favor da aprendizagem de língua; é, portanto, uma docente com nível 6 de letramento digital e, mais notadamente, com perfil *Navegante*, transitando para o *Guia*.

4.4 A ESCOLA 4 E A PROFESSORA 4

A Escola 4, localizada no bairro de Piedade, Jaboatão dos Guararapes / PE, pertence a rede particular de ensino. No começo de setembro de 2016, a pesquisadora principal visitou-a e, em uma sala reservada, apresentou ao diretor geral e a uma coordenadora pedagógica os objetivos desta pesquisa. O diretor se mostrou entusiasmado com o interesse pela instituição, bem como enfatizou ser mais produtivo o início da coleta dos dados em março de 2017, para não comprometer o calendário de organização do ano letivo. Logo após esclarecimentos necessários, obtivemos anuência, mediante assinatura da diretora pedagógica, para convocar a participação de um(a) docente e de estudantes cursando o terceiro ano do Ensino Médio. Esta instituição de ensino oferece da Educação Infantil ao Ensino Médio. Possui uma infraestrutura de médio porte, com laboratório de informática, computadores e CPUs interligados à *internet*; biblioteca, auditório, quadra poliesportiva, espaço para lazer e refeições; sala destinada à interação entre docentes e coordenadoras pedagógicas com computador, CPU e acesso à *internet*; salas de aula amplas, climatizadas, em muito boas condições e com mais equipamentos tecnológicos como os mencionados conectados à *internet*, além de uma sala dedicada ao ensino de robótica. Tudo isso para atender a estudantes que, normalmente, moram em bairros circunvizinhos.

Chegamos, então, à Professora 4 e a uma turma com 36 estudantes, dos quais todos(as) os(as) estudantes foram convocados(as) à participação, mas apenas um(a) decidiu contribuir. A docente cursou sua graduação na UFPE e pós-graduação em uma instituição particular, situada em Recife / PE, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa; em ambas as formações, não teve contato com disciplinas que, em seu bojo, discutissem a incorporação de tecnologias digitais; possui tempo de atuação de 11 a 20 anos. Quanto aos aparelhos tecnológicos que dispõe no cotidiano, a Professora 4 mencionou (Cf. Figura 23):

Quais aparelhos tecnológicos você usa diariamente?

Smartphone

Smartphone e Tablet/Ipad

Smartphone e PC/Computador

Smartphone, Tablet/Ipad e PC/Computador

Outro:

Figura 23: Aparelhos tecnológicos utilizados diariamente pela Professora 4.

A Professora 4 ainda mencionou que com algum desses aparelhos permanece conectada à *internet* por três horas diárias, sendo ela, assim, mais uma docente que navega na *web* como “visitante digital” (White, 2008 *apud* Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016) e que, por estabelecer pouco tempo de conexão, bem como ligar-se a equipamentos tecnológicos com limitações geográficas, não desenvolve aspectos essenciais a docentes e estudantes na contemporaneidade: “hipermobilidade” e “aprendizagem ubíqua” (Santaella, 2013) e “letramento móvel” (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016). Mesmo navegando por um curto período de tempo, a docente consegue administrar perfis em redes sociais como *Facebook*, *Whatsapp* e *Instagram*, nas quais há estudantes como amigos(as) e / ou seguidores(as), mas sem envolvimento em debate e / ou disseminação de conteúdos de Língua Portuguesa *online*, ficando esta atividade a cargo de um grupo criado pela própria docente, no *Gmail*.

Visto isso, depreendemos que a Professora 4 buscou adquirir identidade *online* e influenciar estudantes por meio de ambientes digitais. Por conseguinte, a docente articula ao

seu letramento digital letramento outros, como o “pessoal”, em “rede” e em “informação”. Além destes, acreditamos que a docente ainda articula ao seu letramento digital o “letramento em filtragem”, uma vez que a utilização de um recurso como o *Gmail* faz com que ela consiga reduzir a sobrecarga de informações disponíveis *online*, criando mecanismos de triagem por meio de uma rede profissional (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016, p. 42). Ademais, a Professora 4 utiliza regularmente aplicativos como (Cf. Figura 24):

Quais aplicativos você usa mais frequentemente?

Youtube e/ou Telecine Play, Globosat Play...

Mapa, Waze...

Office, Bloco de notas rápidas...

Aplicativos educacionais

Outro:

Figura 24: Aplicativos utilizados frequentemente pela Professora 4.

Um dado complementa os que são apresentados com a figura acima: em uma das visitas feitas à Escola 4, a pesquisadora principal observou a docente exibindo para estudantes de terceiro ano um vídeo como complemento de aula, acessado no *Youtube* em tempo real, com o computador instalado na sala. Isto equivale a dizer que a docente integrou a prática de uso frequente de aplicativos a sua prática pedagógica, dando provas de que é possível familiarizar-se com o que há disponível na *internet* e, em outro momento, levar para a sala de aula a familiarização adquirida recorrendo aos recursos tecnológicos disponíveis neste espaço, a fim de tornar mais viva a exploração de conteúdos didáticos. Em outras palavras, o letramento digital da Professora 4 tem como extensão de si o “letramento em pesquisa” (*ibidem*, p. 38). Não obstante, os dados da Figura 24 foram complementados pela Professora 4 com informações sobre assistir / seguir filmes e / ou séries e tutoriais; ouvir músicas e / ou *playlists*, assim como mensagens de voz; escrever / compartilhar mensagens de texto, SMS, emojis / emoticons e anotações importantes (escolares e lembretes em geral). No que se refere a atividades em redes sociais, a Professora 4 informou-nos sobre o (Cf. Figura 25):

Quais são suas atividades diárias nas redes sociais?

Compartilhamento de posts, imagens e/ou vídeos criados por você

Compartilhamento de posts, imagens e/ou vídeos criados por outros

Compartilhamento de links, arquivos em doc e/ou PDF em grupos de discussão online

Compartilhamento de Memes criados por você e/ou por outros

Leitura dos posts e imagens de outros e/ou nenhum (a) compartilhamento/post

Outro:

Figura 25: Atividades diárias da Professora 4 em redes sociais.

Era de se esperar uma usuária de *internet*, que já estendeu seu letramento digital a habilidades importantes como filtrar a sobrecarga de informações *online*, realizando diariamente atividades de leitura em redes sociais de forma mais ativa, com o compartilhamento de publicações, imagens e / ou vídeos elaborados por outras pessoas. Apesar de estabelecer conexão por um curto período de tempo, os dados apontam para uma docente com imersão responsiva em redes sociais, implicando, assim, numa docente que exerce seu letramento crítico, como sugere Barton e Lee (2015). Analisemos, então, outras atividades de leitura realizadas pela Professora 4 com os aparelhos tecnológicos que dispõe (Cf. Figura 26):

O que você lê com os aparelhos tecnológicos que usa diariamente?

Posts e imagens de amigos (as) em redes sociais

Arquivos em doc, PDF e/ou E-books

Notícias de jornais, revistas e blogs e/ou links contidos

Anúncios e/ou publicações sugeridas

Outro:

Figura 26: Leituras realizadas pela Professora 4 com o auxílio de aparelhos tecnológicos.

O tempo curto de conexão não é, de fato, um entrave para a Professora 4. Por meio dos dados, ela deixa transparecer o foco que direciona as atividades que executa em ambientes digitais, fazendo-nos depreender que, se levado mais vezes para a sala de aula, seu letramento digital pode ajudar estudantes a desenvolverem estratégias de gerência e manipulação da informação (Freitas, 2010). Ainda por meio dos dados, a docente deixa transparecer que lê *E-books* didáticos, sem dar a eles a finalidade de um recurso pedagógico em aulas, cabendo essa finalidade a outras tecnologias digitais (Cf. Figura 27):

Quais tecnologias digitais você já utilizou nas aulas de Língua Portuguesa?

Aplicativos, sites e/ou softwares educacionais

Áudios, imagens e/ou vídeos

E-Books (cadernos didáticos, narrativas literárias etc.)

Word e/ou Power Point

Não utilizei

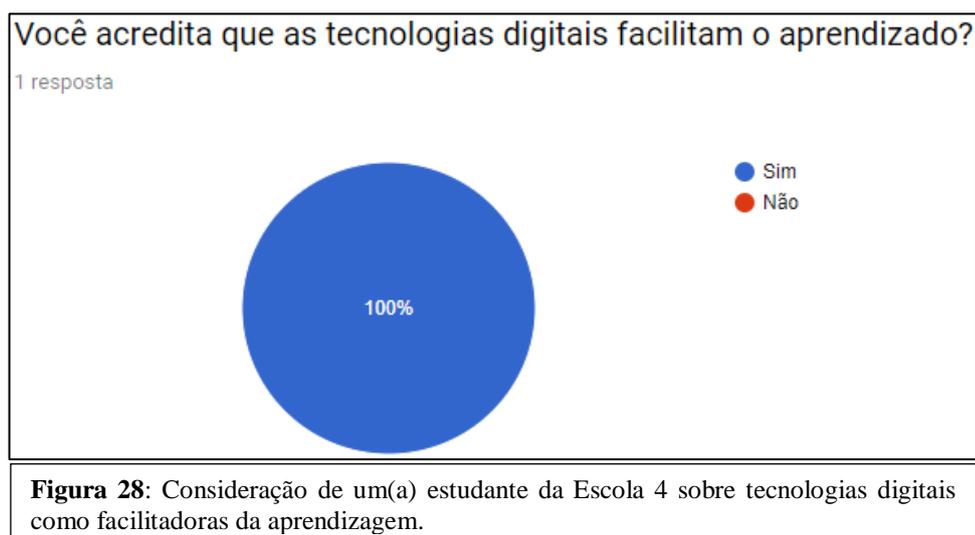
Outro:

Figura 27: Tecnologias digitais já utilizadas pela Professora 4 em aulas de Língua Portuguesa.

Constatamos, então, que a Professora 4 é uma “leitora emergente” com aspectos mais notáveis de um perfil “imersivo” (Santaella, 2013), porquanto passou pela fase de refletir sobre o que leu com a navegação na *internet* – do contrário, os dados não teriam demonstrado um uso frequente de aplicativos como *Youtube* com associação, por vezes, à sala de aula; além do que foi possível constatar pela pesquisadora principal, a docente deixa claro que já utilizou em aulas “vídeos variados no Yo[u]tube” (informação retirada dos dados. Ênfase entre colchetes adicionada) – se adequou aos novos modos de leitura, aos entrelaçamentos e a lógica multimídia, sugerindo que estabelece e segue roteiros com essa navegação. A exemplo do que ocorre com os perfis leitores das Professoras 2 e 3, o perfil leitor da Professora 4 só não transita pelas características da ubiquidade porque os dados não demonstram uma leitora intensamente em estado de alerta cognitivo.

É interessante apontar que as tecnologias digitais mencionadas na Figura 27 foram utilizadas pela Professora 4 com o objetivo de “complementar a aula”, segundo justificativa da própria docente; os aplicativos, *sites* e / ou *softwares* educacionais mencionados foram especificados com as respostas “Portal COC, Portal SAS, Letras.mus.br”. Tal qual as demais Professoras, a Professora 4 também considera que a utilização dessas tecnologias foram relevantes para observar a aprendizagem de estudantes. O que nos inferimos como: mesmo diante do muito que já foi possível as docentes observarem, as tecnologias digitais ainda não são vistas como muito relevantes. Ficam indagações sobre o porquê: será por que a formação das docentes não deram conta de uma abordagem sobre práticas pedagógicas com tecnologias digitais? Será por que há falta de planejamento didático integrado a essa abordagem? Posteriormente a sua consideração, a Professora 4 justificou-a: “auxilia, na medida em que atrai a atenção do aluno e faz com que o conteúdo seja fixado de uma forma mais descontraída”.

O(a) estudante respondente ao questionário se aproxima da docente, ainda que em certa medida, quando justifica sua consideração de que tecnologias digitais auxiliam, sim, a aprendizagem (Cf. Figura 28) com “o uso da internet facilita e agiliza pesquisas sobre qualquer assunto”:



Embora não tenha informado quais tecnologias digitais já foram utilizadas em aulas de Língua Portuguesa, de forma a corroborar ou confrontar os dados da Professora 4, o(a) estudante – que, diariamente, fica conectado(a) por oito horas, sendo, portanto, um “visitante digital” (White, 2008 *apud* Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016); possui *smartphone* e PC /

computador, assim como perfil no *Facebook*, *Whatsapp*, *Instagram*, *Twitter*, *Snapchat*; lê postagens e imagens de amigos(as) nessas redes sociais e *E-books* do gênero didático; usa frequentemente os aplicativos *Youtube* e / ou *TeleCine Play*, *Globo Sat Play* etc.; ouve músicas e / ou *playlists* e mensagens de voz; assiste a filmes, tutoriais e / ou segue séries, *vlogs* e *youtubers* que falem sobre temas educacionais e humorísticos; escreve / compartilha mensagens de textos / postagens; compartilha postagens, imagens e / ou vídeos criados por si – sugere tecnologias para as aulas de Língua Portuguesa digitais como (Cf. Figura 29):

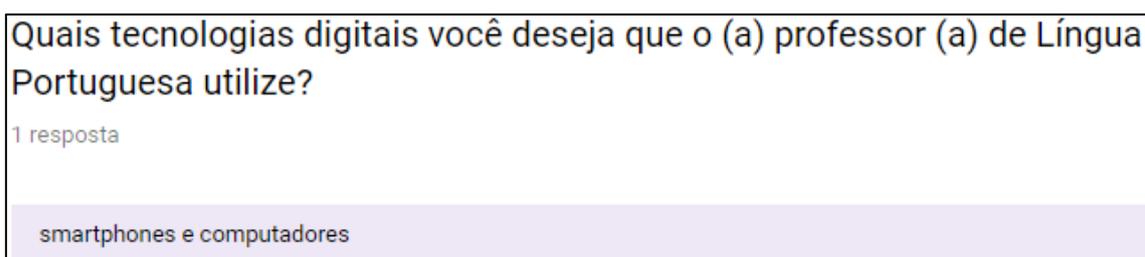


Figura 29: Sugestões de tecnologias digitais para aulas de Língua Portuguesa, feitas por um(a) estudante da Escola 4.

Acreditamos que o(a) estudante quis sugerir uma maior recorrência no uso do computador, uma vez que a Professora 4 já o utilizou; quanto ao uso de *smartphones*, a sugestão que inferimos é de uma associação efetiva às aulas. Não obstante, analisando os dados fornecidos pela docente e pelo(a) estudante, constatamos mais uma docente com ações pedagógicas coerentes à perspectiva de língua como atividade socioinetrativa (Marcuschi, 2008), isto é, como atividade que faz com que quem tem mais experiência tenha também mais atividades intelectuais consolidadas para ajudar outras pessoas a consolidarem as suas (Vigotski, 2007). Julgávamos que a Professora 4 se comportava mais como espectadora em ambientes virtuais do que como agente promotora e disseminadora da informação. Todavia, dentre o que foi constatado anteriormente com base nos dados acerca das três Professoras, a Professora 4 indica ser a docente com maior potencial de letramento digital para estabelecer uma configuração de sala de aula invertida, com estudantes e tecnologias digitais sendo protagonistas da aprendizagem; indica, ainda, ser uma docente que entende bem a finalidade dessas tecnologias – auxiliar e complementar aulas, atrair a atenção de aprendizes e ajudar na fixação de conteúdos - e que busca métodos para que isso aconteça – portais educacionais, *sites* sobre música, vídeos, entre outros. Por fim, a Professora 4 satisfaz, mesmo que em certa medida, o que Botelho (2013) afirma sobre letramento digital: fenômeno inscrito em um cenário de aprimoramento de estratégias linguístico-cognitivas devido à mudança de suporte

dos textos e, com mais ênfase, devido ao registro nos novos letramentos, que exigem reconhecimento da multiplicidade de práticas sociais. Diante do que expusemos, consideramos que a Professora 4 possui nível 6 de letramento digital, associado ao perfil *Guia* (Botelho, 2013).

Numa síntese de tudo que vimos, os dados evidenciam que numa escala de 1 a 6 (Botelho, 2013), com perfis que compreendem ser *Errante*, *Passageiro*, *Navegante* ou *Guia*, a:

a) Professora 1 possui nível 6 de letramento digital; quando se conecta à *internet* e navega nela, é com um perfil que transita pelo conhecimento de percursos de navegação e pelo domínio elevado de ambientes digitais somado, este à elaboração e postagem de conteúdos em formato de hipertexto. Portanto, é uma docente que está apta para encaminhar ações de estudantes em aulas de Língua Portuguesa com tecnologias digitais;

b) Professora 2 possui nível 6 de letramento digital e, igualmente a Professora 1, quando se conecta à *internet* e navega nela é com um perfil cambiante entre ser apenas *Navegante* e / ou ser *Guia*. Constatamos, então, mais uma docente com capacidade para interligar tecnologias digitais ao ensino de língua e gerenciar estudantes em atividades diversas;

c) Professora 3 também dispõe de nível 6 de letramento digital e de um perfil cambiante entre ser *Navegante* e *Guia* quando estabelece conexão à *internet* e navega nela. Novamente, constatamos uma docente de Língua Portuguesa com competências para assumir aulas que se intercomunique com potencialidades presentes em tecnologias digitais;

d) Professora 4 igualmente dispõe de nível 6 de letramento digital. Entretanto, difere das demais docentes por manter um perfil de conexão à *internet* e navegação nela: o *Guia*. Os dados comprovam que, de todas as docentes que participaram desta pesquisa, a Professora 4 é a que mais dispõe de conhecimento e domínio de ambientes digitais; não bastando apenas isto, é a docente que mais se dispõe a associar esse conhecimento e domínio ao ensino de língua.

Finalmente, se os letramentos tornam-se multiletramentos na medida em que exigem novas ferramentas de áudio, vídeo, tratamento da imagem etc., além das ferramentas da escrita manual Rojo (2012); se os multiletramentos conclamam modos de ensinar e aprender mais adequados às exigências do “novo mundo do trabalho, da cidadania e da vida” e, tendo

em vista que as pessoas mudaram, solicitam o estabelecimento de relações horizontais e colaborativas (Rosa, 2016, p. 36); além disso, se os multiletramentos requerem que a cultura dos(as) estudantes seja tomada como referência, em especial a cultura de experiência com TDIC, porque são elas que possibilitam mais evidentemente o contato com textos multimodais e hipermediáticos, constatamos docentes não apenas com nível máximo de letramento digital e perfis distintos de uso da *internet*, mas também com práticas multiplamente letradas que são levadas para a sala de aula.

4.5 A UFPE E OS (AS) LICENCIANDOS (AS) DE LETRAS-PORTUGUÊS

A Universidade Federal de Pernambuco é uma instituição de ensino superior com prestígio nacional e internacional. No âmbito nacional, a instituição vem liderando alguns *rankings* como melhor universidade do Norte-Nordeste (biênio 2016-2017); internacionalmente, foi eleita pelo *Times Higher Education World University*³⁸ a 14ª melhor universidade do Brasil e obteve destaque entre as mil universidades de renome no mundo. Como toda universidade de excelência, a UFPE realiza o intercâmbio científico e cultural de pesquisadores(as), bem como é representada por seus (suas) pesquisadores(as) em eventos científicos e formações *stricto sensu* no país e em demais países. Conta com três *campi*, localizados nos municípios de Recife, Vitória de Santo Antão e Caruaru, e com conselhos deliberativos que visam, por exemplo, à aprovação de grades curriculares para os cursos de graduação e pós-graduação.

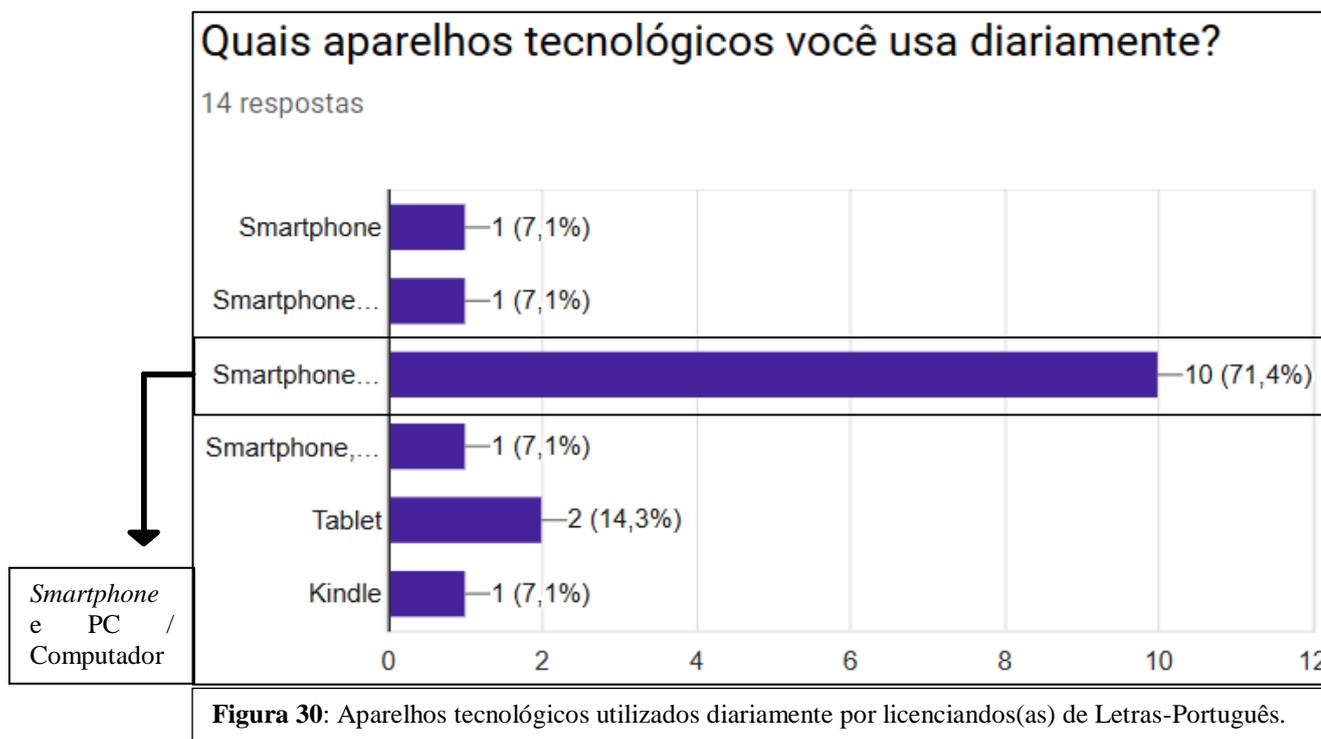
Entre outros aspectos derivados de informações referentes à grade curricular do curso Letras-Português (*campus* Recife) (Cf. Anexo 4), o mais notável é a falta de disciplinas voltadas para o ensino de língua com tecnologias digitais. Ao que tudo indica, o conselho deliberativo do curso, em meio a discussões atuais sobre a relevância das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem, ainda não foi capaz de inserir na grade curricular do curso disciplinas dessa natureza, enquanto tomamos conhecimento de que outras instituições de ensino superior - da rede particular, situadas em Recife (Cf. nota de rodapé 36, seção 3.3) - já as implantaram. Ou seja, uma universidade que desenvolve atividades de proporções nacionais e mundiais, possui uma área de extrema relevância para a sociedade – e para a própria universidade – como a licenciatura em Letras-Português sem uma estrutura curricular

³⁸ https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

que contemple, explicitamente, reflexões sobre os impactos promovidos por tecnologias digitais para o ensino de língua, tendo como decorrência disso um curso que prepara docentes para mais um desafio imposto à educação, o de harmonizar práticas pedagógicas com práticas tecnológicas. Parafraseando Xavier, um (a) docente inovador(a) – imerso(a) em uma era digital – deve ser preparado(a) para enxergar nas tecnologias potencialidades educacionais, e isto demanda subsídios teórico-metodológicos que promovam reflexões sobre como burilar o ensino de língua nas escolas. Mas, como enxergar potencialidade nas tecnologias sem muitas discussões apropriadas sobre como potencializar, também, o próprio ensino de língua?

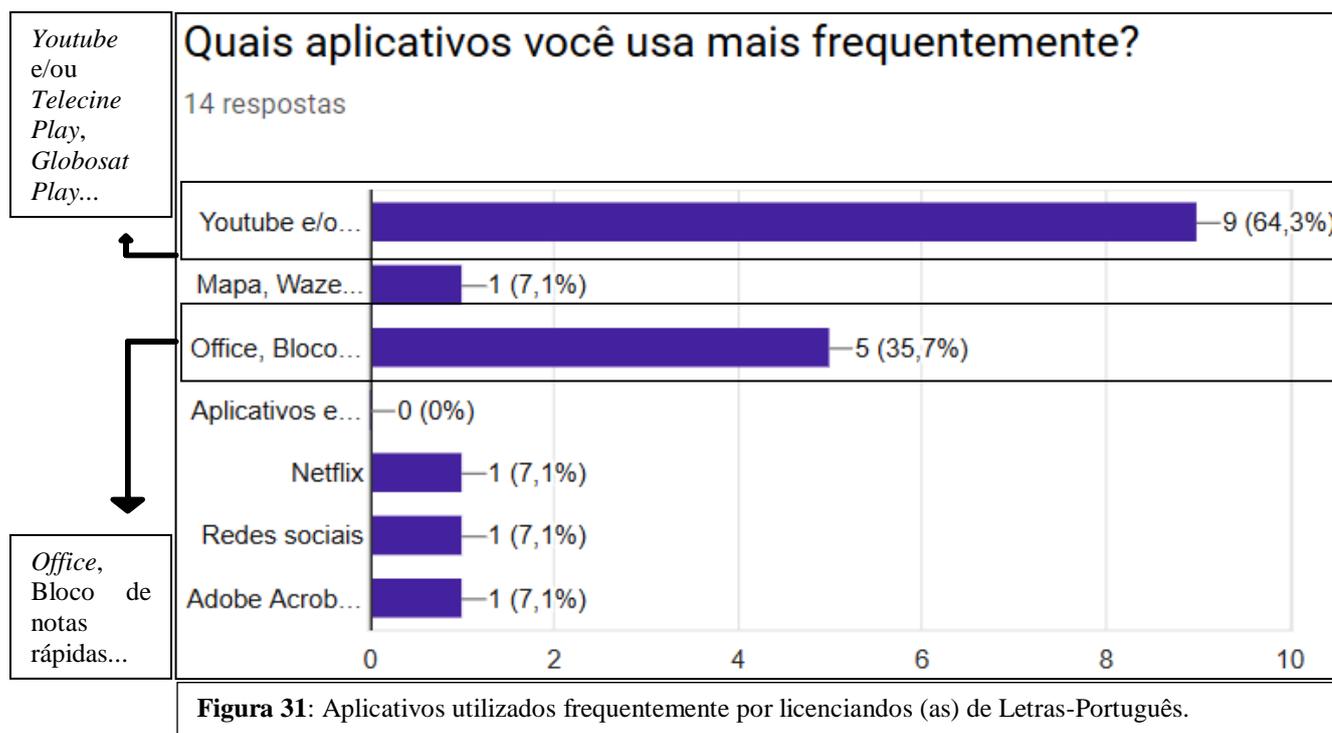
Apesar de defasagens como as mencionadas, é comum ver licenciandos(as), impulsionados por docentes que integram o Departamento de Letras-Português, questionando fatos sobre língua e linguagem em alguns espaços da universidade, especialmente no Centro de Artes e Comunicação, prédio no qual o curso de Letras-Português se concentra. O CAC, por proximidade física e teórico-analítica, estabelece relação com o Centro de Filosofia e Ciências Humanas e o Centro de Educação e, nessa logística de espaços e fomentação de ideias, aspectos referentes ao sujeito e às individualidades são facilmente compartilhados entre licenciandos(as) por meio de bibliotecas, laboratórios de informática, eventos temáticos, discussões em salas e fora delas etc.. Muitos destes espaços estão em bom estado, mas isso não significa dizer que o sucateamento não seja uma realidade nem que ideias baseadas em “se é público, é para que todos tenham acesso; direito de usufruto, dever de conservação” sejam postas em prática a todo momento.

Mais comum ainda é ver licenciandos(as) utilizando recursos tecnológicos para auxiliá-los(as) na integração em disciplinas. Em razão disso, convidamos vinte e quatro licenciandos(as) a contribuírem com nossa pesquisa, doze integrando uma turma no sétimo período e outros(as) doze uma turma no oitavo período. Respectivamente, eles(as) estavam cursando as disciplinas Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa III e Estágio em Língua Portuguesa IV à época de nossa visita. Dos vinte e quatro, quinze são nossos respondentes, com grande maioria (93,3%) com faixa etária de 21 a 30 anos, usuários(as) de recursos tecnológicos como (Cf. Figura 30):



A Figura 30 mostra participantes com acesso a equipamentos tecnológicos que podem ser usados desprendidos de fios e cabos ou atrelados a estes (PC / computador), o que significa dizer que o acesso deve ser estabelecido em espaços físicos como casas, ruas e, por que não, instituição de ensino frequentada. Ou seja, os dados apontam para licenciandos(as) que realizam atividades com imersão em domínios digitais e, uma vez que há disponível, no Centro de Artes e Comunicação, laboratórios de informática que funcionam para pesquisa, elaboração de trabalhos, consulta e *download* de materiais didáticos etc., é-nos lícito afirmar que a universidade está sendo ocupada por sujeitos cada vez menos “visitantes digitais” (White, 2008 *apud* Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016). Isso somado ao tempo de conexão com a *internet* que esses(as) licenciandos(as) estabelecem, variando de três, cinco, oito a vinte e quatro horas (com percentual de 21,4% para cada tempo de conexão; somados os percentuais, eles compreendem as respostas de doze dos(as) participantes; os(as) outros(as) três afirmaram que o período de conexão à *internet* é de doze horas).

Os equipamentos tecnológicos são utilizados também para o uso de ferramentas, indicando, igualmente, a realização de atividades específicas, além das conjecturadas por nós (Cf. Figura 31):

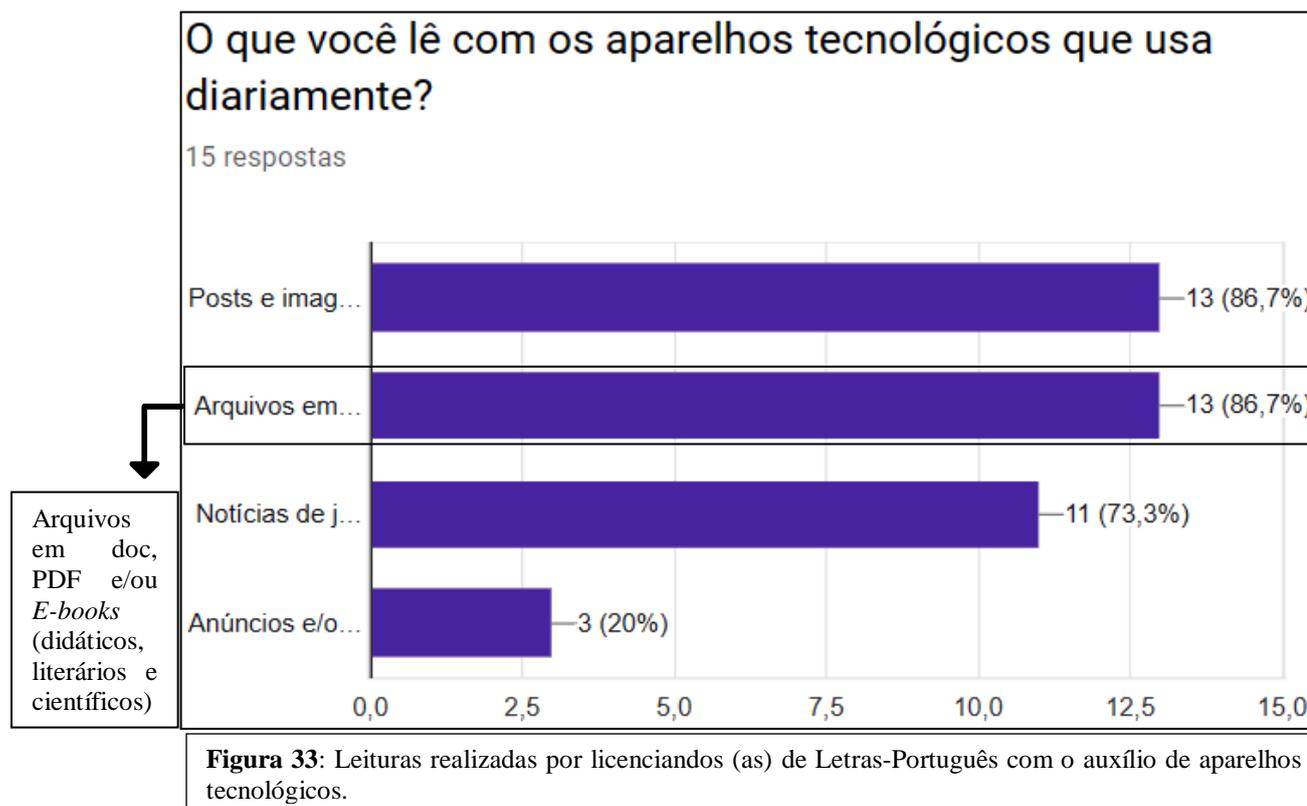


Os aplicativos destacados na Figura 31 são utilizados para ouvir, por exemplo, músicas e / ou *playlists* (resposta de onze licenciandos(as)), rádio *online* (resposta de três) e mensagens de voz (resposta de nove); assistir filmes e / ou séries (resposta de nove), tutoriais e *vlogs* (resposta de quatro para cada uma das opções) e *youtubers* (resposta de seis). Além disso, os(as) licenciandos(as) são sujeitos com presença em redes sociais como *Facebook* e *Whatsapp* (resposta de 14 para cada uma das opções); *Instagram* (resposta de nove); *Twitter* (resposta de três); *Snapchat*, *Filmow*, *Skoob* e *Tumblr* (resposta de um(a) licenciando(a) para cada uma destas redes sociais). Mais notadamente, a presença em redes sociais é para leitura de publicações de outras pessoas e / ou compartilhamento destas publicações (Cf. Figura 32):



Com a Figura 32, podemos constatar que alguns (mas) licenciandos(as) publicam imagens e / ou vídeos nas redes sociais que atuam na qualidade de autores(as) destes gêneros. Aparentemente, este é um dado comum, mas, se analisarmos que três das docentes em formação continuada e todos(as) os(as) estudantes do ensino básico (num total de onze) informaram que suas atividades diárias em redes sociais são o compartilhamento de imagens e / ou vídeos criados por outras pessoas, concluimos que licenciandos(as) de Letras-Português mostram-se mais habilidosos(as) no uso de ferramentas digitais, pois lançam e editam identidades *online* pretendidas (“letramento pessoal”, com foco em conexão) e, por conseguinte, adquirem e mantêm popularidade, estabelecendo comunicação, disseminando informação e exercendo influência entre pessoas (“letramento em rede”) (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016).

Não apenas de leituras de publicações em redes sociais se sustenta o letramento digital de licenciandos(as); usualmente, são feitas também leituras de notícias de jornais, revistas e / ou *blogs* e links contidos *online*. Além destas, há outras, comprovadas, a seguir, pela Figura 33:

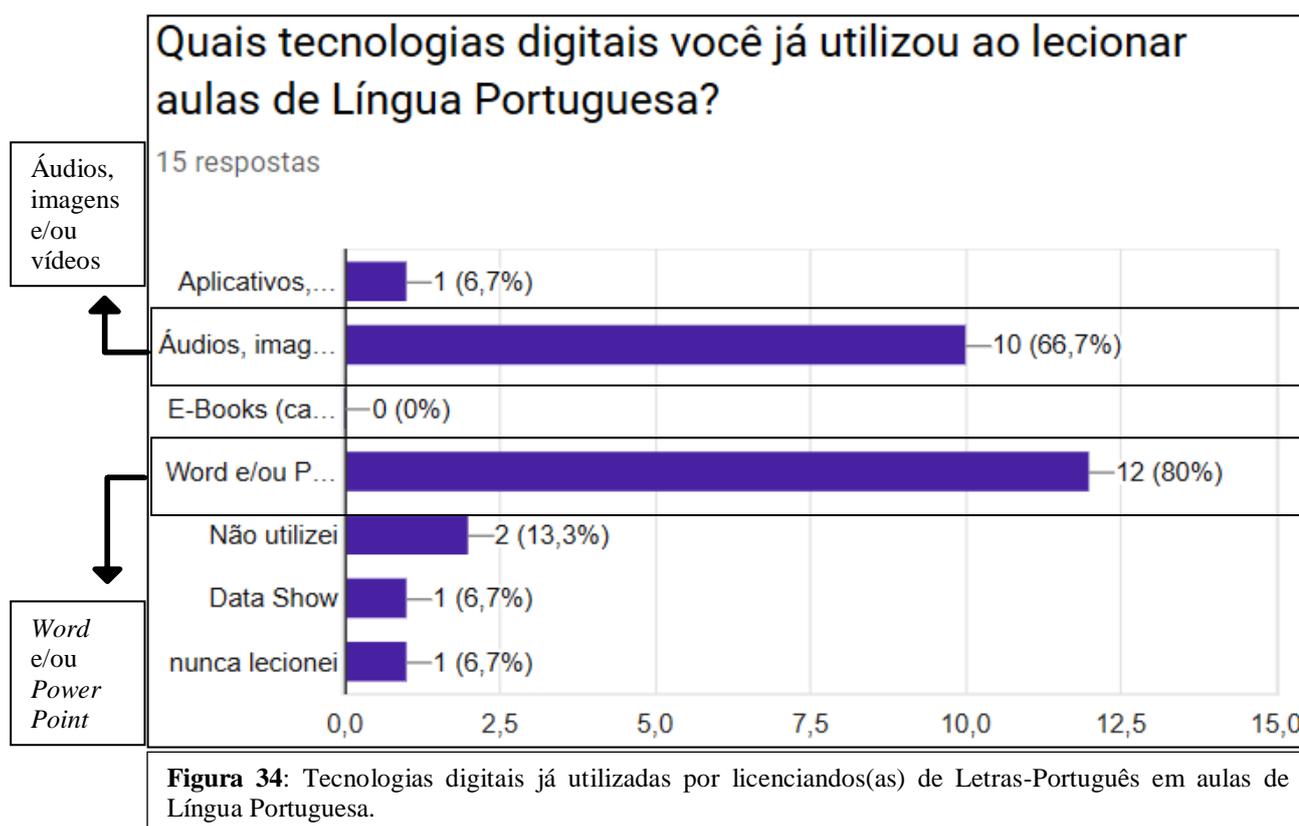


Xavier (2006; 2008) observa que numa conjuntura de avanços tecnológicos, ser letrado digitalmente implica a adoção de mudanças nos modos de ler e escrever. Com base na Figura 33, constatamos licenciandos(as) que empreendem essas mudanças no cotidiano e que fazem emergir, assim, perfis de leitores(as) com características de imersividade e ubiquidade (Santaella, 2013) por apresentarem constância em ambiente digital e proatividade para adquirir conhecimento. Fatalmente, somos levados a confrontar esses dados com uma realidade de docentes que devem ser orientados(as), no curso de suas formações, a refletirem sobre quais tecnologias digitais adotar, como e por que adotá-las, no intuito de convocarem para si mesmos(as) práticas docentes alinhadas a uma aprendizagem de caráter colaborativo, participativo e reflexivo, aos recursos da *web* como fontes profícuas aos objetivos de ensino e ao afastamento da zona de conforto sem recorrer ao tecnicismo (Silva, 2012) e observar que, na UFPE, o curso de Letras-Português está afastado desta realidade. Então, como formar ali licenciandos(as), digitalmente letrados(as), futuros(as) profissionais com vistas à ampla atuação no ensino básico, que se voltem mais para reflexões sobre como inserir / encaixar / harmonizar práticas tecnológicas a práticas pedagógicas se a formação docente inicial, em sua estrutura curricular, falha neste sentido? Devemos esperar que eles(as) ajam por conta própria;

que reflitam sobre como agregar tecnologias digitais ao ensino de língua somente com base em suas experiências pessoais com equipamentos tecnológicos?

Não obstante, dos quinze licenciandos(as) respondentes, oito afirmaram que não foram orientados(as) a dialogar ensino de língua com tecnologias digitais por docentes à frente de disciplinas relevantes para fazer com que esse diálogo aconteça como Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (III e / ou IV) e Estágio Curricular em Português (III e / ou IV). Aos que responderam sim, esse diálogo se deu como “tópico levantado durante discussão do que como proposta de aula, embora tenha havido indicação de leitura e breves explicações. Não ocorreu como explicação da necessidade, mas como apontamento da possibilidade de uso”, ou como uma fala sobre a importância de se informar quanto a usos de tecnologias digitais a favor de docentes, já que estudantes do ensino básico ligam-se fortemente a elas – quando seria mais coerente a um curso de licenciatura, por meio de uma disciplina que objetiva o estudo de métodos para o ensino de Língua Portuguesa, integrar ao cronograma de atividades o estudo de métodos de ensino com tecnologias digitais, por exemplo.

Apesar deste cenário, muitos(as) licenciandos(as) já utilizaram tecnologias digitais em aulas que tiveram a oportunidade de ministrar (Cf. Figura 34):



Os dados acima revelam-se coerentes com os apontados anteriormente, ou seja, de licenciandos(as) que se valem de imagens e / ou vídeos para desenvolver uma identidade *online*, obtivemos dados sobre docentes que, quando em atuação, levam para a sala de aula um saber adquirido por meio de uma experiência pessoal com tecnologias digitais. É claro que devemos considerar que esse saber foi adquirido com base em discussões mais atuais, envolvendo o ensino de língua, sobre a importância de se abordar linguagens diversas, mas, mais precisamente, consideramos que as informações da Figura 34 corroboram o que Marcuschi (2008) já afirmava sobre a língua ser vista como uma atividade social, isto é, “uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica” e que, de outro ponto de vista, podemos ver a língua como “um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua” (p. 61). Se a língua é suscetível a nossa realidade, devemos cada vez mais ser suscetíveis ao que ela nos proporciona, e é isto que licenciandos(as), ainda que docentes em formação inicial, vêm demonstrando.

Acrescemos às informações da Figura 34 outras referentes à finalidade com a qual as tecnologias digitais foram utilizadas em aulas; desejamos saber de licenciandos(as) se eles(as) tinham consciência dos benefícios causados pelo uso de tecnologias digitais e, principalmente, da proporção que o ensino de língua pode tomar quando desfruta desses benefícios. Vejamos o que algumas considerações³⁹ de licenciandos(as) sugerem ao que desejamos saber:

- “Para que o aluno visualizasse a informação”;
- “Com o objetivo de dinamizar as aulas”;
- **“Para trabalhar com material audiovisual relevante para o trabalho educacional que estava sendo realizado”;**
- **“Apoio didático**, exibição de vídeos e músicas”;
- **“Utilizei** para roteirizar a aula, para o compartilhamento coletivo [de] informação; para leituras (silenciosa e em voz alta), para reprodução de exemplos, **como material de apoio para a discussão, como proposta de apontamento intersemiótico**, uma vez que utilizava outras produções além da escrita etc.”;
- “Realização de atividades”;
- “Para auxiliar os conteúdos da aula e mostrar exemplos de *sites*, vídeos, memes...”;

³⁹ As considerações foram reproduzidas aqui tais quais os(as) licenciandos(as) escreveram no questionário. Entretanto, algumas palavras precisavam estar em conformidade com a norma padrão da língua, e assim as colocamos.

- “Pensar o ensino de língua em uma perspectiva mais acordada com o jovem de hoje em dia”;
- “Para expor conteúdos”.

Os questionamentos que propomos anteriormente, com base na Figura 33, não devem se resumir a como fazer com que licenciandos(as) reflitam sobre questões concernentes ao ensino de língua com tecnologias digitais. Devemos pôr em voga, agora, questionamentos sobre por que licenciandos(as) necessitam pensar sobre essas questões. Ao analisarmos as considerações negritadas acima, veremos que apenas três respostas deixam transparecer o entendimento de docentes em formação inicial com relação ao fato – mais que comprovado – de que tecnologias digitais nos servem de apoio para um ensino de língua condizente ao modo como aspectos inerentes à língua agem sobre ela e influenciam a atuação dela em nós e nos domínios pelos quais percorremos. Dessa forma, tecnologias digitais não são um apoio dispensável; são, além de necessárias, essenciais ao ensino de língua, porque elas já se integraram à língua, e de tão indissociáveis que são – língua e tecnologias digitais –, elas formam um elo de forças notáveis (como o da Figura 1, posta na introdução deste trabalho).

Ademais, seis licenciandos(as) consideraram que as tecnologias digitais, quando utilizadas por eles(as), foram relevantes para observar a aprendizagem de estudantes do ensino básico e outros seis consideraram-nas apenas relevantes; nove optaram por justificar a resposta dada com enunciados como “Acredito que as tecnologias digitais permitem o trabalho com uma diversidade maior de gêneros e com a multimodalidade. Assim, permitem que o professor não fique só na abordagem tradicional, mas trabalhe com os multiletramentos. Em uma sociedade tão tecnologizada, é imprescindível o uso de recursos tecnológicos dentro da sala de aula também”; “Os alunos tiveram mais interesse pela aula de Língua Portuguesa e passaram a participar mais”; “Relevantes, pois ajuda no andamento da aula, sendo assim, chamando os alunos para participar do momento e do conteúdo”; “Aceitar a tecnologia dentro da sala de aula é uma medida extremamente importante no avanço da escola em meio às novas formas de comunicação”.

Por meio dessas justificativas, depreendemos que a fala de alguns(mas) docentes dentro da universidade ressoa na fala de licenciandos(as), ao menos na dos(as) que afirmaram terem sido orientados(as) sobre a relevância das tecnologias digitais para o ensino de língua em aulas na graduação. Entretanto, percebemos que aquela fala, exposta como tópico de discussão ou indicação bibliográfica em sala de aula, também fez ressoar nas justificativas dos(as) licenciandos(as) um entendimento mínimo, para não dizer escasso, do que deve vir

associado ao uso de tecnologias digitais: o desenvolvimento do letramento digital, que de fenômeno amplo passou a ser visto como aquele que congrega outros letramentos em sua prática. Entendemos que esta é uma discussão mais recente, de 2016, mas, em 2008, por exemplo, Xavier já a abordava e alertava para mudanças que devem ocorrer nos modos de ensinar. Vejamos:

o docente inovador enxerga a latência pedagógica da tecnologia operando em favor da aprendizagem de seus alunos. Vê-la como aliada no grande projeto de contínua formação intelectual e humana das crianças, jovens e adolescentes que transitam por nossas salas de aula presenciais, mas que têm uma forte inclinação a adquirir conhecimentos também (e quem sabe principalmente) em ambientes virtuais (p. 10. Ênfase adicionada).

Então, com base no excerto trazido de Xavier (2008), as justificativas apontam para licenciandos(as) que conseguem perceber tecnologias digitais como catalizadoras da aprendizagem; um detalhe interessante, ainda nesse excerto, é percebê-las como aliada da “contínua formação intelectual e humana das crianças, jovens e adolescentes que transitam por nossas salas de aula presenciais”, logo, as aulas devem ser sempre endereçadas a estudantes, e se estudantes, hoje, “transitam” por aulas presenciais, mas também adquirem conhecimentos em ambientes virtuais, as aulas devem ter modos de endereçamento reformulados. “Entretanto, só vale a pena utilizar os recursos tecnológicos sob quaisquer perspectivas se, ao lado da competência técnica [o endereçamento], forem trabalhados valores éticos que estimulem os aprendizes a adotarem comportamentos e atitudes civis respeitadas para com os outros cidadãos [modos de endereçamento]” (*op. cit.*, p. 10. Ênfases entre colchetes adicionadas) e, como vimos, licenciandos(as) não apontaram, em suas justificativas, para a compreensão dessas ideias, prova de que ela deve estar inserida na estrutura curricular da formação docente.

Diante do que expusemos nesta seção, constatamos que licenciandos(as) de Letras-Português da UFPE possuem nível 6 de letramento digital (Botelho, 2013), com domínio elevado de navegação e comunicação na *internet*. Por esse motivo, transitam entre os perfis *Navegante* e *Guia* porquanto conseguem gerir a própria navegação *online* e, principalmente, estão aptos para conduzir as ações de outras pessoas com tecnologias digitais – leia-se de estudantes do ensino básico, já que é objetivo secundário de nossa pesquisa tocar na questão da formação docente para o ensino de língua. E já que nos interessa a formação docente e adquirimos conhecimento sobre como se encontra o letramento digital de sujeitos pertencentes a uma de suas áreas, o curso de Letras-Português, julgamos que licenciandos(as)

da UFPE são multiplamente letrados, visto que os multiletramentos correspondem a modos de ensinar e aprender mais adequados às exigências do “novo mundo do trabalho, da cidadania e da vida” (Rosa, 2016, p. 36); visto que “os multiletramentos reconhecem que as pessoas mudaram, elas também são / estão mais ‘multiculturais’, circulam em diferentes esferas, culturas e comunidades, atravessam fronteiras (reais e simbólicas) o tempo todo e, por isso mesmo, constituem-se multifacetadas, possuem identidades diversas e híbridas” (*ibidem*, p. 37).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa delineando um conjunto de estudos em Linguística sobre o letramento digital de docentes de Língua Portuguesa e encontramos uma realidade de investigações pouco voltadas para considerar tais docentes como letrados(as) digitais. Felizmente, vimos também uma realidade de cinco investigações que destoam desse cenário por trazerem em seu bojo alguns(mas) docentes de língua que integram o letramento digital aos seus planejamentos didáticos e às suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, foram vistos como letrados(as) digitais, ainda que tenha havido nuances quanto à exploração de recursos tecnológicos. As cinco investigações mostram que muito precisa ser feito para aprimorar o letramento digital no âmbito da docência, porém, elas avançam e apresentam um quadro de docentes que souberam buscar métodos e materializá-los em um ensino de língua condizente com imperativos contemporâneos, isto é, souberam fazer com que estudantes emergissem do mergulho em tecnologias digitais, que lhes é genuíno, para refletirem sobre textos que nelas circulam, de modo a proporcionar, em sala de aula, alcance e concretização da cultura digital.

No entanto, nesse cenário de investigações que apresentamos, não evidenciamos estudos capazes de perceber níveis de letramento digital em docentes de Língua Portuguesa. Esta era uma realidade evidente, já que em havendo usos e equívocos de tecnologias digitais, há também níveis de letramento digital que fazem com que esses usos ora sejam mais efetivos, ora sejam menos. Desse modo, a relevância desta pesquisa está justificada, porque nosso objetivo com ela foi investigar níveis de letramento digital que docentes de Língua Portuguesa manifestam em práticas de leitura, escrita e processamento de gêneros orais com o auxílio de equipamentos tecnológicos. E fomos além, investigando níveis de letramento digital que docentes em formação inicial no curso de Letras-Português da UFPE igualmente manifestam. Por ser o letramento digital um fenômeno com várias nuances ou, para sermos mais explícitos, um fenômeno que compreende níveis e domínios de navegação na *internet* (Botelho, 2013) e letramentos que se mesclam e se complementam (Dudeny, Hockly e Pegrum, 2016), ele requer que se dirija um olhar mais atento para aqueles(as) que o põe em voga – todos nós, inseridos em um contexto de avanços tecnológicos. Por conseguinte, não basta apenas considerar estudantes do ensino básico como aqueles(as) que são muito letrados(as) digitais porque pode haver inferência de que estudantes, em pleno curso de desenvolvimento intelectual, não tem mais o que aprender quando se trata de uso de

tecnologias digitais. Como observa Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 65), apesar de “expressões equivocadas como *nativos digitais* e *geração internet*, as habilidades digitais dos estudantes são irregulares e muitos deles carecem de apoio para poderem usar a tecnologia com objetivos educacionais [...]”, sem falar no fato de que posições geográficas distintas imprimem posições econômicas, sociais e culturais igualmente distintas, logo, nem todos(as) os(as) estudantes usufruem de possibilidades iguais de desenvolvimento do letramento digital.

A título de exemplificação do que os autores citados advogam, nesta pesquisa, pudemos encontrar estudantes(as), cursando o 9º ano do Ensino Fundamental II, com muita habilidade para empreender, diariamente, ações em ambientes digitais diversos, de tal maneira que responderam ao questionário com riqueza de informações e forneceram dados sobre quais tecnologias digitais são esperadas por eles(as) no ensino de língua. Todavia, ficou evidente que a experiência com essas ações não foi suficiente para se pensar sobre elas em um contexto de aulas de Língua Portuguesa e sugeri-las diretamente. No geral, as tecnologias digitais esperadas são *smartphone* e computador, e não *Wattpad*, por exemplo, que é uma ferramenta digital utilizada com frequência por um dos(as) estudantes para leitura e compartilhamento de histórias. E, para endossarmos ainda mais a exemplificação, também foi possível encontrarmos estudantes, concluindo o Ensino Médio e com muita experiência com tecnologias digitais adquirida dentro e fora da escola, que souberam indicar essas tecnologias, direta e precisamente, para docentes de Língua Portuguesa utilizar: jogos, hipertextos, memes, formulários, quizzes etc.

Em não bastando ter considerações sobre o letramento digital de estudantes, é preciso tê-las de igual modo para contemplar docentes da educação básica como letrados(as) digitais. Se lembrarmos bem, esta pesquisa partiu de uma observação de fatos da atualidade em que o uso de tecnologias digitais se estende a docentes de Língua Portuguesa e, como decorrência disso, questionou os níveis de letramento digital que esses(as) docentes detêm para o ensino; era importante encaminhar nossa investigação para os dois âmbitos da formação docente, tendo em vista que a nossa hipótese era a de que docentes em formação continuada e em formação inicial, no curso de Letras-Português da UFPE, estariam recebendo subsídios teórico-metodológicos insuficientes para fomentar suas práticas pedagógicas com tecnologias digitais. Neste sentido, investigamos o letramento digital de quatro docentes, atuantes em instituições de ensino básico que dispõem de recursos tecnológicos. Os dados apontaram para quatro docentes usuárias de *smartphones*, *tablet / Ipad* e computador, utilizando estes equipamentos para ler e / ou disseminar conteúdos em redes sociais e, mais notadamente, ler

notícias e / ou *blogs*, *E-books* didáticos e científicos; escrever mensagens de texto, emojis / emoticons, anotações importantes (escolares e lembretes em geral); assistir a tutoriais, filmes e / ou séries; ouvir músicas e / ou *playlists*, mensagens de voz, entre outras atividades.

Não obstante, os dados mostraram ainda que essas quatro docentes já utilizaram tecnologias digitais em aulas de Língua Portuguesa, como aplicativos, *sites* e / ou *softwares* educacionais e, principalmente, áudios, imagens e / ou vídeos, *Word* e / ou *Power Point*, contrastando um pouco com a diversidade de tecnologias utilizadas diariamente para fins pessoais; no entanto, isto não equivale a dizer que as docentes não compreendem a relevância de um ensino de língua aliado à aprendizagem que as tecnologias digitais podem impulsionar. As quatro docentes afirmaram que seria relevante promover um elo entre ensino, aprendizagem e tecnologias digitais, embora os dados deixassem transparecer que esse elo poderia ser lembrado e posto em prática mais vezes por elas, caso tivessem encontrado subsídios teórico-metodológicos no decorrer de suas formações para interligar saberes e adotar métodos pedagógicos com mais força digital, por assim dizer; todas as docentes cursaram Pós-Graduação, mas apenas duas tiveram contato com disciplinas voltadas para o estudo de tecnologias digitais no ensino de língua.

No mais, numa escala de 1 a 6 (Botelho, 2013), constatamos que as quatro docentes de Língua Portuguesa investigadas possuem nível 6 de letramento digital, diferindo-se, entre elas, perfis de navegação na *internet*, ou seja, de acordo com os dados, três docentes possuem conhecimento elevado sobre percursos de navegação, uso de linguagem *online*, elaboração e publicação de conteúdos em formato de hipertexto etc., mas, ainda caminham para estabelecer um domínio desse conhecimento dentro da sala de aula e dar às ações de estudantes com tecnologias digitais mais vieses educacionais, ao passo que uma docente consegue manter seu perfil de letramento digital com todas essas características.

Visto isso, temos docentes em formação continuada que assentam seu letramento digital em letramentos outros, como o “pessoal”, “em rede”, “em pesquisa”, “em filtragem”, isto é, conseguem exercer influência para modificar suas próprias ações ou as de outras pessoas (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016) e, por conseguinte, auxiliam o desenvolvimento do letramento crítico, tudo isso por meio de equipamentos tecnológicos usados diariamente. São docentes multiplamente letradas, que foram muito mais impulsionadas a levar essas características para a sala de aula devido à configuração sócio-tecnológica que vivemos atualmente do que por instituições de formação docente. Salvaguardamos o tempo de atuação

das docentes (que não passa dos 20 anos) sem nos eximirmos da responsabilidade de afirmar que essa configuração sócio-tecnológica, hoje, não tem sido imperativo para que instituições de ensino superior de renome como a UFPE estruturarem a licenciatura em Letras-Português com disciplinas que convoquem docentes em formação inicial a reflexões sobre o ensino de língua com tecnologias digitais.

Segundo os dados, licenciandos(as) de Letras-Português da UFPE, assim como as quatro docentes em formação continuada, são multiplamente letrados(as), ou seja, estão adequados(as) aos novos modos de ler (e ensinar) com habilidades digitais iguais e muitas vezes superiores as que as quatro docentes possuem. Dessa forma, constatamos licenciandos(as), docentes em formação inicial, que passaram por disciplinas como Metodologia do Ensino de Língua III e Estágio Curricular em Português IV sem terem sido(as) efetivamente orientados(as) para a utilização de tecnologias digitais em aulas que tiveram oportunidade de ministrar. Ainda que os dados indiquem que alguns(mas) licenciandos(as) tenham sido orientados(as) neste sentido, eles também revelam que isso aconteceu de forma preliminar, como tópico levantado em discussão em sala de aula ou como fala de um docente à frente de uma dessas disciplinas sobre a importância de aliar a prática pedagógica à cultura digital de estudantes do ensino básico - quando, na verdade, esta também é uma cultura dos(as) licenciandos(as).

Com base na escala sugerida por Botelho (2013), os dados revelaram 15 licenciandos(as) de Letras-Português da UFPE com nível máximo de letramento digital e com perfis de navegação na *internet* que variam entre compreender as funcionalidades de um ambiente digital, com o gerenciamento das próprias ações, e conduzir as ações de outras pessoas. Neste contexto, analisamos se licenciandos(as) conseguem perceber as tecnologias digitais como recurso pedagógico que facilitam o cumprimento da exigência de guiar o desenvolvimento intelectual de estudantes do ensino básico e, de acordo com os dados, apenas três conseguiram. Portanto, os dados permitiram-nos corroborar, em primeiro plano, nossa hipótese de que docentes de Língua Portuguesa e licenciandos(as) de Letras-Português da UFPE são digitalmente letrados(as) e manifestam seus níveis de letramento digital muito mais quando estabelecem relações interpessoais do que profissionais. Nossa hipótese, ainda, foi a de que esses sujeitos estão recebendo subsídios teórico-metodológicos insuficientes para aliar seus letramentos digitais à prática pedagógica e, novamente, os dados levaram-nos a corroborar o que nos propomos a investigar.

Por fim, desejamos que esta pesquisa desperte comunidades acadêmicas para uma real necessidade de, prontamente, se considerar docentes de língua materna como letrados(as) digitais e, a partir disso, traçar objetivos de investigação; esperamos que outras pesquisas científicas sejam feitas, a fim de dar ao letramento digital de docentes de Língua Portuguesa, nos dois âmbitos de formação, um tratamento adequado, no sentido de trazer à tona considerações que sejam mais coadunáveis à forma como se manifesta esse letramento – com práticas plurais e níveis como os que apresentamos aqui. Para colaborar na concretização de tal cenário, realizaremos, no futuro, uma pesquisa que busque auxiliar docentes de Língua Portuguesa, já graduados(as) ou em fase de se graduarem, a harmonizar conhecimentos em tecnologias digitais com práticas pedagógicas, refletindo junto com eles(as) sobre benefícios e possibilidades de usos dessas tecnologias em contextos escolares. Cientes de que não bastam reflexões neste sentido e de que se faz necessário e urgente sugestões pedagógicas de como implementar tecnologias digitais no ensino de língua materna para que ele deva seguir avançando, pretendemos acompanhar a execução das reflexões e sugestões, trazidas no diálogo entre pesquisadora e docentes, em turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio de instituições públicas e particulares de Pernambuco. Assim, os resultados de pesquisa podem auxiliar docentes a impulsionar seus estudantes à prática de letramentos digitais com viés ético (Xavier, 2008) e com “colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais” (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016, p. 17).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail / VOLOCHÍNOV, V. N. Tema e significação na língua. In:_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014, p. 133-141.

BOTELHO, Flávia Girardo. *A construção do letramento digital em crianças em fase de alfabetização*. 2013. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11326>>. Acesso: 26 de agosto, 2016.

BARTON, David; LEE, Carmen. Atuar num mundo social textualmente mediado. In:_____. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Trad. Milton Camargo Mota. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 39-62.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos. *Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa*. 2011. 279 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3900?show=full>>. Acesso: 30 de maio, 2017.

D'ANDRÉA, Carlos. Processos editoriais na Wikipédia: desafios e possibilidades da edição colaborativa. In: COSCARELLI, Carla V. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 135-144.

DIONISIO, Angela P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (orgs.). *Gêneros textuais, reflexões e ensino*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-152.

_____; VASCONCELOS, Leila J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. Da pesquisa às implicações. In:_____. *Letramentos digitais*. Trad. Marcos Marcionilo. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 15-60.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. Das implicações à aplicação. In:_____. *Letramentos digitais*. Trad. Marcos Marcionilo. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 61-294.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, 2010, p. 335-352. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>. Acesso: 30 de maio, 2016.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *O maior pesadelo para uma adolescente*. Brasil: vídeo, 2016. Color. 1 min. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/media_33365.htm>. Acesso: 21 de agosto, 2016.

LIMA, Ana Maria Pereira. *Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa*. 2013. 291 f. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Ceará. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=520128>. Acesso: 06 de julho, 2017.

KLEIMAN, Angela. O que é, então, letramento? In: _____. *Preciso ensinar o letramento?* Brasil: Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem – MEC, 2005, p. 19-32. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf>. Acesso: 22 de julho, 2016.

KLEIMAN, Angela; SITO, Luanda. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In:_____; ASSIS, Juliana (orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2016, p. 169-198.

KRESS, Gunther. *What is multimodality?*. Brasil: vídeo, 2013. Trad. Larissa Cavalcanti; Lucia Bodeman. Color. 10:24 min. Disponível em: < <http://www.pibidletras.com.br/cine-letras/gunther-kress/>>. Acesso: 05 de outubro, 2017.

_____. *What is a mode?*. Brasil: vídeo, 2013. Trad. Larissa Cavalcanti; Lucia Bodeman. Color. 10:24 min. Disponível em: < <http://www.pibidletras.com.br/cine-letras/gunther-kress/>>. Acesso: 05 de outubro, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de produção textual. In: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 49-143.

MEIRA, Luciano. A reinvenção da escola: a aprendizagem é um videogame. In: *Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação (3º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias)*, VII, 2017, Recife / PE.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In:_____. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 19-77.

MOREIRA, Carla Geralda Leite. *Vai ter que ser uma aula normal?* Letramento digital, formação de professores e tecnologias na escola. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Centro Federal de Educação Tecnológica, Minas Gerais. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=88872>. Acesso: 15 de julho, 2017.

MOZDZENSKI, Leonardo. O que é e por que estudar a multimodalidade? In:_____. *Multimodalidade e gênero textual: analisando criticamente as cartilhas jurídicas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008, p. 21-27.

MOZDZENSKI, Leonardo. Como a multimodalidade opera no gênero textual? In:_____. *Multimodalidade e gênero textual: analisando criticamente as cartilhas jurídicas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008, p. 79-114.

PEREIRA, Wynny Moreira. *Cyberbullying e Sexting*. Brasil: Vídeo, 2015. Color. 6 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1oy_EWPmqdg&feature=youtu.be>. Acesso: 21 de agosto, 2016.

RODRIGUES, Gisele dos Santos. *O letramento digital do docente de língua materna e(m) suas representações sobre práticas de linguagem: que eventos são promovidos?* 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=82094>. Acesso: 20 de julho, 2017.

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

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior* (UNICAMP), especial “Novas mídias e o Ensino Superior”, 2013, p. 19-27. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>>. Acesso? 11 de janeiro, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. Objeto da Linguística. In: *Curso de Linguística Geral*. Org.: Charles Bally, Albert Sechehaye; trad.: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006, p. 15-25.

SILVA, Cláudia Lucia Landgraf Pereira Valério da. *Formação do professor de Língua Portuguesa para o contexto digital em Mato Grosso*. 2015. 182 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2015. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2367982#>. Acesso: 20 de junho, 2017.

SILVA, Solimar Patriota. Letramento digital e formação de professores na era da *web 2.0*: o que, como e por que ensinar? In: XAVIER, Antonio Carlos. *Hipertextus Revista Digital*, 2012, v. 8, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume8.html>>. Acesso: 8 de agosto, 2016.

SILVA, Lygia de Assis; ABRANCHES, Sérgio Paulino. O uso pedagógico do *Twitter* no desenvolvimento do letramento digital: possibilidades de expansão e comunicação mediadas pelas tecnologias digitais. In: XAVEIR, Antonio Carlos. *6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias*, 2015, UFPE. Anais eletrônicos. Recife: Pipa Comunicação, 2015, p. 1-19. Disponível em: <<http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2015.html>>. Acesso: 15 de jun. 2016.

SOUZA, Maria M. Em cena, os editoriais: delineando um perfil. In:_____. *Transitividade e construção de sentido no gênero editorial*. 2006. 419 f. Tese (Doutorado em Letras).

Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2006, p. 70-105. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/316/browse?value=Medianeira+de+Souza%2C+Maria&type=author>>. Acesso: 04 de outubro, 2017.

STREET, Brian V. Letramento e mudança social: a importância do contexto social no desenvolvimento de programas de letramento. In: _____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 43-61.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Estatuto*. Pernambuco, 1977. 22 p. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/institucional/estatuto-e-regimento>>. Acesso: 15 de janeiro, 2018.

VIANA, Carolina A. D. et al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana (orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2016, p. 27-59.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org. Michael Cole [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XAVIER, Antonio Carlos. *Letramento Digital e ensino*. Recife: Pipa Comunicação, 2006, p. 1-10. Disponível em: <<http://nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>>. Acesso: 30 de maio, 2016.

XAVIER, Antonio Carlos. Identidade docente na era do letramento digital. In: _____. 2º *Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias*, 2008, UFPE. Anais eletrônicos. Recife: Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional, 2008, p. 1-11. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Antonio-Carlos-Xavier.pdf>>. Acesso: 30 de maio, 2016.

XAVIER, Antonio Carlos. Língua, linguagens, tecnologias. In: _____. *Retórica Digital: a língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador*. Recife: Pipa Comunicação, 2013a, p. 21-44. Disponível em: <http://www.pipacomunica.com.br/retorica-digital/ebook-retorica-digital_Antonio-Carlos-Xavier.pdf>. Acesso: 24 de agosto, 2016.

XAVIER, Antonio Carlos. Língua, linguagens, identidades. In: _____. *Retórica Digital: a língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador*. Recife: Pipa Comunicação, 2013a, p. 47-84. Disponível em: <http://www.pipacomunica.com.br/retorica-digital/ebook-retorica-digital_Antonio-Carlos-Xavier.pdf>. Acesso: 24 de agosto, 2016.

XAVIER, Antonio Carlos. Revolução digital, tecnocracia e pós-modernidade. In: _____. *A era do hipertexto*. Recife: Pipa Comunicação, 2013b, p. 26-63.

XAVIER, Antonio Carlos. Da argila à tela digital: os suportes da linguagem. In: _____. *A era do hipertexto*. Recife: Pipa Comunicação, 2013b, p. 66-131.

_____. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. *Contextos linguísticos*, v. 7, n. 8.1, p. 42-61, 2013c. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004/4398>>. Acesso: 09 de outubro, 2017.

_____. Inovações no gênero aula: sala de aula invertida e outras metodologias. In: *Encontro de Gêneros na Linguística e na Literatura*, VI, 2016, Recife / PE.

ANEXO A:

Pesquisas sobre letramento digital encontradas no Banco de teses e dissertações *online* da CAPES

Autor/IS	Título/ano de publicação	Gênero do trabalho	Resumo/Objetivos
1. Eduardo Amorim Coelho/UFT	Letramento digital do professor de língua materna e saberes sobre a prática pedagógica: análise semiótica da interação em ambiente institucional virtual Moodle (2014)	Dissertação	<p>Este trabalho analisa as discussões de professores em formação inicial matriculados da disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura, do curso de Licenciatura de Letras de dupla habilitação (língua portuguesa e língua inglesa e suas respectivas literaturas), ofertado no campus de Araguaína pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Buscamos aqui descrever e analisar as produções dos alunos registradas no Fórum de Discussões da Plataforma Moodle, tomando-as como objeto de nossa investigação. O gênero discursivo fórum de discussão, por ser baseado na troca de informações entre diversos usuários, permite que os acadêmicos exponham suas experiências e conhecimentos com seus colegas, e não apenas com o professor da disciplina, que é geralmente o único leitor das produções dos acadêmicos, ocasionando a formação de uma comunidade de prática voltada para os desafios do ensino de língua e literatura encontrados pelos sujeitos durante seus primeiros contatos com seu futuro campo de trabalho. Nessas discussões, estudadas a partir das proposições da semiótica discursiva (teoria que se dobra sobre a significação, cujas categorias são aqui tomadas para manuseio e análise dos dados), observamos marcas características do ambiente acadêmico e das interações mediadas por novas tecnologias, cuja articulação ocasionou o surgimento de um espaço de aprendizagem colaborativa. Nas interações analisadas sobressaem aspectos relacionados à emergência do passional e os modos como diversos elementos relativos à docência são discursivizados pelos acadêmicos.</p> <p>Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação; Gêneros Discursivos; Formação de professores; Semiótica Discursiva.</p> <p style="text-align: right;">Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=797450>.</p>
2. Willian Fernando Ferreto/UFTM	Letramento digital na práxis do professor de língua portuguesa (2016)	Dissertação	<p>A leitura e a escrita são, de fato, apropriações que fazem parte do cotidiano de grande parte dos indivíduos da sociedade moderna. Contudo, ler e escrever são aprendizados que estão além da simples aquisição e decodificação do signo linguístico. Nessa ideia está o foco dos estudos do letramento, tema desta pesquisa. Afunila-se ainda mais o tema deste trabalho, uma vez que se trata do estudo do letramento digital, especificamente aquele realizado em Língua Portuguesa na prática pedagógica dos docentes da referida disciplina de uma escola da rede pública em uma</p>

			<p>cidade do interior do Estado de São Paulo. Propõe-se, no decorrer da pesquisa, uma discussão acerca das práticas de letramento como funcionalidade da língua oral e escrita no ambiente escolar. De modo particular, delimita-se o tema letramento digital como forma de apropriação de mais uma ferramenta pedagógica na prática docente e de que maneira a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, bem como os recursos tecnológicos, impactam o processo de ensino e aprendizagem. Para cumprimento do objetivo inicial da pesquisa, são apresentados os conceitos de letramento e de letramento digital fundamentados nos estudos de diversos pesquisadores das práticas educativas como, por exemplo, Magda Soares, Ângela Kleiman, Carla Viana Coscarelli, Brian Street, Roger Chartier, Pierre Lévy, dentre outros. A partir do diagnóstico feito em discussão estabelecida com os professores de Língua Portuguesa da unidade escolar, sede do desenvolvimento da pesquisa, e do levantamento dos dados acerca da real condição de apropriação e do uso da tecnologia e dos recursos informatizados tanto por professores, quanto por alunos, construíram-se atividades de letramento, sobretudo literário. As atividades da disciplina que teriam tratamento tradicional foram modificadas para que pudessem receber o auxílio da tecnologia, com vistas ao desenvolvimento da prática docente quanto à utilização da tecnologia digital em sala de aula, fortalecendo o desenvolvimento das possibilidades de aprendizado colaborativo e das práticas inclusivas. Juntamente ao trabalho de letramento digital proposto com os discentes, criaram-se oficinas de atividades de letramento digital para professores, que constam nos anexos desta pesquisa.</p> <p>Palavras-chave: letramento digital; prática de ensino; língua portuguesa.</p> <p style="text-align: right;">Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4316171></p>
3. Louize Lidiane Lima de Moura/UFRN	Práticas de letramento digital de professores em formação: demandas, saberes e impactos (2013)	Dissertação	<p>Nas últimas décadas, as políticas públicas de inclusão digital têm investido significativamente na aquisição de hardwares e softwares com o intuito de oferecer tecnologia às instituições públicas de ensino brasileiras, especificamente, computadores e internet banda larga. A formação dos professores para lidar com esses artefatos, todavia, é posta em segundo plano, apesar de se mostrar uma exigência da sociedade da informação. Tendo isso em vista, esta dissertação elege como objeto de estudo as práticas de letramento digital efetivadas por 38 (trinta e oito) professores em formação inicial e continuada, por meio do curso de extensão Letramentos e tecnologias: ensino de língua portuguesa e demandas da cibercultura. Nessa direção, objetivamos investigar as práticas de letramento digital dos professores em formação, em três momentos específicos: antes, durante e após a realização desta ação</p>

			<p>de extensão, com o propósito de (i) delinear as práticas de letramento digital efetivadas pelos colaboradores antes da ação formativa; (ii) narrar os eventos de letramento viabilizados pelo curso de extensão; e (iii) investigar as contribuições do curso de formação para a prática docente dos colaboradores. Teoricamente, buscamos contribuições nos estudos do letramento (BAYNHAM, 1995; KLEIMAN, 1995; HAMILTON; BARTON; IVANIC, 2000), especificamente, no que diz respeito ao conceito de letramento digital (COPE, KALANTZIS, 2000; BUZATO, 2001, 2007, 2009; SNYDER, 2002, 2008; LANKSHEAR E KNOBEL, 2002, 2008) e à formação de professores (PERRENOUD, 2000; SILVA, 2001). Metodologicamente, este estudo etnográfico-virtual (KOZINETS, 1997; HINE, 2000), se insere no campo da Linguística Aplicada e adota a abordagem quali-quantitativa da pesquisa (NUNAN, 1992; DÖRNYEI, 2006). A análise dos dados permitiu evidenciar que (i) antes do curso, as práticas de letramento digital dos professores concentravam-se nas dimensões pessoal e acadêmica de suas realidades, em detrimento da dimensão profissional; (ii) durante a ação de extensão, os professores participaram, de modo colaborativo, das sessões de estudo semipresenciais com foco no uso pedagógico das TIC, efetivando práticas de letramento digital até então desconhecidas; (iii) após o curso, a postura dos professores colaboradores diante da utilização das TIC no seu cotidiano profissional sofreu modificações, uma vez que esses docentes passaram a utilizá-las efetivamente, dando visibilidade social ao que é produzido na escola. Observamos, ainda, que os professores em formação inicial atuaram como pares mais experientes no processo de aprendizagem colaborativa, oferecendo apoio scaffolding (VYGOTSKY, 1978; BRUNER, 1985) – aos professores em formação continuada. Isso ocorreu em razão de os graduandos efetivarem práticas de letramento digital mais sofisticadas, por integrarem a chamada geração Y (PRENSKY, 2001).</p> <p>Palavras-chave: Letramento digital. Letramento do professor. Etnografia virtual. Tecnologias da Informação e Comunicação. Redes de aprendizagem colaborativa.</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=101335</p>
4. Denyse Mota da Silva Ataíde/UFT	Letramento digital e formação de professores: limites e potencialidades na perspectiva do plano nacional de formação	Dissertação	<p>Nessa dissertação apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Tocantins (UFT) campus de Araguaína. O objetivo foi identificar, descrever e analisar as práticas de letramento digital, tendo como foco o Curso de Letras do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), alcançando professores formadores e em formação, avaliando suas interações na construção do conhecimento (formação continuada), mediados pelo computador e seus artefatos. O método escolhido para a realização de nossa pesquisa está</p>

	de professores (PARFOR) (2013)		<p>circunscrito no âmbito da Fenomenologia, tendo como base teórica os estudos de Oliveira e Cunha (2007), que caracterizam o método fenomenológico como aquele que busca a compreensão do fenômeno questionado, não se preocupando com explicações e/ou generalizações, uma vez que o pesquisador não parte de um problema específico, mas conduz a pesquisa a partir de uma indagação acerca de um fenômeno, o qual precisa ser situado e vivenciado pelo sujeito. Quanto à forma de abordagem, nossa pesquisa se configura como quantiquantitativa e estudo de caso. É qualitativa uma vez que sua abordagem é eminentemente descritiva e seus procedimentos indutivos, considerando a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito, conforme Ludke e André (1986); Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999); Severino (2000); Duarte (2002); e Marconi e Lakatos (2006), sendo que o processo é o foco principal. É um estudo de caso, considerando os estudos de Sturman (1988). As teorias que fundamentam nossa pesquisa abrangem: letramento; letramentos; cibercultura; leitura; escrita; formação de professores; NTCIs; prática docente e os diferentes contextos nos quais transitam todas essas ocorrências. Para as teorias de letramento utilizamos, em maior proporção os trabalhos de Kleiman (1995; 1998; 2006); Soares (1995; 1998; 2002; 2003), Heath (1983; 2004); Street (2003); Barton (1994). Sobre letramento digital, Buzatto (2003; 2007); Freitas (2010); Leffa (2005); Machado e Teruya (2009); Noveleto e Claus (2009); Acerca da formação de Professores, Pinho (2007); Rocha e Pinho (2011); Gastti (2000); Pimentel (2006). Os resultados apontam que mesmo diante dos percalços que enfrentam os professores da rede pública de ensino no Tocantins, eles se desdobram no sentido de realizarem uma formação continuada que permita melhorar seu desempenho docente, e o PARFOR se apresenta como possibilidade real. Nessa perspectiva, o fato de fazerem um curso semipresencial, colabora para que efetivem práticas de letramento digital, o que favorece a vida em sociedade. O estudo constatou que os estudantes do curso de letras do PARFOR da UFT de Araguaína enfrentam algumas dificuldades quando precisam lidar com as novas tecnologias, no caso aqui estudado, o computador e suas ferramentas digitais. Todavia, o letramento digital se dá, mesmo em detrimento das dificuldades, como é o caso do acesso ao ambiente virtual <i>Moodle</i>, quando precisam acessar os conteúdos que são postados pelos professores formadores <i>on line</i>.</p> <p>Palavras-Chave: Letramento. Letramento Digital. Formação de professores. Tecnologias. PARFOR.</p> <p style="text-align: right;">Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=102820></p>
5. Sergio Vale da Paixão/UEL	Produção de textos e letramento	Dissertação	Nesse trabalho estão sendo abordados temas relacionados às práticas pedagógicas nas aulas de língua portuguesa e suas interfaces com práticas de produção textual realizadas pelos

	digital: interfaces na escola e nas redes sociais (2012)		<p>alunos em instrumentos de comunicação na internet, tendo em vista a sua utilização frequente nas redes sociais e das manifestações textuais dos mesmos fora do contexto escolar – como chats, sites de relacionamento diversos, torpedos de celulares, dentre outros – buscando aproximar essas duas realidades, a da escola e a do meio virtual, com vistas ao desenvolvimento das competências discursivas e o letramento discente. Esta pesquisa está ancorada em estudos sobre letramento digital advindos de teóricos que discutem práticas sociais de leitura e escrita em consonância com a influência das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) como Xavier (2005) Araújo; Dieb (2009) e Coscarelli (2006), entre outros, somados aos fundamentos teóricos advindos dos estudos sobre letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2000). Buscando desenvolver observações sobre um grupo de alunos no que diz respeito às práticas de utilização dos meios eletrônicos no ambiente escolar e fora dele e a não habilidade em lidar com assuntos relacionados à pesquisa escolar quando o uso da internet é exigido, entrevistamos um grupo de alunos do 3º ano do ensino médio e professores de Língua Portuguesa da mesma instituição, utilizando um questionário com perguntas abertas e semiestruturadas. Além disso, optamos por analisar produções escritas desse grupo de alunos, tanto aquelas orientadas pelo professor no ambiente da escola, quanto as produzidas por eles nas redes sociais de relacionamento. Com a coleta dos dados, pudemos observar e confirmar nossas hipóteses acerca do distanciamento entre as tecnologias de informação e comunicação, tão utilizadas hoje em dia pelos alunos e o trabalho pedagógico com a produção escrita orientada pela escola. Constatamos uma forte expectativa dos alunos em receber tais tecnologias na sala de aula e uma resistência dos professores em trabalhar com esses instrumentos de comunicação para fins pedagógicos o que os limita a utilizar apenas recursos como a TV e vídeo, quando os utilizam.</p> <p>Palavras-chave: Produção de textos. Ensino de língua portuguesa. Letramento digital.</p> <p style="text-align: right;">Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171855></p>
6. Marcelo Cristiano Acri/UEL	Escrita colaborativa e letramento digital: coautoria em ambiente virtual (2013)	Dissertação	<p>A escola costuma ser caracterizada como um espaço em que sujeitos interagem e aprendem mediados pela linguagem. Porém, esta interação e aprendizagem em aulas de língua portuguesa apresentam nuances, principalmente no âmbito do letramento digital. Propusemos a 25 alunos do ensino médio de um colégio estadual público na cidade de Rolândia (PR) o uso de ferramentas digitais em ambiente virtual, com o intuito de evidenciar como ocorre a produção de texto em coautoria através do uso do processador de textos do Google Docs. Buscamos demonstrar que a utilização de recursos digitais em ambiente virtual e a promoção da escrita colaborativa potencializam a aprendizagem e o</p>

			<p>desenvolvimento da escrita em coautoria. Analisamos também os níveis de interação. Para fundamentar nossa pesquisa, que caracterizamos como uma pesquisa-ação, recorremos a Bakhtin (2006), para quem o fenômeno da interação caracteriza-se como um processo; Araújo (2007), Soares (2003; 2004) e Kleiman (1995), que esclarecem as concepções de letramento e multiletramentos; Coscarelli (2007) e Ribeiro (2012), que tratam do letramento digital; e Vigotski (2007), que traz questões relativas a ensino e aprendizagem. Também buscamos Lemos (2005), Chartier (1999) e Araújo (2013), que tratam do ambiente virtual de forma crítica, desmitificando a ideia de novo. Primo (2003; 2005) discute o conceito de interatividade e de interação, enquanto que García Canclini (1997) e Castells e Cardoso (2005) tratam da sociedade da informação e dos avanços tecnológicos. A metodologia utilizada foi a pesquisa-intervenção, inserida no campo da pesquisa qualitativa. Após as análises do processo de escrita, percebemos que as ferramentas digitais: permitem o desenvolvimento da escrita em coautoria de forma a dar liberdade para os grupos de alunos idealizarem e produzirem um texto final satisfatório; estimulam a produção escrita e desenvolvem a habilidade de avaliar o que é relevante para o texto; e possibilitam a construção de hipertextualidade integrada à lida com outras linguagens.</p> <p>Palavras-chave: Letramento digital. Escrita colaborativa. Produção de texto.</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=104136#</p>
7. Érica de Cássia Maia Ferreira Rodrigues /UFT	Práticas de letramento digital na escola: o blog como estratégia de ensino e formação de professores (2015)	Dissertação	<p>A presente dissertação filia-se aos estudos do letramento e à semiótica discursiva, tendo como objetivo principal analisar os usos do digital como estratégia de ensino de leitura e escrita colaborativa, numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Milhomem, localizada na cidade de Araguatins, norte do estado do Tocantins. Objetivou ainda, analisar os discursos produzidos pelos oito professores-participantes, durante o processo de formação continuada realizado em quatro oficinas que tematizaram o letramento digital. Como um dos produtos da pesquisa, propõe-se, inicialmente, a criação de um blog que sirva de locus para a expressão dos alunos e estratégia didática, numa negociação entre seus interesses e os da atividade pedagógica, possibilitando sua inserção na rede alinhada aos objetivos de desenvolvimento da escrita e da leitura. Num segundo momento, propõe-se a formação continuada dos professores-participantes como forma de empoderá-los quanto ao uso do digital com fins educacionais. Partiu-se do pressuposto que convergir os interesses dos alunos e professores pelo digital para a produção de objetos de ensino-aprendizagem poderia configurar-se como uma</p>

			<p>importante estratégia para a otimização de saberes que têm lugar na escola, mas considerando, sobretudo, o que está além dela – os usos da leitura e da escrita demandados pela cultura contemporânea. Como pesquisa participante visou implementar junto aos docentes uma cultura de análise das práticas que realizam, bem como a importância de uma formação continuada. A intervenção pedagógica mobilizou oito professores da escola-campo, além dos dezoito alunos da turma alvo. Adotou-se o método dedutivo e como técnicas de coleta de dados: questionários, entrevistas, diário de campo, observação em sala e intervenção pedagógica, e áudios transcritos das oficinas. Para análise dos dados, mobilizou-se a semiótica discursiva, privilegiando o nível narrativo e as problemáticas da interação suscitadas pela sociosemiótica. O corpus constituiu-se de questionários, entrevistas, produções escritas e orais dos alunos, diário de campo, observação em sala e intervenção pedagógica, postagens no blog, o Referencial Curricular para o 7º Ano, áudios das oficinas, documentos disponibilizados pela escola (horário de aula, plano de ensino das disciplinas, e um arquivo do Google Docs. Diante dos dados, observou-se haver uma relação de disjunção dos sujeitos-professores e sujeitos-alunos frente à tecnologia digital, seja no que diz respeito aos usos privados, seja no que concerne aos usos escolares. As intervenções, portanto, afetariam ainda que de forma incipiente esse quadro, na medida em que tanto discentes quanto docentes passam a antever possibilidades de interação e de ensino-aprendizagem.</p> <p>Palavras-chave: Letramento Digital. Ensino-aprendizagem. Blog. Discurso. Interação.</p> <p>Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3529120></p>
8. Fernanda Santana Gomes /PUC Minas	Formação docente e os desafios do letramento digital: (re)construindo as identidades (2016)	Dissertação	<p>O estudo em questão surgiu da necessidade de refletir sobre o exercício da docência em consonância com a era digital. Foi proposta, portanto, uma abordagem discursiva, crítico-dialética, a respeito da tecnologia digital e sua repercussão na construção das identidades docentes na formação inicial. Visto isso, a pesquisa teve como objetivo principal verificar como futuros professores de Língua Portuguesa da Educação Básica compreendem/representam, discursivamente, o papel da tecnologia digital nas suas ações profissionais docentes futuras. Em conformidade com o objetivo central, a pesquisa buscou, também, retratar os seguintes objetivos específicos: (a) identificar quais são os recursos tecnológicos introduzidos e utilizados em práticas pedagógicas da formação do grupo de participantes investigados e com quais finalidades; (b) verificar a visão desse grupo quando se coloca como agente ativo frente a entraves que envolvam a relação interpessoal (professor-aluno) e a tecnologia digital; e, sobretudo, (c) perceber e analisar como a tecnologia</p>

			<p>digital (considerando o processo de letramento digital) influencia a formação das identidades docentes dos participantes investigados. A metodologia da pesquisa pautou-se em análises quantitativa e qualitativa, sendo realizada uma pesquisa de campo na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Coração Eucarístico, com a participação de 26 alunos do Curso de Letras (2º, 3º, 5º, 7º e 8º períodos), com formação em licenciatura – Língua Portuguesa. Dessa forma, foram aplicados dois instrumentos metodológicos: um questionário semiestruturado e duas vinhetas. Decorrente do estudo, constatou-se que 50% dos participantes da pesquisa consideram a tecnologia digital como uma aliada, como um instrumento pedagógico que proporciona o acesso a informações, a didatização de conteúdos, a interação interpessoal e a atualização; e a outra parcela dos participantes (50%) a considera como uma “adversária” em relação ao papel do professor, influenciando na perda do suposto domínio docente sobre as informações e a construção do conhecimento, sobre as consciências dos aprendizes e o espaço de atuação. O estudo busca, portanto, suscitar reflexões que possam ser relevantes para a compreensão da inserção e da imersão da tecnologia digital no processo de ensino e aprendizagem, sendo um instrumento de análise para a avaliação da construção das identidades dos futuros docentes e de suas formações mais amplas, interativas e versáteis.</p> <p>Palavras-chave: Tecnologia Digital. Letramento Digital. Identidades Docentes. Formação Docente.</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3680883</p>
9. Lenir Maria Rossarola /UFSC	Apropriação da webgrafia em pesquisa escolar: letramento digital e construção de autoria (2016)	Dissertação	<p>A presente dissertação está pautada no estudo a respeito da apropriação da webgrafia em pesquisa escolar, com enfoque no letramento digital e na construção de autoria. Para tanto, tratamos sobre o panorama tecnológico atual e as consequentes mudanças no ensino e na pesquisa escolar (pelo fato de a pesquisa ter migrado do livro para a web), devido à imensa oferta de materiais (na forma de textos, hipertextos e textos multimodais) na esfera virtual e as tecnologias disponíveis na escola. Trouxemos ao debate o letramento digital, necessário neste contexto, bem como analisamos alguns pontos relativos ao tratamento ao autor e à autoria no processo de produção textual. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, agregada à técnica de observação participante, com abordagem qualitativa. Adicionamos também outras estratégias de coleta de informações como questionários e anotações em diário de campo. Os dados foram coletados em uma turma de alunos de 8ª série (equivalente a 9º ano escolar – Ensino Fundamental – Anos Finais), em uma escola pública, situada no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Apresentamos análises dos dados coletados, alcançando algumas conclusões</p>

			<p>consideradas relevantes quanto à forma de apropriação do conteúdo veiculado na web no processo de construção textual, considerando o letramento digital e a constituição do aluno enquanto autor do texto fruto do trabalho de pesquisa escolar webgráfica. Compreendemos que nossos alunos são nativos digitais, no entanto precisam do professor para o uso pedagógico dos recursos das tecnologias digitais, propondo-lhes atividades de letramento digital. Também compreendemos que a construção de texto autoral é um processo lento, que se desenvolve na aprendizagem de conhecimentos diversos, adquiridos no correr dos anos escolares. Assim, a produção textual do gênero pesquisa escolar resulta de atitude-responsiva, através de enunciados já-ditos, podendo consistir, no processo de ensino e aprendizagem, em criação textual autoral inclusive por bricolagem. É importante que os professores ensinem maneiras de apropriação da webgrafia em pesquisa escolar para se juntar à bagagem que o aluno carrega, colaborando com a formação do estilo individual, com a produção textual autoral, o que resultará na constituição do aluno autor.</p> <p>Palavras-chave: Webgrafia. Pesquisa escolar. Letramento digital. Autor. Autoria.</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3145926</p>
10. Fernanda Izidório Valadão/UEL	Facebook: espaço de interação e aprendizagem colaborativa no processo de construção da língua materna e do letramento digital (2016)	Dissertação	<p>A contemporaneidade trouxe com a modernidade os desafios tecnológicos que acarretaram uma mudança no comportamento das pessoas. Esta era digital vem ao encontro dos interesses da sociedade atual. Pensando nos anseios dessa sociedade e repensando o ensino-aprendizagem de língua materna, o presente trabalho aborda o letramento digital como evento pedagógico facilitador da aprendizagem, aliando as TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) à Educação. Tem como objeto de pesquisa a rede social virtual Facebook, presente no ambiente digital, por considerarmos que esta oportuniza a interatividade, a aprendizagem colaborativa e possibilidades pedagógicas. O objetivo foi investigar como o Facebook pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, as possibilidades existentes nesse gênero digital e seu potencial pedagógico. As reflexões acerca da linguagem em ambiente digital são norteadas pelos pressupostos teóricos dos autores COSCARELLI e RIBEIRO (2007), LÉVY (2008), TAKAKI (2012), XAVIER (2004), COSTA (2012), CASTELLS (2004), SOARES (2002), TOJAL (2013) entre outros estudiosos da área. A proposta metodológica empregada neste trabalho foi norteadada pela abordagem qualitativa do tipo Pesquisa-Ação, de caráter investigativo e participativo, supõe o conhecimento da realidade com o objetivo de transformá-la pela ação coletiva como processo de melhoria da prática profissional. Agregando à pesquisa, as cinco etapas de interação em um grupo virtual descritas por</p>

			<p>Salmon (2000). Os sujeitos contemplados nessa pesquisa foram alunos de 9º ano do Ensino Fundamental II. Os resultados da pesquisa demonstraram que a rede social Facebook promove a leitura e escrita de diversos gêneros textuais, bem como de hipertextos e propicia um espaço de construção do conhecimento por meio do trabalho colaborativo. Nesse sentido, o Facebook contribui para o ensino- aprendizagem da língua materna e para o letramento digital.</p> <p>Palavras-chave: Letramento digital. Redes sociais. Facebook. Língua materna. Ensino-aprendizagem.</p> <p>Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000207866</p>
11. Ana Paula Olegário da Silva/UEPB	Facebook e letramento digital: novas produções textuais e pedagogias na educação básica (2016)	Dissertação	<p>A prática metodológica do educador de Língua Portuguesa nas aulas de produção textual é o objeto de estudo dessa dissertação. São analisados os desafios da escola no cenário de inclusão digital propiciados pelo uso do computador e da internet, bem como a inserção destas tecnologias nas práticas pedagógicas do educador. A justificativa para a realização desse trabalho se pautou na possibilidade de refletir sobre a necessidade de aperfeiçoar as práticas metodológicas que favoreçam a inclusão digital na prática docente. O uso das tecnologias como objeto de estudo expandiu-se no Brasil, sobretudo nas últimas décadas, sinalizando para a necessidade de uma adequação à esfera virtual como possibilidade de inovação e inserção delas no processo de ensino e aprendizagem. Com a intensificação dos hábitos digitais, a facilidade e a rápida interação cibernética, começam a exigir novas práticas pedagógicas que se adaptem à contextualização sociocultural. Neste trabalho adotamos como aporte teórico as proposições de estudiosos como: Bortoni (2008); Bakhtin (1995, 2002); Castells (2003, 2005); Freire (1987, 1996, 2000, 2008, 2011); Ferreira (1993); Gusmão (1997); Lévy (1999, 1998), Xavier (2005); Marcuschi (2008); Soares (2002, 2006); Vasconcellos (2005), Kensky (2004, 2007, 2008), Gatti (2010, 2013), Rojo (2009), dentre outros. Como pressuposto metodológico utilizamos a pesquisa-ação, realizando um estudo no qual foram sujeitos da pesquisa vinte e um alunos e a professora de Língua Portuguesa. O lócus da pesquisa foi escola pública localizada no município de Cacimba de Dentro-PB. Como resultados esta pesquisa apresentou a viabilidade de utilizar os espaços virtuais como ambiente de aprendizagem, a exemplo do grupo do Facebook, utilizado como ferramenta metodológica para os conteúdos de produção textual e incluir o letramento digital no espaço escolar. Apresentamos, ainda, o produto final do Mestrado - MPFP: um manual com a sequência didática desenvolvida na pesquisa como um suporte metodológico para o educador realizar práticas de leitura e produção textual. O produto possibilitará a outros educadores redimensionar as formas de ensinar e aprender aproximando os interesses dos educandos pelo espaço virtual para não</p>

			<p>somente letrar, mas multiletrar. Por conseguinte, esperamos ampliar os caminhos que assegurem aos educandos alguma formação tecnológica nos processos de aprendizagem.</p> <p>Palavras-chave: Letramento digital. Gênero digital. Formação docente. Prática docente.</p> <p>Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2633></p>
12. Wanda Patrícia de Sousa Gaudêncio/UF PB	Letramentos e ressignificação da prática docente por meio da ferramenta digital EDMODO (2015)	Dissertação	<p>O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma intervenção em sala de aula com vistas a ressignificar a prática docente por meio do favorecimento da aquisição do letramento digital por meio da utilização, pelos alunos, da ferramenta digital Edmodo. Caracterizado como um estudo de natureza qualitativa, com caráter descritivo e intervencionista, foi desenvolvido junto a alunos matriculados no 7º ano, na EEEM Major Veneziano Vital do Rêgo, localizada no bairro da Catingueira (Acácio Figueiredo), na cidade de Campina Grande–PB. Tendo em vista o alcance de nossos objetivos, a pesquisa encontra-se estruturada nas seguintes etapas: análise e exploração da ferramenta Edmodo, ambientação dos alunos à interface da plataforma, aplicação da sequência didática e análise das atividades para averiguação do favorecimento das práticas de letramentos entre os alunos participantes. A coleta dos dados e os resultados atingidos com a intervenção nos levaram à inserção de novas práticas e que o incentivo à escrita numa perspectiva multiletrada é válida, desde que sejam aplicadas atividades que possibilitem o acesso, a análise, a produção e a socialização de textos em diferentes linguagens e, mais ainda, que possibilitem ao aluno o acesso a novas concepções de leitura e análise de textos. Como base teórica, pautamo-nos em autores que discorrem sobre a informática, a relação entre tecnologia e educação, letramento, multiletramento, letramento digital e que avaliam a viabilidade da plataforma de interação social Edmodo, a exemplo de Xavier et al (2011); Almeida et, al (2000), Alves, Zabalde e Figueiredo (2004); Almeida e Fonseca Junior (2000); Sousa, Moita e Carvalho (2011); Coscarelli e Ribeiro (2011); Moreira e Caleffe (2008); Gabriel (2013); Bisognin (2009); Marcuschi(2008) ,Shepherd e Saliés (2013), Trjara (2008), Tanzi Neto (2013), Valente (1997).</p> <p>Palavras-chave: Tecnologia. Letramento digital. Multimodalidade. Edmodo.</p> <p>Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/7664></p>
13. Simone da Costa Lima/UFRJ	Parcerias Digitais e a formação de professores de Língua Portuguesa: um estudo à luz da Teoria da Atividade	Tese	<p>O presente estudo, de cunho etnográfico e natureza colaborativa, investiga como uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de uma escola pública federal do Rio de Janeiro aprende a usar a tecnologia em seu contexto de ensino, ao mesmo tempo em que participa do planejamento, implementação e avaliação de projetos de natureza interdisciplinar com o uso de recursos tecnológicos, juntamente com esta pesquisadora e outros docentes. Por tratar-se de um</p>

	(2015)		<p>processo investigativo que objetiva a observação, análise, intervenção e transformação das práticas pedagógicas da participante, este estudo baseia-se na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1930-1934/1978, 1920-1923/2001) e seus seguidores, e nos princípios crítico-reflexivos (SCHÖN 1997, 2000; NÓVOA, 1991, 1992; entre outros). Para a análise dos dados, utiliza-se o arcabouço geral da Teoria da Atividade (ENGESTRÖM, 1987, 2002, 2009; DANIELS, 2003; LIBERALI, 2012; entre outros) por esta possibilitar a análise da atividade coletiva e suas relações com outros sistemas de atividades. Adotando a perspectiva da Teoria da Atividade e considerando o contexto de investigação como uma rede de atividades, este estudo focaliza o aprendizado da professora ao inserir a tecnologia no ensino presencial de Língua Portuguesa como um sistema de atividade central relacionado à atividade de planejar, implementar e avaliar projetos de natureza interdisciplinar com o uso de tecnologias. A análise dos componentes do sistema de atividade central buscou compreender como o processo de aprendizagem da professora foi realizado e modificado ao longo da atividade; o que e como a participante aprendeu sobre o seu trabalho; assim como os principais conflitos e mudanças envolvidos na aprendizagem de uso pedagógico de tecnologia no ensino presencial. Os resultados mostram que as interações entre pares com diferentes expertises dentro do cotidiano escolar podem contribuir para o desenvolvimento docente em termos da apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Esses resultados trazem implicações para a formação em serviço de professores do Ensino Fundamental para o uso das novas tecnologias no ensino presencial, destacando a importância da reflexão crítica nessa formação.</p> <p>Palavras-Chave: Formação de professores. Uso pedagógico de TDICs. Letramento digital. Teoria da Atividade. Interação e Discurso.</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2584071</p>
14. Jaqueline de Moraes Fiorelli/USP	Práticas de letramento na rede: ações discursivas, agência e o papel do outro na construção da autoria (2009)	Tese	<p>A presente pesquisa tem por objetivo verificar de que forma o meio virtual, tendo em vista uma concepção de gêneros como práticas sociais, pode contribuir para um trabalho com produção de texto, em que se instalam outras possibilidades de interlocução entre professores e alunos, por meio dos textos que circulam nesse espaço. Assim, propôs-se uma retomada histórica das etapas de letramento até o contexto atual, evidenciando as novas configurações do chamado letramento digital. Duas vertentes teóricas, a sócio-interacionista e a sócio-retórica, auxiliaram na compreensão de como os gêneros tornam possível a participação letrada nesse ambiente, promovendo um contexto de escrita que leva os alunos a assumirem sua agência como leitores e produtores de textos. Fez-se uso de um corpus coletado a partir de uma experiência didática desenvolvida com alunos</p>

			<p>de nono ano do Ensino Fundamental, em que foi utilizada a uma ferramenta digital chamada Wiki. Optou-se, como eixo metodológico, uma abordagem de caráter etnográfico, que permitiu uma análise das relações tecidas nesse ambiente, seja quanto aos processos retextualização ou à perspectiva da audiência, suscitada pela intervenção via comentários que alunos fizeram em textos de colegas. Constatou-se que essas instâncias comunicativas levaram-nos a tomar mais consciência do seu processo de escrita e aprimorá-lo, ao mesmo tempo que eles desenvolveram uma percepção maior em relação ao discurso do outro, provocando uma aproximação construtiva entre os sujeitos dessa interlocução e uma abertura quanto a possíveis contribuições à aprendizagem de seus pares.</p> <p>Palavras-chave: Ensino. Gêneros. Letramento digital. Língua materna. Produção textual.</p> <p>Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-05022010-160307/pt-br.php</p>
15. Andrea Santana de Vasconcelos /UFCG	De “estrangeiro” @ “naturalizado”: flagrantes do processo de inclusão digital de uma professora da educação básica (2009)	Dissertação	<p>A Educação a Distância via internet tem se tornado uma modalidade bastante presente de ensino e significativa aos dias atuais. A formação continuada de professores por intermédio desse recurso tem se mostrado ao Governo como uma interessante possibilidade de capacitação desse profissional, visto que pode atingir um contingente grande de pessoas com aparentes custos mais baixos. Neste contexto se insere o Curso Mídias na Educação - ME (MEC/SEED/DPCEAD), que tem por objetivo formar professores para o uso pedagógico das mídias em sala de aula. As exigências para que o docente ingresse no curso são apenas duas: ter licenciatura e dominar práticas letradas digitais mínimas do manuseio do computador e da internet. Contudo, muitos dos docentes que ingressam no curso não atendem esta última exigência. Mas, diante da possibilidade de dar continuidade à formação inicial, uma docente, da segunda versão do curso no estado da PB, declarou ter buscado formas de dominar as práticas letradas digitais exigidas no curso e com isso afirmou ter se incluído digitalmente por causa da participação no ME. Com vistas a essa situação, esta dissertação teve como objetivo geral: analisar o processo de inclusão digital de um sujeito vinculado, como cursista, ao programa ME. Como objetivos específicos: caracterizar e interpretar o processo de inclusão digital descrito pelo sujeito que assim se autorreferencia, como incluído digitalmente; descrever e interpretar o percurso de um sujeito no ciclo básico do ME, no que diz respeito às práticas digitais demonstradas por ele nos e-mails enviados à tutora e na realização das atividades dos módulos. Para tanto adotamos uma metodologia de natureza qualitativa e realizamos um estudo de caso. O corpus de análise fundamentou-se em três instrumentos, quais sejam: entrevista semi-estruturada, e-mails e atividades da docente na plataforma de</p>

			<p>aprendizagem. Desses três instrumentos foram escolhidos 29 fragmentos de texto da informante que tiveram tratamento teórico-analítico com base nos estudos de autores como Buzato (2007) e Coscarelli (2007) no que tange a questão da inclusão digital; Kleiman (1995 ; 2001), Soares (2002) e Hamilton & Barton (2002), no que diz respeito ao letramento; Araújo, J. (2006 ; 2007), Ribeiro (2007) e Xavier (2005) no que se refere ao letramento digital, entre outros, que contribuíram para a categorização dos dados em três momentos: a) linguagem no processo de migração; b) busca pela autonomia e c) letramento digital mostrado. Essa categorização aponta respectivamente para: a) a linguagem é indicador decisivo da inclusão digital de um sujeito; b) durante o processo de inclusão digital o sujeito apresenta etapas de autonomia significativas e c) as práticas letradas digitais demonstradas em cada etapa correspondem a níveis distintos de letramento digital. As discussões realizadas nesse percurso teórico-analítico permitiram considerar, dentre outras questões, que a inclusão digital é fundamental para o sucesso do professor inscrito no ME.</p> <p>Sem palavras-chave no arquivo disponibilizado.</p> <p style="text-align: right;">Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=164401></p>
16. Renalle Meneses Barros/ UFCG	Tem professor na rede: o uso do facebook para o trabalho com a língua / linguagem (2014)	Dissertação	<p>Os sites de redes sociais, consolidados socialmente como espaços sociointerativos, possibilitam não apenas a efetivação de atividades interativas, mas também o surgimento e consolidação de legítimas práticas sociais, que perpassam necessariamente pelo uso de múltiplas linguagens. Dentre essas recentes e particulares práticas sociointerativas, uma delas nos inquietou e nos instigou à realização desta pesquisa: a instaurada pelos professores de língua portuguesa no Facebook. Rememorando a recente inserção desses profissionais nesses ambientes, temos como objetivo geral investigar o uso que os professores fazem do Facebook em relação ao seu objeto de ensino (a língua/linguagem). Para tanto, procuramos descrever e interpretar esse fazer a partir da observação sistemática das publicações por eles realizadas, bem como das publicações exibidas em páginas voltadas para esse público, no período compreendido entre dezembro de 2012 a maio de 2013, bem como interpretar, através do processo de interação verbal instaurado no momento de realização das entrevistas, o que os enunciados-discursivos desses profissionais revelam no tocante ao uso do Facebook. Definimos, assim, as duas perguntas desta pesquisa: 1) O que os professores de língua portuguesa fazem na rede em relação ao seu objeto de ensino (a língua/linguagem)? 2) O que os enunciados-discursivos dos professores revelam no que diz respeito ao uso do Facebook? A partir da observação, categorização e triagem da primeira parte do nosso corpus, estabelecemos três categorias de análise: a) a rede como lugar da gramática; b) a rede como lugar das interações sociais e, c)</p>

			<p>a rede como lugar das interações afetivas. A segunda fase dessa pesquisa, cujo corpus é constituído de trechos transcritos de gravações em áudio, nos levaram a duas possibilidades de discursos que revelam: a) reconhecimento do potencial pedagógico da rede e, b) resistência ao uso da rede. Para uma fundamentação teórica compatível com a complexidade e as múltiplas facetas do nosso objeto de estudo, as vertentes teórico-metodológicas mais relevantes para essa investigação foram aquelas delineadas pela perspectiva sócio-histórica envolvendo o caráter enunciativo e discursivo da linguagem de Bakhtin/Volochinov (1997 [1929]), com foco na interação verbal, além de buscarmos amparo em áreas afins como a Pedagogia e a Comunicação, trazendo para discussão os postulados de autores como Pozo (2002), Recuero (2009), Demo (2009), Tardif e Lessard (2009), Kirkpatrick (2011) entre outros. No que se refere à primeira pergunta de pesquisa foi possível diagnosticar que os professores utilizam, com predominância, o Facebook em sua forma mais inerente e genuína: interagindo socialmente, o que demonstra a função social da rede, na qual os professores se entrelaçam em relações sociais ora com seus pares, ora com seus alunos. Quanto à segunda pergunta, averiguamos que os enunciados-discursivos dos professores oscilam entre o reconhecimento em adotar a rede social no ambiente escolar e a resistência em termos de realização de um trabalho efetivo com a linguagem, sob alegações como a falta de formação, o fato de a rede distanciar os alunos dos conteúdos escolares que precisam ser lecionados, bem como a preferência em manter o distanciamento entre vida pública e privada, resguardados, assim, todos os aspectos da privacidade.</p> <p>Palavras-chave: Facebook. Professores de língua portuguesa. Trabalho com a língua/linguagem.</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=454845</p>
17. Gisele dos Santos Rodrigues /UNISINOS	O letramento digital do docente de língua materna e(m) suas representações sobre práticas de linguagem: Que eventos são promovidos? (2013)	Dissertação	<p>Esta pesquisa objetiva analisar as representações de professoras de língua materna sobre as práticas de linguagem mediadas pelo uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) em sala de aula, com a finalidade de constatar se tais práticas se configuram como eventos de letramento digital - compreendidos aqui como um grupo de atividades sociais de leitura e escrita construídas com um propósito específico dentro do contexto digital. Para tanto, este estudo está inserido no projeto <i>Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental</i>, do Programa Observatório da Educação/CAPES, coordenado por Ana Maria de Mattos Guimarães, com Dorotea Frank Kersch como pesquisadora associada, do PPGLA/UNISINOS. Considerando as representações como</p>

			<p>conhecimentos coletivos acumulados a partir de uma interação social entre cada indivíduo e o meio que o cerca, tanto no âmbito da Psicologia Social (MOSCOVICI, 1978) quanto da Linguística Aplicada (BRONCKART, 2006, 2008, 2009), este estudo de cunho qualitativo-interpretativista com viés etnográfico contou como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação participante, a fim de verificar como as professoras percebem o uso das TICs para promover suas práticas de linguagem em língua materna. Nesse viés, por meio dos estudos dos letramentos digitais (XAVIER, 2005; BUZATO 2006; BELSHAW, 2011) e letramento digital do professor (SOUZA, 2007; FREITAS, 2009; VALERIO, 2011, GUERRERO, 2013), que partem das concepções de letramento e prática social (STREET 1984, 2003, 2010; KLEIMAN 1995; SOARES 1998, 2002; BARTON;HAMILTON 1998; ROJO 2009), foram estipulados critérios de análise relacionados ao ensino de língua materna mediado pelas TICs, como as políticas públicas para o ensino de língua portuguesa, a partir dos referenciais curriculares nacionais (BRASIL, 1998, 2002) e estaduais (RIO GRANDE DO SUL, 2009), além do trabalho com gêneros e suportes digitais (MARCUSCHI, 2002, 2003, 2004, 2008). As representações foram analisadas segundo o procedimento de análise Interpretação do Agir (BULEA, 2010), ancorado na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008, 2009). Os resultados evidenciam que, para as professoras pesquisadas, o letramento digital como capacitação para o trabalho com as TICs em sala de aula está relacionado a ter habilidades técnico-operacionais e que os recursos das TICs não são recorrentemente usados para a promoção de eventos de letramento digital, pois são operados como suportes digitais para promover práticas de linguagem que não contemplam somente o texto como objeto central de ensino. As representações das professoras, entretanto, já estão se encaminhando para um trabalho vinculado aos projetos de letramento e prática social, e elas demonstram preocupação em promover práticas de linguagem que motivem seus alunos, a partir dos usos das TICs, adequadas às suas realidades.</p> <p>Palavras-Chave: Ensino; Letramento Digital; Práticas de Linguagem.</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=82094</p>
18. Cristiane de Mendonça Fontenele /UFC	Letramento digital, práticas de leitura e escrita no ensino de língua	Dissertação	Este trabalho tem como objetivo promover o letramento digital através de práticas de leitura e escrita de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental por meio da exploração didática do gênero textual fanfic . Com esse propósito, elaborou-se uma proposta de ensino e aprendizagem da produção de texto sob a perspectiva dos multiletramentos, em concreto, o literário e o digital. Optou-

	portuguesa do nono ano do ensino fundamental: o gênero fanfics do consumo à produção (2015)		<p>se por uma escrita colaborativa e por um tratamento processual da produção textual, com ênfase nos processos interativos (leitor-autor-texto). Tomaram-se ainda em conta as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto aos gêneros, com foco nas suas dimensões textual e discursiva. Integram as atividades da proposta: a leitura de contos clássicos da literatura infantil, a exibição de dois curtas-metragens e um longa-metragem, debates, a produção escrita em grupo, a publicação e a leitura de textos em um blog. O desenvolvimento das atividades da proposta tinha por finalidade apresentar e produzir o gênero fanfic, história fictícia criada por fãs a partir de uma obra original e veiculada em ambiente virtual. Os alunos publicaram no blog vinte e sete narrativas, analisadas neste trabalho, com o intuito de observar o modo como as fanfics foram elaboradas pelos grupos. Nessa análise constatou-se que os alunos produziram textos adequados à situação comunicacional para qual foram solicitados, apropriando-se dos procedimentos que envolvem a produção de uma fanfic. A proposta de ensino que submeteu os alunos à experiência de leitura e escrita de textos no ambiente digital agradou a turma de 9º ano pelo seu caráter lúdico e interativo e proporcionou a exploração desse ambiente buscando desenvolver distintas competências e habilidades de leitura e escrita nesse espaço. Por meio da constante interação entre os participantes, estes ocuparam distintos papéis, ora como produtores, ora como avaliadores, ora como revisores dos textos. Em síntese, a proposta permitiu redimensionar as práticas de produção de escrita, em ambientes virtuais e presenciais, no âmbito escolar.</p> <p>Palavras-Chave: Letramento digital. Produção de texto. Escrita colaborativa. Gênero fanfic. Língua portuguesa.</p> <p>Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3165454></p>
19. Ana Maria Pereira Lima/UFC	Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa (2013)	Tese	<p>Nesta tese, investigamos práticas de letramentos desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa que ocorreram no Laboratório Educativo de Informática (LEI) das escolas públicas de ensino médio da região jaguaribana do estado do Ceará, visando a verificar se essas práticas podem favorecer o letramento digital e a inclusão digital dos alunos, a partir da aplicação da proposta dos documentos oficiais acerca da inserção das tecnologias na escola e da atuação dos professores na preparação e realização das aulas. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa em duas etapas, sendo a primeira uma pesquisa documental acerca da temática. Nessa etapa analisamos os documentos oficiais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e PCN+, matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio, matrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica e matrizes de referências e metodologias de apoio para o Ensino Médio da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Em uma segunda etapa, acompanhamos</p>

			<p>quatro professores, por meio de entrevistas, questionários e registros de aulas, incluindo as etapas de planejamento e execução das atividades com as tecnologias. Investigamos as representações acerca das relações do trabalho com as tecnologias digitais; com o planejamento das aulas e com o processo de seleção dos gêneros textuais trabalhados no LEI; as aulas de leitura e escrita e, a seguir, a realização destas aulas para que verificássemos quais letramentos estavam potencialmente presentes e com quais os professores efetivamente trabalharam. Constatamos que o LEI é uma sala de aula diferenciada em que há uma proposta de integração dos saberes linguísticos às demandas institucionais e sociais, embora seu uso não efetive plenamente as práticas de letramentos demandadas pelo uso dos recursos tecnológicos ali existentes, porque não há, para o ensino da leitura e da escrita, a iniciativa de inserir textos autênticos situados em práticas sociais pertinentes às culturas locais e/ou globais. Os letramentos literário, multimodal, multimidiático e digital estavam potencialmente presentes, mas as estratégias utilizadas pelos professores, na aplicação das aulas e na conduta em relação aos gêneros textuais selecionados, não permitiu que tais letramentos se efetivassem em uma proposta maior de inclusão digital dos alunos, porque as ações realizadas pelos professores estavam presas ao modelo de letramento autônomo e isso implicou não contemplar a natureza dos letramentos demandados pelo ambiente tecnológico. Daí, o livro didático ser o modelo mais seguido para as atividades de leitura que tinham como objetivo a decodificação, e as atividades de escrita reduzirem-se a cópias de textos coletados da internet, havendo uma subutilização dos recursos multimidiáticos e multimodais disponíveis. Quanto aos documentos oficiais, os professores afirmaram conhecer as propostas presente nos PCNs, nas matrizes referenciais e metodologias de apoio da SEDUC e nas matrizes referenciais de provas oficiais (ENEM, SAEB e SPAECE), citando-as em planejamentos e nas entrevistas, mas, quando estavam em momento de execução de suas aulas no LEI, prevalecia o conteúdo das matrizes referenciais da prova do ENEM, que não trabalham isoladamente com os letramentos necessários para a inclusão digital, reforçando nossa conclusão de que as práticas de letramentos presentes no LEI estavam a serviço do modelo autônomo de letramento.</p> <p>Palavras-Chave: Letramentos. Letramento digital. Tecnologias digitais. Representações.</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=520128</p>
20. Thiago Alonso Hinkel /UNIVILLE	Trajetórias de letramento digital de professores de	Dissertação	A presente dissertação está vinculada ao projeto “Trajetórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente”, da linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Mestrado em Educação da

	<p>língua portuguesa: da formação inicial à ação docente (2014)</p>	<p>UNIVILLE. Esta pesquisa tem como objetivo reconhecer nas trajetórias de alunos e egressos do curso de Letras da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – como eles percebem as contribuições de sua formação inicial para a prática pedagógica no que se refere ao envolvimento com tecnologias digitais. Para uma discussão sobre Trabalho e Formação Docente, utilizamos autores tais como Diniz (2000), André (2010), Marcelo (2009), Arroyo (2007), Roldão (1998) e Gatti (2009). Ao discorrermos sobre o Letramento Digital do Professor, nos baseamos em Silveira et al (2012), Soares (2010), Terra (2013), Rojo (2009, 2013), Street (2010), Kleiman (2006) e Ribeiro (2011). Sendo a abordagem adotada a qualitativa, a coleta de dados foi feita por meio de questionário na fase exploratória e entrevistas semiestruturadas. O questionário foi respondido por 45 alunos do curso de Letras, sendo 24 do 1º ano e 21 concluintes. Desses, 4 alunos de cada fase foram selecionados para a entrevista, tendo como critérios de inclusão os alunos com maior e com menor envolvimento com práticas digitais. Para a seleção dos egressos foi utilizada a técnica snowball, em que o primeiro egresso escolhido foi um professor de reconhecida atuação na docência e envolvimento significativo com práticas digitais em sala de aula. Esse egresso indicou o próximo, e assim subsequentemente até ser alcançado o número esperado de quatro egressos, totalizando, dessa forma, 12 entrevistas com alunos e egressos. A análise dos dados foi feita com base na Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001) e mostrou que o processo de aprendizagem de uso de computadores dos participantes se deu por meio de várias instâncias que se complementaram: cursos de informática, auxílio de outras pessoas e no ambiente de trabalho. Contudo, recebeu destaque pelos participantes o aprendizado que ocorreu em casa e por meio do autoestudo e da prática. Além disso, foi possível perceber que as práticas digitais estão presentes no dia a dia dos estudantes, com destaque à leitura e escrita em tela, e também na sua vida acadêmica. Essa fornece situações que possibilitam uma ampliação de sua gama de práticas digitais, inclusive a noção dos seus usos como ferramenta pedagógica, mesmo o curso não oferecendo uma disciplina específica. Igualmente, percebemos que a presença das TIC é uma realidade nas salas de aula, tanto por meio de laboratórios de informática – geralmente em condições precárias – como por aparelhos de uso pessoais que, embora proibidos, aparecem como uma possibilidade didática. Por fim, a análise dos dados nos permitiu concluir que os professores e futuros professores que participaram da pesquisa são favoráveis ao uso das ferramentas digitais na sala de aula, desde que sejam capacitados para isso.</p> <p>Palavras-Chave: Trabalho e formação docente. Letramento digital. Professores de Língua Portuguesa.</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true</p>
--	---	---

			&id_trabalho=1939542>
21. Wellington de Brito Silva/UEPB	Letramento digital e prática docente: um estudo de caso do tipo etnográfico numa escola pública (2014)	Dissertação	<p>O estudo ora proposto tem como objeto de estudo a discussão sobre a prática docente intermediada por tecnologias digitais. Entender a relação que o professor estabelece com as tecnologias de informação e comunicação é de fundamental importância para a elaboração de políticas de formação de professores mais orientadas com as demandas observadas em sala de aula, em especial aquelas voltadas para a inclusão digital não só dos alunos, mas também dos docentes. Utiliza a abordagem etnográfica de pesquisa para subsidiar o estudo de caso de um professor da Educação Básica – sujeito da pesquisa – no município de São Bento do Una – PE, numa escola que disponibiliza, para as atividades cotidianas, recursos digitais (lousas digitais, equipamentos diversos de informática, dentre outros). Este estudo busca a perspectiva desse professor sobre os usos na prática docente das tecnologias disponibilizadas pela escola, analisando como o mesmo neste contexto se apropria desses recursos tecnológicos e quais aspectos referentes à sua formação e letramento digital sua prática com o uso de mídias pode revelar. Nesse sentido, esse estudo justifica-se pelo impacto que as mídias digitais causaram no processo de ensino-aprendizagem e na prática docente e que necessitam de maior compreensão, representando assim uma provocação aos educadores, especialmente no que diz respeito a busca por melhoria da qualidade do ensino.</p> <p>Palavras-Chave: Educação. Formação docente. Letramento Digital.</p> <p>Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2121375></p>
22. Cátia Luciana Pereira/PUC-SP	Novas tecnologias e ensino de língua portuguesa: a pedagogia do digital na educação linguística (2015)	Dissertação	<p>A presente dissertação objetiva investigar as relações entre Língua Portuguesa e as novas tecnologias na teoria e na prática de sala de aula, o que se justifica pela preocupação com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e suas relações com a tecnologia e pela necessidade de fornecer subsídios teóricos e metodológicos para auxiliar a prática pedagógica que integre esses campos. Para tanto, fazemos um levantamento dos documentos oficiais sobre a área, buscamos compreender os saberes científicos relativos aos dois campos, analisamos o capítulo de um livro didático, verificando se nele tais relações se efetivam no tratamento dado ao blog, e propomos uma sequência didática que complemente a abordagem do livro didático. Como o objetivo da disciplina na escola hoje é o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, condição necessária para o exercício da cidadania, de modo a que se torne um leitor crítico e saiba se expressar nas modalidades oral ou escrita da língua, adequando-se às mais diversas situações de comunicação, não faz sentido manter separadas, como tradicionalmente se faz, as práticas de leitura, interpretação,</p>

			<p>produção textual e gramática, muito menos as tecnologias digitais. Essa realidade, na qual deve haver relação entre a função da escola, o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias, leva-nos a formular duas perguntas de pesquisa:</p> <p>1 - Quais os pressupostos para se conceberem as novas tecnologias como constituintes de uma Pedagogia do Digital?</p> <p>2 - Como o livro didático do Ensino Médio propõe a articulação das seis Pedagogias da Educação Linguística? A Educação Linguística é a fundamentação teórica adotada neste trabalho, especialmente no tocante à integração das pedagogias da oralidade, da escrita, da leitura, léxico-gramatical e da literatura às quais acrescentamos o que denominamos de pedagogia do digital, já que a competência digital atualmente é também um dos elementos que compõem a competência comunicativa a ser desenvolvida em nossos estudantes e, a nosso ver, tão importante quanto as demais.</p> <p>Palavras-Chave: Língua portuguesa. Novas tecnologias. Pedagogia do digital. Educação linguística. Transposição didática. Livro didático. Ensino médio.</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2368144#</p>
<p>23. Lucivânia Antônia da Silva Perico/UNI. METODISTA -SP</p>	<p>Ensino médio, língua portuguesa e portal educacional: percepções emergentes das narrativas de alunos inseridos em práticas de letramento digital (2015)</p>	<p>Dissertação</p>	<p>A educação contemporânea está inserida num contexto de velozes e dinâmicas transformações sociais e culturais, principalmente com o avanço e incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no cotidiano das pessoas. Na Sociedade da Informação, na Era do Conhecimento, é preciso ir além do saber ler, escrever e digitar. A escola, por sua vez, de maneira ainda morosa, busca adequar-se às exigências do universo digital do qual participam seus agentes. O Ensino Médio, foco de preocupação e reflexão por todos os envolvidos no processo educativo dessa modalidade, tenta alcançar sua proposta de formação integral dos jovens para o exercício do trabalho e da cidadania. À disciplina Língua Portuguesa reserva-se a missão de conciliar o ensino da norma-culta com os gêneros discursivos de tal forma a promover a inclusão digital dos alunos nas diversas circunstâncias de letramento às quais são submetidos. Nesse âmbito, este trabalho investigou: Que percepções dos processos formativos emergem quando os alunos refletem acerca das práticas pedagógicas e das vivências nas aulas de Língua Portuguesa em atividades mediadas por portal educacional? O objetivo geral da pesquisa é provocar a reflexão nos professores, de tal forma que repensem suas práticas pedagógicas e seu papel no processo educativo a fim de promover uma experiência educativa mais condizente com a realidade dos alunos. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa de cunho investigativo, na modalidade narrativa, sob a luz de Clandinin e Connelly (2011). Pela inserção no cenário e proximidade afetiva com os participantes, assumiu-se o desafio de desenvolver uma pesquisa-ação, para isso, os</p>

			<p>instrumentos investigativos adotados foram: entrevista semiestruturada, diário de bordo, atividades realizadas no portal, conversas informais e caderno de campo. A análise dos dados permitiu a elaboração de oito categorias de análise, emergentes das narrativas dos participantes: interação e comunicação; sala de aula ampliada; gestão da aprendizagem; o registro de si e do outro; aprendizagem colaborativa e transformadora; incentivo à pesquisa; estudo autônomo; e, desafios. Os resultados alcançados apontaram para reflexões que não se encerram nas páginas deste trabalho, dentre elas destacam-se: a importância de ouvir o aluno para que as propostas pedagógicas sejam revistas e melhoradas; o testar, nas práticas diárias, é fundamental, é o buscar algo além do tradicional, em prol de um objetivo de aprendizagem definido; o desejo de aprender pode despertar no aluno o interesse pelo conhecimento, tornando-o mais autônomo em suas escolhas e caminhos; as TDIC podem colaborar com o processo de ensino e de aprendizagem, porém exigem envolvimento dos sujeitos, pois elas, enquanto instrumentos, não configuram o conhecimento, são os agentes que ao apropriar-se delas têm condições de obter o melhor de suas potencialidades. Futuros trabalhos poderão dar continuidade a este estudo e trazer grandes acréscimos ao contemplar as influências do uso das TDIC no cotidiano da escola, o que, certamente, será de grande contribuição para o cenário atual da Educação brasileira.</p> <p>Palavras-Chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Letramento Digital. Portal Educacional.</p> <p>Disponível em: < ">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2743965#></p>
24. Patrícia Ferreira Bianchini Borges/UFTM	Novas tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino médio e técnico de uma escola da rede pública federal de Uberaba – MG (2015)	Dissertação	<p>A era da tecnologia de informação está presente no cotidiano de todos, desde seus lares até a vida pública; deste modo, é de suma importância que, no contexto escolar, o professor de Língua Portuguesa auxilie na formação e desenvolvimento do letramento digital de seus alunos, pois o letramento digital é, certamente, um fator decisivo de inclusão social. O conhecimento da realidade escolar deu origem ao tema proposto para o projeto de pesquisa que tem como objetivo geral investigar abordagens metodológicas significativas e inovadoras no processo ensino-aprendizagem com as Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDIC) no contexto escolar visando ao desenvolvimento dos novos e multiletramentos e de aprendizagens significativas dos estudantes tendo como pressuposto básico o letramento digital. O projeto motiva-se por questões-hipótese tais como: Quais paradigmas relacionados às NTDIC são aplicados atualmente na escola? Quais desafios enfrentam os professores que atuam com os estudantes da geração inserida nas redes sociais digitais e nos multiletramentos? Que práticas promovem a construção de conhecimentos significativos por meio da utilização das</p>

			<p>NTDIC no processo ensino-aprendizagem na escola? As NTDIC estão cumprindo de maneira efetiva sua função na escola objeto de nossa pesquisa? É possível apresentar uma proposta inovadora de uso das NTDIC visando à prática da pedagogia dos multiletramentos? Trata-se de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e natureza etnográfica, permitindo uma investigação da prática pedagógica e das experiências dos indivíduos, estudando-os de forma natural no cotidiano escolar, construindo um retrato do contexto a partir da observação participante e contextualizada. Posteriormente, fez-se a análise de dados, cujo objetivo foi resumir, classificar e codificar as observações feitas e dados obtidos, por meio de raciocínios indutivos, dedutivos e comparativos. Por fim, fez-se a avaliação qualitativa que se deteve em evidenciar os porquês das dificuldades quanto ao uso das NTDIC e em determinar que práticas tradicionais de TDIC em sala de aula efetivamente levam ou não ao letramento digital bem como discutir e/ou sugerir as que seriam apropriadas para as práticas dos novos letramentos e/ou dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa.</p> <p>Palavras-chave: Letramento Digital. Educação. Ensino-Aprendizagem.</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2604232#</p>
25. Margareth Maura dos Santos /UNIGRANRIO	Gênero Digital - o Blog no contexto escolar: uma proposta pedagógica para a promoção do Letramento digital (2013)	Dissertação	<p>Este estudo tem por objetivo investigar sobre a abordagem dos gêneros digitais, em específico, o Blog nos ensino fundamental e ensino médio. Após verificar alguns livros didáticos e consultar trabalhos acadêmicos como, dissertações e teses, assim como conversas de professores de língua portuguesa, surgiu o interesse em realizar esta pesquisa no intuito de corroborar para uma educação inclusiva, a qual propicie ao aluno e ao professor a integrarem-se aos meios tecnológicos e comunicacionais da modernidade. A metodologia adotada nessa pesquisa foi de base qualitativa, foram realizadas entrevistas e aplicado um questionário via Google Docs, onde professores de língua portuguesa dos estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais puderam participar e contribuir com esse estudo. Considerando o avanço das novas tecnologias de informação e comunicação em que cada vez mais jovens encontram-se conectados e em meio a uma diversidade de gêneros digitais, a pesquisa investigou como os professores abordam os gêneros digitais em sala de aula em específico o Blog e suas perspectivas em trabalhar com esse gênero no âmbito do uso da linguagem. Ainda as implicações pedagógicas que levam a formação dos professores para a promoção do letramento digital. Os resultados evidenciaram que os professores devem aprimorar seu conhecimento acerca dos gêneros digitais, para poderem indicar estratégias e fazer com que os alunos compreendam a real utilidade da língua nas práticas sociais em que eles estão inseridos. É possível, portanto, afirmar que</p>

			<p>ao abordar o gênero digital Blog em sala de aula faz com que os alunos passem a apropriar sua língua materna e organizar seu discurso num determinado contexto e desenvolva diversas competências e habilidades.</p> <p>Palavras-chave: Gêneros Digitais. Letramento Digital. Blog.</p> <p>Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1162866#></p>
26. Mariana Casal Garcez /UNITAU	A produção de revistas em meio virtual nas aulas de língua portuguesa: ferramenta ou recurso? (2013)	Dissertação	<p>Este trabalho teve como objetivo investigar como o uso de recursos da tecnologia digital pode contribuir tanto para o desenvolvimento da produção textual em aulas de Língua Portuguesa quanto para o multiletramento dos alunos. Visto que as tecnologias digitais de informação e comunicação estão cada vez mais inseridas no cotidiano dos alunos, espera-se que a escola acompanhe essa evolução e traga essas tecnologias para dentro da sala de aula, fazendo um elo entre as práticas escolares e a realidade que cerca o aluno fora dos muros da escola. Porém, aparelhos de tecnologia avançada são comprados, instalados e muitas vezes não deixam de ser meros adornos, já que os professores que poderiam deles fazer uso dos mesmos, não foram ensinados, preparados e treinados para tal. Por outro lado, desde a infância os alunos estão conectados, aprendendo a manusear todos esses acessórios práticos e versáteis, antes limitados pela impossibilidade de fácil mobilidade. Levando tal possibilidade em conta, tomou-se, como foco desta pesquisa, a proposta de modificação de um projeto anual da disciplina de Língua Portuguesa, cujo objetivo inicial era a produção de revistas impressas, mas que passou a ter como propósito a produção de revistas virtuais, que seriam publicadas em um blog criado, especialmente, para tal fim. Tais revistas foram desenvolvidas por alunos do 8º ano de uma escola particular, os quais foram divididos em grupos, e cada grupo ficou responsável pela produção de uma revista, para ser desenvolvida de acordo com critérios decididos pelo grupo. De todas as produções, três foram selecionadas para serem analisadas. Os itens analisados foram: as capas, a introdução da reportagem principal e as reportagens principais de cada uma delas. As análises foram feitas sobre o viés teórico do Letramento, Letramento Digital e Linguagem Virtual. Os resultados apontaram para o fato de que não basta mudar o meio em que a produção é publicada, é necessário que professores e alunos saibam fazer uso das ferramentas e dos recursos tecnológicos para que aconteça de fato o desenvolvimento de uma revista virtual. Contudo, percebeu-se que o uso das tecnologias foi feito apenas como ferramenta e não como recurso.</p> <p>Palavras-chave: Letramento. Revistas Virtuais. Recursos Tecnológicos. Ferramentas Tecnológicas.</p> <p>Disponível em:</p>

			https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=88576
27. Fernanda Maria Almeida dos Santos /UFBA	Práticas de letramento digital para crianças: fatores de diversidade e possibilidades pedagógicas na aprendizagem do português escrito (2015)	Tese	<p>O presente trabalho apresenta uma discussão sobre o processo de aquisição da escrita por crianças inseridas em práticas de letramento digital, através de uma investigação in loco e da análise de produções textuais escritas por alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Amargosa-BA, o que se constitui o corpus da pesquisa. Considerando que a inclusão no mundo digital oportuniza ao sujeito experimentações, desafios e novas possibilidades de usos sociais da leitura e escrita, favorecendo diferentes práticas de letramento, este trabalho tem como objetivo principal analisar como o trabalho docente que contempla as práticas de letramento digital pode favorecer o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa por crianças, gerando diversidades linguísticas e contribuindo com novas possibilidades pedagógicas para o aprendizado infantil. Para tanto, utiliza-se uma metodologia de investigação qualitativa, fundamentada em uma análise explicativa. O referencial teórico do trabalho concilia a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (1997; 2006) e a teoria social da construção do conhecimento de Vygotsky (1989) com os postulados de Ferreiro (1990; 2001), Ferreiro e Teberosky (1986), Kleiman (2008), Rojo (2009; 2012), Soares (2003; 2009), Tfouni (2006) e outros sobre leitura, escrita e práticas de letramento. Além disso, a pesquisa é subsidiada, especialmente, pelos estudos/análises de Araújo (2003; 2007), Castells (1999; 2009), Coscarelli (2006; 2007), Freire (2003), Frade (2007), Lévy (1993; 1999), Marcuschi (2002; 2004), Oliveira (2006), Ribeiro (2008) e Xavier (2005) sobre tecnologias, letramento digital e aquisição da escrita em ambientes virtuais. Ademais, a realização da pesquisa fundamentou-se na análise de atividades de alfabetização e letramento digital desenvolvidas no campo de trabalho, no período de março a dezembro de 2012. Argumenta-se, através das análises realizadas, que o uso das tecnologias digitais contribui para o processo de letramento, intensificando o desenvolvimento de competências textuais, enunciativas, procedimentais e linguísticas pelas crianças, e suscita distintas mudanças no aprendizado infantil, já que a convivência com variados gêneros de textos em ambientes virtuais – além de propiciar diversão e desenvolver a criatividade e o raciocínio lógico dos indivíduos – também favorece as práticas interacionais, bem como o uso social da leitura e escrita, possibilitando a ampliação dessas habilidades pela criança. Verifica-se, assim, que os recursos digitais podem operar como uma importante interface pedagógica no processo de aprendizagem da escrita no contexto escolar.</p> <p>Palavras-chave: Letramento Digital. Linguagem Escrita. Diversidade. Contribuições. Aprendizagem.</p> <p style="text-align: right;">Disponível em:</p>

			https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1803774
28. Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira /UFMG	Práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais em aulas de língua portuguesa do ensino médio na rede pública estadual de Minas Gerais (2016)	Dissertação	<p>Este estudo tem como objetivo investigar o uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nas práticas docentes de Língua Portuguesa, no Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEEMG). A inserção das TDIC nas práticas docentes tem sido um trabalho ainda em construção por meio dos saberes tecnológicos adquiridos pelos profissionais da educação, no sentido de constituir-se como suporte estruturante na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito às práticas de leitura e escrita mediadas pelo uso pedagógico das tecnologias em sala de aula. Trata-se ainda de uma pesquisa que estimula os estudos no campo da linguagem, mediados pelo uso de ferramentas tecnológicas da cultura digital para ampliar os saberes, de modo que os alunos possam lidar com os discursos que são produzidos e circulados nessa cultura. Pautando-se no paradigma de aprender a aprender e aprender a fazer, no contexto das tecnologias digitais em aulas de Língua Portuguesa, optou-se, em termos metodológicos, por uma abordagem sócio-histórica cultural como orientadora da pesquisa qualitativa, que prevê a utilização de um levantamento bibliográfico, documental e de campo. A fundamentação teórica advém das contribuições de autores que discutem as perspectivas enunciativas da linguagem (BAKHTIN, 1999/2003; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), letramento (SOARES, 2006; KLEIMAN, 2002), letramento digital (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007; RIBEIRO, 2009), multiletramentos (ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012), leitura (GOMES, 2012; CAFIERO, 2010; 2014) e escrita (XAVIER, 2002; 2005; MARCUSCHI, 2001). Os resultados atestam que, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem construído com a professora observada, há uma necessidade de se desenvolver e/ou refinar as competências e as habilidades dos professores no uso de TDIC na educação. Constatou-se, com base nos dados examinados, que a professora de Língua Portuguesa pesquisada revelou empenho em articular seu saber docente às estratégias metodológicas e práticas que a levam a construir um saber integrado e que a habilite a utilizar, de forma crítica, as TDIC para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. Tal resultado não nos permite formular uma generalização sobre o desempenho do professor de Língua Portuguesa frente à cultura digital. No entanto, sabe-se que ainda há grandes desafios a se enfrentar no que diz respeito à formação profissional do professor, relativamente ao uso de ferramentas tecnológicas na construção das práticas docentes.</p> <p>Palavras-chaves: Letramento digital. Multiletramentos. TDIC. Práticas docentes. Leitura e escrita.</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta</p>

			a/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3630052#>
29. Ana Cátia Alves da Silva/UERN	O Facebook mediando as habilidades de compreensão e produção do gênero crônica (2015)	Dissertação	<p>A sociedade contemporânea passa por significativas mudanças advindas da globalização, do boom das novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs. E, conseqüentemente, isso se reflete em todas as instâncias sociais, especialmente na educação, acarretando mudanças na própria língua e nos processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, é imprescindível fazer uma reflexão acerca dos aspectos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para a compreensão e produção textual associado ao letramento digital. Discutimos, nesta dissertação, como o Facebook pode melhorar as habilidades de compreensão e produção textual do gênero crônica vinculando o contexto escolar ao ciberespaço. Nesse intento, respaldamos nossas discussões nos pressupostos teóricos de estudiosos dos mais diversos campos: no campo dos estudos sobre linguagem-tecnologia e recursos e ferramentas digitais em Lévy (1999), Couto Junior (2013), Nazaré (2013), Kenski (2012), Marcuschi e Xavier (2005), Moran (2000), Gomes (2012), Recuero (2014), Almeida (2008); para os estudos sobre gêneros discursivos/textuais em Marcuschi (2008,2003a, 2003b), Bakhtin (1997), Bazerman (2006a, 2006b); no campo dos estudos linguísticos e de compreensão textual em Koch e Elias (2009), Antunes (2003, 2010), Cavalcante (2012), Marcuschi (2004) e Leffa (1996). No aporte metodológico da pesquisa em Chizzotti (2008), Gil (2002), Gressler (2007) dentre outros autores. Em relação aos aspectos metodológicos da pesquisa, convém enquadrá-la como pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, permeada por enfoque indutivo e cuja instrumentalização partiu da coleta das produções dos alunos, com aulas expositivas dialogadas, de prints screen dos textos e comentários produzidos pelos alunos sujeitos da pesquisa, sendo estes, dez alunos oriundos da turma 9º ano A, da Escola Municipal Manoel Viana dos Santos, em Belém do Brejo do Cruz-PB. Nosso corpus é composto pelos comentários relativos às postagens no grupo 9º @no A 2014, bem como de 20 produções de 10 alunos da referida turma, sobre os quais focamos as seguintes categorias: os modos de leitura propostos por Koch e Elias (2009) e os sistemas de conhecimentos por Marcuschi (2008) nos comentários e nas produções as categorias propostas por Sá (1997), Laginestra e Pereira (2012) e Cereja e Magalhães (2005): tema cotidiano, foco narrativo, linguagem informal, tom e o desfecho. Foi possível concluir que houve avanços significativos nas habilidades de compreensão e produção do gênero crônica a partir da utilização do Facebook como suporte de texto e que o entrecruzamento entre o ambiente escolar e o ciberespaço não só é possível, como pode ser muito promissor.</p> <p>Palavras-chave: TICs. Facebook. Compreensão. Produção Textual. Crônica.</p> <p style="text-align: right;">Disponível em:</p>

			https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3203572
30. Francisca Francione Vieira de Brito/UERN	Do contexto escolar ao ciberespaço: a prática de produção textual do gênero notícia via Twitter (2014)	Dissertação	<p>A prática de escrita é fator primordial na formação do homem e sua simultânea interação comunicacional. Assim, torna-se extremamente necessário refletirmos sobre os aspectos que circundam o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para a produção de textos significativos, aliado ao letramento digital do educando. Discute-se, nesta dissertação, a prática de produção textual do gênero notícia via Twitter - sob o entrelaçador do contexto escolar e ciberespaço, considerando as premissas defendidas por: no campo dos estudos linguísticos, Bakhtin (1981, 2003), Koch e Elias (2012) e Antunes (2003, 2007, 2009); na relação linguagem-tecnologia tem-se Marcuschi e Xavier (2004), Araújo (2003, 2006, 2010), Zavam (2009), Costa (2010) e Coscarelli (2011); para os estudos sobre recursos e ferramentas do meio digital adotam-se Lévy (1996, 1999), Rojo (2009, 2013), Ribeiro (2010, 2012), Castells (1999, 2005), Recuero (2009) e Santaella e Lemos (2010); e quanto aos aspectos metodológicos, baseiam-se em Oliveira (2008), Brandão (1999), Bogdan e Biklen (1994), Minayo (1999), Gil (1999, 2002), Lakatos e Marconi (2003), dentre outros autores. Trata-se de uma pesquisa-participante, com abordagem qualitativa, permeada por enfoque indutivo e cuja instrumentalização partiu da coleta de dados através de notas de campo, aulas expositivas dialogadas, uso de questionário misto e ainda prints screen dos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa. O lócus de investigação foi uma turma de 23 alunos do 9º ano, da Escola Municipal Lindaura Silva, em Apodi-RN. Como recorte, temos a timeline individual dos alunos na rede social da internet Twitter, considerada, aqui, como o suporte virtual para a produção de tweets-notícia – nosso corpus de estudo, composto por 33 produções de 12 alunos da referida turma – sobre as quais focamos as seguintes categorias: textualidade, transmutação (reelaboração) genérica e interação (virtual). Os achados apontam: quanto à categoria da textualidade, há intersecção entre os princípios textuais elencados por Marcuschi (2008), de maneira que, sua manifestação não se dá de forma individualizada, estanque, mas circular, sofrendo influências culturais; referente à transmutação (reelaboração) genérica, a forma prototípica articulada pelo estilo, tema e composição do gênero corrobora com a classificação da reelaboração criadora emergente formulada por Costa (2010) e no que tange ao aspecto da interação (virtual), emergem manifestações diversas, permeadas pela dinâmica específica do Twitter: RT, reply, direct message, marcação de nickname do usuário e/ou hashtags. Perante o exposto, foi possível concluir que o estabelecimento de uma parceria entre o Estudo da Linguagem e a Tecnologia, além de possível, pode ser muito promissora, a depender da articulação feita pelo professor.</p> <p>Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino. Produção</p>

			textual. Tweet. Notícia. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1603213# >
Anexo 1: Pesquisas sobre letramento digital encontradas no Banco de teses e dissertações <i>online</i> da CAPES. Elaboração nossa.			

ANEXO B:

Novas pesquisas sobre letramento digital encontradas no Banco de teses e dissertações *online* da CAPES

Autor/IS	Título/ano de publicação	Gênero do trabalho	Resumo/Objetivos
1. Iara Costa Nascimento /UEPB	O software Publisher como ferramenta pedagógica: uma proposta para viabilização do letramento digital (2015)	Dissertação	<p>Compreendemos a linguagem como processo e interação, e letramentos como processos contextualizados, que compreendem práticas sociais de leitura e escrita em diversos tipos de suportes textuais. Defendemos que a escola deve contribuir para o desenvolvimento desse letramento em sua prática pedagógica cotidiana, levando em consideração as necessidades educativas da contemporaneidade, imersa em uma cultura digital. Considerando a questão da responsabilidade outorgada à escola quanto à promoção do processo de letramento digital, construímos um eixo problematizador que direcionou os procedimentos metodológicos desta pesquisa: como favorecer aos alunos do 5º ano, do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal da cidade de Campina Grande, à viabilização do letramento digital? A partir dessa pergunta investigativa, elaboramos uma metodologia para buscar uma possível resposta e/ou solução para esse questionamento. Decidimos por uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, do tipo explicativa e delineada como pesquisa-ação. Os instrumentos usados para coleta de dados foram: um questionário de sondagem, a observação participante, as gravações em vídeo e áudio dos encontros realizados e a pergunta feita aos alunos no final da pesquisa. O objetivo era usar o software Publisher como ferramenta pedagógica para confeccionar o folheto informativo digital junto aos referidos alunos citados logo acima e, analisar se essa ação contribuía para viabilização do letramento digital da turma. Para apoiar as discussões, buscamos base teórica em autores como: Koch (2006) e Travaglia (2008) sobre linguagem e interação; Street (1984, 2014), Kleiman (2005, 2012), Aranha (2008, 2011), Rojo (2012) e Soares (2009, 2012), sobre letramentos; Lévy (1993, 1999) e Xavier (2002), sobre tecnologias, e Braga & Ricarte (2005) e Palfrey & Gasser (2011), sobre letramento digital e nativos digitais. Não pretendemos constituir uma revolução digital na escola, ou mesmo na transposição de um letramento para outro, mas sim promover a busca pelo acesso a conhecimentos que permitam o desenvolvimento de novas habilidades e, por meio destas, os alunos sintam vontade e autonomia para desempenhar suas competências relacionadas à leitura e a escrita em suportes digitais nos diversos contextos sociais, além do ambiente escolar. Entendemos que a proposta contribuiu para viabilização do letramento digital, respondendo, assim, à questão investigativa que deu início a esta pesquisa, comprovando a hipótese: “o uso do software aplicativo Publisher, como ferramenta pedagógica, na confecção de um folheto informativo digital viabiliza o processo de letramento digital aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I”. Para</p>

			<p>compartilhar esta experiência com outros educadores e interessados, criamos um Guia Digital, com orientações para os professores que desejem realizar uma proposta igual ou semelhante para suas turmas, adaptando-a ao seu contexto, oportunizando outros alunos experimentarem o uso de um software aplicativo como ferramenta pedagógica.</p> <p>Palavras-chave: Letramento Digital. Software Publisher. Ferramenta Pedagógica.</p> <p>Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2643013></p>
2. Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva/PUC-SP	Formação do professor de língua portuguesa para o contexto digital em Mato Grosso (2015)	Tese	<p>Tendo em vista o crescente interesse tanto no que diz respeito à formação de professores quanto no que diz respeito à inclusão digital, propomos, como tema desta pesquisa, a formação de professores para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em ambiente digital. Assim, nosso objetivo geral é discutir os desafios, as possibilidades e o processo de formação continuada do professor para promover o ensino de Língua Portuguesa em ambientes digitais e virtuais na modalidade presencial. O propósito subjacente foi fortalecer a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa para o uso da tecnologia – TIC - em ambientes digitais. Para cumprir com nossos objetivos, adotamos a abordagem qualitativa, de natureza descritivo-explicativa, porém não descartamos o uso do questionário, instrumento quantitativo, pois, para Godoy (1995), pesquisadores podem distinguir pesquisas de cunho quantitativo de qualitativo, mas as diferenças de abordagem dessas pesquisas não apresentam relação de oposição entre elas. Assim, nossa abordagem é qualitativa, com a utilização de instrumentos quantitativos (questionário) e qualitativos (observação, registro de notas de campo, entrevista). Selecionamos, em um universo de nove escolas contempladas pelo Projeto UCA em Mato Grosso, duas delas por serem da rede estadual, mas pertencerem a municípios diferentes e possuírem IDEB 2009 semelhante. Embasamo-nos, inicialmente, na concepção de Schon (1992) sobre a formação de professores desenvolvida em serviço, reflexiva e processual. Tal formação não busca um produto pronto, mas a criação de um movimento cuja dinâmica se estabelece quando refletimos na ação e sobre a ação. Valemo-nos, em nossa fundamentação teórica, principalmente, das contribuições de Vygotsky (1991), das discussões sobre metacognição docente de Paris, Cross e Lipson (1984); da concepção de formação do professor reflexivo de Nóvoa (2007); das premissas linguísticas de Weinrich (1964) sobre os tempos verbais; dos estudos de Soares (2001) sobre os letramentos a das pesquisas de Xavier (2003), Coscarelli (2007) e Quevedo; Crescitelli e Geraldini (2009) sobre letramento digital e formação de professores. Os resultados obtidos demonstram que a formação continuada configura-se como uma necessidade para o uso das TIC em contextos digitais. Verificamos que os desafios são muitos e envolvem</p>

			<p>desde questões estruturais e formativas até questões pedagógicas. Uma vez que as possibilidades de trabalho com as TIC são inúmeras, o professor, por meio de um processo de formação continuada reflexivo, pode alcançar o letramento digital necessário para a elaboração de atividades de língua portuguesa em contextos digitais presenciais, de forma a propiciar aos alunos o conhecimento não só dos recursos linguísticos, mas também dos recursos tecnológicos necessários para que eles sejam bem-sucedidos nas diversas esferas comunicativas ao longo de suas vidas.</p> <p>Palavras-Chave: Formação de professores de Língua Portuguesa. Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). Um computador por aluno (UCA).</p> <p>Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2367982#></p>
3. Naiane Vieira dos Reis Sila/UFT	Letramento digital no estágio supervisionado obrigatório em ensino de língua materna (2014)	Dissertação	<p>Esta dissertação investiga discursos sobre letramento digital de professores em formação inicial nos estágios supervisionados da licenciatura em Letras da Universidade Federal do Tocantins - UFT no sentido de analisar como são tematizadas práticas de ensino que focalizam as ferramentas digitais. Além disso, interessamo-nos em ver como uma licenciatura se mobiliza para atender a uma atual necessidade de formação: docentes que trabalhem criticamente com o digital como recurso de ensino-aprendizagem no ensino de língua materna. Caracterizada como uma pesquisa participante, foi realizada uma intervenção no primeiro semestre de 2012, em uma turma da disciplina de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Ensino de Língua Portuguesa III: Língua e Literatura, com o objetivo de discutir questões práticas e teóricas sobre letramento digital. Tomamos como corpus os relatórios de estágio supervisionado, arquivados no Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas - CIMES, produzidos em momento anterior ao processo de intervenção, no período de 2006 a 2011, além dos documentos produzidos durante a pesquisa participante. Esses documentos são significativos por serem configurados como uma escrita reflexiva, que aponta para um olhar crítico sobre o contexto escolar e o próprio objeto de ensino dos professores em formação inicial. Esta pesquisa, ancorada na perspectiva interdisciplinar dos estudos da Linguística Aplicada, toma como ponto de partida contribuições dos estudos sobre os novos letramentos ao privilegiar a discussão sobre a reconfiguração do ethos de escola, professor e aluno em função de uma nova relação com o saber, potencializadas pelas tecnologias digitais. Também buscamos ancoragem nos estudos sobre o saberes profissionais no sentido de investigar como se dá a construção de saberes docentes sobre o letramento digital no momento da inserção nas práticas de ensino na formação inicial — o estágio supervisionado. Para análise linguística dos dados, fazemos uso das categorias da</p>

			<p>Linguística Sistêmico-Funcional, mais precisamente do sistema de Transitividade, no sentido de investigar os participantes e processos tematizados nos relatórios. Focalizando os discursos sobre práticas de ensino que se apropriem do digital nos relatórios de estágio, os saberes disciplinares e experienciais informam a abordagem de TIC nas aulas de língua materna. Os relatórios produzidos a partir da intervenção se apropriam de forma mais ampla das discussões sobre recurso digital e ensino, evidenciando que tanto os saberes relativos à vivência no ensino quanto aqueles adquiridos no processo de formação profissional contribuem para a construção de práticas pedagógicas em função do letramento digital. Alguns desafios evidenciam-se desde o início ao discutir o digital na formação de professores: é necessário conhecer/reconhecer que alguns licenciandos sequer têm acesso às ferramentas digitais. Entretanto, problematizar o letramento digital vai além do mero acesso: interessa o uso que se faz das ferramentas hipermodais e como são reconfigurados os processos de leitura e escrita a partir de um novo suporte. A partir das análises dos dados, percebemos que o aluno-mestre lança um olhar mais crítico e reflexivo sobre o uso de TIC no ensino tendo em vista a problematização do letramento digital na sua formação inicial. As práticas desenvolvidas apontam para um uso dos recursos digitais no ensino de língua materna que podem ser consideradas como inovadoras, já que são desencadeadas ações educativas reconfiguradas em função do objeto de ensino, contexto de atuação, atores sociais envolvidos e ferramentas pedagógicas utilizadas. O ambiente acadêmico precisa problematizar algumas discussões sobre aspectos do ensino que são emergentes nas práticas educativas, tendo em vista uma postura crítica dos futuros professores diante dos desafios pedagógicos instaurados. Este trabalho contribui para as investigações científicas desenvolvidas no grupo de pesquisa: “Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados” – PLES (CNPq/UFT).</p> <p>Palavras-chave: Formação inicial de professores. Letramento digital. Pesquisa interventiva. Saberes profissionais.</p> <p>Disponível em: < https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/185></p>
4. Daiane Eloisa dos Santos/UEL	As NTIC na licenciatura em Letras: trilhando caminhos para o letramento digital	Dissertação	<p>O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o conhecimento construído a respeito da formação inicial em Letras em relação à proposta de desenvolvimento de práticas de letramento digital pelos professores em formação, no período de 2011 a 2014, na Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Jacarezinho. Buscamos, dessa maneira, construir uma contribuição acadêmica voltada a conhecer melhor o trabalho das licenciaturas em Letras, no que diz respeito às tecnologias digitais e à formação dos futuros professores. A pesquisa em tela toma como aportes teóricos os estudos de Rojo (2012), Lemke (2010), Buzato (2006; 2010), Lankshear e Knobel (2007); Coscarelli e Ribeiro (2011), dentre outros, sobre novos letramentos e letramento digital. Consideramos</p>

			<p>os pressupostos de Pretto (2002), Barreto (2004; 2011), Freitas (2009), Freire e Leffa (2013), Paiva (2012), Veiga e Viana (2012), que problematizam o uso das tecnologias no contexto escolar e trazem contribuições valiosas para se pensar a formação tecnológica dos professores. Discutimos também sobre os preceitos do letramento, nos apoiando em leituras de autores como Street (2003, 2010, 2014) e Soares (2002, 2004, 2010). Em Silva (2002, 2009) encontramos importantes postulações para refletirmos sobre a interação e a interatividade. Embasados nos preceitos da Linguística Aplicada, tomamos alguns princípios metodológicos como: pesquisa de natureza qualitativa, preocupação com o idiossincrático, o particular e o situado (MOITA LOPES, 2013), caráter inter/transdisciplinar buscando o diálogo com o conhecimento e as lógicas de outras disciplinas. Nossa pesquisa configura-se como sendo um estudo de caso do tipo etnográfico. O corpus do trabalho consiste em documentos institucionais, como projetos pedagógicos de curso; grades curriculares; planos de ensino; projetos de pesquisa e extensão; resumos das produções científicas da comunidade acadêmica, disponibilizadas em cursos e eventos ocorridos na instituição de ensino superior, correspondentes ao período delimitado. Também, aplicamos questionário aos quartanistas dos cursos de Letras, e realizamos uma sessão de grupo focal, na universidade. Tomamos, dessa forma, as falas dos participantes juntamente com as colocações de uma docente do colegiado de Letras, que foi entrevistada. Os resultados evidenciam que a formação tecnológica do futuro professor de língua portuguesa ainda ocorre de maneira individualizada (PAIVA, 2012) e que as NTIC não estão incorporadas na formação inicial.</p> <p>Palavras-chave: Letramento digital. Formação de professores. Letras.</p> <p>Disponível em: < ">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3392014#></p>
5. Mariana Vidotti de Rezende/Uel	Formação inicial de professores de língua portuguesa para a era digital (2015)	Tese	<p>Esta tese tem o objetivo contribuir para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa para a contemporaneidade, tendo em vista as novas práticas sociais de linguagem mediadas por tecnologias digitais. Para alcançar esse objetivo geral, investigamos a formação de professores de Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Londrina (UEL) para interpretar e compreender como se dá a formação de professores para a implementação das novas práticas letradas com forte apelo tecnológico. Propusemos e aplicamos um trabalho de intervenção junto professores em formação inicial dos anos finais do curso de Letras Português da UEL com o propósito de provocar possíveis mudanças na realidade estudada, considerando, entre outras questões, as novas maneiras de ler, de se produzir, de se fazer circular os textos na sociedade e, conseqüentemente, do novo perfil do aluno. Essa proposta de intervenção foi realizada por meio do curso de extensão</p>

			<p>Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras. Algumas atividades do curso foram mediadas pelo grupo LETREDE, criado no Facebook. Os instrumentos e técnicas utilizados para a construção dos dados foram: (i) Projeto Político Pedagógico do curso de graduação, (ii) questionário diagnóstico <i>online</i> aplicado aos professores em formação inicial que se inscreveram no curso de extensão, (iii) postagens feitas no LETREDE, (iii) proposta didática elaborada pelos professores em formação inicial que participaram do curso de extensão, (iv) falas e expressões não verbais desses professores em formação ao longo das aulas presenciais e levantadas a partir da filmagem do curso, (v) avaliação do curso pelos professores em formação inicial. Além disso, contamos com o planejamento das aulas elaborado pelo professor-formador do curso de extensão para discutir as respostas às atividades propostas. A base teórica que sustenta este trabalho procede dos estudos de Street (1984), Freire (1986), Lankshear (1987), Kleiman (1995 e 2007), Soares (1998, 2002 e 2006), Tfouni (2000), Britto (2003), Mortatti (2004), Buzato (2006a/b e 2007) sobre o conceito de letramento; dos estudos de Braga (2013), Buzato (2006a, 2010a, 2010b, 2009), Buckingham (2010), Lakshear e Knobel (2007 e 2011), entre outros, sobre letramento digital; e de Celani (1998), Pereira (2000), Tardif (2002), Lüdke e Cruz (2005), Kleiman (2006 e 2007), Mafra (2008 e 2009), Silva (2012), Leffa (2012), Behrens (2013) e Moran (2013) sobre formação de professores. A análise dos dados revelou que os professores de Língua Portuguesa em formação inicial que se formam na UEL não estão sendo formados para atuar nas perspectivas da era digital. O trabalho de intervenção revelou que houve mudanças nas perspectivas dos professores em formação inicial e também do professor-pesquisador, mas que é preciso que todo o processo de formação de professores se mobilize nessa direção para que a realidade do ensino seja modificada e adequada satisfatoriamente.</p> <p>Palavras-chave: Letramento Digital. Formação de Professores. Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.</p> <p>Disponível em: < ">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3394943#></p>
6. Valeria Ribeiro de Castro Zacharias /UFMG	Os ambientes digitais e as práticas de leitura: Uma análise de atividades do Portal do Professor do MEC (2013)	Dissertação	<p>Este estudo realizou uma análise de onze roteiros de aulas publicados no Espaço da Aula, no Portal do Professor do MEC. Seu objetivo foi identificar como os professores do Ensino Fundamental da Educação Básica têm elaborado propostas para introduzir as tecnologias digitais no desenvolvimento da leitura na perspectiva do letramento. Para proceder à interpretação foram levadas em consideração as concepções de ensino e aprendizagem, as concepções de linguagem e as noções de letramentos subjacentes aos roteiros descritos pelos docentes. A escolha do Portal do Professor do MEC se deveu, principalmente, por ser um</p>

			<p>ambiente criado para fomentar, nos professores da Educação Básica, a utilização das tecnologias digitais e por ser instituído pelo poder público federal, o que, pressupostamente, lhe garante legitimidade e confiabilidade. O Espaço da Aula, um dos links disponíveis no Portal, traz Sugestões de Aulas elaboradas por professores das mais diversas redes de ensino do Brasil, constituindo um amplo universo de investigação sobre os seus discursos e suas práticas. A integração das tecnologias digitais na educação pressupõe um novo olhar para os processos de ensino e aprendizagem da leitura, que passam a ter a tela como suporte de múltiplos textos que integram um conjunto de linguagens aos objetos de ler, tais como imagens, som, movimento e escrita verbal. Além disso, as mudanças nas formas de comunicação, originadas pela introdução dos computadores aos contextos da vida cotidiana, vêm exigindo das instituições educativas práticas de ensino que contribuam efetivamente para a formação de alunos que saibam atuar no universo colaborativo e interativo, tão necessários na sociedade contemporânea. O resultado das análises verificou que, apesar dos avanços teóricos na compreensão da aprendizagem como construção e da linguagem como atividade sociodiscursiva, as recomendações apresentadas nas atividades analisadas pouco contribuem para desenvolver o letramento digital. Os roteiros das aulas revelam que o ensino da leitura ainda preserva as perspectivas das metodologias tradicionais adotadas para o ambiente impresso, mesmo quando a seleção de conteúdos incluem gêneros das mídias digitais. Isso significa que a abordagem pedagógica com as novas práticas de linguagem não incorporam os mecanismos de navegação e os novos gestos de leitura implicados nos hipertextos digitais.</p> <p>Palavras chaves: Portal do Professor do MEC. Concepção de aprendizagem. Multiletramento. Letramento digital.</p> <p style="text-align: right;">Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-9ARQF></p>
7. Jessica Oliveira Fernandes /UECE	Planejamento para o uso de tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa: uma análise da exotopia (2016)	Dissertação	Fundamentado na importância do trabalho docente para a melhoria do ensino, este trabalho tem como objetivo analisar o planejamento do gênero crônica humorística, com o uso de recursos tecnológicos, feito por duas professoras atuantes em uma mesma escola pública situada na cidade de Fortaleza, Ceará . Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de cunho descritivo-interpretativo que enfoca três eixos: o Letramento Digital Docente (GILSTER, 2006), a Transposição Didática (PERRENOUD, 1996, 1998) e a Exotopia (BAKHTIN, 2010; TODOROV, 1981). O corpus de análise é composto de respostas a um questionário acerca de questões relacionadas aos usos de tecnologia, transcrições das autoconfrontações simples e cruzada realizadas com as duas docentes participantes da pesquisa e respostas a um questionário acerca das mudanças entre o plano de aula e a aula em si. Em seguida, analisamos os movimentos

			<p>exotópicos) realizados durante o planejamento; para tal, utilizamos como instrumento de coleta de dados a autoconfrontação cruzada. Por fim, discutimos uma das etapas da Transposição Didática com base no modelo de Perrenoud (1996, 1998) e o uso de um recurso tecnológico em sala de aula com base nas respostas do questionário final. Os resultados revelaram que: a) o uso de recursos tecnológicos em âmbito educacional está condicionado a fatores que ultrapassam o Letramento Digital dos docentes tais como infraestrutura e gestão escolar; b) as duas docentes de Língua Portuguesa apresentaram um grau satisfatório de Letramento Digital Profissional; c) os movimentos exotópicos são bastante relevantes para a adequação do plano de aula à realidade das turmas; d) a Transposição Didática com uso de recursos tecnológicos tem a particularidade da recontextualização não só do conteúdo, mas da ferramenta digital utilizada. Este estudo pode colaborar para a reflexão acerca do uso de tecnologia como facilitadora do ensino, bem como para o estímulo à formação docente no que tange à didatização de tecnologias digitais e à estruturação física das escolas com o intuito de tornar possível esse uso.</p> <p>Palavras-chave: Letramento Digital Docente. Transposição Didática. Exotopia. Planejamento de conteúdo.</p> <p>Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3774986#></p>
8. Sandro Luiz da Silva/UFGM	Letramento digital de professores em contexto de formação continuada (2004)	Dissertação	<p>O tema dessa investigação trata sobre o processo de letramento digital de professores em espaço de formação continuada, através da apropriação das tecnologias computacionais, inseridas dentro do curso de formação superior de professores dos anos iniciais do ensino público fundamental, o Projeto Veredas. Tivemos como principal foco analítico à inserção dos docentes na cultura digital investigando o que foi possibilitado aos professores nos eventos de letramento ocorridos no contexto de formação e procurando compreender como os professores se relacionam com a demanda de uso dos recursos tecnológicos em suas atividades acadêmicas. Evidenciamos, portanto, a análise das questões de leitura e escrita veiculadas a suportes digitais e sua relação com a postura mais ampla e crítica do professor-leitor, de modo a esclarecer quais são as possibilidades e limitações que tais aparatos tecnológicos trazem subjacentes. Para tal, trabalhamos com autores que vêm discutindo teorias críticas sobre a tecnologia e sociedade, letramento digital, assim como modelos de formação de professores neste contexto, tais como: Pierre Lèvy, Andréa Ramal, Magda Soares, Roger Chartier, entre outros. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e foram realizados procedimentos tais como: entrevistas com docentes participantes do curso de formação, observações de algumas atividades com informática, aplicação de questionários semi-estruturados a 13 professores</p>

			<p>e a técnica do grupo focal. Além disso, foram também analisados dados quantitativos referidos ao perfil dos professores do Projeto Veredas em geral. Constatamos neste estudo fatores que podem explicar a exclusão e a inclusão dos docentes na cultura digital, assim como as oportunidades que os docentes encontram para ter acesso a ela. Constatou-se que, ao se apropriarem dos recursos tecnológicos advindos da informática, puderam melhorar suas percepções sobre o mundo e sua cultura geral. Além disso, a imersão no contexto de uso possibilitou que os professores utilizassem estratégias diversas para lidar com as exigências de um certo tipo de letramento digital. Assim, mais que responder sobre as apropriações realizadas em momentos formais planejados para que os professores se apropriassem da nova tecnologia de leitura e de escrita, a pesquisa revelou alguns efeitos que o contato com novas necessidades causa em sua vida pessoal e profissional. Constata-se assim, um movimento no tocante à apropriação da cultura digital, seja através do acesso e compra de equipamentos ou das novas relações que os professores estabelecem com este aprendizado junto aos filhos e outros parceiros, ao fazer uma aquisição de aprimoramentos relacionados a outros saberes e recursos para suas atividades acadêmicas. O contato com as novas tecnologias produziu incômodos e inquietações para alguns, um investimento progressivo de competências e busca de aquisição da máquina para outros. No entanto, as práticas de leitura e escrita nestes ambientes de letramento digital caminham vagarosamente, uma vez que lhes falta acessibilidade contínua às técnicas no universo da informática.</p> <p>Palavras-chave: Letramento digital. Formação de professores. Leitura de professores.</p> <p style="text-align: right;">Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/IOMS-67MMSR></p>
9. Ana Cristina dos Santos Faleiros /UNIFRAN	Letramento digital na formação docente: produção de minicontos multimodais (2014)	Dissertação	<p>As mudanças da sociedade quanto aos avanços tecnológicos e as transformações econômicas, sociais e culturais exigem que os educadores tenham uma postura crítica frente à realidade em que se vive. Falar sobre o uso do computador, nos dias atuais, bem como da leitura de gêneros digitais no contexto da educação, não é tarefa tão simples. Tampouco não há como negar que as tecnologias estão presentes e são parte fundamental na vida das pessoas. Embora se observe atualmente que o modo com que as ferramentas ligadas à informática estão sendo impostas pelas políticas educacionais, muitas vezes isso ocorre sem critérios definidos e em situações claras de deslumbramento tecnológico e de sedução de clientes. Não podemos nos furtar de nos questionar de que maneira as NTICs influenciam as novas práticas pedagógicas e, se a escola e os professores estão preparados para lidar com elas. Nesse sentido, este estudo propõe-se a investigar a competência leitora de professores do ensino fundamental, a fim de verificar qual o grau de letramento digital que eles possuem. O</p>

			<p>corpus desta dissertação constitui-se de pesquisa de campo feita em duas etapas. Num primeiro momento, foram elaboradas 15 questões objetivas, divididas em duas situações: quanto ao uso da tecnologia e; quanto à relevância dessa tecnologia na vida pessoal e profissional dos professores informantes. No momento seguinte, realizamos uma oficina desenvolvendo a proposta de atividade apresentada por Rojo (2012) acerca do letramento digital. As professoras que fizeram parte da pesquisa foram convidadas a responder o questionário e desenvolver a produção de um miniconto com recursos tecnológicos apropriados. Os dados revelaram que as devolutivas dos professores em seus questionários não conferem com a prática desenvolvida em relação à competência em produzir textos multimodais.</p> <p>Palavras-chave: Letramento digital; Gêneros; Formação de professores.</p> <p>Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=315445></p>
10. Sandrelli Passos dos Reis/UFG	Letramento digital no ensino médio: conexões entre tecnologia e aprendizagem colaborativa nos processos de leitura e de escrita em língua portuguesa (2015)	Dissertação	<p>Este estudo tem como principal objetivo fazer uma descrição dos eventos de interação durante a elaboração e desdobramento das atividades realizadas nas aulas de Língua Portuguesa em uma turma do 2º ano do ensino médio da rede pública estadual de Goiânia – Goiás. O trabalho aponta para a ressignificação das práticas de letramento digital, a mudanças de mentalidade dos participantes da aula e a avaliação que fizeram dos resultados alcançados pelo trabalho de leitura e de escrita do hipertexto abrigado na tela do computador e na Web 2.0. Como fundamentação teórica relacionada à historicidade da leitura e suas relações com a escrita, destacamos Chartier (1994, 1998, 2002, 2009), Manguel (1997), Orlandi (2012) e no campo da história da educação brasileira, Schwarcz (2002), Villalta (1997), Azevedo (1996), Faria Filho (2000) entre outros. Quanto aos construtos teóricos sobre língua(gem) adotamos as perspectivas sociointeracionistas de Bakhtin (2003, 2004), de Vigotski (2000, 2007), bem como as concepções de tecnologia da inteligência de Lévy (1993, 1999, 2013) do campo da informática. No que se refere às discussões sobre tecnologia e ensino, letramento digital e multiletramentos enfatizamos os estudos feitos por Kenski (2012), Dias (2010, 2012), Rojo (2012, 2013), Soares (1999, 2002, 2011) entre outros. A metodologia adotada é a pesquisa qualitativa aos moldes da pesquisa-ação com base em Serrano (1998), Moreira e Caleffe (2008), Esteban (2010) que caracterizam esse método como a interpretação do cotidiano educacional por uma intervenção pela ação-reflexão-ação. O contexto investigado é um colégio estadual de ensino médio da rede pública da periferia de Goiânia-GO, e os participantes da pesquisa são alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Médio do turno matutino, juntamente com a professora colaboradora e a professora pesquisadora. Os instrumentos de pesquisa utilizados são observação participante, questionário,</p>

		<p>entrevista, gravação em áudio e coleta documental. Os resultados nos apontam que houve a efetivação da autonomia individual e coletiva dos alunos na produção do conhecimento pela colaboração e coparticipação em tarefas múltiplas de leitura e de escrita subsidiadas pelas ferramentas digitais Webquest e Facebook.</p> <p>Palavras-chave: Letramento digital. Ensino de Português. Colaboração. Tecnologias.</p> <p>Disponível em: < https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5565></p>
<p>11. Mariana Henrichs Ribeiro/UFJF</p>	<p>Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo (2012)</p>	<p>Este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural, fundamentada na teoria enunciativa da linguagem de Mikhail Bakhtin e na teoria da construção social do conhecimento de Lev Vygotsky. Nele busca-se compreender como práticas de letramento digital são apresentadas e trabalhadas nos cursos de Pedagogia e Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora pelos docentes com os professores em formação. Apresenta-se uma revisão de literatura, estabelecendo um diálogo com o que já foi pesquisado sobre o letramento digital no Brasil. Foram formados três núcleos temáticos: 1) Letramento digital: um tema e muitas definições; 2) Algumas habilidades necessárias: a leitura (compreensão) e escrita (produção) no ciberespaço; 3) O letramento digital e as práticas educacionais. Em relação ao processo metodológico, relata-se inicialmente um breve histórico sobre a utilização do computador e da internet nos cursos de formação de professores na FACED-UFJF. Em seguida, situa-se o projeto-piloto que orientou o trabalho de campo através da aplicação de questionários, visando, além da seleção dos sujeitos de pesquisa, conhecer as práticas sociais de leitura e escrita no computador e na internet desenvolvidas pelos professores, e como esses percebem as contribuições desses instrumentos para a própria prática pedagógica e para a formação dos docentes. Discute-se o trabalho de campo que acompanhou seis professores dos cursos Pedagogia e Licenciaturas, utilizando como instrumentos metodológicos entrevistas individuais dialógicas e observações em suas salas de aula. Finalmente são indicadas as três categorias de análise que debatem, respectivamente, a formação de professores no Brasil, o currículo da FACED-UFJF e a presença do computador e da internet; o professor universitário e seu papel responsivo na formação do futuro docente para o uso das tecnologias digitais; as práticas de letramento digital como possibilidade de uma experiência formativa dos alunos para a utilização do computador e da internet. A análise dos dados permitiu compreender que a utilização das tecnologias digitais no curso de Pedagogia na FACED-UFJF ainda se encontra em um estágio inicial, não atingindo um funcionamento pleno e articulado com a formação de professores; há posições favoráveis ao seu uso, entretanto, ainda existem sinais de resistência; por fim, grande parte do trabalho desenvolvido a partir do computador e da internet está pautado na Web 1.0.</p>

			<p>Palavras-chave: Letramento digital. Computador e internet. Formação de professores.</p> <p>Disponível em: < https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2046></p>
12. Elma Silvanda Dantas Correia/UFPB	Proinfo integrado e a formação continuada de professores do ensino fundamental: uma realidade construída (2014)		<p>O estudo em tela destaca a grande importância da utilização das mídias e das tecnologias como suporte à docência, promovendo uma aprendizagem real e significativa das escolas de abrangência do Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM) de João Pessoa/PB. Sabemos que o uso dos recursos midiáticos e tecnológicos no contexto escolar é um desafio a ser enfrentado pelos responsáveis pela condução do ensino nos dias atuais. Aprender e usar os recursos multimidiáticos significa acesso e produção de conhecimento. O aprimoramento das tecnologias de informação e comunicação modificou a forma como as informações são processadas, dinamizando a comunicação e aproximando os diversos setores da sociedade. O professor precisa investir em sua formação continuada, pois é de suma importância manter-se atualizado e preparado para os desafios que se apresentam em sala de aula. Os procedimentos do estudo em tela têm como cerne saber se os cursos oferecidos pelo Proinfo Integrado estão colaborando com a prática educativa dos educadores do Ensino Fundamental das Escolas Municipais Américo Falcão, Leônidas Santiago e Lions Tambaú, no processo de formação continuada, sob a perspectiva do letramento digital. Para alcançarmos os resultados esperados, objetivou-se identificar as contribuições dos cursos do Proinfo Integrado para o processo de formação continuada dos professores, sob a perspectiva do letramento digital e analisar se as atividades referidas nos cursos viabilizaram o acesso dos educadores/cursistas para integrar estes recursos à sua prática educativa. A metodologia utilizada foi de caráter descritivo. Diante do estudo, constata-se a necessidade de continuidade do desenvolvimento das práticas pedagógicas inovadoras, pois estas favorecerão a construção/reconstrução do conhecimento indispensável ao processo ensino e aprendizagem, bem como ao exercício pleno da cidadania, consoante aos objetivos proposto pelo ProInfo Integrado.</p> <p>Palavras-chave: Formação continuada. Letramento digital. Professores. ProInfo Integrado.</p> <p>Disponível em: < http://www.cchla.ufpb.br/pgle/?page_id=150></p>
13. José Antonio dos Santos/USP	Computador: a máquina do conhecimento na escola (2007)	Dissertação	<p>Este trabalho examina as funções e os significados que o computador adquire no contexto escolar tendo em vista o uso que os alunos fazem dele em situações de aprendizagem. Esse exame foi feito a partir de dois trabalhos de campo etnográficos realizados em duas escolas públicas da rede municipal de educação de São Paulo, uma de educação infantil, outra de ensino fundamental, de 1ª a 8ª série. Os dados qualitativos que constituem a base para a análise e construção do objeto de pesquisa foram obtidos por meio de observações realizadas no laboratório de informática</p>

			<p>das escolas e de entrevistas com alunos, monitores, coordenadores pedagógicos e professores orientadores de informática educativa. Como pressuposto epistemológico, considera-se a idéia do computador como uma máquina que se dirige à nossa inteligência, apoiada nos princípios lógicos, da álgebra booleana. Com base em discussões sobre a virtualidade, o computador é caracterizado como um sistema de representação do real, que tem em comum com a linguagem a construção lógica. A consideração desse aspecto comum entre sistema de representação do real e linguagem fundamenta-se em Wittgenstein. A principal conclusão deste trabalho é a constatação que, em situação de aprendizagem, o computador supera a concepção de uma máquina de ensinar, pois os alunos desenvolvem não apenas saberes necessários ao seu uso, mas também apropriam-se de um sistema de representação, o que caracteriza um processo de letramento digital.</p> <p>Palavras-chave: Computador. Educação escolar. Letramento digital. Máquina lógica. Sistema de representação. Tecnologia da inteligência.</p> <p>Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08112007-105055/pt-br.php></p>
<p>14. Petrilson Alan Pinheiro da Silva /UNICAMP</p>	<p>Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola (2011)</p>	<p>Tese</p>	<p>Esta tese de doutorado tem como objetivo descrever e analisar o processo de construção das práticas colaborativas de escrita de um grupo de alunos(as) do Ensino Médio, por meio do uso de algumas ferramentas da internet. Mais especificamente, esta investigação parte da análise de um corpus gerado a partir de um projeto de ensino de um jornal digital escolar desenvolvido numa Escola Estadual no município de Campinas - SP, entre os meses de agosto e dezembro de 2008, junto com um grupo de voluntários composto por dezenove alunos(as) do primeiro e segundo anos do Ensino Médio, e por um professor de língua portuguesa. O projeto de ensino consistia no trabalho colaborativo dos(as) alunos(as) no processo de produção das matérias a serem expostas no jornal <i>online</i>, a partir do uso de duas ferramentas digitais: a conversa instantânea e o correio eletrônico. Por meio do projeto de ensino, foi possível construir o corpus de análise desta pesquisa de doutorado, a partir dos registros gerados de quarenta e sete encontros <i>online</i> via conversa instantânea e de setenta e duas mensagens trocadas via correio eletrônico entre todos os participantes envolvidos na produção das matérias do jornal. Trata-se, portanto, de um tipo de pesquisa qualitativa, situada no campo da Linguística Aplicada, que se caracteriza, mais especificamente, como uma pesquisa-ação, cuja intenção não se restringe apenas a compreender as práticas de produção textual dos(as) discentes envolvidos, mas, sobretudo, a tentar transformá-las. Quanto à base teórica, este trabalho se constitui por meio da relação entre a internet e a construção de conhecimento na contemporaneidade, tomando como referência os construtos teóricos vygotskynianos de aprendizagem, mediação e Zona Proximal de</p>

			<p>Desenvolvimento; do conceito de andaime (scaffolding), proposto por Bruner et al. (1976); e da noção de Práticas Colaborativas de Escrita. Como dispositivos teórico-analíticos, utilizo ainda a nomenclatura sugerida por Lowry et al. (2004) acerca do processo colaborativo de escrita, que se baseia em: atividades colaborativas de escrita, estratégias colaborativas de escrita, modos de controle de documentos, papéis colaborativos dos participantes e modos colaborativos de escrita. Neste estudo, busco, portanto, mostrar que as práticas colaborativas de escrita se constituem como processos de aprendizagem, que são sempre mediados por artefatos sociais, históricos e culturais diversos. Nesse sentido, é possível afirmar que a internet, como o principal artefato tecnológico atual, propicia muitas ferramentas digitais que podem funcionar como instrumentos de mediação e contribuir para atividades de produção textual, não de forma individual, como, em geral, a escola sempre trabalhou, mas de uma forma que faça com que alunos e professores possam se engajar em práticas colaborativas de escrita efetiva no contexto escolar.</p> <p>Palavras-chave: Práticas colaborativas de escrita. Aprendizagem. Internet. Ferramentas de mediação. Escola.</p> <p>Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000796643></p>
15. Roberta Varginha Ramos Caiado/UFPE	Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (2011)	Tese	<p>O presente trabalho buscou investigar, a partir de três estudos, o processo pedagógico que envolve o discurso e as práticas dos professores de Língua Portuguesa, especificamente, como eles utilizam as novas tecnologias digitais da informação e comunicação (doravante TDIC) no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tal fim, realizamos um estudo sobre o conteúdo relacionado às novas tecnologias digitais, presentes nos livros didáticos de língua portuguesa (doravante LDP), objetivando identificar se os conteúdos digitais são abordados ou ministrados pelos docentes; um segundo estudo que se propunha a conhecer a formação e as concepções de professores de língua portuguesa relacionadas às novas TDIC; e, por fim, um terceiro estudo no qual observamos a concretização (ou não) desses discursos, a partir da observação das aulas de três professores participantes do estudo anterior. Estabelecemos categorias de análise nos três estudos (BARDIN, 1979). Nossos corpora, nos estudos, foram assim constituídos: análise categorial temática de 32 LDP, oito coleções, aprovados pelo PNLD 2005 e 2008 (Estudo I); aplicação de questionários e entrevistas com seis professores que ensinavam em turmas do ensino fundamental II, pertencentes às redes federal, estadual e privada (Estudo II); observação de aulas de três daquelas professoras, sendo uma de cada rede de ensino (Estudo III). Em seu marco teórico, a presente pesquisa se inscreve nos estudos sobre transposição didática, transposição informática, letramento escolar, letramento digital, assumindo como</p>

			<p>perspectiva teórica a linguagem em sua natureza social e dialógica, produzida enquanto ação humana. Os resultados sinalizaram para a baixa representatividade da realidade digital nos LDP; pouca ou falta de formação do professor de língua portuguesa para a utilização das novas TDIC nas dimensões de uso pessoal e profissional, e na sua prática pedagógica; utilização das TDIC como fator motivacional, na maior parte das aulas de língua materna observadas. Só na turma de uma professora as TDIC pareciam diretamente relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa: ao trabalhar com retextualização, do texto ao hipertexto multimodal. Constatamos, por fim, a necessidade de a instituição escolar modificar seus rígidos currículos de língua portuguesa e assumir já, em seu projeto político pedagógico, as novas TDIC enquanto elementos estruturantes de novos processos educativos.</p> <p>Palavras-chave: Tecnologia Digital da Informação e Comunicação. Prática pedagógica. Ensino de Língua Portuguesa. Informática e educação.</p> <p style="text-align: right;">Disponível em: < http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3900?show=full></p>
16. Valeska Virgínia Soares Souza/UFU	Letramento digital contextualizado: uma experiência na formação continuada de professores (2007)	Dissertação	<p>No contexto do uso das novas tecnologias em ambientes educacionais, nossa pesquisa visa investigar um curso para o letramento digital de professores de inglês, acrescido ao programa de formação continuada English for All Pro, que atende docentes da rede pública do interior de Minas Gerais. Partimos do pressuposto que, após o curso para o letramento digital, as professoras participantes, uma vez expostas ao uso de ferramentas disponíveis via computador e Internet, poderiam se apropriar com mais autonomia e mais competência das diversas ferramentas disponibilizadas pelo computador e pela Internet em seu percurso de formação profissional e no processo de preparação de aulas. Investigamos se realmente houve a apropriação dos recursos tecnológicos por parte destas participantes e quais podem ser os impactos de um curso dessa natureza para a ação docente. Apesar do amplo universo estudado, tomamos principalmente como sustentação teórica pesquisas na área de Linguística Aplicada, com ênfase em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (BROWN, 2000; HARMER, 1991, 1998; NUNAN, 1999, 2001; entre outros), novas tecnologias (BUZATO, 2001a, 2001b, 2006; COSCARELLI; RIBEIRO, 2005; GILSTER, 1997; PAIVA, 2001, 2006a, 2006b; WARSCHAUER, 1997; entre outros) e formação de professores (CELANI, 2003; KLEIMAN, 1995, 2001; entre outros). Por julgarmos que a Linguística Aplicada é por natureza atravessada por outras ciências humanas e sociais, nosso estudo também se fundamentou em teóricos das áreas da Linguística (CRYSTAL, 2001; entre outros), da Educação (FREIRE, 1990, 1996; SOARES, 2002, 2003, 2005; entre outros) e da Filosofia (LÉVY, 1993, 1996, 1998; entre outros). Adotamos para nossa pesquisa de paradigma interpretativista os pressupostos da pesquisa-ação integral. Os</p>

			<p>registros foram coletados e analisados em três fases, o que resultou em um processo em espiral. Os instrumentos de pesquisa que aplicamos para posterior triangulação foram: (i) questionário semi-estruturado pré-curso, (ii) teste sobre conhecimento de língua inglesa, (iii) teste sobre conhecimento metalingüístico, (iv) gravação em vídeo e notas de campo para as tarefas presenciais, (v) registro eletrônico das tarefas a distância, e (vi) questionário semi-estruturado pós-curso. As análises foram conduzidas à luz de uma matriz para o processo de letramento digital contextualizado, por nós produzida. Os registros foram analisados a partir de quatro macrocompetências: interatividade, autonomia, interação e colaboração. Os principais resultados alcançados indicam que o processo de letramento digital é múltiplo e complexo com interdependência das macro-competências analisadas, o que nos levou a propor a existência de uma supra-competência que denominamos letramento digital contextualizado. Estas reflexões, aliadas à observação do desempenho das participantes, nos permitiram uma revisão crítica da matriz apresentada a priori. Comprova-se parcialmente que as participantes do curso para o letramento digital apropriaram-se com mais competência e mais autonomia dos recursos tecnológicos disponíveis, o que não implica que essas professoras-alunas não estejam digitalmente letradas.</p> <p>Palavras-chave: Letramento digital. Formação continuada. Linguística Aplicada. Computador e Internet.</p> <p style="text-align: right;">Disponível em: < https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15505></p>
17. Rosana Sarita de Araújo/UFAL	Letramento digital nas interações <i>online</i> : análise dos fóruns de discussão do programa de formação continuada em mídias na educação (2009)	Dissertação	<p>O estudo investiga como os níveis de letramento digital interferem nas interações <i>online</i> em fórum de discussão. Tem como objetivo descrever as características do fórum de discussão e as habilidades necessárias para interagir nestes qualitativamente. Categoriza os níveis de letramento digital em fórum de discussão, a partir do domínio de habilidades necessárias para o uso desta interface de interação <i>online</i>. Utiliza a abordagem metodológica de etnografia virtual, aprofundando as discussões teóricas acerca dos estudos sobre letramento digital, interações na educação <i>online</i> e fórum de discussão. Analisa os níveis de letramento digital apresentados pelos cursistas nos fóruns desenvolvidos ao longo do Programa, os materiais de estudo dos cursistas (módulos) que subsidiaram as reflexões propostas nos fóruns e os dados coletados com a aplicação de questionário com os cursistas delimitados na amostra. O estudo indica que o letramento digital implica na composição de novos gêneros digitais e de novos eventos e práticas de letramento; que a educação <i>online</i> é potencializada pelo uso de interfaces e ambientes interativos e que o fórum como espaço de interação é marcado pelo diálogo e pela aprendizagem colaborativa. A análise dos dados permite concluir que o nível de letramento digital do cursista interfere na dinâmica e na qualidade de sua interação nos fóruns de discussão, de</p>

			<p>modo que quanto maior for seu letramento digital, mais relevante serão suas intervenções.</p> <p>Palavras-chave: Letramento digital. Interação <i>online</i>. Fórum de discussão. Educação <i>online</i>. Mídias na Educação.</p> <p>Disponível em: < http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/></p>
18. Elisângela Pereira da Silva/UFGD	Letramento informacional digital na formação inicial e continuada de professores de Letras (2016)	Dissertação	<p>Diante da experiência vivenciada por quatro anos como professora responsável pela Sala de Tecnologia Educacional (STE), percebemos que as atividades didático-pedagógicas propostas com uso da internet não eram realizadas de forma regular, planejadas ou elaboradas com antecedência, o que muitas vezes comprometia o processo de ensino-aprendizagem. Partindo dessa problemática, decidimos investigar como acontece o processo de leitura e de busca de informações daqueles que atuarão, em breve, nas salas de aula; ou seja, dos professores em formação inicial. Em parceria com o grupo de pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), investigamos o Letramento Informacional Digital (LID) de 10 acadêmicos do primeiro e 10 do quarto ano do curso de Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Tal fato ocorreu por meio do desenvolvimento de uma atividade direcionada para a construção de um infográfico, a partir da qual os estudantes utilizaram estratégias pessoais de busca de informações. Optamos por escolher duas turmas da graduação para compararmos como os alunos ingressam e como concluem a graduação, analisando o processo (elaboração do infográfico) e o produto (infográfico). Para a análise do corpus, utilizamos como referência teórico-metodológico o trabalho de Shankar et al. (2005), que apresentam o modelo de Ellis, composto de seis estágios: 1. Início; 2. Encadeamento; 3. Navegação; 4. Diferenciação; 5. Monitoramento. 6. Extração. A investigação foi realizada em dois momentos: no primeiro (objeto de pesquisa de MAGALHÃES, 2016), registramos o processo de busca de informações e; no segundo (objeto da presente pesquisa), promovemos uma formação direcionada aos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Letras (PIBID-Letras-UFGD). A proposta da formação era atender às necessidades dos futuros professores. Buscamos propiciar conhecimento e material para novas formas de leitura e busca de informação, e promover discussões acerca da vivência de experiências didático-pedagógicas que envolvam o LID e o ensino de Língua Portuguesa. Com esta etapa, foi possível comparar os infográficos de quatro acadêmicos que fizeram parte das duas gerações de dados e analisar os avanços de Letramento Digital (LD) e LID após a formação proposta, bem como as dificuldades com o uso das tecnologias digitais ainda presentes. Como resultado da pesquisa, constatamos que algumas práticas precisam ser reformuladas na formação (inicial e continuada) de professores. Os dados revelaram que a integração das práticas escolares com a tecnologia ainda é um desafio. Mas a formação, como a ofertada ao grupo do PIBID, proporcionou reflexão sobre LD e melhor</p>

			<p>desempenho na atuação desses participantes nas buscas de informações, mais objetivas e confiáveis, na seleção de conteúdos, na aplicabilidade de recursos tecnológicos para apreensão de conteúdo.</p> <p>Palavras-Chave: Letramento Digital. Internet. Infográficos. Formação. Pibid.</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4155616></p>
19. Maurílio de Carvalho /UNITAU	Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa – Implicações na Formação do Professor (2012)	Dissertação	<p>O tema central deste trabalho é o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em contexto de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e suas implicações na formação do professor. Justifica-se pela relevância social e educacional do tema e pela carência de estudos que abordem a questão do uso dessas tecnologias no referido contexto. Coletaram-se dados em entrevistas com 05 gestores, 06 professores de Língua Portuguesa e 30 alunos do 9 ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Taubaté/SP. Partiu-se da hipótese de que, embora já existam equipamentos disponíveis nas escolas pesquisadas, estes não seriam em número suficiente e não estariam sendo utilizados para auxiliar no ensino da Língua Portuguesa, com enfoque em leitura e práticas de multiletramento. Tomaram-se como perguntas de pesquisa: 1- Quais equipamentos estão disponíveis aos educadores e educandos? 2- É realizado algum uso desses equipamentos por professores de Língua Portuguesa, visando o letramento? 3- Como o professor de Língua Portuguesa pode, junto com seus alunos, se apropriar dessa tecnologia para promover a leitura de gêneros envolvendo práticas de multiletramento? 4- O que o professor necessita saber sobre linguagem e tecnologia para tornar esse uso proficiente e qual a relação disso com a formação inicial do professor? Coletaram-se os dados para averiguar a hipótese inicial, responder às perguntas de pesquisa e propor alternativas de uso dessas tecnologias. Sobre a formação do professor, analisaram-se também as grades curriculares dos cursos de letras de três universidades do Estado de São Paulo. É uma pesquisa de natureza aplicada. Adotou-se uma metodologia mista, composta de pesquisa bibliográfica, pesquisa qualitativa, quantitativa e pesquisa-ação. A fundamentação teórica utilizada trata do contexto da contemporaneidade, das TIC e dos estudos de linguagem. Os resultados obtidos confirmaram a hipótese inicial. A aplicação de sequências didáticas também forneceram dados que apontaram o uso das TIC como um mobilizador da atenção e interesse dos alunos, podendo auxiliar na leitura de gêneros e no processo de multiletramento. É possível concluir também que o uso das TIC demanda mudança de paradigma na formação inicial dos professores.</p> <p>Palavras-chave: Tecnologia da Informação e Comunicação-TIC. Multiletramento. Ensino-aprendizagem. Língua Portuguesa. Formação de professores.</p>

			Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/ITAU_7821e0b32f20af9dde30c3303599afc6 >
20. Gedalias Silva /UNITAU	Professor no mundo hipermoderno: atuação de professores de português em blogs (2015)	Dissertação	<p>Esta pesquisa apresenta como tema de estudo a atuação de professores de Língua Portuguesa em blogs no mundo hipermoderno. Parece que um novo perfil de professores pode ser observado por meio da linguagem e das estratégias que empregam no uso de blogs. Logo, uma delimitação desse novo perfil, em contraste com o perfil do professor tradicional da sala de aula fez-se necessária. O objetivo desta pesquisa foi verificar se os blogs de professores da área de linguagem atendem às necessidades dos aprendentes, adequando suas linguagens para o ambiente virtual. Isso se justifica pelo fato de ser um novo campo de atuação bem diferente da sala de aula, além de ser um ambiente que exige um perfil mais empreendedor. Com a virtualização das salas de aula em alta, a discussão gira em torno do que seria prioridade para o processo de aprendizagem dos estudantes e o que seria puramente interesse pessoal. Com isso em mente, formulou-se a pergunta de pesquisa: Ao atuar por meio de blogs, os professores se preparam o suficiente, observando as propostas de ensino de linguagem e adequando esta última para o universo digital, com uso adequado dos hipertextos, dos critérios de usabilidade e dos critérios de interatividade e de comunicação virtual? Este estudo foi fundamentado em autores das TIC (interatividade, usabilidade, elementos hipertextuais etc.), da Sociologia (hipermodernidade, sujeito hipermoderno etc.), da Linguística Aplicada (gêneros, comunicação, linguagem, língua etc.) e da Educação (formação de professores). Como apoio, documentos oficiais publicados pelo MEC foram consultados. Desse modo, além da pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica, optou-se pela metodologia de pesquisa quantitativoqualitativa, útil para o desenvolvimento dessa pesquisa. Os resultados obtidos mostram que, entre as principais funções do professor e aquelas ações que apontam para um perfil mais empreendedor, esses professores já inovam, revolucionam e criam meios diferenciados para o seu agir. Talvez, o ponto fraco ainda resida no fato de os professores se encontrarem numa fase de transição da tecnologia, o que pressupõe ter algo por fazer.</p> <p>Palavras-chave: TIC. Blogs. Hipermodernidade. Ensino da língua portuguesa. Formação de professores.</p> <p>Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3402323></p>
21. Janete Araci do Espírito Santo Barbosa	As contribuições das tecnologias da informação e	Dissertação	O presente trabalho buscou analisar as contribuições que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs pode trazer para o ensino de Língua Portuguesa aos estudantes que usam o computador conectado à Internet e

/UENF	comunicação no ensino de língua portuguesa da educação básica: um estudo de caso no contexto de uma escola pública da cidade de campos dos Goytacazes (2013)	<p>como estes recursos digitais podem ser utilizados visando a um ensino de leitura mais crítico e a uma produção de texto mais contextualizada. Para esta análise fez-se, primeiramente, um trabalho exploratório na escola com o objetivo de perceber como os profissionais da educação veem esse novo processo de mudanças na Educação; se a escola está preparada para atender as exigências de um ensino moldado em metodologias modernas; se os professores de Língua Portuguesa utilizam as TIC's de forma integrada à sua prática pedagógica. Com base nestes primeiros estudos, observou-se que os resultados obtidos não poderiam servir como suportes para atender o objetivo principal da pesquisa, pois os professores não utilizavam as novas tecnologias como auxílio em suas práticas pedagógicas. Optou-se, então, por buscar respostas para as questões expostas, fora da sala de aula. Investigou-se, no segundo momento, a frequência do aluno no uso da Internet; para quais finalidades estes alunos usavam estes recursos; onde usavam; e através de dois textos aplicados buscou-se observar como estes alunos estavam sendo auxiliados pelas novas tecnologias, no aprendizado da leitura, escrita e compreensão de textos. Como marco referencial, foram escolhidos autores /pesquisadores importantes que vêm tecendo posicionamentos pertinentes às questões a bordadas neste estudo como Possenti (1987), Vygotsky (1988), Leal (1997), Sancho (1998), Lévy (1998), Tajra (1998), Sacristán(2000), Paulino (2001), Perrenoud (2001), Marc Prensky (2001), Kleiman (2001), Chartier (2002), Libâneo (2003), Marcuschi (2009), Demo (2009), Moran (2010), entre outros. O estudo foi feito em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Campos dos Goytacazes/RJ. Recorreu-se à pesquisa qualitativa por ela possuir caráter exploratório, descritivo, indutivo e envolver técnicas como análise de dados secundários, questionários, entre outros com relevância de dados quantitativos. Para coleta de dados, buscou-se suporte em procedimentos/instrumentos como entrevista à diretora, questionários a professores e alunos, observações sistemáticas e aplicações de atividades aos alunos da referida turma. O estudo concluiu que os problemas encontrados nas novas formas de escrita nos ambientes virtuais, não comprometem o uso da linguagem padrão e, que, apesar dos alunos possuírem computador e celular e saber em utilizá-los, não se pode afirmar que estes fatores possam contribuir para a aprendizagem de língua portuguesa, pois de acordo com as pesquisas, o aluno não sabia onde e quando usar os diferentes tipos de linguagem. Sendo assim, reforçou-se a necessidade de se fazer um trabalho paralelo (língua digital e língua padrão) dentro das escolas e especificamente nas aulas de língua portuguesa com o objetivo de unirem estes dois espaços de ensino em que os alunos estão vivendo, para discutir, refletir e direcioná-los na busca do aprendizado necessário para a sua inserção neste mundo da “Era Tecnológica”.</p> <p>Palavras-Chave: Língua Portuguesa. Tecnologia da</p>
-------	--	--

			<p>Informação. Educação.</p> <p>Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=650056></p>
22. Carla Geralda Leite Moreira /CEFET-MG	“Vai ter que ser aula normal?”: letramento digital, formação de professores e tecnologias na escola (2013)	Dissertação	<p>A educação mediada pelas novas tecnologias ainda gera muitos questionamentos na sociedade contemporânea. De modo geral, algumas dúvidas ainda permeiam o dia a dia do professor, com relação ao uso de ferramentas tecnológicas. Sendo assim, esta dissertação realizou um estudo em torno do letramento digital dos professores, com o intuito de entendê-lo melhor, e ainda, pensar nas diferentes maneiras de incorporar as modalidades do letramento às práticas educacionais. A hipótese que orientou esta investigação é que os docentes ainda não possuem uma autonomia no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Com relação à metodologia, utilizou-se como forma de coleta de dados a entrevista semiestruturada, e também como técnica complementar a observação na visita às escolas. Logo após, examinaram-se os modos de dizer de seis professores do ensino médio e fundamental, de escolas públicas e privadas, se e como esses profissionais integram as ferramentas tecnológicas em suas aulas. De natureza interpretativa, no exame dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) a fim de tentar compreender, nas entrelinhas, a concepção do uso das tecnologias. A partir das análises, percebeu-se que os professores utilizam as TICs no seu cotidiano, no entanto, muitas vezes não têm consciência de que suas práticas de ensino contemplam esse universo digital. Categorias semânticas foram criadas e verificaram-se as escolhas lexicais mais recorrentes para chegar-se a conclusões sobre como é sua apropriação tecnológica em sala de aula.</p> <p>Palavras-Chave: Letramento Digital. TICs. Prática Docente.</p> <p>Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=88872></p>
23. Dagmar Heil Pocrifka /UFPE	Inclusão digital nas políticas públicas para formação de professores em Pernambuco (2012)	Dissertação	<p>As políticas públicas de inclusão digital têm focado a formação digital do professor para o uso das tecnologias no processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas, através de diversos programas implementados nas esferas dos governos municipal, estadual e federal. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as políticas públicas de inclusão digital na formação de professores, por meio dos programas governamentais específicos no Estado de Pernambuco. Foram analisadas a proposta municipal de Recife, com o projeto Professor@.com, a proposta estadual, com o projeto Professor Conectado, e a proposta federal, com o projeto Um Computador por Aluno (UCA). Trabalhou-se a hipótese de que as políticas públicas de inclusão digital para o docente não estão voltadas para o contexto pedagógico, havendo, sim, uma prevalência da dimensão instrumental da</p>

			<p>tecnologia. Como referencial teórico para análise da inclusão social e digital nos projetos analisados foram utilizados os autores Warschauer (2006) e Cazeloto (2008) buscando analisar os aspectos relativos à sociedade informacional nestes projetos, recorremos a Castells (1999) para a concepção de software livre utilizamos Silveira (2004); e para tratar dos aspectos pedagógicos da inclusão digital buscou-se as contribuições de Bonilla (2004), Soares (1998) Kenski (2009) e Almeida (2005). A pesquisa qualitativa foi delineada a partir dos pressupostos apresentados por André (1995), Triviños (1997) e Laville (1999). Aplicou-se o processo de análise de conteúdo definido Bardin (2010) e Moraes (1999), apoiado no uso do software Atlas TI. A presente pesquisa corrobora com a hipótese de que os programas de política pública de inclusão digital do professor não promovem o uso das tecnologias no contexto pedagógico isto é, não estabelecem políticas de formação ou orientação para os professores beneficiados, resultando em poucas mudanças no processo de inclusão digital dos docentes em sala de aula, sendo este resultado obtido por meio da pesquisa de diplomas normativos e entrevistas semiestruturadas com sujeitos envolvidos nos três programas governamentais.</p> <p>Palavras-chave: Inclusão digital. Políticas públicas. Formação de professores. Tecnologia.</p> <p>Disponível em: < http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12604></p>
24. Ana Elisa Ribeiro /UFMG	Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais (2008)	Tese	<p>Com base nos conceitos de letramento, letramento digital, mídias mosaíquicas, apoiado em uma concepção de hipertexto afiliada a conceitos de Roger Chartier e em uma teoria hipertextual de processamento da leitura (COSCARELLI, 1999), este trabalho mostra a relação de leitores pouco letrados com a leitura de jornais impressos e digitais. Este estudo de caso foi desenvolvido, em uma primeira etapa, com 144 alunos do primeiro período do curso de Enfermagem de uma instituição privada de ensino, em Belo Horizonte. A partir do perfil de leitores gerado por questionários, um grupo de 23 alunos foi selecionado para fazer testes de navegação e leitura nos jornais Estado de Minas e O Tempo, nas plataformas impressa e digital. Estes alunos foram divididos em três grupos: leitores de jornais impressos, de jornais digitais e não-leitores de jornais. O Estado de Minas e O Tempo foram analisados quanto à sua usabilidade e os leitores foram submetidos a testes em que deveriam cumprir uma tarefa simples de navegação. As habilidades de leitura foram medidas a partir de testes de leitura de notícias. Os alunos deveriam responder a questões propostas com base em descritores da matriz de Língua Portuguesa do Saeb. Os dados gerados pela pesquisa mostram grande variação nos comportamentos dos leitores de mídias mosaíquicas. Essa variação de letramento independe de a plataforma em que lêem notícias ser impressa ou digital. Bons navegadores podem se mostrar leitores fracos, assim como bons leitores podem se mostrar maus navegadores. A relação entre saber gerenciar o objeto de ler e as habilidades</p>

			<p>leitoras não se mostrou direta e proporcional. Conclui-se que a leitura se constrói a partir de uma sobreposição complexa de habilidades, grande parte delas sem atenção adequada da Lingüística e da matriz de Língua Portuguesa do Saeb. Embora seja importante que o leitor desenvolva letramentos vários, é possível apresentar habilidades assimétricas em relação a diferentes aspectos da leitura, sendo um deles os procedimentos ajustados ao objeto de ler. Os leitores mais competentes dos testes são aqueles que têm experiência na leitura freqüente de livros, jornais e outros objetos. A leitura de jornais depende do desenvolvimento de uma gama de habilidades, independentemente da plataforma de leitura. Talvez esta pesquisa possa contribuir para uma discussão séria sobre a importância de ler e ensinar a ler, atribuição a cada dia mais complexa para os professores.</p> <p>Palavras-chave: Leitura. Letramento. Legibilidade. Usabilidade. Jornalismo digital.</p> <p>Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/AIRR-7DDQ6S></p>
25. Norma Suely Macedo Nascimento /UEBA	Letramento digital na escola: refletindo sobre o uso das TIC pelo docente (2014)	Dissertação	<p>O presente trabalho constitui-se em dissertação da pesquisa realizada em uma escola pública, o Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, situado no município de Alagoinhas - Bahia, cujo objetivo foi o de investigar se o uso que o professor faz das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) é meramente técnico, instrucional ou condiz com uma prática pedagógica emancipatória, que confere aos estudantes do Ensino Médio habilidades para seu letramento digital, conduzindo-os ao protagonismo no meio virtual. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual a metodologia que se mostrou adequada foi do tipo estudo de caso. A investigação seguiu os procedimentos de coleta de dados através da observação em campo, entrevistas com os professores participantes, questionários para professores e alguns alunos, diário de campo, conversas informais e análise documental, os quais permitiram registrar e analisar toda a dinâmica e evolução das atividades cotidianas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Do ponto de vista teórico, essa pesquisa apoia-se nos estudos sobre letramento, segundo David Barton e Mary Hamilton (2000), Ângela Kleiman (2005), Janet Maybin (2000), Brian Street (2010); Magda Soares (2002, 2009); multiletramentos, segundo Roxane Rojo (2012); Letramento Digital, segundo Marcelo Buzato (2007, 2012), Maria Teresa Freitas (2010), Carla Viana Coscarelli (2007), Ana Elisa Ribeiro (2007), Antonio Carlos Xavier (2008); Cultura Digital, de acordo com Lúcia Santaella (2010), André Lemos (2010), Pierry Lévy (2010), Marco Silva (2002) e da Crítica Cultural, segundo Stuart Hall (2009), Maria Elisa Cevasco (2008), Deleuze e Guattari (1995), Ana Carolina Escosteguy (2005). As análises realizadas constataram, em alguns casos, um significativo avanço quanto à utilização das TIC pelo professor para além do instrucional, evidenciando, todavia, a</p>

			<p>necessidade de formação docente para o uso pedagógico do computador/internet, atestada pela fala dos próprios professores. Observamos algumas atividades que podem conduzir o estudante ao desenvolvimento do seu letramento digital crítico. Quanto à questão do protagonismo no meio virtual, atrelado aos processos de autoria/coautoria, verificamos um trabalho ainda incipiente.</p> <p>Palavras-Chave: Letramento Digital. Tecnologias da Informação e Comunicação. Cultura Digital. Formação do Professor.</p> <p>Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1503124></p>
26. Marta Jordanna Queiroz Ouriques /UFCG	Formação de professores para letramentos digitais: do oficial ao olhar docente (2014)	Dissertação	<p>A realidade do emprego progressivo da tecnologia nas diversas esferas da sociedade tem alcançado também o contexto escolar. Isso implica, necessariamente, um repensar sobre o papel do professor e enfatiza as exigências relativas à sua formação. O computador e a internet têm se manifestado, em sala de aula, nos usos que alunos fazem de celulares e smartphones e têm provocado discussões no âmbito da educação e motivado o investimento em cursos de formação continuada para professores. O objetivo é o de prepará-los para que diante desse novo cenário possam também usufruir das potencialidades pedagógicas apresentadas pelas novas tecnologias, envolvendo-se junto com aluno, em práticas de letramentos digitais. Esta pesquisa surgiu da análise do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), particularmente, no curso Introdução à Educação Digital, cujo objetivo consistiu em investigar a formação oferecida/vivenciada pelos professores para uso das TIC na escola, tendo em vista a promoção de letramentos digitais. Para tanto, recorremos às orientações oficiais para o curso, presentes no Guia do Cursista (GC), e a relatos reflexivos dos professores sobre o curso, após a vivência da formação. Considerando às orientações oficialmente prescritas e, com base nos pressupostos teóricos de Schön (1997, 2000), que atribui relevância à reflexividade docente e recorre a uma nova perspectiva para compreensão do processo de formação, organizamos os dados em duas categorias: dimensão técnica da formação e dimensão reflexiva da formação. Após a categorização dos dados e a interpretação das orientações do GC, nos dedicamos à análise dos relatos reflexivos dos professores, buscando identificar em que medida as reflexões docentes se aproximam do oficialmente prescrito para o curso. Nesse sentido, encontramos respaldo na teorização de Bakhtin (2009[1929]), compreendendo a natureza dialógica dos dizeres docentes que postos em relação com outros enunciados, manifestam uma atitude responsiva ativa ao concordar ou contestar o dito, numa dinâmica interacional constante que revela a significação da formação. Os resultados mostram que o curso prescreve a aprendizagem de conhecimentos de natureza técnica e reflexiva e sugere uma</p>

			<p>metodologia que possibilita o cruzamento das duas dimensões. Isto promove a formação em letramentos digitais com base na vivência de atividades que consideram o contexto no qual o professor/cursista está inserido, bem como seus interesses pessoais e profissionais. Ao recorrer aos dizeres docentes, verificamos que a relação entre o prescrito e o vivenciado é marcada por poucas convergências diante das divergências observadas. Ao se referirem à formação, os professores sinalizam, assim como aponta o GC, para a importância e a necessidade do curso, compreendendo as exigências do momento atual. No entanto, constatamos que as reflexões dos professores, distanciam-se do que é proposto oficialmente em relação aos conteúdos e propostas para o curso. Os dados apontam que se priorizou a aprendizagem de conhecimentos de natureza técnica, não havendo a intersecção entre a dimensão técnica e reflexiva da formação, privando o engajamento dos professores, em práticas efetivas de letramentos digitais. Identificamos, ainda, que os professores também se manifestam em relação ao caráter limitado do curso, revelando um descompasso entre a formação e as práticas sociais de uso das tecnologias. Por fim, os dados apontam para um cenário em que se instaura a necessidade de outras pesquisas e investimentos na formação docente de forma que intensifiquem as discussões e envolvam a educação e os novos letramentos, provocando as mudanças no contexto sócio histórico em que estamos inseridos.</p> <p>Palavras-Chave: Formação docente. TIC. Letramentos digitais.</p> <p>Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1363326></p>
27. Zulmira Medeiros Roque/UFMG	Letramento digital em contextos de autoria na internet (2011)	Tese	<p>Nesta pesquisa investigamos a constituição de uma prática discursiva entre educadores em processo de formação inicial, atuando em uma rede sociotécnica, num ambiente virtual de aprendizagem e, nessa prática, buscamos compreender as relações entre a participação em contextos de autoria e o processo de letramento digital vivenciado por esses sujeitos. Nosso referencial teórico constituiu-se a partir dos conceitos de autoria e letramento digital, avançando para estudos sobre multimodalidade e gêneros discursivos. Em campo, nos propusemos acompanhar a formação inicial de graduandos do curso de Pedagogia a distância, oferecido pela UAB/UFMG e que utiliza a plataforma MOODLE como ambiente virtual de aprendizagem. Os sujeitos, ao participarem desse espaço, estavam interagindo entre si, construindo e publicando sua escrita, sendo deste modo, autores e leitores em uma rede sociotécnica. O referencial metodológico pautou-se nas diretrizes da filosofia da linguagem, contando com elementos da análise conversacional e da análise de conteúdo para operacionalizar a coleta e organização dos dados. Num primeiro momento, conhecendo o perfil tecnológico, pudemos constatar</p>

			<p>mudanças nas condições de letramento digital apresentadas pelos sujeitos. Em seguida, acompanhando a participação desses sujeitos no ambiente virtual de aprendizagem e investigando as práticas discursivas que se constituíam nos contextos de autoria, buscamos compreender como se dava a relação desses sujeitos entre si e com o ambiente virtual multimodal por meio da sua escrita <i>online</i>. Ao final, analisando as condições de letramento manifestadas, pudemos alcançar um teor mais explicativo, concluindo que tais condições se deram por meio da apropriação de novos gêneros discursivos, possibilitada pela experiência vivenciada nos contextos de autoria <i>online</i>. Os resultados demonstraram que o texto e o discurso produzidos por esses indivíduos nesse ambiente modificam-se ao longo do tempo, influenciados que são pelas relações que os sujeitos estabelecem entre si, com a própria tecnologia e com o meio acadêmico. A apropriação do gênero caracteriza, assim, o processo de letramento vivenciado pelo sujeito e favorece a sua inserção em determinado campo discursivo ou esfera social. Esta pesquisa, dentro de suas limitações, destaca o papel determinante do exercício da autoria em ambientes virtuais de aprendizagem, reconhecendo a constituição e consolidação de novos gêneros - digital e acadêmico - explicitados nas interações entre os sujeitos e destes com o ambiente virtual, por meio da escrita <i>online</i>.</p> <p>Palavras-chave: Autoria. Letramento digital. Gêneros discursivos. Multimodalidade. Ambientes virtuais de aprendizagem.</p> <p style="text-align: right;">Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8RHGH3></p>
28. Juliana Machado Anastácio Souza/UFMG	O uso do celular na escola: a implementação de um projeto de letramento nos anos finais do ensino fundamental (2015)	Dissertação	<p>Diante da necessidade imperativa de ressignificar práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa que resultam na produção de textos artificiais – e que tendem a desmotivar os alunos –, o presente trabalho objetiva propor e investigar a implementação de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2002), aqui concebido como um conjunto de atividades que preconizam a leitura e a escrita como práticas sociais. Desse modo, as ações desenvolvidas emergem de necessidades reais dos alunos, podendo contribuir para que se desenvolvam como protagonista do seu texto. Para tanto, concebendo a linguagem como prática interacional, tomamos como base estudos de autores como Bakhtin (2006), Kleiman (2010), Geraldi (2002) e Tinoco (2009). A proposta deste projeto é direcionada, especificamente, a alunos do 8º ano de uma escola municipal de Brumadinho, MG, os quais perceberam o surgimento de uma questão polêmica em torno do uso celular na escola, que deu origem ao projeto de letramento focalizado nesta pesquisa. Nossas análises do projeto em questão indicam que, embora tal perspectiva apresentasse alguns desafios em sua implementação, como a dificuldade em ultrapassar barreiras impostas por um tradicionalismo escolar, se consolidou como potencial ao</p>

			<p>ensino da escrita, por mobilizar os estudantes a escreverem com uma finalidade específica, a partir de interesses próprios. Ademais, foi possível observar alguns avanços em suas capacidades textuais. Assim, com este trabalho, espero contribuir para a ampliação das possibilidades de redirecionamento de práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, particularmente, no que diz respeito ao ensino da escrita.</p> <p>Palavras-chave: Projeto de letramento. Ensino de escrita. Ensino Fundamental.</p> <p>Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-A53K3G></p>
29. Luciana Pereira dos Santos Cavalcante /UERN	O ensino de leitura e o facebook nas aulas de língua portuguesa (2015)	Dissertação	<p>Este trabalho dissertativo, desenvolvido através de uma pesquisa-ação, investigou a inserção da rede social, Facebook, no ensino de leitura com 10 (dez) alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual no interior da Paraíba. O presente estudo tem como objetivo central discutir, a partir dos instrumentos de coleta de dados e da Proposta Interventiva, como pode acontecer o ensino de leitura tendo como suporte o uso do Facebook nas aulas de leitura. Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo com base em uma literatura abrangente sobre as TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação, leitura e ensino (Bakthin (1998); Chiappini (1997); Cosson (2014); Couto Júnior (2013); Kauart (2010); Kleiman (2002; 2004); Lévy (1996; 1999); Moran (2013); Bortoni-Ricardo (2012); Kenski (2012); Rojo (2012); Coscarelli (2007); Marcuschi (2005); Pietri (2009); Solé (1998); dentre outros). Como instrumentos para a pesquisa utilizamos um questionário para os alunos; as postagens e o grupo do Facebook; o diário do professor/pesquisador e uma entrevista. Constatamos nessa investigação de teor qualitativo que os resultados dos dados evidenciam as contribuições pedagógicas proporcionadas pelo uso do Facebook nas aulas de leitura ultrapassam as eventuais limitações e dificuldades. Os resultados indicam ainda que o Facebook pode ser um suporte significativo de aprendizagem e de motivação para instigar a leitura e promover aulas motivadoras e participativas tanto na escola, como fora dela. Sendo assim, as aulas de língua portuguesa, no que se refere ao ensino de leitura, tem a sua disposição as tecnologias digitais como elementos de fomentação da leitura de gêneros textuais diversificados.</p> <p>Palavras – chave: Ensino. Aprendizagem. Leitura. Facebook. Língua Portuguesa.</p> <p>Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3212616></p>
30. Sandra Regina Ambrózio	Escrita em meios digitais: uma	Dissertação	<p>Diante das inquietações que se fazem presentes no meu trabalho com Língua Portuguesa no ensino fundamental e tendo em vista a manifestação crescente dos alunos, por meio</p>

/UFMG	experiência com Facebook no ensino fundamental (2016)		<p>da escrita, em meios digitais, um projeto de ensino se constituiu e tornou-se objeto de estudo desta pesquisa. Através de uma pesquisa de caráter qualitativo, busca-se analisar a construção e a alimentação de uma página no Facebook como estratégia de trabalho com a escrita em meios digitais. Considerando o texto numa dimensão dinâmica e processual, imprimiu-se um olhar sobre a experiência voltado para a análise dos meandros da produção até o texto publicado na página. Buscou-se investigar em que medida a construção e a alimentação dessa página, por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Betim, podem contribuir para o processo de produção de texto na escola. Foram desenvolvidas doze aulas visando à produção de conteúdo, em grupo, para ser publicado. A análise do processo nos permitiu observar que o projeto semeou possibilidades de conscientização dos alunos no que concerne ao jogo discursivo que permeia a alimentação da página e contribuiu para a ampliação da formação do aluno no que diz respeito a aspectos éticos e responsabilidade em relação ao que se escreve e publica-se nas redes sociais na internet. Os resultados sinalizam que, embora exista socialmente a ideia de que os jovens dominam as ferramentas digitais e estão imersos em tecnologia, muitos projetos de ensino ainda precisam ser feitos para contribuir para que os alunos passem de meros consumidores a produtores de conteúdo em redes como o Facebook.</p> <p>Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Produção de texto. Facebook. Rede social.</p> <p style="text-align: right;">Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4542558></p>
<p>Anexo 2: Novas pesquisas sobre letramento digital encontradas no Banco de teses e dissertações <i>online</i> da CAPES. Elaboração nossa.</p>			

ANEXO C:

**Cartas de anuência das escolas participantes da pesquisa e da coordenação de Letras-
Português/UFPE**

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LEAL DE BARROS
RUA ANTÔNIO BORGES UCHÔA, S/N - ENGENHO DO MEIO, RECIFE - PE, CEP: 50730-230

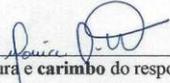
CARTA DE ANUÊNCIA

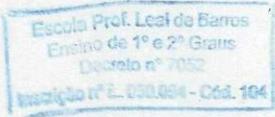
Eu, Monica Maria Oliveira Santos (nome completo),
Gestora Adjunta (cargo que ocupa na instituição), RG
302761558/PE CPF 455008194-53, autorizo **Anne Caroline Araújo de
Lima, RG 7047282, CPF 05512876406**, aluna do curso Mestrado em Linguística no
Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, a aplicar questionário e realizar
observação de aulas, com o professor (a) de Língua Portuguesa e os alunos de uma
turma, para a realização do Projeto de Pesquisa *O Letramento digital de professores de
Língua Portuguesa em formação inicial e continuada: por uma prática docente
inovadora*, que está sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos dos Santos Xavier,
Siape 1195775, RG 3021491, e tem por objetivo geral investigar o nível de letramento
digital de professores de Língua Portuguesa em formação inicial e continuada.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012.

Recife, 08 de setembro de 2016.


 (Assinatura e carimbo do responsável institucional)
 Monica Maria Oliveira Santos
 Matrícula 174.611-1
 Gestora - Adjunta



GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL CÍCERO DIAS
MEC/INEP Nº 26178230
CNPJ Nº 10.572.071/0292-85
DECRETO DE FUNCIONAMENTO Nº 28830 DE 18/01/2006
DECRETO Nº 36121 DE 21/01/2011

ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL CÍCERO DIAS
RUA MARQUÊS DE VALENÇA, 470 - BOA VIAGEM, RECIFE - PE, CEP 51010-000

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, CLÁUDIO ROBERTO FELIX DE NASCIMENTO (nome completo),
COORDENADOR PEDAGÓGICO (cargo que ocupa na instituição), RG
6187817, CPF 03261250437 autorizo Anne Caroline Araújo de
Lima, RG 7047282, CPF 05512876406, aluna do curso Mestrado em Linguística no
Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, a aplicar questionário e realizar
observação de aulas, com o professor (a) de Língua Portuguesa e os alunos de uma
turma, para a realização do Projeto de Pesquisa *O Letramento digital de professores de*
Língua Portuguesa em formação inicial e continuada: por uma prática docente
inovadora, que está sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos dos Santos Xavier,
Siape 1195775, RG 3021491, e tem por objetivo geral investigar o nível de letramento
digital de professores de Língua Portuguesa em formação inicial e continuada.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012.

Recife, 31 de Agosto de 2016.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL CÍCERO DIAS
MEC/INEP Nº 26178230

CNPJ Nº 10.572.071/0292-85
DECRETO DE FUNCIONAMENTO Nº 28830 DE 18/01/2006
DECRETO Nº 36121 DE 21/01/2011

(Assinatura e carimbo do responsável institucional)

Mat. 302842-9

COLÉGIO INTEGRAL

RUA SILVIA FERREIRA, 179 - PIEDADE, JABOATÃO DOS GUARARAPES - PE, CEP: 54400-

200

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, LUCIANE CARVALHO DE LUCENA (nome completo),
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA (cargo que ocupa na instituição), RG
1.515.461, CPF 223 762674-04 autorizo Anne Caroline Araújo de
Lima, RG 7047282, CPF 05512876406, aluna do curso Mestrado em Linguística no
 Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, a aplicar questionário e realizar
 observação de aulas, com o professor (a) de Língua Portuguesa e os alunos de uma
 turma, para a realização do Projeto de Pesquisa *O Letramento digital de professores de*
Língua Portuguesa em formação inicial e continuada: por uma prática docente
inovadora, que está sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos dos Santos Xavier,
 SIAPE 1195775, RG 3021491, e tem por objetivo geral investigar o nível de letramento
 digital de professores de Língua Portuguesa em formação inicial e continuada.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012.

Recife, 08 de setembro de 2016.

24.566.648/0001-98

Grupo Educacional Integral

Rua Sílvia Ferreira, 179 - Piedade
 CEP: 54.400-530

Jaboatão dos Guararapes-PE

Luciane Carvalho de Lucena
 (Assinatura e carimbo do responsável institucional)

Colégio Integral
 Luciane C. Lucena
 Supervisão

COLÉGIO DIVINO MESTRE

AVENIDA NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, 15 - PIEDADE, JABOATÃO DOS GUARARAPES
- PE, CEP: 54420-220

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu Mônica de Avelar Pontes de Lima (nome completo),
Direção Pedagógica (cargo que ocupa na instituição), RG
5396613-5SP/PE CPF 029.762.931-80 autorizo **Anne Caroline Araújo de**
Lima, RG 7047282, CPF 05512876406, aluna do curso Mestrado em Linguística, a
aplicar questionário e realizar observação de aulas, com o professor (a) de Língua
Portuguesa e os alunos de uma turma, para a realização do Projeto de Pesquisa *O*
Letramento digital de professores de Língua Portuguesa em formação inicial e
continuada: por uma prática docente inovadora, que está sob a orientação do Prof. Dr.
Antonio Carlos dos Santos Xavier, Siape 1195775, RG 3021491, e tem por objetivo
geral investigar o nível de letramento digital de professores de Língua Portuguesa em
formação inicial e continuada.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012.

Recife, 13 de Setembro de 2016.

(Assinatura do responsável institucional)

Mônica Pontes Lima
Direção
Pedagógica

35.518.562/0001-06
MOPF-Serviços Educacionais Ltda.
Av. Nossa Senhora de Fátima, 15
Piedade - CEP 54420.220
JABOATÃO DOS GUARARAPES - PE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que aceitaremos a pesquisadora **Anne Caroline Araújo de Lima**, CPF 05512876406, RG 7047282, a desenvolver o seu projeto de pesquisa de Mestrado Acadêmico *O letramento digital de professores de língua portuguesa em formação inicial e continuada: por uma prática docente inovadora*, que está sob a orientação do Prof. Antonio Carlos dos Santos Xavier, Siape 1195775, RG 3021491, cujo objetivo é investigar o nível de letramento digital de professores de língua portuguesa em formação inicial e continuada, no Centro de Artes e Comunicação¹ (CAC) da UFPE.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo o armazenamento das informações no Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias Educacionais (NEHTE) da UFPE, Campus Recife, e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife, em 27 de 10 de 2016.

(Assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada)

¹ Neste Centro, especificamente, pretendemos aplicar um questionário sócio-econômico-tecnológico a cinco graduandos devidamente matriculados no curso Licenciatura em Letras – Português.

ANEXO D:

Grade curricular* do curso Letras-Português (licenciatura) da UFPE

10.6 - ESTRUTURA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PORTUGUÊS – NOTURNO							
COMPONENTES OBRIGATORIOS							
CICLO PROFISSIONAL	TEO	PRÁT	CRÉD	UNID	PRÉ-REQUISITOS	CO-REQUISITOS	
1º PERÍODO							
LE733	COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	60	0	4	60		
LE676	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO ACADÊMICO	60	0	4	60		
PO 492	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	90	0	6	90		
LE740	PORTUGUÊS I: FONOLOGIA	60	0	4	60		
LE735	LINGÜÍSTICA I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	60	0	4	60		
TOTAL		330 HORAS					
2º PERÍODO							
LE736	TEORIA DA LITERATURA I: FORMAÇÃO	60	0	4	60		
LE760	LATIM I : MORFOLOGIA I	60	0	4	60		
LE831	PORTUGUÊS II: MORFOSSINTAXE I	60	0	4	60		
LE742	LINGÜÍSTICA II: TEORIAS LINGÜÍSTICAS	60	0	4	60	LINGÜÍSTICA I	
SF 451	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	60	0	4	60		
TOTAL		300 HORAS					
3º PERÍODO							
LE744	TEORIA DA LITERATURA II: POESIA	60	0	4	60	TEORIA DA LITERATURA I	
TE 707	DIDÁTICA	60	0	4	60		
LE761	LATIM II: MORFOLOGIA II	60	0	4	60	LATIM I	
LE832	PORTUGUÊS III: MORFOSSINTAXE II	60	0	4	60	PORTUGUÊS II	
LE743	LINGÜÍSTICA III: LINGÜÍSTICA APLICADA	60	0	4	60	LINGÜÍSTICA II	
TOTAL		300 HORAS					
4º PERÍODO							
LE833	PORTUGUÊS IV: SEMÂNTICA	60	0	4	60		
PO 493	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	60	0	4	60		
LE766	LITERATURA LATINA	60	0	4	60	LATIM I	
LE827	LITERATURA PORTUGUESA I: MEDIEVAL E RENASCENTISTA	60	0	4	60		
LE741	CULTURA BRASILEIRA I	60	0	4	60		
	ELETIVA I	60	0	4	60		
TOTAL		360 HORAS					
5º PERÍODO							
LE828	LITERATURA PORTUGUESA II: RENASCENTISMO, BARROCO E NEOCLASSICISMO	60	0	4	60	LITERATURA PORTUGUESA I	
LE 716	INTRODUÇÃO A LIBRAS	60	0	4	60		
LE834	PORTUGUÊS V: LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	60	0	4	60		
LE822	LITERATURA BRASILEIRA I: FORMAÇÃO	60	0	4	60		
TE713	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I	75	0	5	75	TE 707, PO 492, SF 451	
TOTAL		315 HORAS					

* A grade curricular do curso é a mesma para os turnos vespertino e noturno.

6º PERÍODO						
LE829	LITERATURA PORTUGUESA III: ROMANTISMO, REALISMO E CLASSICISMO	60	0	4	60	LITERATURA PORTUGUESA II
TE709	ESTÁGIO CURRICULAR EM PORTUGUES I	30	60	4	90	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I
LE835	PORTUGUÊS VI: HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	60	0	4	60	
LE823	LITERATURA BRASILEIRA II: ROMANTISMO	60	0	4	60	LITERATURA BRASILEIRA I
TE714	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II	75	0	5	75	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I
TOTAL					345 HORAS	
7º PERÍODO						
AP 493	POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA BÁSICA	60	0	4	60	
LE824	LITERATURA BRASILEIRA III: PÓS-ROMANTISMO	60	0	4	60	LITERATURA BRASILEIRA II
TE710	ESTÁGIO CURRICULAR EM PORTUGUES II	30	60	4	90	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II
AP 492	GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR	60	0	4	60	
TE715	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA III	75	0	5	75	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II
TOTAL					345 HORAS	
8º PERÍODO						
LE745	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	30	0	2	30	
TE716	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA IV	75	0	5	75	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA III
LE825	LITERATURA BRASILEIRA IV: PRÉ-MODERNISMO E MODERNISMO	60	0	4	60	LITERATURA BRASILEIRA III
TE711	ESTÁGIO EM LÍNGUA PORTUGUESA III	30	105	5	135	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA III
TOTAL					300 HORAS	
9º PERÍODO						
LE746	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	0	30	1	30	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I
	ELETIVA II	60	0	4	60	
	ELETIVA III	60	0	4	60	
	ELETIVA IV	60	0	4	60	
TE712	ESTÁGIO EM LÍNGUA PORTUGUESA IV	30	60	4	90	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA IV
TOTAL					300 HORAS	

Componente/Bloco	Total de horas
Disciplinas obrigatórias/	1830
Disciplinas pedagógicas	
Eletivas Livres	240
Componente Prática	420
Estágio	405
TOTAL	2895
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	210
INTEGRALIZAÇÃO	3105

As 450 horas de componentes eletivos (somadas as eletivas livres com as atividades complementares) serão distribuídas da seguinte forma: poderão ser cursados no próprio curso, em qualquer curso de graduação da UFPE ou em outras Instituições de Ensino Superior com a aprovação do colegiado do curso. Será permitido ao aluno cursar até 210 horas em atividades complementares de Monitoria, Extensão e Iniciação Científica.