



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

JOÃO FLÁVIO FURTADO CRUZ

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE USO DAS TDIC NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**Salvador
2023**

JOÃO FLÁVIO FURTADO CRUZ

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE USO DAS TDIC NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Julio Neves Pereira
Área: Linguagem e interação
Linha de Pesquisa: Linguagem, Cognição e Discurso

Salvador

2023

Dados internacionais de catalogação-na-publicação
(SIBI/UFBA/Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa)

Cruz, João Flávio Furtado.

Desafios e possibilidades de uso das TDIC nos anos finais do ensino fundamental / João Flávio Furtado Cruz. - 2023.

137 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Neves Pereira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2023.

1. Educação - Efeito das inovações tecnológicas. 2. Linguagem e educação. 3. Linguagem e línguas - Estudo e ensino (Ensino fundamental) - Inovações tecnológicas. 4. Ensino auxiliado por computador. 5. Tecnologia educacional. 6. Professores - Formação. 7. Prática de ensino. 8. Escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa (Itatira, CE). I. Pereira, Júlio Neves. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras III. Título.

CDD - 371.334098131

CDU - 371.3(813.1)

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Universidade Federal da Bahia


PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA (PPGLINC)

ATA Nº 14

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA (PPGLINC), realizada em 12/12/2023 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA no. <numAta/>, área de concentração LINGUAGEM E INTERAÇÃO / LINHA - LINGUAGEM, COGNIÇÃO E DISCURSO, do(a) candidato(a) JOÃO FLÁVIO FURTADO CRUZ, de matrícula 2021127266, intitulada PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE USO DAS TDIC NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Às 14:30 do citado dia, RNP: <https://conferenciaweb.rnp.br/ufba/sala-de-orientacoes-seminarios-de-pesquisa>, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. Dr. JULIO NEVES PEREIRA que apresentou os outros membros da banca: Profª. Dra. DANIELE DE OLIVEIRA e Profª. Dra. ÚRSULA CUNHA ANECLETO. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o seguinte parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a):

"A banca considera o trabalho aprovado, visto que apresenta os elementos essenciais para uma dissertação de mestrado. A banca ressalta ainda a importância social da pesquisa bem como contribuição para área dos estudos textuais e discursivos".

Assim, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente
 **URSULA CUNHA ANECLETO**
Data: 12/12/2023 21:50:35-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dra. ÚRSULA CUNHA ANECLETO, UEFS

Documento assinado digitalmente
 **DANIELE DE OLIVEIRA**
Data: 13/12/2023 09:53:41-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dra. DANIELE DE OLIVEIRA, UFBA

Documento assinado digitalmente
 **JULIO NEVES PEREIRA**
Data: 14/12/2023 05:30:59-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

aminadora Interna

Dr. JULIO NEVES PEREIRA, UFBA

Documento assinado digitalmente
 **JOAO FLAVIO FURTADO CRUZ**
Data: 14/12/2023 03:33:49-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

JOÃO FLÁVIO FURTADO CRUZ

JOÃO FLÁVIO FURTADO CRUZ

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE USO DAS TDIC NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Membros da Comissão examinadora de defesa da dissertação de João Flávio Furtado Cruz, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE USO DAS TDIC NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia.

Banca Examinadora

Julio Neves Pereira
Orientador

Doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Daniele de Oliveira
Examinadora Interna

Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Úrsula Cunha Anacleto
Examinadora Externa

Pós-doutora em Educação pela UNEB
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Salvador

2023

Dedicatória

Ao meu pai, **Antonio de Sousa Cruz**,
pelo exemplo de ser humano que foi, ele
partiu, mas seu caráter ficou.

Em memória

AGRADECIMENTOS

Ao meu maravilhoso **Deus**, que me fortalece todos os dias.

Aos meus avós, **Vicente Ferreira Cruz e Maria Anunciação**, por terem me criado como se eu fosse um filho, sem ele/ela, tudo teria sido muito difícil em minha vida.

A minha querida mãe, **Maria Erilene Furtado Cruz**, pelo apoio incondicional na realização deste sonho. Enfim, a toda a minha família que sempre está ao meu lado.

Ao meu orientador, Prof^o. **Dr. Julio Neves Pereira**, pela acolhida, colaboração/parceria na construção deste estudo. Suas orientações foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos participantes da pesquisa que aceitaram o convite e tiveram o compromisso em manter as interlocuções quando solicitados.

À **Universidade Federal da Bahia (UFBA)** por ter me acolhido tão bem e ao **Programa de Pós-Graduação (PPGLINC)**, pela grandiosa contribuição a minha formação acadêmica; Aos/As professores/as desse programa que tão bem ministraram as disciplinas que cursei.

À Prof^a. **Dra. Úrsula Cunha Anacleto** e a Prof^a **Dra. Daniele de Oliveira**, por terem aceito o convite para compor a banca avaliadora e pelas significativas sugestões para que pudessemos melhorar o estudo.

A minha esposa, **Gardenia Braga Lopes**, por acreditar em mim e sempre entender a importância deste curso para a minha formação profissional e pessoal.

Aos/as gestores e colegas professores/as da Escola Eduardo Barbosa, sobretudo, ao ex-diretor **Jonas Ambrósio**, pelo acolhimento e aceitação para que pudessemos termos como campo de pesquisa a Escola Eduardo Barbosa.

À **Gestão Municipal de Itatira**, pelo apoio para que este estudo pudesse ser realizado, em especial, aos que estão à frente da **Secretaria Municipal de Educação (SME)** por entenderem a importância da formação docente.

Ao colega, **Márcio Rogério**, pela articulação junto ao poder municipal para a minha cessão de sala de aula.

A todos/as os/as **colegas** de turma pelo companheirismo e interatividade, mesmo que de forma virtual, tive a oportunidade de conhecer pessoas especiais.

RESUMO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDIC) são indispensáveis para as práticas sociais atuais. Com essas tecnologias temos a possibilidade de ampliarmos nosso campo de pesquisa, usarmos o ciberespaço como um ambiente de interação e criação de novos conhecimentos. Além disso, eliminou-se as barreiras informacionais e comunicacionais entre as pessoas, independentemente da relação espaço-temporal, as práticas educacionais escolares e sociais foram ampliadas e fortificadas a partir do uso das TDIC. Assim, esta pesquisa buscou entender como os participantes (professor e aluno) representam para si e para o outro a presença das TDIC no cotidiano da escola, para assim compreender os desafios e as possibilidades de inserção dessas tecnologias em sala de aula. O problema central do estudo é compreender quais são os desafios e as possibilidades para a inserção das TDIC em sala de aula. Destacamos que o objeto do estudo é constituído por três instrumentos: um questionário digital, uma entrevista e uma roda de conversa virtual. Fundamentamo-nos em estudos e em abordagens sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação inseridas aos processos de ensino e de aprendizagem e em alguns pressupostos teóricos pertencentes à pedagogia dos multiletramentos, como exemplo: cultura digital; letramento multimidiático; letramento digital; cibercultura; multimodalidade; dentre outros. Mas também, apoiamo-nos em alguns conceitos-chave da Análise de Discurso Crítica (doravante ADC). Usamos como categorias de análise: o *interdiscurso*, a *avaliação* e a *coesão*. Metodologicamente, usamos uma proposta qualitativa em que os resultados dependeram do que os participantes disseram sobre as questões levantadas pelo pesquisador, ou surgidas nas interações entre os pares. Dessa forma, obtivemos como resultado que: a escola não pratica a cultura digital, há um discurso hegemônico que valoriza tão somente as tecnologias tradicionais, uma forte presença das TDIC nas vidas privadas dos participantes, e que existem normas na instituição que proíbem o uso dessas tecnologias pelos estudantes. Além disso, a infraestrutura da escola não é favorável ao uso das TDIC e a formação do professor ainda é deficitária para o uso dessas tecnologias, dentre outros desafios que precisam ser encarados e superados para que essas tecnologias possam ser inseridas pedagogicamente na prática docente.

Palavras-chave: tecnologias digitais da informação e comunicação; interdiscurso; práticas de ensino e de aprendizagem.

ABSTRACT

Digital Information and Communication Technologies (hereinafter TDIC) are indispensable for current social practices. With these technologies we have the possibility of expanding our field of research, using cyberspace as an environment for interaction and creation of new knowledge. Furthermore, informational and communicational barriers between people were eliminated, regardless of the space-time relationship, school and social educational practices were expanded and strengthened through the use of TDIC. Thus, this research sought to understand how the participants (teacher and student) represent to themselves and to each other the presence of TDIC in the daily life of the school, in order to understand the challenges and possibilities of inserting these technologies in the classroom. The central problem of the study is to understand the challenges and possibilities for the insertion of TDIC in the classroom. We highlight that the object of the study consists of three instruments: a digital questionnaire, an interview and a virtual conversation circle. We are based on studies and approaches on the use of digital information and communication technologies included in teaching and learning processes and on some theoretical assumptions belonging to the pedagogy of multiliteracies, such as: digital culture; multimedia literacy; digital literacy; cyberculture; multimodality; among others. But we also rely on some key concepts from Critical Discourse Analysis (hereinafter CDA). We use as analysis categories. We used the following categories of analysis: interdiscourse, evaluation and cohesion. Methodologically, we used a qualitative proposal in which the results depended on what the participants said about the questions raised by the researcher, or arising in interactions between peers. In this way, we obtained as a result that: the school does not practice digital culture, there is a hegemonic discourse that only values traditional technologies, a strong presence of TDIC in the private lives of participants, and that there are rules in the institution that prohibit the use of these technologies by students. Furthermore, the school's infrastructure is not favorable to the use of TDIC and teacher training is still deficient in the use of these technologies, among other challenges that need to be faced and overcome so that these technologies can be pedagogically inserted into teaching practice.

Key words: digital information and communication technologies; interspeech; teaching and learning practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Os dois “multi” dos multiletramentos.....	25
Quadro 02 - Nova Aprendizagem (<i>New Learning</i>).....	27
Quadro 03 - Pluralizações e/ou adjetivações do termo letramento.....	29
Quadro 04 - Características das metodologias ativas	34
Quadro 05 - Conceitos de discurso para as seis abordagens da ADC.....	41
Quadro 06 - Concepção tridimensional de Norman Fairclough para análise de discurso crítica.....	43
Quadro 07 - Modelo transformacional de Análise de Discurso Crítica (ADC).....	44
Quadro 08 - Principais características das categorias enfatizadas no estudo.....	55
Quadro 09 - Caracterização da escola <i>locus</i> do estudo.....	61
Quadro 10 - Critérios de seleção dos discentes participantes/colaboradores com a pesquisa.....	64
Quadro 11 - Critérios de seleção da docente participante da pesquisa.....	65
Quadro 12 - As TDIC na sala de aula como um ambiente de ensino e de aprendizagem.....	73
Quadro 13 - Produção textual em ambiente digital.....	76
Quadro 14 - A presença constante do digital no contexto estudantil.....	77
Quadro 15 - O uso das redes sociais no dia a dia do/a aluno/a.....	78
Quadro 16 - O uso das TDIC na sala de aula.....	81
Quadro 17 - A pesquisa em ambientes virtuais.....	87
Quadro 18 - Pesquisar no ciberespaço/na tela ou no material impresso?.....	88
Quadro 19 - A vida do/a aluno/a sem a tecnologia móvel.....	91
Quadro 20 - Elementos coesivos e suas relações de sentidos no discurso.....	108
Quadro 21 - Desafios e possibilidades para a inserção das TDIC na sala de aula.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - A presença das TDIC nas práticas diárias do/a aluno/a.....	71
Gráfico 02 - O uso das redes como ambiente de aprendizagem.....	78

LISTA DE SIGLAS

A.E.E - Atendimento Educacional Especializado

ADC - Análise de Discurso Crítica

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DM - Dispositivo Móvel

EJA - Educação de Jovens e Adultos

LC - Letramento Crítico

LD - Letramento Digital

LDC - Letramento Digital Crítico

LP - Língua Portuguesa

LSF - Linguística Sistêmica Funcional

ML - Multiletramentos

PPDT - Projeto Professor Diretor de Turma

Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TMSF - Tecnologias Móveis sem Fio

WA - WhatsApp

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 O digital é multimodal.....	23
2.2 Letramento digital e prática docente.....	30
2.3 Redes sociais e o processo de ensino e de aprendizagem.....	35
2.4 Alguns conceitos-chave da análise de discurso crítica.....	38
2.5 As categorias analíticas da ADC identificadas nos <i>corpora</i> do estudo.....	49
2.5.1 A interdiscursividade.....	51
2.5.2 A avaliação	53
2.5.3 A coesão.....	54
3 METODOLOGIA	57
3.1 Procedimentos metodológicos.....	57
3.2 Instrumentos e técnicas de coleta de dados.....	59
3.3 Caracterização do campo de estudo.....	60
3.4 Seleção dos/as participantes.....	64
3.5 Composição dos <i>corpora</i>	66
3.6 Procedimentos éticos em pesquisas na internet.....	66
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS	68
4.1 O perfil digital do/a aluno/a de 9ºano e as possibilidades de inserção das TDIC no contexto escolar - análise e discussão reflexiva.....	69
4.2 O aluno, a escola e o digital: uma integração necessária e urgente.....	86
4.3 A relação docente e as tecnologias digitais: os desafios e as possibilidades de inserção das TDIC na sala de aula.....	95
4.4 Triangulação dos dados da pesquisa.....	113

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	122
ANEXOS.....	131

1 INTRODUÇÃO

A escola é uma grande agência de letramentos em que estão envoltas as estruturas sociais que compõem redes discursivas capazes de veicular discurso em constante mudança, possibilitando a circulação de representações, de ideologias e de conhecimentos materializados em práticas sociais que constituem sujeitos, bem como os seus sistemas e crenças, ideologias, hegemonias, cujas ações se desenvolvem a partir do uso das múltiplas linguagens.

Nesse sentido, uma das grandes mudanças do trabalho dos/das professores/as no contexto da sala de aula deveria ser o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como um elemento de representação social e de ensino e de aprendizagem. Mas no contexto de ensino em que estou inserido poucos profissionais estão habilitados a esse novo cenário que exige atualizações contínuas e as demandas dos/as professores/as nem sempre permitem o acesso a essas atualizações.

Sabemos que a educação não pode ficar fora dessas mudanças, devendo, portanto, ser vinculada a esse novo molde de construção de conhecimento com fins de ampliar o letramento digital (LD) dos estudantes, pois, indiscutivelmente, as TDIC estão incorporadas na produção do conhecimento e na apropriação do saber. Eis o principal desafio em questão: é preciso que essas tecnologias sejam usadas de forma significativa, criativa, dinâmica e que possam viabilizar pedagogicamente a construção de novas aprendizagens e não se limitem tão somente a um recurso motivacional e de transmissão de conteúdos reproduzindo as práticas tradicionais.

Ao vivenciarmos as angústias juntamente com colegas professores/as, evidenciou-se a necessidade de analisar o uso das TDIC na Escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa, estabelecimento de ensino situado no município de Itatira, estado do Ceará. É notório, a partir da prática docente, que muitos/as educadores/as são reticentes em falarem das dificuldades de uso das TDIC em sala de aula, uma vez que esperam encontrar uma saída para lidar com essas tecnologias tão necessárias para as práticas atuais de ensino.

De acordo com Almeida e Valente (2012), as TDIC têm proporcionado grandes mudanças em todos os setores da sociedade contemporânea. As empresas necessitam dessas tecnologias para maior produtividade, por exemplo; mas percebe-se que alguns segmentos sociais ainda não se adequaram a essa nova

realidade. É sobre essa grande transformação pela qual passou, e ainda passa, o cotidiano da sala de aula que nossa pesquisa se debruça.

É notável que algumas instituições de ensino fazem parte desses segmentos sociais que ainda não se adaptaram aos avanços tecnológicos. A saber, no meu contexto educacional, temos a lei estadual Nº 14.146, DE 25.06.08 (D.O. DE 30.06.08) que dispõe sobre a proibição do uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas. Assim, a maioria das escolas da nossa região, proíbem a portabilidade das TDIC no ambiente escolar. Normalmente, esse normativo é exposto nas paredes das salas de aula.

Desenvolver uma pesquisa que busca desvelar quais os desafios e as possibilidades de inserção das TDIC na sala de aula de uma escola pública e municipal, infelizmente, é algo desafiante em pleno século XXI. A pandemia da COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, provou-nos que, ainda, não conseguimos potencializar, de fato, o uso dessas tecnologias aos métodos de ensino e, não criamos redes colaborativas para a construção de novos conhecimentos e atualizarmos nossas metodologias, que em algumas situações não correspondem com o contexto atual.

Assim, tivemos como objetivo entender como os/as atores/atoras sociais representam para si e para o outro a presença das TDIC no cotidiano escolar, a fim de compreender os desafios e as possibilidades de inserção dessas tecnologias em sala de aula. Mas de forma que não venhamos excluir os/as estudantes menos favorecidos/as, mas que eles/as possam representar-se socialmente a partir dessas tecnologias e ampliar as possibilidades de novas aprendizagens por meio da cultura digital.

Além disso, buscamos identificar o perfil dos/as participantes a partir do conhecimento e sobre suas vivências no âmbito do digital para propormos a inserção das TDIC em sala de aula, como um ambiente de novas aprendizagens individuais e coletivas, e tornar os/as estudantes atores/atoras sociais na produção de novos saberes na cultura digital.¹

¹ É valioso destacar que acatamos uma sugestão da banca examinadora para uma pequena mudança no título. Tínhamos como título anterior: práticas de letramento digitais: desafios e possibilidades de uso das TDIC nos anos finais do ensino fundamental. Assim, foi sugerido tiramos a expressão – práticas de letramento digitais. Pois, percebeu-se que não foi dado ênfase nesse sentido.

De acordo com Lévy, Anacleto e Ribeiro (2022, p. 29), “[...] o processo de formação do leitor na cultura digital passa, necessariamente, pela formação de um cidadão mídia-ativo” e que estes leitores precisam agir criticamente em seus contextos. Portanto, devemos considerar as TDIC para além de um recurso, de uma ferramenta, mas como um ambiente de representação social.

Por isso, precisamos conceber a possibilidade de inclusão social a partir do uso dessas tecnologias, entendermos o ciberespaço² como um ambiente de autoria, de trocas de experiências e de acolhimento de vozes excluídas socialmente.

Consoante Street (2014, p. 17):

As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa.

É notório que com as TDIC podemos proporcionar aos/as educandos/as aulas mais dinâmicas e úteis a fim de tornarmos a aprendizagem mais significativa e que os/as aprendizes participem ativamente na construção do conhecimento, a exemplo disso, podemos citar o trabalho com o uso de jogos, a escrita compartilhada a partir do gênero *Wiki*, dentre outras possibilidades. Além disso, que os/as estudantes assumam uma posição mais central, e que o/a professor/a seja um/a articulador/a (Moran, 2019). No entanto, não podemos perder de vista o asseverado acima por Street, pois, sempre devemos considerar o contexto socioeconômico da comunidade escolar.

Alves (2014) assinala que para que TDIC possam implicar positivamente no processo de ensino e de aprendizagem, primeiro, deve haver uma associação entre os dois currículos, o da escola e o do mundo, e que é preciso relacionarmos o currículo formal ao informal.

O campo desta investigação é uma instituição pública de ensino pertencente à rede municipal de Itatira, estado do Ceará, denominada Escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa. Faço parte do quadro de professores efetivos deste estabelecimento de ensino desde 2013.

² Lévy (1996, p. 17) assevera que “[...] o ciberespaço é um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

De acordo com Bourdieu (2009), uma pesquisa se inicia com um problema ou questão que ganha centralidade. Sabe-se que a escolha de um problema, tema ou questão norteadora não é um processo neutro, tampouco produto de uma assentada, pelo contrário, reflete determinado contexto de vida do/a pesquisador/a.

Nesse sentido, se estabeleceu como questões no âmbito desta pesquisa:

- ✓ Quais os desafios e as possibilidades para a inserção das TDIC em sala na aula a fim de que os/as professores/as possam inovar a sua prática docente a partir do uso dessas tecnologias e que os/as estudantes tenham cada vez mais acesso à cultura digital?
- ✓ Qual o perfil dos/as participantes (professor e aluno) quanto ao uso das TDIC e sobre suas vivências no âmbito dessas tecnologias?

As interlocuções do estudo se desenvolveram por meio de um grupo formado no WhatsApp (WA), em que tivemos como participantes, uma docente de Língua Portuguesa (LP) e cinco estudantes de uma turma de 9º ano.

Para buscamos respostas a esses questionamentos, promovemos interlocuções com os/as participantes através da resolução de um questionário digital, a realização de uma roda de conversa virtual e uma entrevista semiestruturada.

Após a coleta dos dados, inferimos interpretações ancoradas em pressupostos teóricos da pedagogia dos multiletramentos, em especial, do letramento digital. Além disso, contamos com alguns conceitos-chave da *Análise de Discurso Crítica* (doravante ADC).

Como os *corpora* deste estudo foram constituídos por dados advindos por três instrumentos: um questionário digital, uma entrevista e uma roda de conversa virtual. Assim, optamos em usar a técnica de triangulação de dados como forma de filtragem daquilo que mais respondiam às nossas questões e atendiam aos nossos objetivos. Metodologicamente, usamos uma proposta de pesquisa qualitativa em que as respostas advindas dos questionamentos e das interlocuções no grupo de participantes nos deram materialidade discursiva para a análise.

Este estudo é composto por quatro seções, com a seguinte organização: introdução; fundamentação teórica; metodologia; análise e discussão dos dados gerados; considerações finais; referências e anexos.

Na primeira seção, temos esta introdução em que apresentamos o tema da pesquisa e a sua importância para o processo de ensino e de aprendizagem, os

objetivos que almejamos alcançar, as questões que levaram o desenvolvimento desse estudo, a metodologia, a justificativa e a relevância da pesquisa.

Na sequência, segunda seção, abordamos a fundamentação teórica, com as seguintes subseções: o digital é multimodal; letramento digital e prática docente; redes sociais e o processo de ensino e de aprendizagem; alguns conceitos-chave da Análise de Discurso Crítica; as categorias analíticas da ADC identificadas nos *corpora* do estudo (*a interdiscursividade, a avaliação e a coesão*).

Posteriormente, terceira seção, descrevemos a metodologia da pesquisa, conforme o passo a passo a seguir: procedimentos metodológicos; instrumentos e técnicas de coleta de dados; caracterização do campo de estudo; seleção dos/as participantes; composição dos *corpora*; procedimentos éticos em pesquisas na internet.

Na quarta seção, fizemos a análise e a discussão dos dados, com as seguintes subseções: o perfil digital do/a aluno/a de 9º ano e as possibilidades de inserção das TDIC no contexto escolar - análise e discussão reflexiva; o aluno, a escola e o digital: uma integração necessária e urgente; a relação docente e as tecnologias digitais: os desafios e as possibilidades da inserção das TDIC na sala de aula na Escola Eduardo Barbosa. Além disso, fizemos uma triangulação dos dados. Por fim, as considerações finais, as referências e anexos.

Neste estudo, fizemos algumas consultas em trabalhos que investigaram o uso das TDIC nos processos de ensino e de aprendizagem, a exemplo disso, temos o trabalho de Nobre (2021), no qual a pesquisadora objetivou entender o letramento digital de um grupo de docentes de Língua Portuguesa (LP) da rede pública de ensino em Uberaba-MG.

Esse estudo identificou que existe carência de investimentos para a formação docente e que a infraestrutura das instituições de ensino fundamental nos anos finais do município de Uberaba-MG não oferece condições favoráveis à inserção das TDIC ao ambiente escolar. Essa pesquisa deixou uma sequência didática como produto social a fim de auxiliar os/as professores/as quanto ao uso das TDIC na sala de aula.

Normalmente, essas pesquisas que investigaram o uso das TDIC no ensino fundamental sempre fazem interlocuções com os/as professores/as, elas buscaram entender a problemática a partir de diálogos com esses/as docentes, e não com os/as estudantes.

Assim, consideramos que nosso estudo se diferencie cientificamente dos demais, pois realizamos interlocuções com uma docente, mas também tivemos a oportunidade de ouvir um grupo de estudantes de uma turma de 9º ano, e eles/as expuseram quais seriam as vantagens e as desvantagens da inserção das TDIC em sala de aula.

Destacamos que há uma motivação pessoal/profissional do pesquisador pelo tema, por perceber que com as TDIC há possibilidades da renovação metodológica e de criação de um ambiente de aprendizagem mais significativo aos/as aprendizes e que eles/as possam ser o centro do processo de ensino e de aprendizagem e o/a docente assuma um papel de mediador.

A partir do uso das TDIC em sala de aula, ou fora dela, temos a oportunidade de tirarmos o/a aluno/a da zona de passividade e trabalharmos a questão da oralidade. A exemplo disso, podemos sugerir que os/as alunos/as produzam vídeos e/ou podcasts, rodas de conversas virtuais etc. Isso pode acontecer em suas casas ou em qualquer outro espaço, sobre um determinado assunto.

Ademais, esse material de estudo e/ou discussão pode ser enviado ao/à professor/a, ou apresentado em sala de aula. Assim, estaríamos nos aproximando daquilo que é denominado de sala de aula invertida. Nessa situação, as TDIC representam um espaço de participação escolar e social.

Consoante Lemos (2015, p. 128):

[...] a sala de aula invertida é uma metodologia na qual os alunos devem aprofundar o conhecimento de um assunto de forma autônoma, sem necessariamente está em um espaço escolar, e trazer os seus achados para discussão em sala de aula.

Desse modo, faz-se necessário um ensino que inclua as TDIC para atendermos mais essa perspectiva de sala de aula invertida, pois o que se constata em nosso dia a dia é que as aulas tradicionais vêm se tornando cada vez mais obsoletas para os/as estudantes na mesma proporção em que essas tecnologias se apresentam de forma intensa e atrativa no contexto social desses/as aprendizes. É sobre esse descompasso que traçamos algumas reflexões.

Na seção seguinte, abordaremos a discussão teórica que fundamentou o nosso estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As paredes dos estabelecimentos escolares tendem a tornar-se difusas e no futuro os processos educacionais deverão ocorrer onde existam tecnologias disponíveis e adequadas para mediar entre aprendizes, professores e conteúdos (Coll; Monereo, 2010, p. 39).

Vivemos o que esses autores asseveram nesse período pandêmico que atravessamos e por isso, recorreremos às TDIC para que pudéssemos continuar ao menos em contato com os/as nossos/as alunos/as e tentamos nos planejar de forma que o prejuízo ao ensino e à aprendizagem não fosse tão catastrófico. No entanto, sentimos que não estávamos preparados para lidar com essas tecnologias, já que as condições materiais nunca foram suficientes. O “pouco” que foi realizado teve mais da boa vontade dos/as professores/as do que investimentos em recursos digitais e em formação para que lidassem com esse desafio.

Quanto à oferta de formação, seria impossível acontecer da noite para o dia, porque fomos pegos de surpresa em relação ao vírus SARS-CoV-2, mas não quanto à inserção das TDIC nas práticas de ensino, há anos se fala nisso. A “surpresa” quanto ao uso das TDIC provou que não houve/há formação continuada satisfatória para que os/as professores/as possam ofertar um ensino de qualidade a partir do uso dessas tecnologias, além da visível carência infraestrutural que existe nas instituições de ensino pertencentes à educação básica pública.

Percebe-se que falta, de verdade, é o investimento de políticas públicas educacionais, de forma efetiva, para que as TDIC possam fazer parte do contexto de sala de aula, temos um país continental, urge-se a necessidade de ações que atenda uma perspectiva nacional, não é tão simples e nem será impletada da noite para o dia. No entanto, os métodos tradicionais precisam ser repensados para que a prática docente possa ser atualizada e a escola venha ser um ambiente interessante e mais significativo para os/as alunos/as.

As TDIC precisam ser inseridas aos processos de ensino e de aprendizagem, pois são alternativas para que os/as professores/as possam deslocar as práticas tradicionais para os métodos de ensino contemporâneos, através dos quais devemos valorizar a participação dos/as aprendizes e a promoção de metodologias ativas, para que o centro do processo de ensino e de aprendizagem passe a ser o aprendiz (Moran, 2019).

Nesta pesquisa, baseamo-nos em estudos e abordagens com as TDIC e linguagens e, as práticas de ensino e de aprendizagem, a partir de: Almeida (2011, 2012, 2014); Valente (2011, 2012, 2014); Araújo (2016); Araújo e Pinheiro (2014); Coscarelli (2016); Dudeney; Hochly e Pegrum (2016); Kleiman (2018); Recuero (2005); Rojo (2012, 2019); Hissa (2021); Soares (2000, 2002, 2020); Vieira (2018); Ribeiro (2018, 2021); Santaella e Cardoso (2014); Moran (2015, 2019); Paiva (2019); Pereira (2020, 2021); Anecleto (2021, 2022); Prensky (2001); Canclini (2008); dentre outros/as pesquisadores/as que tratam dos multiletramentos, em especial, do uso das TDIC nas práticas de ensino e de aprendizagem. Além disso, ancoramo-nos em alguns conceitos-chave da Análise de Discurso Crítica³ (doravante - ADC). Nessa perspectiva teórica, baseamo-nos em: Chouliaraki e Fairclough (1999); Fairclough (2001, 2003, 2010, 2012, 2016); Resende e Ramalho (2006, 2011); Van Dijk (2002); Wodak (2003); Magalhães (2012) etc.

A ADC é uma abordagem de pesquisa transdisciplinar que tem como cerne o estudo da linguagem em uso. Essa abordagem se respalda em conceitos-chave como: *discurso, prática discursiva, poder, ideologia, hegemonia, texto, prática social, modernidade tardia* etc.

A inserção das TDIC propiciou/propicia grandes e rápidas mudanças no comportamento humano, nas relações sociais e nos modos de aprendizagens (Zacharias, 2016). No que se refere ao ambiente escolar atual, o uso das TDIC nas aulas pode ser um ponto de partida importante para uma educação inovadora, participativa e coletiva.

Para isso, é preciso que as escolas estejam aptas para lidar com essas TDIC, ofertar as condições necessárias/suficientes aos/às docentes e entender as condições sociais de cada estudante, pois é nítido a desigualdade social no contexto das escolas, em especial, das públicas. Para que as TDIC possam incluir, ao invés de excluir, faz-se necessário projetos sociais que atendam os/as estudantes menos favorecidos/as a fim de que o uso dessas tecnologias não venha alargar ainda mais as desigualdades sociais que permeiam o contexto escolar.

³ A análise de discurso crítica, como abordagem linguística, transporta para o domínio social e político questões de desigualdade, identificando estruturas de dominação e promovendo o questionamento da materialização do poder e como esse é exercido, mantido e reproduzido discursivamente nas organizações sociais (Vieira; Silvestre, 2015, p. 8).

As TDIC proporciona à comunidade escolar possibilidades de novas aprendizagens, por isso os/as alunos/as não se veem mais a busca do aprendizado somente na instituição de ensino, com essas tecnologias eles/as podem acessar às aulas propostas pelo/a professor/a a qualquer momento e em qualquer lugar (Valente, 2014).

Para melhor compreensão da literatura abordada em nossa pesquisa, fez-se necessário a definição de alguns pressupostos teóricos, tais como: *letramento(s); multiletramentos; multimodalidade; hipertexto e letramento digital; discurso; prática social; texto; hegemonia e ideologia* etc. Vejamos essas definições ao longo das próximas subseções.

2.1 O digital é multimodal

No ambiente digital, normalmente, o código verbal tem seu sentido complementado pelo texto imagético (estático ou em movimento). A linguagem, seja ela gestual, espacial, oral, audiovisual, dentre outras, apresenta-se como elemento fulcral na construção do texto multimodal, este que é construído a partir da multimodalidade. Acrescentamos que as construções multissemióticas acontecem de forma criativa e dinâmica no ciberespaço.

É comum encontrarmos no ambiente virtual textos com a fusão desses elementos no seu modo de produção, raras vezes, encontra-se um texto centrado somente na palavra. Essas combinações são típicas dos espaços virtuais, o que implica que os/as leitores/as compreendam essas múltiplas linguagens⁴ quando postas na tela ou mesmo no meio impresso (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Destacamos que o termo letramento ganhou pluralizações, adjetivações, apontaremos essas adjetivações e pluralizações na próxima subseção.

Hoje, temos os multiletramentos (ML). Vejamos como Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 19 - 20) definem esse termo:

O termo multiletramentos refere-se atualmente a dois aspectos principais da construção de significado. O primeiro é a diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações

⁴Fuzer e Cabral (2014, p. 21) assinalam que a “linguagem é um recurso para fazer e trocar significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais, a linguagem é, um modo de agir, de dar e solicitar serviços e informações”.

culturais, sociais ou de domínio específico [...]. O segundo aspecto da construção de significado destacado pela ideia de multiletramento e a multimodalidade.

Os autores citados anteriormente também destacam que o modo grafocêntrico já não é mais suficiente para o desenvolvimento do ensino e de aprendizagem na contemporaneidade. Assim, faz-se necessário usarmos as TDIC, pois elas nos permitem novos modos de produção, distribuição e consumo, novas práticas discursivas.

Sempre a sociedade excluiu quem não tem a técnica da escrita, e hoje, também serão penalizados/as aqueles/as que não dominam a tela, o ciberespaço. As pessoas necessitam interagir por meio das TDIC para a realização de uma simples chamada de vídeo, pagamentos de contas ou algo mais complexo exigido pelo contexto social contemporâneo. Dessa forma, essas tecnologias potencializam as formas de comunicações e as práticas sociais atuais (Pereira, 2020).

Assim, essa potencialidade no ato comunicativo, normalmente, dá-se a partir de construções multissemióticas e, não raras vezes, o texto imagético carrega a saliência da materialidade discursiva, a palavra dificilmente se apresenta de forma isolada. O uso dos recursos multimodais oportuniza a criatividade, o dinamismo e a interatividade na produção textual e com o uso das TDIC essas construções multissemióticas acontecem de forma diferenciada do impresso, nas telas temos a não linearidade marcada pelo hipertexto a partir das conexões articuladas através dos links (Coscarelli, 2016).

Assim, consideramos importante interagirmos a partir do uso das TDIC, explorarmos ao máximo as possibilidades ofertadas por essas tecnologias e não subutilizá-las. Por isso, consideramos que o essencial seja a existência de uma pedagogia que valorize as diversas linguagens e que não se restrinja a métodos tradicionais/dominantes de ensino, fincados no letramento da palavra, no código verbal.

As práticas de ensino e de aprendizagem na contemporaneidade estão voltadas às múltiplas possibilidades de aprendizagem em diferentes contextos e modalidades de (re) produção, distribuição e consumo a partir de uso das diversas linguagens, não nos restringimos mais ao letramento da palavra, pois há essas múltiplas possibilidades. Vejamos um quadro síntese representativo dessa realidade.

Quadro 01 - Os dois “multi” dos multiletramentos

Contextual	Modal
Ambiente comunitário	Escrito
Papel social	Visual
Relações interpessoais	Espacial
Identidades	Tátil
Assunto	Gestual
Etc.	Áudio
	Oral

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 20).

Dessa forma, os multiletramentos estão na direção de dois prismas: a multiculturalidade e a multimodalidade. Esta possibilita a produção, recepção e consumo das materialidades discursivas com uma forma de produção textual multissemiótica, apoderando-se das múltiplas linguagens, enquanto aquela nos oportuniza vivermos em diferentes culturas.

Posto isso, percebe-se a necessidade de transpormos as barreiras das práticas centradas nos padrões dominantes e colonizadores. A inserção das TDIC impôs a valorização das demais formas de linguagens, o texto assumiu uma composição mais multifacetada, já que as materialidades discursivas na tela são, essencialmente, multimodais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2001), todo texto é multimodal. O próprio *design* da folha ou da tela já justifica a afirmativa dos pesquisadores. Porém, essa construção de sentido dependerá de leitores/as de textos multimodais e multissemióticos. Assim, nota-se a necessidade da escolarização a partir dos multiletramentos. Entretanto, muitas instituições de ensino ainda não firmaram métodos que atendam à pedagogia dos multiletramentos, inclusive a inserção do digital, ambientes tão presentes no contexto social dos/as nossos/as estudantes.

Coscarelli (2016) assinala que no digital temos o hipertexto⁵, isto é, a não linearidade do texto, a hipertextualidade, isso representa um diálogo entre os textos, a polifonia, em que o leitor tem a oportunidade de triangular as informações e contextualizar de acordo com o que deseja pesquisar e/ou criar.

⁵ De acordo com Coscarelli e Gomes (2022, p. 112), hipertexto é um texto multimodal digital ligado a outros por meio de hiperlinks (links). Essas conexões são marcadas de várias formas, seja com as palavras escritas em azul, sublinhadas ou percebidas pela mudança na imagem do cursor (ex.: de setinha para mãozinha). Além disso, a autora destaca que essas conexões também acontecem no impresso, porém, de modo bem diferente.

Nesse sentido, Anecleto (2021, p. 1069) assinala que a não linearidade representa:

[...] a fragmentação da sequência dos textos na esfera digital, percebida pela inserção de *links*, que quebram a ideia de uma leitura contínua e sequencial e oferece uma leitura por unidades ou módulos de informação. Por sua topologia, o hipertexto não necessita que a sequência entre os módulos seja fixa. As escolhas pelas itinerâncias de leitura não são apresentadas por seu autor/criador, mas construídas na interação com o texto, ocasionando ruptura de papéis fixos entre autor e leitor.

Essa fragmentação representa as conexões existentes no ciberespaço. Essas conexões possibilitam maior condição ao leitor para que possa buscar ou criar aquilo que ele deseja a partir de navegações no ciberespaço (Coscarelli, 2016). Normalmente, essa complementariedade de informação é feita a partir da linguagem multimidiática e multissemiótica e esses elementos carregam outros significados, além do texto verbal.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam que o texto no digital não é monomodal, mas sempre há elementos de linguagem a mais que carregam novos sentidos a partir da multimodalidade. Nesse sentido, a linguagem multimidiática favorece essa combinação. Geralmente, o texto imagético abriga a saliência e a centralidade da informação, por isso, precisamos desenvolver competências e habilidades para que nosso/as alunos/as possam consumir, produzir e distribuir textos com a composição multimodal.

Os autores citados acima asseveram que precisamos de “novos” letramentos, novas escolas e novos professores. Eles destacam que:

[...] presenciamos uma nova geração, a geração “P”, de participativa. Esses aprendizes têm tipos de sensibilidades diferentes dos experimentados pelos estudantes do nosso passado recente. Eles têm em suas mãos smartphones ubíquos, conectados a novas mídias sociais, que lhes permitem se comunicar com pessoas a qualquer hora do dia, em qualquer lugar (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 26).

A era contemporânea exige novos métodos de ensino, não podemos manter somente as práticas as quais usávamos há décadas, quando éramos aprendizes. Agora, na condição de docente, o cenário atual implica uma nova forma de ensinar/aprender, e isso requer novos espaços de aprendizagens, em especial, o digital.

Necessariamente, precisamos inserir os multiletramentos nas práticas de ensino, pois só o domínio do código verbal não é mais suficiente para atender às demandas socioculturais dessa era contemporânea. O ciberespaço se apresenta como um importante ambiente de aprendizagem; ele é composto pelas múltiplas linguagens, é multimodal. O texto no digital, normalmente, é construindo em uma fusão entre som, imagem, escrita, vídeo, design, serifas, dentre outros recursos construtores de significados.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 28) apresentam o perfil necessário ao novo aluno e ao novo professor. Vejamos o quadro abaixo.

Quadro 02 - Nova Aprendizagem (New Learning)

Novos alunos	Novos professores
Pesquisar informação usando múltiplas fontes e mídia.	Engajar os alunos como ativo construtores de significados.
Analisar ideias a partir de múltiplas perspectivas.	Projetar ambientes de aprendizado em vez de apenas regurgitar e entregar conteúdo.
Trabalhar em grupos como construtores de significados colaborativos.	Fornecer aos alunos oportunidades de usar novas mídias.
Enfrentar questões difíceis e resolver problemas.	Usar novas mídias para um design de aprendizagem e facilitar o acesso do estudante à aprendizagem a qualquer momento e de qualquer lugar.
Assumir responsabilidade pela sua aprendizagem.	Ser capaz de dar mais autonomia aos alunos quando estes passarem a assumir mais responsabilidade por sua aprendizagem.
Continuar seu aprendizado de forma independente e para além do livro didático e da sala de aula.	Oferecer uma variedade de caminhos de aprendizagem para diferentes alunos.
Trabalhar de perto com os outros colegas em um ambiente que fomente a inteligência coletiva.	Colaborar com outros professores, compartilhando design de aprendizagem.
Criticamente autoavaliar seu próprio pensamento e aprendizagem.	Avaliar continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essa informação para criar experiências de aprendizagem mais apropriadas para diferentes aprendizes.

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 28).

Vejamos que essas novas formas de aprendizagens exigem iniciativa e autonomia dos/as envolvidos/as no processo do ensinar e do aprender, de estímulos

coordenados pelos/as docentes a fim de promover a participação entre os pares, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e ativo. Além disso, com essa interação/participação, os/as estudantes se tornam mais sociáveis, diferentemente do modelo tradicional e arcaico de ensino em que os discentes são receptores de conteúdo e informação.

As TDIC podem favorecer essa participação colaborativa e ativa em que os/as estudantes saem da condição de telespectadores/as e assumem um papel mais central no processo de produção do conhecimento. Desse modo, a aprendizagem é mais significativa aos estudantes e a escola passa a ser um espaço mais atrativo em que as aprendizagens fluem a partir das trocas entre os pares.

Urge-se a necessidade de agregamos ao letramento da palavra as outras modalidades de escrita, além do grafocêntrico, entendermos as outras semioses e, que o letramento se distancia da aprendizagem de regras e procedimentos de memorização de fonemas e grafemas, sem relação com as práticas e/ou atividades sociais dos/as estudantes.

Soares (2000) assinala que os estudos sobre letramento no Brasil surgiu na década de 80. No entanto, estava bem restrito à área da linguística e da educação. Por essa concepção, a pesquisadora define letramento como “[...] o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...] e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2000, p. 17-18).

Desse modo, a escrita assume uma função relevante na vida das pessoas, utilizamo-a por meio das múltiplas linguagens para resolvermos os diversos problemas do dia a dia. Representamos diariamente através dos eventos discursivos, dos textos, independente da modalidade oral e/ou escrita. Por isso, a escola precisa ampliar a visão de letramento e conceber uma perspectiva múltipla, que atenda a pedagogia dos multiletramentos.

Dito isso, compreendemos que é importante que a escola valorize e amplie o letramento digital existente no meio sociocultural dos/as estudantes. Isso a partir de práticas de ensino e de aprendizagem que considerem o ciberespaço como um local de novas aprendizagens, convivência social, trabalho, autoria, interconexões, interações etc.

De acordo com Soares (2020, p. 27), o letramento está relacionado às:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade para ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orienta-se e da à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos.

Vejamos o quão se amplia o significado do termo letramento. Assim, ser letrado é utilizar a leitura e a escrita nas diversas atividades do dia a dia, o uso da escrita por meio das diversas linguagens assume um papel de extrema relevância e, no meio digital, essas capacidades/habilidades se apresentam de forma multissemiótica.

Essa visão da autora vai bem além do domínio da escrita alfabética, da técnica, da aprendizagem de forma mecânica. Dessa forma, a leitura e a escrita assumem um viés funcionalista em que as pessoas podem representar socialmente por meio dos eventos discursivos orais e/ou escritos.

Vejamos um quadro com algumas pluralizações e/ou adjetivações que o termo letramento ganhou.

Quadro 03 - Pluralizações e/ou adjetivações do termo letramento

Letramento acadêmico	Letramento financeiro
Letramento algébrico	Letramento formal
Letramento cívico	Letramento formativo
Letramento computacional	Letramento geográfico
Letramento crítico	Letramento ideológico
Letramento digital	Letramento imagético
Letramento docente	Letramento informacional
Letramento econômico	Letramento jornalístico
Letramento em ciências	Letramento jurídico
Letramento em games	Letramento lexicográfico
Letramento em mídia	Letramento linguístico
Letramento em saúde	Letramento literário
Letramento emocional	Letramento literomusical
Letramento escolar	Letramento marginais
Letramento espiritual	Letramento metamidiático
Letramento estatístico	Letramento multimodal
Letramento estético	Letramento nutricional

Fonte: Próprio autor

De acordo com Paiva (2021, p. 165), o “[...] letramento é um termo guarda-chuva” e seria suficiente para definir qualquer prática social de linguagem. No

entanto, acreditamos que essa classificação/adjetivação seja necessária para alinharmos um letramento específico a uma determinada atividade social.

Na seguinte subseção, trataremos do letramento digital e prática docente.

2.2 Letramento digital e prática docente

[...] o ambiente social como um todo (família, escola, empresas, política, economia) será afetado e afetará as novas possibilidades que a tecnologia disponibiliza às novas gerações, acelerando seu processo de educação, de informação, de formação e até, infelizmente, de deformação. Todos temos que reinventar muitas das nossas práticas de relacionamento com os jovens, tanto no plano da família quanto nas outras instâncias da sociedade que estão em mutação a cada geração (Fachin, 2011, p. 11).

Em consonância com as ideias da pesquisadora, percebe-se que a sociedade teve/terá grandes mudanças a partir do uso das TDIC e que as instituições de ensino precisam ofertar condições favoráveis para que o/a docente possa reinventar a sua prática; mas, infelizmente, já se somam mais de três décadas e pouco percebemos as implicações positivas esperadas com o uso desses ambientes digitais no campo educacional, em especial, nas escolas públicas (Alves, 2014).

Consoante Hetkowski (2012), os professores vivenciam grandes dificuldades de inserir as mídias digitais em suas atividades diárias e abordar as possibilidades de uma prática pedagógica mais dinâmica com o uso dessas TDIC. Conforme afirma esse pesquisador, muitos professores já compreenderam que as mudanças pelas quais passaram as escolas da atualidade exigem que eles adotem uma perspectiva mais discursiva sobre a linguagem, por isso vêm demonstrando preocupações com o desenvolvimento do Letramento Digital (LD) de seus alunos.

Vejamos que temos um lapso temporal de mais de uma década, mas mesmo assim, ainda se percebe essa realidade. Isso implica que o uso das TDIC ainda não se efetivou na prática docente. Faz-se necessário que os/as educadores/as tenham suportes para compreender a complexidade que é trabalhar com o LD para que assim consigam contribuir para a construção de uma escola mais preparada para a era contemporânea. Consequentemente, teremos cidadãos capazes de enfrentar os desafios da sociedade da informação e comunicação.

Portanto, é condição necessária para uma boa formação de cidadãos letrados digitalmente, que as instituições de ensino insiram em seus currículos as variadas tecnologias para que desenvolvam habilidades para uso dos espaços multimidiáticos

e assim consigam fazer o uso das TDIC nas práticas de ensino e de aprendizagem e que possam usufruir das múltiplas possibilidades oferecidas por essas tecnologias. Logo, os aprendizes conseguem representar-se como sujeitos sociais ativos, contribuindo para a formação de uma sociedade menos desigual (Almeida, 2014).

A pergunta desafiadora passa a ser então: como a escola trabalha o letramento digital? Muitas são as transformações pelas quais têm passado a sociedade contemporânea e nem sempre a escola consegue acompanhá-las. O letramento digital é uma dessas mudanças que a escola ainda não conseguiu acompanhar, pois ainda está focada em alfabetizar com ênfase no letramento grafocêntrico no papel. De modo geral, e por vezes, não percebe que os/as alunos/as não sabem fazer uso de muitas coisas que aprendem nela.

O LD abrange as competências que um indivíduo precisa para entender e usar a informação veiculada em meios digitais, de maneira crítica, sendo capaz de atender seus objetivos, mediante um amplo conhecimento de mundo e das necessidades de inserção cultural e social (Martin, 2006, *apud* Mercury, 2010).

Assim, faz-se necessário fomentar atividades educacionais de professores/as e de estudantes nos processos de leitura/escrita em que novas competências letradas, habilidades e estratégias sejam criadas e implementadas a fim de desenvolver o potencial de cada um mediante o uso criativo e colaborativo de ferramentas, aplicativos e recursos *on-line* e/ou *off-line*. Portanto, ajudando o/a aluno/a a ter mais intimidade com as TDIC e com os vários tipos de letramentos (Dudenev; Hochly; Pegrum, 2016).

O letramento digital é uma habilidade necessária à era contemporânea, ele não é superior aos demais tipos de letramentos, entretanto, as práticas sociais atuais exigem o uso das telas. Normalmente, o que impera nas práticas de ensino das instituições escolares é o letramento pautado no impresso. Salienta-se que não somos contrários a esse tipo de letramento, mas sugerimos a agregação de outros, em especial, do digital. Dudenev, Hochly e Pegrum (2016) apontam-nos um ensino ancorado nos multiletramentos, inclusive o letramento impresso⁶, mas sempre na perspectiva que letramento é um conjunto múltiplo.

⁶ Habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências da leitura e da escrita (Dudenev; Hochly; Pegrum, 2016, p. 23).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na sua competência geral de número cinco, orienta que devemos proporcionar condições para que o/a aluno/a consigam:

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

Essas são competências/habilidades que propiciam aos/as estudantes representarem socialmente no ciberespaço de forma crítica, visto que as práticas cotidianas exigem que eles/as sejam atores/as sociais a partir do uso das TDIC. Resta-nos entendermos quais condições são ofertadas aos docentes para que possam inserir essas tecnologias em sala de aula a fim de promover o desenvolvimento de tais competências aos/as estudantes.

Zacharias (2016, p. 26) afirma que “[...] a cultura do impresso ainda é marcante nas escolas e não necessariamente precisa ser diferente e que a leitura e a produção de textos impressos é importante e precisa ser estimulada”. Desse modo, é importante compreender que a inclusão de um letramento não impede a inserção de outros e que o ensino nos dias atuais implica nas múltiplas possibilidades de letramento.

Assim, a escola precisa (re) pensar o currículo na seara funcional daquilo que ensina e também se questionar sobre o letramento dominante nas suas práticas de ensino, se realmente contempla o que a sociedade exige desses sujeitos para que possam se engajar nas práticas sociopolíticas contemporâneas. Por isso, as instituições de ensino devem avaliar se o currículo escolar atende às exigências da sociedade atual.

Hissa (2021) realizou um estudo intitulado: “O letramento digital e à docência: da aplicação de recursos à convergência cultural”. Nesse estudo, a pesquisadora refletiu sobre as tradicionais concepções de letramento digital e concluiu que há na literatura corrente quatro concepções para LD como habilidade e competências indispensáveis ao uso das tecnologias digitais. A saber:

[...] como técnica de criação dos recursos digitais; como aplicação dos recursos na prática docente; como participação responsável e ativa na

curadoria de conteúdo digital; e como convergência cultural que integra e engaja os sujeitos na transformação social (Hissa, 2021, p. 484).

Com base nesse estudo, a autora assinala que a primeira habilidade está relacionada à técnica, já a segunda foi a mais ressaltada, a aplicação dos recursos na prática docente, ambas estão associadas à ciência computacional. A pesquisadora enfatiza que o LD como participação ativa e responsiva comporta uma ideia mais inclusiva e emancipatória e que essa concepção é a mais adequada ao contexto educacional vigente.

Corroboramos com a autora quanto ao uso das TDIC na perspectiva emancipatória e inclusiva porque o uso dessas tecnologias em sala de aula deve estar associado às práticas sociais, pois é visível a representação social a partir dessas mídias. Então, as instituições de ensino precisam sistematizar essas práticas ao currículo escolar a fim de integrar as práticas escolares ao contexto social.

Almeida (2014) sugere a *web* currículo para que a prática docente possa estar mais contextualizada à sociedade contemporânea. Além disso, a autora defende que “as TDIC são instrumentos culturais de representação do pensamento humano e de atribuição de significados pelas pessoas que interagem e desenvolvem suas produções por meio delas” (Almeida, 2014, p. 25).

A pesquisadora citada acima assinala para a necessidade de uma integração entre o currículo e as TDIC, pois o contexto atual exige práticas de ensino que valorizem a cultura dos/as estudantes, não podemos “desconectar” essas duas realidades. Por isso, corroboramos com a ideia de pensarmos a *web* currículo como algo necessário e urgente no contexto das práticas de ensino e de aprendizagem. Assim, seria uma forma de inserir a cultura digital na escola, aproximaríamos o contexto sociocultural do/a aluno/a aos métodos de ensino.

Portanto, para que a prática docente possa contemplar a cultura digital, precisa-se, primeiro que as instituições de ensino insiram em seus currículos práticas de letramento digital. A ausência disso pode comprometer o amanhã de muitos/as que precisarão dessas habilidades para resolver questões do dia a dia. Dessa forma, os profissionais precisam de formação de qualidade e contínua para ministrar aulas de forma profícua neste contexto contemporâneo, sem subutilizar a capacidade e dinamicidade oferecidas pelas tecnologias. De acordo Pereira (2021, p. 159):

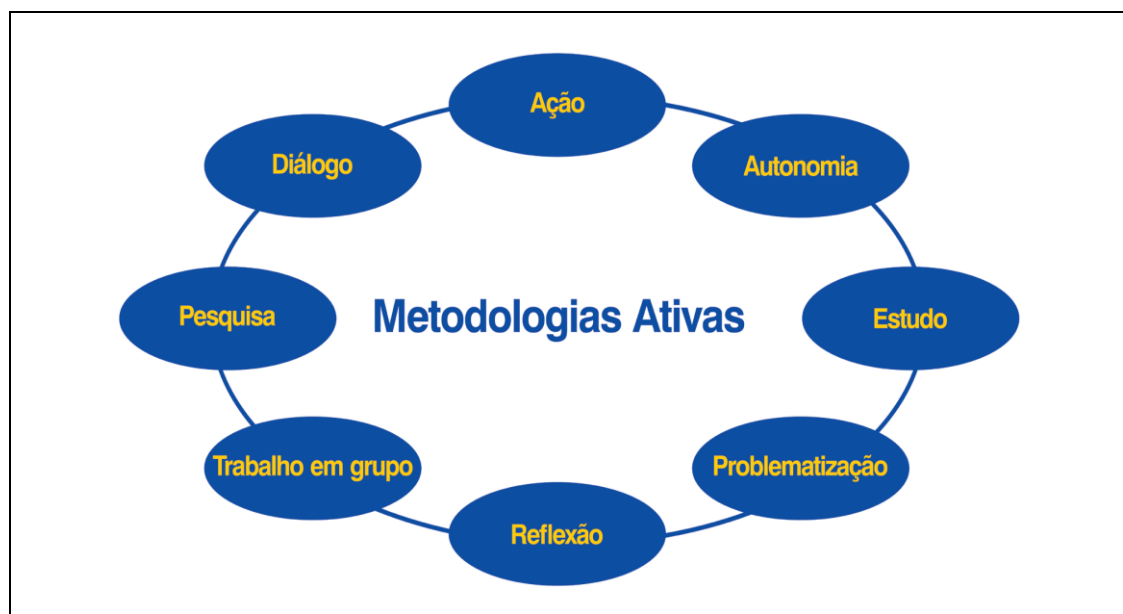
Os professores precisam construir as pontes necessárias entre estes currículos (o formal e o informal), a fim de que o estranhamento inevitável para com o mundo cultural e discursivo de determinadas práticas a serem aprendidas passem a fazer parte da vida dos estudantes de forma significativa.

O pesquisador ainda afirma que necessitamos de uma pedagogia que tenha como ponto de partida o contexto do/a aluno/a. Logo, acreditamos que, caso não haja essa ponte entre os currículos (formal e informal), a escola ficará desinteressante aos aprendizes. Assim, cria-se um descompasso entre as práticas escolares e as sociais. Quando há essa conexão entre esses currículos, a aprendizagem é construída de forma colaborativa e existe a participação ativa dos/as estudantes e o ambiente escolar fica bem mais harmonioso, dinâmico, produtivo e significativo aos/as aprendizes.

Atualmente, o cenário da aprendizagem mudou, muitos textos que circulam no âmbito escolar são resultados de uma interrelação das múltiplas linguagens, das semioses e das mídias, decorrência direta da contínua atualização das TDIC. Nesse sentido, observa-se que raramente o primeiro contato dos/as estudantes com os gêneros textuais acontece na sala de aula, essa vivência é comum no ciberespaço, em especial, nas redes sociais.

Esse contexto atual exige o uso de metodologias ativas, vejamos um esquema abaixo com as principais características que compõem os métodos ativos.

Quadro 04 - Características das Metodologias Ativas



Fonte: Silva (2020, p. 13).

De acordo com Moran (2019, p. 7), as metodologias ativas:

[...] constituem-se em alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo no ensino e de aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição do conhecimento por descoberta, por investigação ou soluções de problemas, numa visão de escola como comunidade de aprendizagem, (onde há participação de todos os agentes educativos, professores, gestores, familiares e comunidade de entorno e digital).

Essas metodologias ativas contribuem para a construção coletiva e/ou colaborativa do conhecimento em que os/as aprendizes protagonizam a partir de suas experiências, constituindo-se em um método pelo o qual o/a professor/a incentiva a participação do/a aluno/a, sendo assim, é um método de ensino que segue um movimento contrário ao ensino tradicional, pois parte da prática à teoria (Moran, 2019). Acreditamos que as TDIC possam favorecer para a inserção desses métodos ativos, pois concebemos essas tecnologias como um espaço de participação social, em especial, as redes sociais.

Hoje as crianças e os adolescentes se mantêm imersos nas redes sociais, revelam práticas de leitura e escrita através do uso de dispositivos móveis. Nesse espaço eles/as postam, compartilham e curtem vídeos, textos e fotos pessoais, expressando assim, seus desejos, sonhos, anseios dentre outras situações.

Na subseção seguinte, buscaremos compreender de que modo essas redes sociais podem ser inseridas na sala de aula.

2.3 Redes sociais e o processo de ensino e de aprendizagem

Consideramos que as redes sociais e suas potencialidades devem ser debatidas para o desenvolvimento do letramento digital como forma de questionar se elas podem potencializar o processo de ensino e de aprendizagem por ser um meio de comunicação, no qual todos podem construir, escrever, falar e serem ouvidos, vistos e lidos.

De acordo com Gomes (2016, p. 87):

Diferentes modos de aprender e de se relacionar com o conhecimento têm surgido a partir das redes sociais. Com elas, emerge a necessidade de novos letramentos e de outras formas de construção de conhecimento. Lidar com essas necessidades tem sido um desafio para a escola nesta era contemporânea.

As instituições de ensino podem aproveitar a intensa presença dessas redes no contexto social dos/das estudantes e fazer disso um forte aliado ao processo de ensino e de aprendizagem. Essas redes sociais vêm sendo um espaço facilitador de criação de comunidades por pessoas e organizações que têm objetivos comuns de diferentes lugares. Dessa forma, abre-se a possibilidade de compartilhamento dos saberes, da produção e da propagação do conhecimento por meio dessas redes.

Nessas redes sociais, em todas as possibilidades, os usuários preservam sua característica principal, a interação mútua, “ação que tem um reflexo comunicativo entre o indivíduo e seus pares como reflexo social. A interação, pois, tem sempre um caráter social perene e diretamente relacionado ao processo comunicativo” (Recuero, 2005, p. 6/21).

Essa pesquisadora ainda destaca que:

Uma rede social é compreendida como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos) e suas conexões (Wasserman e Faust, 1994, Degenne e Forsé, 1999). Essas conexões são entendidas como os laços e relações sociais que ligam as pessoas através da interação social (Recuero, 2005, p. 5/6).

Essas redes representam um espaço de interação em que os/as participantes constroem conexões de acordo com os interesses pessoais e/ou coletivos, é um local de compartilhamento de ideias, leituras e do exercício da autoria. Assim, consideramos que seja importante que as escolas elaborem projetos que busquem a valorização dessas redes e transforme-as em espaços de ensino e de aprendizagem.

As redes sociais são espaços de comunicação e relacionamento social em que os discursos nascem, se espalham e se legitimam, o que possibilita tratar qualquer tipo de assunto. Elas proporcionam grandes vantagens, como exemplo: disponibilizam uma gama de conteúdo, promovem interconexão entre os pares, estimula a prática colaborativa, desenvolvem o Letramento Digital (LD) de seus usuários.

Além disso, comportam informações hiperatualizadas. Mas, infelizmente, em algumas situações podem causar transtornos e prejuízos, por isso é importante saber que é um espaço livre, e que isso impõe cuidados, requer o Letramento Digital Crítico (LDC). No entanto, não podemos negar que essas redes fazem parte do dia a dia dos/as alunos/as, da cultura estudantil.

Dessa maneira, entendemos que é preciso que as formas como acontece os processos de ensino e de aprendizagem e as práticas gerais da educação sejam repensadas e adequadas à realidade dos/as alunos/as, os quais tem largo acesso a muitas informações e se comunicam diariamente utilizando essas redes sociais, caso contrário, estamos “desconectando” as práticas escolares do contexto sociocultural dos/as alunos/as, e conseqüentemente impossibilitando a promoção de um ensino mais significativo (Valente, 2014).

Percebe-se que há uma grande resistência quanto à inserção das TDIC no espaço escolar de algumas instituições de ensino. Portanto, é importante que cada vez mais falemos do LD e suas relações com o desenvolvimento da leitura e da escrita e então possamos pensar o uso crítico dessas tecnologias a fim de formarmos pessoas capazes de refletirem sobre a inserção do digital no espaço escolar e social.

Miranda *et al.* (2011, p. 216) destacam que “o sucesso das redes sociais deve-se, em geral, às imensas possibilidades de partilha da informação e de colaboração, representando novas oportunidades ao nível pessoal, profissional e educativo”. Posto isso, compreende-se que as práticas de ensino poderiam usufruir mais dessas possibilidades oferecidas pelas redes sociais e torná-las em um forte ambiente de aprendizagem.

Em nossa pesquisa, utilizamos uma rede social para a realização das interlocuções com os/as participantes. Esse foi o meio/canal principal, pois o nosso grupo de participantes foi formado no WhatsApp (WA). Observe-se que usamos esse aplicativo por percebermos sua forte presença no contexto sociocultural dos/as estudantes. Além disso, é um aplicativo gratuito e de fácil manuseio.

O WA é uma rede social existente desde 2009 e oferece várias funcionalidades, dentre elas podemos citar: o envio de áudio, chamadas telefônicas e/ou vídeo, compartilhamento de arquivos etc. Ademais, essa rede social sempre sofre atualizações a fim de ofertar novas possibilidades aos seus usuários.

Com o uso dessas tecnologias podemos reinventar as nossas práticas de ensino, nas quais o aprendiz se apresenta de forma mais ativa ao processo de ensino e de aprendizagem. Assim, com essas TDIC podemos inserir as metodologias ativas, método esse que é típico do ensino contemporâneo. Além disso, essas tecnologias oportunizam a aprendizagem fora da ambiência escolar (Silva; Lopes, 2020).

Esses autores ainda destacam que:

O WhatsApp é multifuncional, pois possibilita a troca de mensagens instantâneas sem custos adicionais ou limites. O aplicativo possibilita o envio de diferentes mídias, como imagem, áudio, vídeo e figuras, os chamados emojis, o que torna a comunicação mais produtiva (Silva; Lopes, 2020, p. 53).

O WA é um espaço que possibilita construções multimodais, no qual o/a estudante utiliza a linguagem multimidiática para a elaboração das interlocuções, sejam elas formais ou informais. Logo, as redes sociais podem facilitar o processo de inclusão do digital ao ambiente escolar, as instituições de ensino podem trabalhar na perspectiva da escolarização do digital para que essas práticas de aprendizagens possam ser viáveis.

Para isso, entendemos que o ponto de partida seja a sistematização de um currículo que atenda as particularidades do uso do digital, da cultura digital. Enfim, da elaboração de uma *web currículo*⁷, na perspectiva da inserção das TDIC nas práticas de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, não podemos esquecer o contexto socioeconômico dos/as estudantes. Assim, vale (re) pensar a educação na perspectiva do letramento digital, o que parece ser valioso para alcançarmos um ensino mais significativo e útil aos estudantes. Portanto, faz-se necessário (re) avaliar o papel da escola e inserir em seu cotidiano os ambientes digitais que permeiam o contexto sociocultural dos/as estudantes.

Na subseção seguinte, trataremos de alguns conceitos-chave da Análise do Discurso Crítica (ADC). Pois, consideramos que a ADC possa nos ajudar neste estudo, visto que essa teoria trata de problemas sociais. Assim, consideramos que a falta (ou a proibição) de acesso das TDIC na escola pelos/as estudantes venha figurar um problema social.

2.4 Alguns conceitos-chave da Análise do Discurso Crítica (ADC)

[...] é preciso reconhecer o papel de destaque das mídias como instrumento de lutas hegemônicas, o qual ampliou a possibilidade de grupos cada vez mais restritos disseminarem seus discursos, suas visões particulares de mundo como se fossem universais (Ramalho; Resende, 2011, p. 23).

⁷ Ver Almeida; Alves; Lemos (2014).

É visível a facilidade de (re) produção e disseminação de discursos através das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e, é fato que esses discursos são postos como universais no ciberespaço. Essa prática se desenvolve por meio dos eventos, textos orais e/ou escritos.

Entendemos que os discursos não são puros e neutros, eles são carregados de interesses particulares e (re)produzidos a partir de ideologias e crenças que sustentam bases hegemônicas fundadas através desses discursos. Assim, cabe aos usuários das TDIC desvelar os implícitos que esses discursos carregam.

De acordo com o IBGE (2018), 33% da população brasileira é excluída digitalmente, seja por falta de acesso ou por não possuírem habilidades técnicas suficientes para o manuseio das TDIC. Desse modo, consideramos que essa exclusão configure também um problema de ordem social que pode e merece ser analisado pelo crivo da ADC.

É inquestionável que as TDIC fazem parte das práticas sociais contemporâneas e o uso adequado e/ou crítico dessas tecnologias deve fazer parte da formação cidadã dos/as nossos/as estudantes. Destacamos que países como a Austrália, Grã-Bretanha, Finlândia, Suécia etc⁸, possuem nas suas propostas de ensino disciplinas obrigatórias para trabalharem a questão das TDIC⁹ (CIEB, 2018).

Desse modo, advogamos que as TDIC devem fazer parte do currículo escolar brasileiro, de forma que os discentes possam fazer do uso dessas tecnologias uma oportunidade de novas aprendizagens no ambiente escolar e/ou fora dele.

Neste estudo, traçamos discussões ancoradas na pedagogia dos multiletramentos, como também nos baseamos em alguns conceitos-chave pertencentes à Análise de Discurso Crítica (doravante ADC). Dentre esses conceitos, centramo-nos em: *discurso; prática social; hegemonia; ideologia e texto*.

A partir desses conceitos teóricos se olhará para os discursos dos/as participantes, discursos estes que nos possibilitará entender como os/as atores/as sociais estão projetando as possibilidades de uso das TDIC. Isso nos ajudará a

⁸ Vale destacar que não estamos comparando esses países com o Brasil, pois sabemos da grande diferença, são países bem mais desenvolvidos. Referimo-nos à questão da inserção das TDIC ao currículo escolar.

⁹ É importante frisarmos que há diferenças de nomenclaturas para cada um desses país na grade curricular. Vejamos: Austrália (tecnologias digitais); Grã-Bretanha (computação), Finlândia (programação – competência digital); Suécia (programação e competência digital). (CIEB, 2018).

entendermos o quanto a presença da tecnologia se faz presente na vida escolar-educacional dos atores envolvidos.

Enfatizamos que precisamos, prioritariamente, ouvir os/as principais atores/as sociais que constituem a instituição de ensino: o/a aluno/a e o/a professor/a. Assim, determo-nos em ouvi-los e fazermos uma análise discursiva com base na ADC.

A ADC tem como cerne a investigação de questões que acarretam problemas sociais. Ela busca evidenciar, através do uso das linguagens, os fatores que causam esses problemas; é uma abordagem teórico-metodológico de pesquisa transdisciplinar que investiga as relações de poder e dominação que há de quem emana do poder sobre as classes minoritárias.

Logo, julgamos que a falta de acesso, a proibição ou o uso acrítico das TDIC na escola e/ou na sala de aula também venha figurar um problema de ordem social e que pode ser investigado pelo crivo da ADC. Ademais, a questão das TDIC passa a ser um problema social na medida em que a sua ausência nas escolas cria uma espécie de marginalização ao mesmo tempo em que seu uso inadequado e/ou acrítico pode reforçar e manter poderes hegemônicos, aumenta ainda mais as desigualdades sociais

Dentre os pressupostos teóricos da ADC, detemo-nos, primeiro, em entendermos o que é o discurso para essa abordagem teórico metodológico. Entretanto, destacamos que há diferença semântica para o conceito do termo discurso em ADC.

Os estudos em ADC apresentam algumas vertentes/abordagens. A saber: i) Histórico-Discursiva de Reisigl e Wodak; ii) Linguística de Corpus de Mautner; iii) Representação de Atores Sociais de Van Leeuwen; iv) Análise de Dispositivo de Jäger e Maier; v) Sociocognitiva de Van Dijk e; vi) Dialético-Relacional de Fairclough, dentre outras. Por mais que essas vertentes/abordagens estejam relacionadas a um mesmo campo de estudo, o conceito de discurso é polissêmico. Vejamos um quadro síntese com algumas definições.

Quadro 05 - Conceitos de discurso para as seis abordagens da ADC

Histórico-Discursiva	“[...] um complexo conjunto de atos linguísticos simultâneos e sequencialmente inter-relacionados que se manifestam dentro e através dos âmbitos sociais de ação” (Wodak, 2003, p. 105).
----------------------	--

Linguística de corpus	“[...] um texto autêntico produzido por grupos sociais para desempenhar funções sociais” (Mautner, 2015, p. 156).
Representação de Atores Sociais	“[...] são cognições sociais, maneiras socialmente específicas de conhecer as práticas sociais, elas podem e são usadas como ferramentas de representar práticas sociais no texto” (Van Leeuwen, 2008, p. 6).
Análise de Dispositivo	“[...] um modo institucionalizado de falar [e podemos acrescentar: um ato não-linguisticamente performado] que regula e reforça ação e exerce poder” (Jäger e Maier, 2016 apud Link, 1983, p.60).
Sociocognitiva	“[...] um evento comunicativo específico, em geral, e uma forma escrita ou oral de interação verbal ou de uso da linguagem, em particular” (Van Dijk, 2002, p.192).
Dialético-Relacional	<p>Modelo tridimensional: “[...] o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 2001, p. 91).</p> <p>Modelo transformacional: “[...] o discurso é uma dimensão das práticas sociais, que seriam constituídas também por elementos não discursivos como as crenças, valores, desejos, instituições e relações sociais” (Chouliaraki e Fairclough, 1999, p. 29).</p>

Fonte: Elaboração do autor, baseado em: Pereira; Teixeira; Pereira (2020).

Percebamos que para a maioria das vertentes/abordagens, a questão do discurso implica em preocupações relacionadas ao social, não se limitam as questões linguísticas, a estudo de regras ou situações isoladas do contexto social das pessoas. Isso porque a ADC é um método de análise textual sociodiscursiva que prima pelo desvelamento de questões de ordem social.

Nesta pesquisa, voltamo-nos mais para o conceito de discurso assinalado na abordagem faircloughiana, a dialético-relacional, na perspectiva do modelo transformacional, sem descartar o modelo anterior, o tridimensional, pois acreditamos que o conceito de discurso dessa abordagem nos dará subsídio para

entendermos como os participantes (professor e aluno) veem o uso das TDIC, para assim compreendermos quais os desafios e as possibilidades para a inserção das TDIC nos processos de ensino e de aprendizagem na Escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa.

Na perspectiva teórica da ADC, há uma diferença de sentido entre o termo discurso (singular) e discursos (plural) consideramos isso importante para nosso estudo, pois será a partir das análises de discurso(s) que buscaremos respostas às nossas questões de pesquisa.

Vejam como Ramalho e Resende (2011, p. 17), com base em Fairclough (2003), apresentam essa polissemia do termo em questão:

O termo 'discurso' possui dois significados em ADC. Como substantivo mais abstrato, significa o momento irreduzível da prática social associado à linguagem; como substantivo mais concreto, significa um modo particular de representar nossa experiência no mundo.

Com outras palavras, discurso (singular) é um momento da prática social - a linguagem humana -, enquanto os discursos (plural) são as representações discursivas das diferentes esferas sociais, exemplo: discurso jurídico; da educação, da medicina, do jornalismo etc.

Dito isso, compreendermos que os movimentos contrários à inserção das TDIC na escola e/ou na sala de aula estão mais ligados aos discursos (plural), pois há na educação representações discursivas opostas à cultura digital na escola, isso quando proíbem que os/as alunos/as portem/usem seus dispositivos nos espaços escolares, e sobretudo, na sala de aula.

O discurso e/ou discursos tem relação direta com o uso das linguagens enquanto práticas sociodiscursivas de representação do mundo. Nesse contexto contemporâneo, as TDIC representam um espaço/ambiente em que essas práticas sociodiscursivas e/ou atividades sociais acontecem de forma mais dinâmica, rápida, prática etc.

Para a concepção faircloughiana, o discurso se serve das ideologias para manter o poder hegemônico e a ideologia é um investimento que os/as atores/as sociais fazem para lutar por suas hegemonias. Nesse sentido, sempre há investimentos ideológicos para manter ou para fazer uma luta contra-hegemônica ao mostrar o funcionamento da que está naturalizada, ao mesmo tempo em que se

estruturam novas crenças, valores etc., assim acreditamos que se não houvesse ideologias, certamente, as relações de poder não se manifestariam de forma tão intensa.

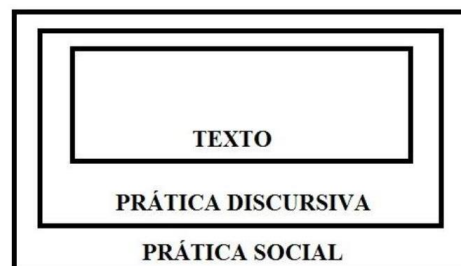
Consoante Fairclough (2001, p. 91), “[...] o discurso é um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”. Esse teórico assinala que há uma relação dialética entre discurso e estrutura social, uma vez que o discurso é moldado pela estrutura social, ao mesmo tempo em que o discurso a modifica, isto, é agimos no mundo discursivamente.

Ressaltamos que as TDIC em si, não configuram práticas sociais, nem discursivas, mas materiais, e estão inseridas no discurso educacional via professor e aluno (discursos) e fazem parte de uma prática social (a educação). Assim, consideramos importante olharmos nossos dados à luz dos conceitos teóricos da ADC, visto que essa teoria trata de questões sociais e a inclusão dessas tecnologias na escola é uma questão de ordem social, de ordem inclusiva e emancipatória.

Resende e Ramalho (2019, p. 28) assinalam que “[...] a prática social é descrita como uma dimensão do evento discursivo”. Enfim, esses eventos discursivos são os textos. Consoante a ADC, é no evento que se pode reproduzir as estruturas (ator social assujeitado) ou as transformar (ator social transformador), é no evento que temos então a reificação¹⁰ versus transformação.

Na obra *Discurso e mudança social*, Fairclough (2001) sugere o modelo tridimensional para analisamos textos na perspectiva da ADC. Nesse modelo, o teórico ancora-se em três dimensões. Vejamos um quadro abaixo com essa tríade.

Quadro 06 - Concepção tridimensional de Norman Fairclough para análise de discurso crítica



Fonte: Fairclough (2001)

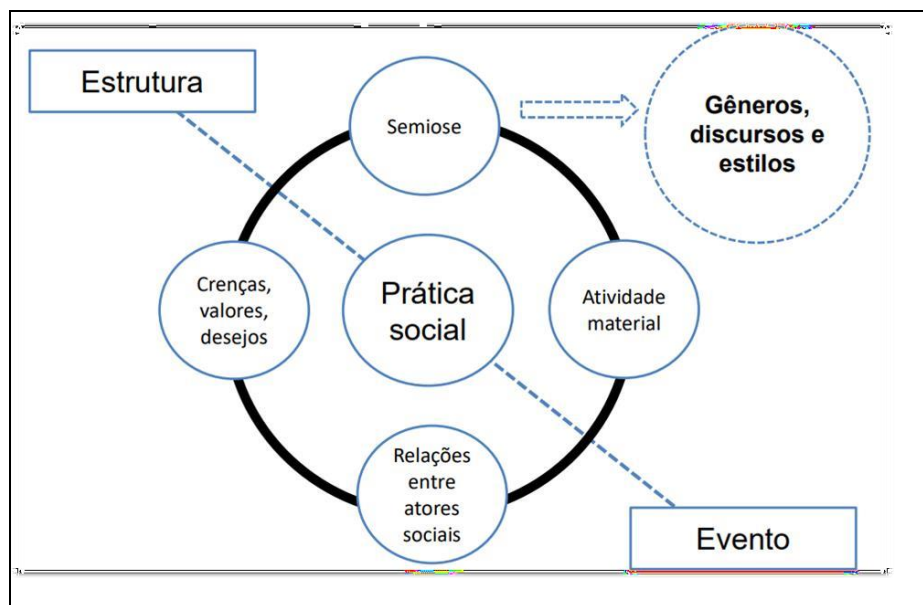
¹⁰ De acordo com Resende e Ramalho (2019, p. 28), a “reificação é a retratação de uma situação transitória como permanente e natural”.

Portanto, a ADC é textualmente orientada, suas análises são compreendidas por essas três camadas analíticas: o texto que se relaciona com a estrutura textual e/ou linguística (*léxico, coerência, coesão, vocabulário* etc.); a prática discursiva, relaciona-se aos processos de *produção, distribuição e consumo* das materialidades discursivas, dos eventos (textos orais e/ou escritos), aqui, olha-se para as práticas sociais em relação às estruturas da sociedade e, por fim, temos as práticas sociais, essas estão associadas às atividades cotidianas, práticas estas que são influenciadas pelas ideologias e as crenças que nos atravessam historicamente.

Vale destacar que nesse modelo tridimensional de Fairclough (2001) compreende-se o discurso como toda a prática social, uma significação do mundo. Entretanto, posteriormente a isso, esse teórico juntamente com sua orientanda, a linguista Lilie Chouliaraki, reformulam o modelo constituído pela tríade (texto, prática discursiva e prática social). Eles denominam o “novo” arcabouço teórico de transformacional. Agora, o discurso é uma dimensão das práticas sociais, e não mais toda a prática.

Vejamos uma representação desse modelo transformacional, de Norman Fairclough e Lilie Chouliaraki.

Quadro 07 - Modelo transformacional de Análise de Discurso Crítica (ADC)



Fonte: Magalhães; Martins e Resende (2017, p. 201), com base em Chouliaraki e Fairclough (1999)

Nesse modelo, os outros elementos das práticas sociais estão (inter) conectados, isso de forma dialética, as práticas discursivas cedem espaço para as

práticas sociais. Assim, a formação dos sentidos não está mais presa ao discurso, ele passa a ser uma dimensão dessas práticas sociais, e não mais a prática social em si (Chouliaraki; Fairclough, 1999).

Vale salientar que a reformulação do modelo tridimensional para o transformacional implicou em significativas mudanças, pois, no primeiro modelo, a ênfase recai sobre o discurso, enquanto no segundo, o foco são as práticas sociais, as atividades sociais.

De acordo com essa abordagem faircloughiana, o discurso se apresenta por meio dos eventos, dos textos orais e/ou escritos e leva-se em conta os elementos que compõem a estrutura social, assim também como as outras semioses, bem além dos textos verbais. Desse modo, o discurso é processado pelas práticas sociodiscursivas multissemióticas.

Ademais, acrescenta-se que todo discurso está imbricado nas práticas sociais e essas práticas se apresentam de maneira diferenciada a partir do uso das TDIC, por isso, consideramos relevante entendermos qual o envolvimento do ator social diante da tecnologia, por meio de seu discurso, sobre o uso do ciberespaço, para assim compreendermos quais os desafios e as possibilidades para a inserção das TDIC em sala de aula.

No meu contexto de ensino, há sinalizações de um discurso de manutenção de uma visão hegemônica (aulas tradicionais) com tendências a negar a presença das TDIC para um ensino e aprendizagem nelas calcados, em que essas tecnologias não fazem parte das práticas de ensino e de aprendizagem de forma efetiva.

Além disso, nota-se um esforço para a manutenção de um ensino tradicional, a exemplo disso, é ainda mantermos a organização da sala em filas indianas, e mais, usamos um mapeamento¹¹ demarcando em qual local o/a aluno/a deve sentar para poder participar da aula. Assim, parece haver investimentos ideológicos em discursos organizados pelos atores sociais que sinalizam para uma visão de manter o ensino tradicional.

¹¹ Esse mapeamento demarcando o local em que o/a aluno/a deve sentar dentro da sala de aula, isso pertence às diretrizes de um projeto do governo do estado do Ceará, denominado Projeto Professor Diretor de Turma (doravante PPDT), essa prática se tornou comum também nas escolas municipais, normalmente, em cada sala, temos um mapa colado na porta ou nas paredes das salas a fim de que o/a aluno/a possa identificar a sua carteira, em outras situações, coloca-se o nome do/a aluno/a em sua própria carteira.

Todavia, devemos considerar que as diversas práticas da vida social dos/as estudantes acontecem no âmbito das TDIC. Fairclough (2010, p. 225) assinala que “[...] podemos pensar a vida social como redes interconectadas de práticas sociais de diferentes tipos”. Assim, entendemos que essas tecnologias facilitem a comunicação dessas redes interconectadas e promovam a inclusão e a participação social.

Essas práticas estão relacionadas às diversas atividades comuns do dia a dia. Elas são redes interconectadas as outras práticas, inclusive as atividades escolares, por isso não podemos “desconectar” as práticas de ensino e de aprendizagem do contexto dos/as aprendizes.

A vida social na contemporaneidade parece sinalizar a necessidade de inserção das TDIC, o que indica que já se possa estar havendo fissuras na estrutura hegemônica rumo a novas maneiras de agir, de ser e de estar no contexto da sala de aula, embora, pensando em luta hegemônica, a tradição queira de toda forma impedir a mudança.

Consoante Fairclough (2010), as práticas sociais são maneiras de atividades sociais, que se apresentam de forma relativamente estabilizada e inclui elementos sociais como: sujeitos, discursos, valores, instrumentos etc. Desse modo, a atividade social aula, pode/deve buscar novos métodos a fim de romper com os paradigmas tradicionais.

As práticas sociais se ordenam e criam uma ordem de discurso, em que há relações de dominância/poder entre as pessoas, isso a depender das posições assumidas/ocupadas entre os/as atores/as sociais que formam a sociedade. Aqui em meu contexto de ensino, parece que emanamos relações de poder sobre os/as estudantes, e possivelmente isso seja consequências das normas vigentes que se perpetuaram ao longo do tempo, pois não tencionamos a lei que proíbe que os/as estudantes portem e/ou usem as TDIC na escola.

Vejamos que todos os membros que compõem a escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa, podem portar e usar seus dispositivos móveis em qualquer ambiente da instituição escolar. Entretanto, os/as alunos/as não podem fazer esse uso, pois parece haver um investimento ideológico materializado em discursos oficiais como resoluções, normas escolares, proibições orais por atores que se encontram na hierarquia superior da escola, as quais tendem manter a

escola fora da cultura digital. Enfim, parece existir uma luta para a manutenção do poder hegemônico.

Concebemos a hegemonia como uma forma de poder consensual que se desenvolve a partir das relações de poder e estar ancorada em discursos que são construídos com base em crenças e ideologias. Consoante Fairclough (2012), hegemonias são estruturas que impossibilitam as mudanças reais de uma sociedade, isso por instaurar esse poder consensual em um determinado meio social.

Resende e Ramalho (2006, p. 44) acrescentam que “[...] a hegemonia de um grupo é dependente, em parte, da sua capacidade de gerar práticas discursivas e ordens do discurso que a sustentem”. Vale destacar que, além de combater tais ordens de discurso, faz-se necessário um contra-discurso, por isso é importante tencionarmos esses discursos dominantes a fim de combatermos as ideias hegemônicas que objetivam manter as práticas tradicionais de ensino, sem ceder espaço para o uso das TDIC na escola e, sobretudo, na sala de aula.

Além disso, Resende e Ramalho (2011, p. 24) assinalam que “a luta hegemônica travada no/pelo discurso é uma das maneiras de se instaurar e manter a hegemonia. Quando o abuso de poder é instaurado e mantido por meio de significados discursivos, está em jogo a ideologia”.

Para Resende e Ramalho (2006, p. 49):

A concepção crítica postula que a ideologia é, por natureza, hegemônica, no sentido que ela necessariamente serve para estabelecer e sustentar relações de dominação e, por isso, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes.

Desse modo, a ideologia sempre está a serviço do colonizador, é por meio dela que se mantém as relações assimétricas de poder/dominância. Assim, criam-se discursos universais e particulares a fim de fortificar o poder hegemônico. Dessa forma, em ADC (na concepção faircloughiana), a ideologia sempre remete um sentido negativo, ela estabelece e mantém as relações de poder nas diferentes instâncias sociais, como exemplo: na família, na escola, na religião etc (Resende; Ramalho, 2011).

Agora, traçaremos uma discussão sobre o conceito de texto, isso é polissêmico, pois há divergência entre algumas teorias. Assim, detemo-nos, primeiro, na perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC).

Essa teoria concebe o texto como a materialidade dos discursos, ele representa a unidade básica para as análises em ADC, é um elemento fulcral para essa teoria.

Consoante Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 42-43), o texto é:

[...] todos aqueles produzidos nas mais diversas situações sociais, formais ou informais, tanto os escritos como os falados ou visuais [...] sendo eles tanto produtos de um processo quanto um processo em si, já que seu surgimento pressupõe uma dinâmica própria de um evento complexo que se relaciona ao tempo, à estrutura social e à ideologia.

Assim, olharemos os textos, produzidos a partir das interlocuções com os participantes, a fim de entendermos as suas representações sobre o uso do digital em sala aula.

Fairclough (2016) assinala que as ideologias são construídas por meio dos textos. Ademais, o texto representa uma das dimensões do modelo tridimensional desse teórico, sendo este ligado às práticas sociais e discursivas.

Na dimensão do texto, o teórico ancora as categorias relacionadas a: vocabulário, coesão, gramática e estrutura textual. Em nosso estudo, olharemos os discurso materializados em textos como base em uma dessas categorias, a coesão.

Em seu outro modelo, o transformacional, Chouliaraki e Fairclough (1999) entendem o texto como um resultado da relação entre linguagem e sociedade. É importante destacar que com o surgimento das TDIC essa relação entre linguagem e sociedade ficou mais acessível, democrática, pois as materialidades discursivas são produzidas, distribuídas e consumidas com mais facilidade e dinamismo.

Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 202) assinalam que os “[...] textos são resultantes da estruturação social da linguagem, mas são também potencialmente transformadores dessa estruturação, do mesmo modo como os eventos sociais são resultado e substrato das estruturas sociais”.

Assim, os textos tanto estão a serviço das relações de poder como também podem resistir tais estruturas, transformar a fim de provocar mudanças sociais, isso acontece a partir das interações com os/as atores/as sociais. Desse modo, quando não resistimos aos textos colonizadores que dificultam e/ou impedem a inserção das

TDIC em sala de aula, não promoveremos uma mudança social, pelo contrário, mantemos as práticas tradicionais.

A seguir, apresentaremos as categorias que nos guiaram na análise dos dados do nosso estudo, com base na ADC.

2.5 As categorias analíticas da ADC identificadas nos *corpora* do estudo

Este trabalho, entende que a linguagem tem funções sociais, como bem apregoa Halliday (1985) e Fairclough (2001). Assim, a linguagem tem a função de representar o mundo real e imaginário. Saber disso nos importa porque queremos entender como os/as atores/as sociais representam para si e para o outro a presença das TDIC no cotidiano da escola. Por isso, seguindo Fairclough (2001), trataremos de olhar para essas representações a partir das categorias: *interdiscursividade, avaliação e coesão*.

Portanto, antes de apresentarmos a discussão conceitual sobre essas categorias, abordaremos as metafunções da linguagem com base em Halliday (1985) e Fairclough (2001). De acordo com Halliday (1985), as metafunções da linguagem são classificadas em: *ideacional, interpessoal e textual*.

Consoante Resende e Ramalho (2006, p. 57), a função ideacional da linguagem prima pela “representação da experiência, um modo de refletir a “realidade” na língua: os enunciados remetem a eventos, ações, estados ou processos de atividade humana através de relação simbólica”.

Essa metafunção tem como fito a representação de nossas vivências e experiências. Este ponto importa para nosso estudo, pois olhamos/refletimos os dados a fim de entendermos as representações discursivas dos/as participantes ao tratarmos dos desafios e das possibilidades de uso das TDIC em sala de aula. Isso nos dará suporte para ampliar a discussão sobre o tema em questão.

Em seguida, a metafunção interpessoal está relacionada às interações sociais, trata-se das relações com o outro. É importante enfatizarmos que nos ambientes virtuais essas interações acontecem de forma diferenciada do meio físico, há maior possibilidade de um jogo multissemiótico para a produção dos sentidos, das interações sociais.

Nesse contexto contemporâneo, com o uso das TDIC, as interações ganham evidências não só no mundo físico, mas também no virtual. Sobre essa função,

Gouveia (2009, p. 16) destaca que “[...] usamo-la para codificar interação e mostrarmos quão defensáveis achamos as nossas posições, os nossos enunciados. Ajuda-nos, portanto, a codificar significados de atitudes, interação e relações sociais, isto é, significados interpessoais”. É comum vermos no ciberespaço essas defesas de posicionamentos pessoais e/ou coletivas por meio das interações, é por meio dessas interações que ancoramos nossos argumentos a fim de defendermos aquilo que acreditamos.

Por último, temos a metafunção textual. Essa nos possibilita sistematizarmos os significados ideacionais e os interpessoais, isso a partir do uso dos recursos linguísticos. Assim, com base nessa metafunção, olhamos os elementos coesivos contidos nas materialidades discursivas, nas interlocuções realizadas/produzidas com os/as participantes do estudo a fim de entendermos os implícitos que esses elementos carregam.

Fairclough (2003) amplia essa discussão de Halliday (1985), no livro *Analysing Discourse*, em que apresenta três significados do discurso, pautando-se nessas três metafunções propostas por Halliday (1985). O teórico denomina os três significados como: *representacional, identificacional e acional*.

Diante disso, o significado representacional está relacionado às representações que os/as atores/as sociais fazem no mundo por meio das diversas linguagens; o identificacional está associado às identidades, aos estilos, e por fim, os acionais, relacionam-se a coesão e a coerência dos textos.

Assim, procuramos entender como os/as participantes avaliam a presença das tecnologias e marcam suas subjetividades, criam identidades de si e do outro (Estilo ou Função Identificacional). Além disso, buscamos entender como os/as atores/as sociais representam o mundo a partir do uso das TDIC (Função Representacional). Por fim, como organizam o texto, com ênfase nos elementos coesivos (Função Acional).

A seguir, apresentaremos as categorias que guiaram a nossa análise. Para tanto, é válido enfatizar que as categorias analíticas em ADC, não são escolhidas antes de termos os dados para a formação dos *corpora* do estudo. Assim, os dados que formaram os *corpora* desta pesquisa nos fizeram refletir com base em algumas categorias dessa teoria de análise, a saber: *interdiscursividade, avaliação, coesão*.

2.5.1 A interdiscursividade

Na concepção dialógica Bakhtiniana, os discursos sempre levam em consideração as vozes alheias, as polifonias, e a palavra de um enunciador está sempre imbricada na palavra do outro. Isso evidencia que não há discurso puro, mas sim, uma relação de forma direta ou indireta a outros discursos, o que caracteriza a interdiscursividade (Bakhtin, 1993).

Daremos ênfase às interdiscursividades identificadas nos discursos dos/as participantes. Essa categoria analítica da ADC pertence à dimensão das práticas discursivas, apregoada por Fairclough (2001) na abordagem dialético-relacional.

Para Fairclough (2001, p. 151), “[...] a interdiscursividade é uma questão de como um tipo de discurso é constituído através de uma combinação de elementos de ordem de discurso¹²”.

Lopes *et al.* (2020, p. 236) assinalam que:

No âmbito das práticas discursivas legislativas, compreendemos que fazer leis, além de produzir instrumentos jurídicos que normatizarão a vida das pessoas, significa, também, produzir discursos. O discurso da lei categoriza pessoas e, muitas vezes, também as excluem.

Os discursos materializados em falas transcritas estão de alguma forma em consonância com as leis. Por isso, a interdiscursividade é muito importante para que possamos caracterizar a existência de luta hegemônica e seus limites. A partir da interdiscursividade¹³ podemos perceber o quanto essas leis excluem ou legitimam, elas também legitimam discursos outros, nessa perspectiva interdiscursiva. Isso fortifica os discursos favoráveis à proibição das TDIC em sala de aula e, assim, reproduzimos o poder hegemônico que parece ser imposto de forma verticalizada pelo estado.

Entretanto, surgem novas práticas interdiscursivas legislativas em âmbito nacional que nos respaldam para tencionarmos esses discursos hegemônicos contrários ao uso das TDIC no ambiente escolar. A saber: temos a competência

¹² Uma ordem de discurso é a estruturação social da diferença semiótica: um ordenamento particular das relações entre diferentes formas de produzir sentidos, como discurso, gêneros e estilos diferentes. Um dos seus aspectos é a dominância: a existência de formas dominantes ou centrais, enquanto outras se opõem a elas, sendo marginais ou “alternativas” (Fairclough, 2010, p. 227).

¹³ A interdiscursividade está ligada à memória discursiva, pautando-se nos dizeres já ditos e esquecidos na história (Lopes *et al.*, 2020, p. 236).

geral de número cinco da BNCC (2017), que incentiva a cultura digital a fim de que as pessoas consigam compreender e utilizar essas tecnologias de maneira crítica e reflexiva nas diversas práticas sociais, incluindo a atividade social aula.

Em consonância com essa lei, temos também o normativo legal de nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Esses normativos dialogam interdiscursivamente e incentivam a cultura digital, textos dessa natureza podem/devem ser um ponto de partida para usarmos interdiscursos contrários às restrições ao uso das TDIC em sala de aula. Vejamos o artigo 1º dessa lei:

[...] a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis (Brasília, 2023, p.1).

O texto acima se refere às melhorias infraestruturais na perspectiva da inserção das TDIC, com o propósito de assegurar o acesso dessas tecnologias às populações mais vulneráveis, às minorias. Isso é algo essencial para diminuição das desigualdades de acesso à cultura digital e à ampliação do letramento digital no contexto escolar. Além disso, essa política de educação digital contradiz a lei aqui do estado do Ceará, que proíbe que os/as estudantes usem/portem essas tecnologias na escola.

É valioso enfatizar que essa proibição de uso das TDIC na escola é uma demonstração da relação de poder que emana do estado sobre a comunidade escolar, pois não houve nenhuma discussão na escola para que esse normativo fosse posto em prática.

Enfim, percebe-se uma relação de poder muito forte, constituída a partir de ideologias e crenças. Assim, firma-se um discurso hegemônico e contrário ao uso das TDIC na escola. Entretanto, os imbricamentos de discursos (interdiscursos) favoráveis ao uso dessas tecnologias nas práticas de ensino e de aprendizagem nos respaldam a tencionar tais estruturas hegemônicas.

Além da interdiscursividade, ancoramo-nos na categoria avaliação, essa nos possibilitou percebermos como os textos/eventos orais e/ou escritos podem ser atravessados de juízo de valor, seja de modo explícito ou implícito (Nascimento; Pereira; Viana, 2022).

2.5.2 A avaliação

De acordo com Resende e Ramalho (2011), a avaliação é uma categoria identificacional que prima pelo estilo, aqui, os interlocutores expressam seus desejos, suas visões, avaliam o mundo em sua volta. Essas avaliações sempre sinalizam na perspectiva do que é bom ou ruim. Além disso, há os desejos do/a locutor/a sobre uma determinada realidade do mundo. Vale destacar que essas avaliações, quando formuladas por processos ideológicos, podem favorecer aos projetos de colonização/dominação.

Desse modo, fez-se importante usarmos essa categoria em nosso estudo, afinal, temos como participantes os/as principais atores/as da escola, o/a aluno/a e o/a professor/a, é importante ouvirmos esses sujeitos sociais, entendermos como eles/elas veem/avaliam o uso das TDIC em sala de aula.

Na concepção faircloughiana, as avaliações podem se apresentar de três modos: *afirmações avaliativas*, *afirmações com modalidade deônticas* e *avaliações afetivas*. Nessa primeira situação, as avaliações acontecem de forma explícita ou ficam subentendidas, pressupostas. Além disso, é válido enfatizar que para essas afirmações avaliativas se efetivarem é comum o uso de atributos ancorados em elementos lexicais com valor de: adjetivos, verbos que indicam processos verbais e materiais¹⁴, advérbios avaliativos etc (Resende; Ramalho, 2011).

Sobre as afirmações com modalidade deônticas, vale esclarecer que elas estão relacionadas a léxicos que indicam obrigatoriedade e/ou permissibilidade, normalmente, fica nítido a relação de poder em discursos com esse tipo de avaliação, sempre apontam para o que deve ser feito, ou não.

Assim, consideramos que esse tipo de avaliação seja importante para nossa análise, ela nos possibilitou entender o grau de aceitabilidade ou não (permissão ou proibição), sobre a inserção das TDIC em sala de aula.

¹⁴ Os processos verbais são processos de dizer e de comunicar e incluem não apenas verbos de enunciação (pedir, dizer, mandar, perguntar, afirmar, etc.), mas também processos semióticos que não são necessariamente verbais, como mostrar ou indicar. [...] os processos materiais são, prototipicamente, representações de ações concretas, físicas, isto é, dão conta de mudanças no mundo material que podem ser percebidas, comprovadas, vistas (Gouveia, 2009, p. 32).

Por fim, temos as avaliações afetivas, estas têm como cerne a afetividade, são constituídas com base nos processos mentais, esse tipo de avaliação não se apresentou em nossa análise (Resende; Ramalho, 2011).

Para a ótica faircloughiana, as avaliações são sempre parciais e subjetivas e ligadas a processos de identificações particulares, aos processos de identidade. Para Fairclough (2001, p. 92), “a função identitária se relaciona aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso”. Desse modo, consideramos que as questões ideológicas e as crenças podem implicar a formação dessas avaliações. Assim como as relações de poder que permeiam o contexto escolar do nosso estudo. A seguir, trataremos sobre a coesão.

2.5.3 A coesão

Além da interdiscursividade e das avaliações, também olhamos nossos dados com ênfase na coesão. É importante frisarmos que os estudos relacionados ao sistema de coesão ganha destaque com a Linguística Sistêmica Funcional (doravante LSF) proposta por Hallyday (1985). Aqui, tivemos a centralidade em uma das suas três metafunções, a textual, assunto apresentado anteriormente.

Resende e Ramalho (2011), com base em Hallyday (2004), assinalam que há três modos de ligarmos as orações, de maneira lógico-semânticas, por meio das conjunções: *elaboração, extensão e realce*.

Para que haja uma coesão por elaboração, faz-se necessário a ampliação da informação dada, um esclarecimento maior sobre a materialidade existente, uma ratificação com maior fundura nas informações, maior detalhamento (Resende; Ramalho, 2011).

Sobre a coesão por extensão, essa tem como ênfase o surgimento de algo novo, isso por meio de um recurso linguístico, a exemplo disso, seria o uso de uma conjunção adversativa, a mudança de perspectiva semântica da oração ocorre a partir desse uso, isto é, há uma quebra semântica (um novo sentido) por meio do uso do recurso coesivo.

A coesão por extensão nos fez perceber os embates que há entre a inserção das TDIC em sala de aula e a luta hegemônica para a manutenção e conservação do modelo tradicional de ensino.

Por fim, sobre a coesão por realce, sinalizam Resende e Ramalho (2011, p. 123) que “[...] uma oração destaca o significado de outra, monta-lhe um cenário qualificando-a com característica circunstancial em referência a tempo, espaço, modo, causa ou condição”. Assim, com base nos elementos coesivos de realce, tivemos condições de perceber quais as finalidades que os/as participantes fazem das TDIC nas suas práticas sociais e escolares, como eles/elas veem o uso dessas tecnologias na sala de aula.

Essas categorias de análise nos oportunizaram a perceber como os participantes (professor e aluno) veem a possibilidade de inserção das TDIC nas práticas de ensino e de aprendizagem, bem como enxergarmos os reais desafios para a disseminação da cultura digital na escola.

Agora, apresento um quadro com as principais características das categorias enfatizadas no estudo.

Quadro 08 - Principais características das categorias enfatizadas no estudo

Categorias	Características
Interdiscursividade	Polifonias Imbricamentos de ideias Combinação de elementos Discursos outros Não há discurso neutro
Avaliação	Identificacional Estilo Adjetivações Parcialidade Subjetivas Crenças Desejos
	Lógico-semânticas

Coesão	Um novo sentido Recurso linguístico Elaboração (ratificação) Extensão (novo significado) Realce (tempo, espaço, modo)
---------------	---

Fonte: Próprio autor

Os elementos citados acima estão relacionados a algumas características das nossas categorias de análise, mas vale ressaltar que essas características que apresentamos estão embasadas ao campo da Análise de Discurso Crítica (ADC).

Na seção seguinte, trataremos sobre os procedimentos metodológicos que nos guiaram no estudo.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, esclarecemos os passos metodológicos que adotamos para o desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, indicaremos as ações que foram desenvolvidas a fim de darmos respostas às questões de pesquisa e alcançarmos os objetivos pretendidos.

Neste estudo, utilizamos como método para a análise dos dados, a Análise de Discurso Crítica (ADC), mas sempre dialogando com os pressupostos teóricos da pedagogia dos multiletramentos. Assim, fizemos interpretações a partir dos discursos dos participantes (professor e aluno).

Seguimos este percurso metodológico: (i) tratamos sobre os procedimentos metodológicos; (ii) discorremos sobre os instrumentos e técnicas de geração de dados; (iii) caracterizamos o campo de estudo; (iv) apresentamos a seleção dos/as participantes; (v) demonstramos a composição dos *corpora* e por último, apresentamos os procedimentos éticos em pesquisa científica realizada em ambiente virtual.

Cumprimos essas etapas e analisamos os dados na perspectiva de responder às seguintes questões:

1. Quais as possibilidades e os desafios para a inserção das TDIC em sala de aula para que os/as alunos/as possam participar ativamente na construção do conhecimento e que tenham cada vez mais o acesso à cultura digital, e que os/as professores/as possam inovar seus métodos de ensino?
2. Qual o perfil dos participantes da pesquisa (professor/aluno) quanto ao uso das TDIC e como essas tecnologias podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem?

3.1 Procedimentos metodológicos

Um ponto fulcral para o bom desenvolvimento de estudo científico é a escolha dos procedimentos metodológicos. Nessa etapa, definimos os passos do estudo, como serão gerados os dados, a natureza da pesquisa, o gênero, as fontes das informações, a abordagem e os instrumentos utilizados.

De acordo com Paiva (2019, p. 8), a pesquisa científica é uma forma de “investigar o saber acumulado sobre determinado tema, descrever um fenômeno da

linguagem, descrever comportamentos linguísticos, identificar percepções e crenças sobre fenômenos distintos, chamar atenção para problemas que precisam ser enfrentados”. Dessa forma, a pesquisadora concebe o conceito de pesquisa em um escopo amplo, bem além da simples perspectiva de resolução de problema. Neste estudo, buscamos identificar essas percepções e crenças sobre o objeto investigado e tentamos associá-las às práticas sociais e escolares dos/das participantes.

Nesta pesquisa, temos como objetivo compreendermos quais as possibilidades e os desafios para a inserção das TDIC em sala de aula como implicação para a construção do conhecimento nas práticas de ensino e de aprendizagem, levando em conta como os/as participantes representam para si e para o outro a presença das TDIC no cotidiano na escola.

Além disso, buscamos identificar o perfil dos participantes (professor e aluno) a partir do conhecimento e uso que eles têm no âmbito do digital para propormos a inserção das TDIC na sala de aula e, entendermos como essas tecnologias podem ser usadas nas práticas de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, traçamos caminhos e estratégias a partir de um diálogo com os/as participantes a fim de percebermos as condições de inserção das TDIC na sala de aula e promovermos um ambiente favorável ao desenvolvimento do letramento digital dos/as alunos/as.

Metodologicamente, usamos uma proposta qualitativa, cujo resultado dependeu do que os sujeitos participantes disseram sobre o assunto, mediante exploração de suas ideias, para melhor entendimento do contexto em que foi investigado.

Stake (2011, p. 25) assevera que:

O estudo qualitativo é interpretativo por fixa-se nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista; os pesquisadores se sentem confortáveis com significados múltiplos. Eles respeitam a intuição; os observadores em campo se mantêm receptivos para reconhecer desenvolvimentos inesperados. Esse tipo de estudo reconhece que as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos.

A nossa boa relação com os/as participantes, mas que se pautou pela ética de pesquisa, possibilitou o flagra desse olhar múltiplo dos/as colaboradores/as do estudo. Assim, fizemos a triangulação dos dados a fim de centrarmos naquilo que mais significava para a nossa pesquisa. Portanto, em todos os momentos nos

mantemos receptivos às informações e sempre promovendo a articulação harmoniosa para que os/as participantes também se sentissem confortáveis ao opinarem sobre as questões.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Trivinos (1987, p. 128) afirma que:

A pesquisa qualitativa com o apoio teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produtos de uma visão subjetiva, rejeita toda a expressão quantitativa, numérica, toda medida. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário.

Em outras palavras, no primeiro momento, o/a pesquisador/a busca abalizar as linhas gerais do estudo e elabora algumas perguntas antes de sua entrada no campo de pesquisa; em seguida, delimita o escopo da pesquisa, o grupo social e o método de abordagem. Em seguida, inicia o processo de registro dos dados a partir da utilização dos instrumentos escolhidos.

Todavia, antes de começarmos a atividade prática, as questões estruturadas e os métodos usados devem ser discutidos e ajustados com os sujeitos envolvidos para que as ações da pesquisa não sejam infligidas de fora para dentro (André, 1995). Assim, tivemos o zelo de cumprirmos esses requisitos a fim de que os resultados da pesquisa não fossem comprometidos.

Dessa forma, entende-se que “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (Lüdke; André, 2018, p. 5). Na subseção seguinte, trataremos dos instrumentos e técnicas de coleta de dados.

3.2 Instrumentos e técnicas de geração de dados

Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados desta pesquisa foram constituídos por: um questionário, uma entrevista semiestruturada e uma roda de conversa virtual com os/as participantes em um grupo formado no WhatsApp (WA), principal suporte para a realização das interlocuções. Somente a entrevista foi realizada presencialmente na escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa.

Primeiro, utilizamos o questionário *on-line* aplicado pelo *google forms*, instrumento muito comum para a realização da coleta de dados na pesquisa científica. Os/as estudantes tiveram acesso ao *link* que foi disponibilizado através do grupo de participantes no WA. Posteriormente, realizamos uma roda de conversa adaptada ao ciberespaço, em específico, a rede social WhatsApp, buscando manter o que caracteriza a roda de conversa¹⁵, a interação sem hierarquia.

Essa é uma técnica de coleta de dados que possibilita a interação mútua. Nesse gênero, típico da linguagem informal, o mediador harmoniza e incentiva o diálogo em um determinado grupo.

De acordo com Moura e Lima (2014, p. 25), a roda de conversa é:

[...] uma forma de coleta de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observado e reflexivo.

O gênero roda de conversa representa uma forma de aprendizado coletivo e colaborativo e que estimula a socialização entre os pares e a expressão de opinião. Isso permite que o pesquisador triangule as informações e chegue a interpretações consistentes e aplausíveis sobre o objeto investigado.

Além disso, tivemos uma entrevista semiestruturada, técnica que se constitui em um diálogo entre quem pergunta e quem responde, criando um ambiente de influência mútua, pois afasta a relação hierárquica entre pesquisador e investigado, mesmo exigindo daquele maior preparo e atenção, tanto no que o entrevistado responde quanto em suas expressões, hesitações etc.

Na subseção abaixo, apresentaremos as principais características da instituição *locus* do nosso estudo.

3.3 Caracterização do campo de estudo

A instituição campo do estudo é localizada em uma comunidade rural, Cachoeira Br, na cidade de Itatira, município localizado à 188 quilômetros da capital

¹⁵ Vale destacar que antes da realização dessa roda de conversa virtual no grupo de WA, tínhamos proposto a realização de uma pesquisa na internet sobre minicontos multimodais.

cearense e pertence à região do sertão central do estado. O município tem, aproximadamente, 20 mil habitantes.

A escola teve sua fundação em 1991, na gestão municipal do prefeito Francisco Afonso Machado Betolho. Essa instituição, além de atender toda a comunidade de Cachoeira Br, ainda recebe alunos/as das localidades vizinhas, tem em média 210 estudantes no ensino fundamental, distribuídos do 2º ao 9º ano.

Em 26 de maio de 2010, na gestão municipal do prefeito Antônio Almir Bié da Silva, o estabelecimento de ensino ganhou uma grande quadra poliesportiva para a realização das atividades físicas escolares, cujo espaço sempre está disponível à comunidade e normalmente, os eventos da escola e/ou comunitários acontecem nesse local.

A escola Eduardo Barbosa é uma instituição de ensino fundamental. No entanto, esse equipamento é cedido à SEDUC¹⁶ para o funcionamento do ensino médio na própria comunidade, no turno noturno. Essas turmas de ensino médio funcionam como anexo/extensão da Escola de Ensino Médio Nazaré Guerra, localizada no distrito de Lagoa do Mato. Atualmente, estudam cerca de 105 estudantes, distribuídos em turmas de 1º, 2º e 3º ano. Geralmente, a escola forma uma turma de 9º ano, com uma média de 25 a 30 estudantes, dessa mesma forma acontece com o nível médio, uma turma de 3º ano. Abaixo, apresentamos um quadro síntese da caracterização do campo do nosso estudo.

Quadro 09 - Caracterização da escola locus do estudo

Nome	Escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa		
Endereço	Avenida Coração de Jesus s/n Distrito de Cachoeira Br		
Cidade	Itatira		
Localização	Zona Rural		
CREDE	7ª Canindé – CE		
Níveis de Ensino	2º ao 9º Ano Ensino Fundamental		
Total de Professores/as:	Efetivos: 08		Temporários: 06
Total de Alunos/as	201	Quantidade de turmas	10 Turmas
Diretor	01		
Coordenador/a Pedagógico/a	02		
Administrativa	01		
Secretários/as	02		
Infraestrutura			
Número de sala de aula	08		
Biblioteca	01		

¹⁶ Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Banheiro para alunos/as	04 MASCULINO	04 FEMININO
Banheiro adaptado		01
Banheiro para professores/as		01
Sala do diretor		01
Sala do A.E.E		01
Sala de coordenação		01
Almoxarifado		01
Cantina		01
Depósito da merenda		01
Pátio coberto		01
Quadra poliesportiva		01

Fonte: Próprio autor

Observa-se pela descrição acima que a escola apresenta uma infraestrutura de médio porte. No entanto, quando se pensa em cultura digital, não foi encontrado um laboratório de informática com acesso à internet, já que os/as alunos/as não podem usar seus dispositivos móveis em sala de aula como um recurso de aprendizagem.

Destacamos que a instituição já contou com um equipamento desta natureza, mas por desuso ou a falta de manutenção, o laboratório já não existe mais. Isso fortalece a ideia de que a escola está afastada da realidade tecnológica atual, sobretudo, no que diz respeito às TDIC e suas implicações na construção do novo leitor e produtor de texto.

Em campo, fizemos um levantamento sobre os recursos digitais disponíveis aos/as docentes na instituição de ensino e encontramos: três notebooks, de uso exclusivo da secretaria/coordenação da escola, três data shows disponíveis aos/as docentes, duas Tvs e duas caixas de sons.

Assim, percebe-se a carência de investimento em equipamentos tecnológicos digitais. Portanto, a instituição possui acesso à internet com velocidade razoável, investimento mantido pelo poder municipal. Entretanto, como se levantou, há pouco equipamentos tecnológicos digitais e acesso limitado.

Enfatizo que faço parte do quadro de professor efetivo dessa instituição de ensino desde 2013. No entanto, ingressei na docência em 2002, naquela ocasião, ainda cursava a graduação em letras (Português e Inglês) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Esse primeiro contato com o magistério foi algo desafiante. Pois tinha como público discente uma turma de jovens e adultos (EJA) na Escola de Ensino Fundamental Padre Manoel Cordeiro da Cruz no município de

Canindé, estado do Ceará. Essa instituição de ensino fica situada em uma localidade rural, distrito de Iguaçú, local onde nasci e cresci.

A turma tinha em média 25 alunos/as, o desafio era alfabetizar jovens e adultos. Além disso, eu não tinha nenhuma experiência com a prática docente. Esses/as estudantes tinham dois motivos para estarem na sala de aula, alguns porque tinham o sonho em aprender a ler e a escrever, outros/as porque participavam de um programa social e isso os condicionavam que estivessem matriculados/as em uma turma de EJA.

Desse modo, o meu grande desafio era fazer que eles/elas entendessem a importância de estarem ali, seus objetivos tinham que perpassar o condicionamento do programa social e associar a isso a importância de ser alfabetizado e/ou letrado.

Nesse meu primeiro contato com o ofício do magistério, pude entender o quão é importante o trabalho de um/uma professor/a, as pessoas veem em você alguém capaz de mudar suas realidades, e nesse caso, eu tinha uma responsabilidade ainda maior, resgatar sonhos, pois ali estavam pessoas adultas que não tiveram a oportunidade de estudar na idade “certa”, mas que acreditavam que ainda era possível, confesso que foi uma experiência marcante.

Posterior a isso, concluído a graduação, trilhei outros caminhos, passei em um processo seletivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), comecei a ministrar aulas de língua inglesa no ensino médio, essa experiência rendeu 10 anos, busquei algumas formações em língua inglesa, em especial, um curso de especialização no ensino de língua inglesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Em 2013, tomei outro rumo, sair do ensino médio para assumir um concurso público na prefeitura de Itatira-Ce. Desta vez, abracei o desafio de trabalhar com o público discente de 6º ao 9º Ano, na escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa, instituição *locus* deste estudo, na qual sou professor de Língua Portuguesa e Inglesa.

Sempre procurei atualizar a minha prática docente, desta vez tive a oportunidade/honra de cursar um mestrado em letras na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e escolhi como temática para minha pesquisa algo que me inquieta muito, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na sala da aula. Isso por acreditar que a partir dessas tecnologias possamos tornar as aulas na educação básica, em especial, no ensino fundamental, algo mais dinâmico a

partir da inserção dessas tecnologias na sala de aula, visto que essas tecnologias permeiam o contexto sociocultural dos/as alunos/as.

Na seguinte subseção, indicamos os critérios para a seleção dos/as participantes.

3.4 Seleção dos/as participantes

O grupo de participantes deste estudo foi constituído por uma professora e cinco estudantes da turma de 9º do turno vespertino da Escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa, sendo três meninas e dois meninos, todos/as residentes na própria localidade em que fica situado o estabelecimento de ensino. Esses/as estudantes tiveram sua formação toda na escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa.

Todos/as os/as participantes selecionados/as a colaborar com a pesquisa possuem acesso à internet através do telefone celular. A turma em que selecionamos os cinco participantes é composta por 27 alunos/as (17 meninos/10 meninas) e desses/as somente um/a não tem a tecnologia digital móvel com acesso à internet. A seguir, apontaremos alguns critérios para a seleção desses participantes.

Quadro 10 - Critérios de seleção dos discentes participantes/colaboradores com a pesquisa.

1. Estar devidamente matriculado na escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa.
2. Ser aluno/a da turma do 9º ano da Escola coparticipante da Pesquisa.
3. Ter idade entre 12 a 17 Anos.
4. Registrar frequência acima de 70%.
5. Ter o consentimento dos pais e/ou responsável da participação do/a filho/a como participante na pesquisa.
6. O termo consentimento livre e esclarecido assinado pelos pais e/ou responsável.
7. Assinar o termo assentimento livre e esclarecido ao estudante.
8. Demonstrar interesse em participar/colaborar com a pesquisa.

Fonte: Próprio autor

Do mesmo modo, aplicamos alguns critérios para a participação da docente convidada a colaborar com a pesquisa e caso a professora não atendesse aos requisitos propostos, buscaríamos uma segunda opção na instituição de ensino. No entanto, a docente apresentou todos os critérios que o estudo exigia e de prontidão aceitou o convite.

A professora reside em um município vizinho à escola Eduardo Barbosa, cerca de 10 km de distância. Ela faz o trajeto de motocicleta duas vezes ao dia, de segunda a sexta-feira, ela trabalha nos turnos manhã e tarde, tem dedicação exclusiva perfazendo um total de 40h/aulas semanais. Essa carga horária está dividida da seguinte maneira: 13/h para estudos/planejamentos e 27/h para regência em sala de aula. Ela é a professora que seleciona as turmas que passam pelas avaliações externas do 2º, 5º e 9º anos. Seguem alguns critérios para a seleção do/a participante docente.

Quadro 11 - Critérios de seleção da docente participante da pesquisa

1. Ser Professor/a na escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa (Efetivo/a ou Contratado/a).
2. Ser Graduado/Licenciado em Letras/Português.
3. Estar em sala de aula lecionando Língua Portuguesa na escola coparticipante da pesquisa.
4. Necessariamente, estar lotado/a na turma do 9º ano da escola Eduardo Barbosa no período da pesquisa.
5. Lecionar Língua Portuguesa na turma do 9ºano na escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa.
6. Ter disponibilidade e interesse em participar/colaborar com a pesquisa.
7. Assinar o termo de consentimento livre e esclarecido aos/as professores/as, documento apreciado pelo conselho de ética.

Fonte: Próprio autor

Faz-se necessário frisar que alguns critérios foram específicos ao/a professor/a de língua portuguesa. Isso porque tínhamos, no primeiro momento, a intenção de trabalharmos um gênero específico, os minicontos multimodais, no

entanto, houve a necessidade de fazermos uma retomada ao percurso inicial planejado para o estudo. Em seguida, apresentaremos a composição dos *corpora* do estudo.

3.5 Composição dos *corpora*

Os *corpora* deste estudo, é formado por um conjunto de dados advindos dos seguintes instrumentos: um questionário digital, uma roda de conversa virtual e uma entrevista. Com a aplicação do questionário digital aos/as estudantes, procuramos produzir dados que nos dessem o perfil digital do/a aluno/a a partir do conhecimento e uso que eles/as têm no âmbito do digital para propormos a inserção das TDIC na sala de aula a fim fortalecermos os processos de aprendizagens individuais e coletivas e tornar os/as estudantes atores/as sociais na produção de novos saberes.

Em seguida, os dados gerados pela roda de conversa virtual, permitiu-nos consolidar o perfil digital dos/as estudantes, e, simultaneamente, compreender, por meio da coleta de opinião dos/as discentes, como veem o uso das TDIC na sala de aula.

Por último, obtivemos dados advindos da entrevista semiestruturada aplicada à docente de Língua Portuguesa (LP). Isso para identificarmos o perfil docente e compreendermos os desafios e as possibilidades de inserção das TDIC na sala de aula.

Além disso, procuramos entender a visão da docente quanto ao uso das TDIC, se considera interessante a apropriação dessas tecnologias a fim de tornarmos a prática docente mais situada ao contexto do/a aluno/a. Enfim, neste estudo, traçamos caminhos e estratégias a partir de um diálogo com os/as participantes na perspectiva de compreendermos os desafios e as possibilidades de inserção das TDIC em sala de aula a fim de termos um ambiente favorável à ampliação do letramento digital dos/as alunos/as.

3.6 Procedimentos éticos em pesquisas na internet

Este estudo teve apreciação e aprovação junto ao conselho de ética, em que nos comprometemos com a garantia dos direitos e deveres dos/das participantes. Para coleta e formação dos *corpora*, convidamos a equipe que formaria o grupo de

participantes no WhatsApp (WA); após a aceitação, fornecemos todas as informações sobre a pesquisa. Portanto, asseguramos o sigilo e a confidencialidade dos dados obtidos e que essas informações teriam uso exclusivo para fins científicos. Além disso, garantimos que a identidade dos/as participantes não seria revelada.

Todos os pais e/ou responsáveis pelos/as estudantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, bem como a docente e os discentes receberam todas as informações referentes ao andamento da pesquisa. Na ocasião, o pesquisador apresentou o cronograma de desenvolvimento da pesquisa e todos/as os/as participantes tomaram ciência dos riscos de pesquisa realizada em ambiente virtual, assim como também não receberiam nenhum valor ao concordarem em participar do estudo, mas também, não teriam nenhuma despesa.

Os dados gerados no grupo de participantes no *WhatsApp* foram armazenados em um HD externo e excluídos do ambiente digital *on-line* para garantirmos a segurança e confidencialidade, bem como também em nenhum momento usamos os nomes dos/as participantes ao tratarmos os dados coletados. Utilizamos os seguintes códigos para identificação dos/as participantes: A1, A2, A3, A4 e A5.

Destacamos que para a realização dessa pesquisa buscamos a permissão junto à escola, por meio da carta de anuência, assinada pelo diretor da instituição de ensino, na qual o chefe da unidade escolar assegura que o estabelecimento está apto para a realização do estudo e oferece as plenas condições para a realização da pesquisa. Na seção seguinte, refletiremos sobre os dados da pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS

Nesta seção, determo-nos na análise de dados, fundamentamo-nos em alguns pressupostos teóricos da pedagogia dos multiletramentos, a saber: *multimodalidade, letramento multimidiático, hipertextualidade, letramento digital, cultura digital, cibercultura*¹⁷, *cibersegurança, ciberespaço, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), metodologias ativas*. Ademais, apoiamo-nos em alguns conceitos-chave da Análise do Discurso Crítica (ADC): *ideologia, hegemonia, texto (evento), discurso, poder e práticas sociais*, dentre outros.

Na perspectiva da ADC, basilamos essa análise de dados gerados a partir de três categorias pertencentes a esse campo teórico-metodológico: *avaliação, interdiscurso e coesão*.

Como já adiantamos, este estudo objetiva entender como os/as participantes representam para si e para o outro a presença das TDIC no ambiente escolar, para assim compreender os desafios e as possibilidades de inserção dessas tecnologias em sala de aula.

Para a nossa análise, valemo-nos da triangulação de dados, já que utilizamos mais de um instrumento. Desse modo, consideramos relevante usarmos esse procedimento, sempre em diálogo com os autores referenciados no estudo e as reflexões do pesquisador acerca das informações coletadas.

Triangular dados é abordar um mesmo objeto com múltiplos olhares (Tuzzo; Braga, 2016). Dessa forma, há maior probabilidade de tornarmos o objeto pesquisado mais consistente, mais preciso e com maior credibilidade, pois se trata de um método testado há décadas em diversas áreas (Minayo, 2010).

Consoante Flick (2009), a triangulação permite a soma de perspectivas e técnicas em que podemos considerar aspectos distintos de um mesmo objeto pesquisado. Posto isso, concebemos a triangulação como um método de pesquisa que possibilita maior segurança naquilo que se deseja tornar científico, pois temos a possibilidade de investigar o mesmo objeto por mais de um crivo metodológico.

¹⁷ Segundo Lévy (1999, p. 17), a cibercultura é um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem justamente com o crescimento do ciberespaço.

4.1 O perfil digital do/a aluno/a de 9ºano e as possibilidades de inserção das TDIC no contexto escolar – análise e discussão reflexiva

Consoante Prensky (2001, p.1), “[...] nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado”. No entanto, não percebemos essa mudança radical nos métodos de ensino, visto que ainda prevalecem metodologias atadas em tecnologias do século XIX, em que o/a aluno/a, na maioria dos casos, tem acesso somente ao papel e à caneta.

O/a aluno/a utiliza, frequentemente, as TDIC em seu contexto social, seja para realizar pesquisas, navegar nas redes sociais, enviar mensagens para colegas e/ou familiares, realizar vídeo chamada ou, até mesmo, para fazer ligação telefônica, dentre outras práticas sociais que exigem o conhecimento dessas tecnologias.

Logo, propomo-nos a trazer à baila a importância de ampliarmos o letramento digital do/a aluno/a na contemporaneidade e de fazer o uso das TDIC de forma consciente e crítica, em especial, no contexto de sala de aula. Para definirmos letramento digital recorreremos a Martín (2006, p. s/p), conceituando que:

Letramento digital é consciência, atitude e capacidade dos indivíduos de apropriadamente usar ferramentas digitais e facilidades para identificar, acessar, gerenciar, integrar, avaliar, analisar e sintetizar os recursos digitais, construir novo conhecimento, criar expressões de mídia e se comunicar com outros, no contexto específico de situações da vida, a fim de permitir a ação construtiva, e para refletir sobre o processo.

É inquestionável que necessitamos desenvolver, despertar e/ou valorizar o letramento digital em nossas práticas em sala de aula, uma vez que o cotidiano dos/as alunos/as está permeado pela linguagem multimidiática. Nessa perspectiva, cabe à escola buscar o melhor método para que as práticas de ensino e de aprendizagem possa, de fato, agregar novos saberes a partir dos multiletramentos. Vejamos o que dizem Rojo e Moura (2019, p. 20) sobre esse termo:

Multiletramento é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal, oral e escrita etc).

Assim, entendemos que compete à escola adequar a proposta de ensino de forma que atenda essa diversidade cultural e de linguagens. Caso contrário, as instituições de ensino não conseguirão inserir efetivamente a cultura contemporânea no contexto de ensino, negando assim, os saberes do educando na cibercultura.

Soares (2002, p. 151) assevera que letramento digital é:

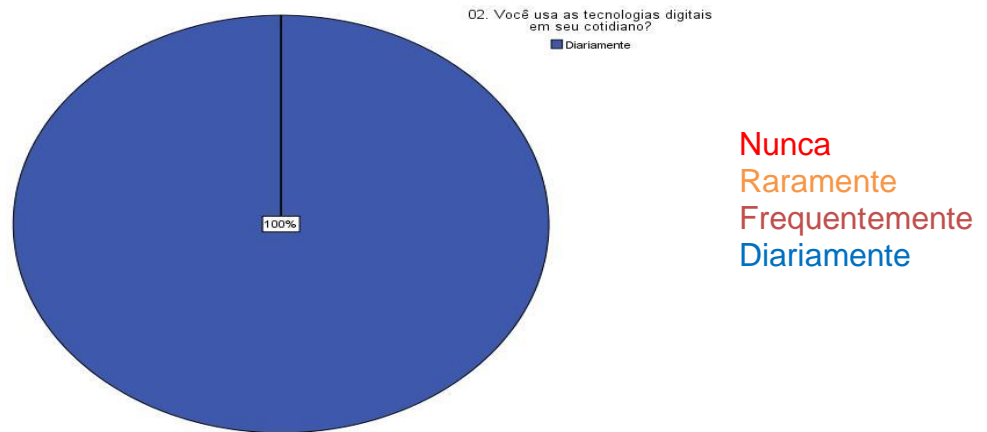
O estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição - do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel.

É importante compreendermos esse estado ou condição citado pela pesquisadora para que nossos/as alunos/as possam conhecer/usar o ciberespaço com maior proficiência. Certamente, isso causará implicações nas práticas de ensino e de aprendizagem, quebrando as barreiras das desigualdades sociais, a promoção de uma sociedade que zele mais pela equidade, em especial, dos menos favorecidos.

Reforçamos que a centralidade desta subseção é um questionário aplicado aos/as estudantes que compuseram o grupo de participantes no WA, com o intuito de compreendermos o perfil digital do/a aluno/a a partir do conhecimento e sobre suas vivências no âmbito do digital para propormos a inserção das TDIC em sala de aula, como um ambiente de aprendizagens individuais e coletivas, e incentivar os/as estudantes para que se tornem atores/as sociais na produção de novos saberes.

Intitulamos o questionário de: o perfil digital dos/as estudantes e as possibilidades de inserção das TDIC em sala de aula. Um dos questionamentos que lançamos aos/as discentes foi sobre o uso das tecnologias digitais no dia a dia. Segue a questão abaixo com o resultado para a nossa análise.

Gráfico 01 - A presença das TDIC nas práticas diárias do/a aluno/a



Fonte: Próprio autor

Nessa questão, obtivemos como resposta, uma máxima, 100% dos/as participantes do estudo declararam usar as TDIC diariamente. Essa máxima identificada é um fator importante. No entanto, não é o suficiente para a inserção dessas tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem. Primeiro, precisa-se ampliar o letramento digital dos/as estudantes para que possam participar na sala de aula de forma criativa, colaborativa, dinâmica e crítica a partir da integração da linguagem multissemiótica e multimidiática.

Consoante Pereira (2020, p. 110), “as novas práticas sociais trazem como implicação que a presença constante do texto multimidiático como forma de comunicação na vida das pessoas, potencializada pelas tecnologias digitais, impõem um novo modo de ser e de viver”.

Em consonância com as ideias de Pereira, percebe-se a urgência de conexão entre a prática docente e a apropriação dessas linguagens multimidiáticas¹⁸ nas atividades escolares. Lógico que para isso necessitamos de melhores condições de trabalho aos/as docentes, e também que a infraestrutura das instituições de ensino seja renovada especialmente para o uso do digital.

Consoante Daley (2010, p. 1), “[...] serão realmente letrados no século XXI aqueles que aprenderem a ler e escrever a linguagem multimidiática da tela”. Assim, devemos estar atentos a isso, pois os novos gêneros textuais são carregados dessa linguagem multimidiática. Ademais, a nova forma de produção textual requer também um leitor preparado para essa nova composição que, normalmente, é

¹⁸ Vale destacar que, na perspectiva dos letramentos digitais fica implicado, necessariamente, o uso da linguagem multimidiática.

multimodal, e está presente tanto por meio do modo tradicional, do impresso, quanto, e, sobretudo, das telas, do ciberespaço.

A resposta dada a essa primeira questão, mostra-nos que a escola necessita navegar por meio dos espaços digitais para que possa dar condições para que os/as estudantes saibam usar as telas de forma crítica, visto que a linguagem do digital transformou-se em um vernáculo corrente, sendo uma linguagem onipresente no contexto contemporâneo (Daley, 2010).

Segundo Lemke (2010, p.1), “[...] todo letramento é letramento multimidiático”. Esse pesquisador assinala que a tecnologia do giz, do papel e da caneta está ultrapassada. Desse modo, vejamos o quão é importante oportunizarmos práticas de ensino a partir de linguagem multimidiática. O autor define letramento como “um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares”. Aqui, nota-se a amplitude que podemos/devemos abranger na perspectiva da formação de um ser letrado, a qual vai bem além do domínio do código verbal.

De acordo com Alves (2014, p. 88), “a cultura didática digital, na escola, segue uma prática de uso que caminha, em algumas unidades escolares, com largas passadas e, em outras, com passos de tartaruga, ou ainda nem caminham”. Esse ritmo muito lento, ou a ausência dele, quanto ao uso das TDIC, está causando um descompasso entre as práticas sociais e escolares.

Na sequência, indagamos se os/as estudantes eram favoráveis ou contrários à proibição das TDIC no espaço de sala de aula, e como se tratava de uma questão subjetiva, pedimos que os/as alunos/as justificassem as respostas. Destacamos a questão com as respostas dos/das alunos/as em um quadro, vejamos.

Quadro 12 - As TDIC na sala de aula como um ambiente de ensino e de aprendizagem

QUESTÃO	
Algumas leis, portarias e outros normativos proíbem o uso de celulares em sala de aula, essas leis vão além da proibição do uso, algumas restringem a portabilidade desses dispositivos no espaço escolar. Você é a favor dessas leis? Responda SIM ou NÃO! Justifique sua resposta.	
RESPOSTAS	
A1	Não, seria uma boa opção para ajudar na vida escolar do estudante, trazendo alguns benefícios como as pesquisas na sala de aula, o acesso ao conteúdo escolar, entre outras.
A2	Sim, sou a favor dessas leis, por mais que o celular ajude em pesquisas em sala de aula, muitos alunos não teriam maturidade

	suficiente para usá-lo só o necessário. Mas sim, o celular me ajudaria muito em sala de aula.
A3	Não, pois a tecnologia pode ajudar no aprendizado do aluno, desde que seja utilizado para pesquisas em prol da educação.
A4	Não, pois seria legal se tivesse o aparelho para pesquisar, fazer diversas atividades, seria mais interessante.
A5	Sim, ajudaria muito a obter informações, fazer pesquisas sobre os assuntos em dúvidas.

Fonte: Próprio autor

Embora as respostas dos/as estudantes A1, A3, A4 sejam favoráveis ao uso das TDIC em sala de aula, eles/as sempre limitam a função dessas tecnologias a um acessório de pesquisa, o que indica a necessidade da ampliação da visão das TDIC para além de um recurso pedagógico para ler e escrever.

O discurso do estudante A2 sinaliza investimentos ideológicos para a manutenção da hegemonia ao valorizar os materiais que significam um tipo de pensar e de agir socialmente: "da caneta, do papel e da lousa", ou seja, pedagogia tradicional. Evidentemente, porque esse educando está imerso em uma sociedade em que grupos que agem lutando (consciente ou não) para a manutenção dessa visão do que é a escola (aprender e ensinar) e seus instrumentos pedagógicos; ou melhor, esse discurso é mantido na/pela escola e (re) produzido nas práticas discursivas dos/as atores/as sociais que a compõem, reificando as relações de poder que são criadas e mantidas a partir desses investimentos.

Vejamos que o estudante A5, embora demonstre não ter entendido a pergunta, compreende que a função da tecnologia é de buscar informações (dar um google) e também restringe o uso das TDIC aos moldes tradicionais, subutilizando esses usos, sem a percepção crítica e inovadora do leitor/produtor de texto multimidiático. Evidentemente, ele está imerso a crenças construídas que o levam a agir dessa forma reificadora, lembremos que as práticas sociais por meio de suas instituições (no caso a escola) agem de acordo com as estruturas, que tomam corpo no evento, ou seja, quando o ator social constrói seu texto (no caso, sua resposta ao questionário).

Além disso, vejamos que há marcadores textuais que evidenciam avaliações sobre o uso das TDIC na sala de aula, avaliações estas que sinalizam, pelas escolhas linguísticas, as vantagens e as desvantagens dessas tecnologias em sala de aula.

Sobre a avaliação, Resende e Ramalho (2011, p. 119) destacam que:

A avaliação é, em princípio, uma categoria identificacional, moldada por estilos. São apreciações ou perspectivas do locutor, mais ou menos explícitas, sobre aspectos do mundo, sobre o que considera bom ou ruim, ou o que deseja ou não, e assim por diante.

Dentro da categoria avaliação há as voltadas para o juízo de valor, denominadas *afirmações avaliativas*. De acordo com Resende e Ramalho (2011, p. 79):

As *afirmações avaliativas* são afirmações acerca do que é considerado desejável ou indesejável, relevante ou irrelevante. O elemento avaliativo de uma afirmação pode ser um atributo, um verbo, um advérbio ou um sinal de exclamação (Fairclough, 2003a, p. 172). A avaliação está sujeita a uma escala de intensidade — por exemplo, adjetivos e advérbios avaliativos agrupam-se em conjuntos semânticos de termos que variam de baixa a alta intensidade, como no *continuum* bom/ótimo/excelente.

Por meio da avaliação as pessoas expõem seus desejos, vontades, suas subjetividades e impressões pessoais de como veem o mundo e de como gostaria que as coisas fossem. Desse modo, acreditamos que as questões ideológicas e/ou culturais influenciem para as formulações dessas avaliações.

O/a estudante A1 faz uma *afirmação avaliativa*, por meio do adjetivo *boa*. Essa avaliação é fortalecida pelo uso do verbo *ajudar*, que constrói a ideia de uso (visão funcional). Desse modo, o/a participante da pesquisa explicita as vantagens do uso das TDIC na sala de aula, isso, caso os/as alunos/as pudessem usufruir dessas tecnologias para o processo de aquisição do conhecimento no ambiente escolar.

Em seguida, o/a estudante A2, mesmo não concordando com uso do celular em sala de aula, ele/a usa o advérbio de intensidade *muito* precedido da expressão que funciona com força de operador argumentativo (*mas sim*), para mudar sua avaliação negativa para avaliação positiva do uso da tecnologia; ou seja, ele/a destaca o quão seria importante o uso do celular em sala de aula.

Vejamos o trecho: *muitos alunos não teriam maturidade suficiente para usá-lo só o necessário. Mas sim, o celular me ajudaria muito em sala de aula*. Essa conjunção adversativa, seguida desse advérbio de afirmação, contraria o discurso do/a participante quando ele/a se posiciona favorável à lei que proíbe as TDIC em sala de aula.

Isso posto, nota-se que há uma luta hegemônica contra o uso das TDIC no espaço de sala de aula. Assim, a carência infraestrutural do estabelecimento de ensino é dissimulada por meio desses discursos. Dessa forma, as pessoas não lutam por uma escola que oferte aos/as professores/as melhores condições para a inserção das TDIC nas práticas de ensino e de aprendizagem.

Em nenhum momento, observamos nos discursos dos/as participantes (alunos/as) os reclames sobre a falta de infraestrutura para a inserção das TDIC na sala de aula; eles/elas naturalizam as práticas tradicionais de ensino, práticas estas pautadas em tecnologias tradicionais. Mas, ao mesmo tempo, vemos que está instalada a luta que sinaliza mudanças. Esses/as estudantes, mesmo sinalizada a mudança, parecem ainda não conseguirem resistir àquilo que se denomina em ADC constrangimentos pelas ações do poder presentes na instituição escolar.

Os dados sinalizam que ainda as reações não estão profundas no sentido de que os/as atores/as sociais ainda não agem de forma organizada e sistemática de modo a exigir do poder público uma infraestrutura escolar à altura de seu tempo, o contemporâneo. Acreditamos que isso seja consequência dessas dissimulações, ocultações, ofuscamentos dos problemas sociais que rondam o contexto escolar. Vale enfatizar que as relações de poder e dissimulações são constituídas por meio das práticas discursivas.

De acordo com Resende e Ramalho (2011), a dissimulação é um dos modos de operação ideológica em que as relações de poder são ofuscadas. Isso acontece devido à intensidade dessas relações. Assim, os fatos são ocultados e não conseguimos percebê-los de forma a questioná-los, pois há um deslocamento da realidade, os fatos são camuflados de forma intencional, e assim, será mantido as estruturas hegemônicas de dominação para manutenção das práticas tradicionais de ensino.

Nesse mesmo discurso, do/a participante A2, percebe-se a presença de outra categoria, a interdiscursividade. A voz do/a estudante se confunde com a voz de autoridades, ou seja, quando o/a estudante textualiza ser favorável à proibição das TDIC em sala de aula, ele/a, na verdade, reproduz um discurso, ou melhor, o discurso oficial. Dito de outra forma, ele/a corrobora a representação social materializada legislativamente e imposta pelo estado, legislação esta que é exposta nas paredes das salas de aula do estabelecimento de ensino, presentes nas falas das autoridades locais dentro e fora da sala de aula. Isso é tão naturalizado como

verdade que evita, ou antes, adia, formas de tensionamento por parte dos/as que compõem a instituição de ensino.

Posteriormente, o/a estudante A3, deixa claro, em sua *afirmação avaliativa*, o seu posicionamento contrário a proibição das TDIC em sala de aula, isso é explicitado por meio do advérbio de negação (não). Além disso, ele/a reforça seu ponto de vista com o uso do verbo *ajudar*, quando afirma que o dispositivo ajudaria muito em sala de aula.

O/a estudante A4 apresenta sua *afirmação avaliativa* contrariando a lei, isso através de advérbio (não), ele ainda justifica sua avaliação a partir do uso advérbio (*mais*), quando afirma que seria mais interessante. Desse modo, esse/a participante avalia que as TDIC seria um artefato cultural necessário às práticas de ensino, que o aprender se tornaria algo *mais interessante*, isso sinaliza um discurso contrário à prática atual de ensino da escola, a tradicional, em que os artefatos culturais contemporâneos/atuais não ganham destaque.

Além disso, esses discursos indicam que os/as estudantes parecem não estarem satisfeitos com o ambiente de aprendizagem atual, marcando que as tecnologias seriam/são uma possibilidade para tornar as aulas mais dinâmicas, mais significativas ao contexto atual.

Essa interpretação tem respaldo justamente no atributo *interessante* com valor positivo intensificado pelo advérbio (*mais*). Para ADC, tais escolhas é um modo de representar o mundo, no caso a escola. Ao atribuir tal qualidade positiva às tecnologias, nega-se, por sua vez, a tecnologia (tradicional) em uso, ou pelo menos a põe em questão. Isso caracteriza que a naturalização em certa medida está começando a ser visualizada, ainda que de modo quase imperceptível.

Na sequência, perguntamos se os/as estudantes já criaram algum tipo de texto *on-line*, (como exemplo: posts, atualização de status, tuítes, vídeo, podcast etc).

Vejamos a questão abaixo:

Quadro 13 - Produção textual em ambiente digital

QUESTÃO	
Você já criou algum tipo de texto <i>on-line</i> ? (Ex.: posts, atualização de status, tuítes, vídeo, podcast etc.). Caso sua resposta seja afirmativa, diga-nos qual foi o tipo de texto <i>on-line</i> criado/produzido por você.	
RESPOSTAS	
A1	Sim, atualização de status.

A2	Não.
A3	Sim, vídeos e posts.
A4	Não, sou mais de ler mesmo.
A5	Não, nunca criei.

Fonte: Próprio autor

Antes de analisarmos a questão, traremos outro questionamento para entendermos uma situação que ficou subentendida. Desta vez, perguntamos se os/as estudantes escrevem mensagem *on-line* diariamente. Vejamos a questão e as respectivas respostas.

Quadro 14 - A presença constante do digital no contexto estudantil

QUESTÃO	
Você escreve mensagem <i>on-line</i> diariamente? Caso a sua resposta seja afirmativa, se possível, nos conte se estas mensagens são curtas ou longas?	
RESPOSTAS	
A1	Sim, são curtas.
A2	Sim, longas.
A3	Sim, curtas.
A4	Sim, a maioria são curtas.
A5	Sim, essas mensagens são longas.

Fonte: Próprio autor

Observamos que menos da metade dos/as alunos/as que compõem o grupo de participantes no WA, afirmaram ser produtores/as de textos¹⁹ em ambiente digital. Contudo, nessa outra questão, os/as discentes afirmam escreverem mensagens curtas e/ou longas diariamente, nesse ciberespaço. Na resposta apresentada no quadro 13, chama-nos muito a atenção que, dos cinco estudantes colaboradores da pesquisa, três afirmaram que não produzem textos *on-line*. O A4, mais categoricamente, afirma que: *sou de ler mesmo...*, e contraditoriamente, afirma, no quadro 14, que escreve mensagens *on-line a maioria curtas...* Verificamos também essa contradição nas respostas de A2, que, embora responda negativamente à questão, no quadro 13, afirma escrever frases longas no ambiente digital.

Com base nesses dados, percebe-se que os/as participantes reproduzem inconscientemente, conceitos e definições de textos que implicam embate com o

¹⁹ Texto é interação, representação de mundo e identificação de si mesmo. Ele traz as marcas dos atores sociais dos que deles se utilizam. Textos são reveladores (Vieira; Macedo, p. 49, 2018). Além disso, a gramática sistêmica funcional concebe o texto como “um constructo de significado e, ao mesmo tempo, uma troca social de significados (Fuzer; Cabral, 2014, p. 21).

que se pode conceber texto nos dias atuais, levando em conta a constituição multimodal dos textos produzidos digitalmente.

Assim, constatamos que esses agentes sociais tendem a preservar a hegemonia da escrita, mesmo que contraditoriamente, sejam usuários de uma linguagem vernacular multimidiática. Há evidentemente todo um tensionamento que só se observa na textualização das representações, o que de alguma forma sinaliza fissuras na estrutura ainda que pese que os constrangimentos ajam com muita força na instituição (prática social).

Prosseguindo a análise, questionamos aos/as discentes sobre o uso das redes sociais no dia a dia e com quais finalidades o fazem. Vejamos as questões com as informações dos/as participantes em um quadro abaixo.

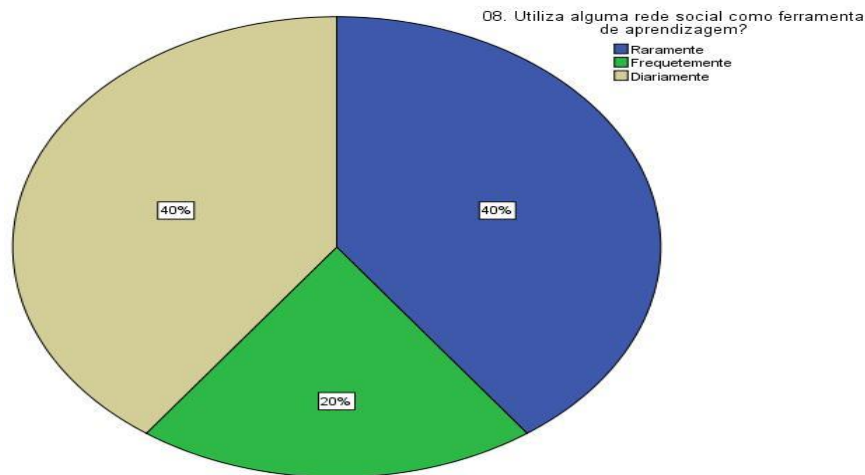
Quadro 15 - O uso das redes sociais no dia a dia do/a aluno/a

QUESTÃO	
Você usa as redes sociais diariamente? Caso a sua resposta seja afirmativa, com qual finalidade faz esse uso?	
RESPOSTAS	
A1	Sim, uso para ficar informado das coisas que estão acontecendo no cotidiano.
A2	Sim, uso diariamente como passa tempo.
A3	Sim, para entretenimento e pesquisas.
A4	Sim, para saber mais, pesquisar as vezes, aprender, ler, ou por divertimento.
A5	Sim, para me entreter, e ver algumas notícias de temas que eu gosto e para obter algumas informações.

Fonte: Próprio autor

Em seguida, perguntamos se os/as estudantes usam as redes sociais como recurso de aprendizagem. Vejamos os dados em um gráfico:

Gráfico 2- O uso das redes como ambiente de aprendizagem



Fonte: Próprio autor

No quadro 15, a maioria dos/as participantes fazem escolhas lexicais que caracterizam a relação com as redes sociais, de um lado, como um lugar para informações (*ficar atualizado, ver notícias, obter algumas informações, saber mais, aprender, pesquisar*); e, de outro, para entretenimento (*como passa tempo, para entretenimento, por divertimento, me divertir*), registre-se que apenas o A1 não sinalizou tal uso das redes, afirmou que o uso é para estar informado das coisas do cotidiano. Assim, o que se depreende é que as redes funcionam relativamente como lugar de aprendizagem informal das coisas importantes de seu mundo social, levando em conta que a pergunta se refere ao cotidiano fora da escola. E ao mesmo tempo lugar do entretenimento (ainda que as respostas não nos indiquem um entretenimento com o outro, por meio do digital).

Pensando nas redes como possibilidade também como lugar de aprendizagem formal, chama-nos a atenção que nas respostas mesmo por influência da pergunta, não houve quem fizesse menção a um uso mais coletivo, de interação com outros por meio das redes sociais (do tipo falo com meu amigo etc.). Além disso, não verificamos sinalizações ou indícios de um uso voltado também para as aprendizagens colaborativas, à interatividade, criatividade, dentre outras possibilidades.

Os dados da questão representado no *Gráfico 2*, reforçam essa pouca influência das redes sociais aos processos de ensino e de aprendizagem, isso quando menos de 50% dos/as participantes usam essas redes no sentido mais formal de aprendizagem.

Consoante Santaella e Cardoso (2014, p. 742), as “[...] redes sociais são sistemas dinâmicos em constante mutação”. Posto isso, pode-se inferir que essas redes, com as quais os jovens já estão familiarizados em seu cotidiano, podem ser fortes aliadas ao ensino e aprendizagem, se agregadas à prática docente para a promoção do saber (Fantin, 2021).

Acreditamos que seja necessário experimentarmos novos métodos, com outros recursos, sempre no sentido de buscar uma prática pedagógica mais situada/próxima ao contexto do/a aluno/a. Até mesmo porque, nos últimos anos, a instituição *locus* da pesquisa apresentou resultados satisfatórios, em âmbito municipal, estadual e nacional, através das avaliações externas: Saeb²⁰ e SPAECE²¹, embora estejamos sentindo dificuldades para mantermos esses índices de aprendizagens.

Prosseguindo a análise, apresentaremos uma questão que versa sobre a possibilidade do acesso às TDIC em sala de aula. Como se tratava de uma questão subjetiva, pedimos que os/as alunos/as listassem os pontos positivos e os negativos.

Essa questão nos permitiu compreender as vantagens e as desvantagens do uso das TDIC em sala de aula. Vejamos a questão em um quadro abaixo com respectivas respostas.

Quadro 16 - O uso das TDIC na sala de aula

QUESTÃO	
Caso os (as) alunos (as) tivessem o acesso às tecnologias digitais conectadas à internet em sala de aula, de modo especial, o celular, quais pontos positivos e negativos a presença destas tecnologias poderiam trazer ao ensino-aprendizado? Indique os pontos positivos e negativos.	
RESPOSTAS	
A1	<p>Pontos positivos: ajudaria nas pesquisas, teríamos o acesso ao conteúdo escolar, poderíamos tirar dúvidas a qualquer momento.</p> <p>Pontos negativos: teria alguns alunos que não iam utilizar somente na hora necessária, mas sim em toda a aula, ou seja, poderia atrapalhar um pouco.</p>
A2	<p>Pontos positivos: pesquisas de palavras desconhecidas, professores fariam aulas diferentes com jogos.</p>

²⁰ Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho dos/as estudante.

²¹ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE.

	Pontos negativos: alguns alunos não teriam total atenção ao professor, já que teriam acesso às redes sociais.
A3	Positivo: auxiliar nas atividades. Negativo: tira a concentração do aluno.
A4	Pontos positivos: iam trazer uma experiência nova, divertida de aprendizagem, até poderia aprender coisas novas pelo uso do aparelho. Pontos negativos: alguns alunos não têm responsabilidade iam usar para se distrair na aula, já que alguns não sabem usar com moderação, iam atrapalhar o aluno, iam mexer no celular na hora da aula e vários outros pontos negativos.
A5	Pontos positivos: o uso do celular na sala de aula pode ajudar a buscar mais informações referentes o tema da aula ou para tirar algumas dúvidas. Pontos negativos: alguns alunos (não todos) iriam ficar ligados só no celular, e não ficariam concentrados durante a aula.

Fonte: Próprio autor

Tendo como foco as *afirmativas avaliativas* no sentido positivo do uso, temos que os/as participantes de A1 a A5, de modo variado, avaliam como positivo no uso das tecnologias a possibilidade de acesso à pesquisa: *tirar dúvidas; pesquisas; auxiliar; buscar mais informações*. Embora pesquisar seja parte importante do processo de aprendizagem e de construção de autonomia, isso sinaliza que as tecnologias ainda estão limitadas ao dar um google, o ciberespaço e todas as suas possibilidades ainda não fazem parte dos modelos cognitivos escolar.

No entanto, isso é relativizado quando levamos em conta as escolhas lexicais de alguns atores sociais: *fariam aulas diferentes com jogos (A2); iam trazer uma experiência nova, divertida de aprendizagem (A4)*. Aqui vemos que o uso da tecnologia passa a ser visto para além do uso tradicional escolar, ao trazer a ideia de relacionar aprendizagem a folguedo (diversão) ao mesmo tempo que rompe o espaço escolar.

Isso mostra que as representações, mesmo que de modo contraditório, da presença da tecnologia nas aulas de Língua Portuguesa (LP), estão fissurando a visão tradicional ainda muito presente quando se leva em conta enunciados como:

auxiliar nas atividades; informações referentes o tema da aula ou para tirar algumas dúvidas - em que a tecnologia entra na sala de aula secundariamente, isso implica a manutenção da tradição (*giz, lousa, livro didático, aula expositiva*).

Em relação às avaliações em que os/as participantes apresentam sua opinião acerca do que seria negativo no uso das tecnologias em sala de aula, observamos que mesmo por enunciação diferente todos/as os/as apontaram como provável ponto negativo o comportamento do próprio estudante no uso das TDIC durante às aulas, o que traz a ideia de indisciplina e falta de atenção.

Nesse sentido os/as estudantes afirmam: (A1) *alguns alunos que não iam utilizar somente na hora necessária, mas sim em toda a aula, ou seja, poderia atrapalhar um pouco*; (A2) *alguns alunos não teriam total atenção ao professor, já que teriam acesso às redes sociais*; (A3) *tira a concentração do aluno*; (A4) *alguns alunos não têm responsabilidade iam usar para se distrair na aula, já que alguns não sabem usar com moderação, iam atrapalhar o aluno, iam mexer no celular na hora da aula e vários outros pontos negativos*; (A5) *alguns alunos (não todos) iriam ficar ligados só no celular, e não ficariam concentrados durante a aula*.

Como se nota, uso do celular em sala de aula é tido como ferramenta de entretenimento, por isso tende a desviar a atenção da aula. Há uma modulação nos enunciados construídos por A1; A2; A4; A5 quando utilizam o pronome *alguns*, sinalizando que uma boa parte saberia utilizar o ambiente virtual, mesmo que fossem atrapalhados por alguns não tão “responsáveis”. Isso sugere que o uso pode ser viável e os problemas de “comportamento” no uso, contornados.

Por sua vez, é interessante também notar como na textualização há marcas da hegemonia, no caso, quando marcam o momento (tempo) em que o uso é indevido de modo explícito: *usar na hora necessária; iam mexer no celular na hora da aula; não ficariam concentrados durante a aula*; e implícito: *tira a concentração do aluno (durante à aula)*.

Esses enunciados são construídos tendo como pressuposto a aula tradicional em si: o professor/a diante da sala passando/explicando o conteúdo, momento em que os/as aprendizes devem estar concentrados para a efetiva aprendizagem. Isso reforça nossa inferência de que a tecnologia em si não é necessariamente o momento de aprendizagem, mas uma parte desse momento, talvez quando se vai pesquisar, conhecer uma palavra nova.

O/a estudante A2 sinaliza a possibilidade dos/as professores/as fazerem aulas diferentes a partir de uso de jogos. Aqui, lembramos daquilo apregoadado por Coutinho e Alves (2016, p. 16), quando dizem que os jogos representam “[...] um conjunto de experiências estéticas, narrativas, tecnológicas, lúdicas e culturais com a capacidade de despertar significados naqueles que jogam”.

Assim, compreende-se que o uso de jogos em atividades escolares facilita a aprendizagem, sendo uma forma prática e agradável de ensinar e aprender, em que apresenta possibilidades multiletradas. Acreditamos que isso favoreça o desenvolvimento do letramento digital, pois vai além do simples uso da ferramenta tecnológica, visto que desperta o senso crítico e promove a motivação dos/as alunos/as por meio de interações entre os pares.

Faz-se necessário, portanto, realizarmos parcerias com as famílias, a fim de sensibilizá-las para que o uso desses ambientes digitais aconteça de forma benéfica concorrendo para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, sempre é importante mantermos o diálogo entre *professor, família e aluno*, tendo em vista que quando essa tríade não funciona, o êxito das ações fica comprometido.

Existe um discurso²² ideológico mantido na/pela escola que os/as alunos/as não têm maturidade suficiente para fazer o bom uso das TDIC na sala de aula e essa concepção precisa ser desconstruída. É precioso destacar que esse mesmo discurso, dialoga, interdiscursivamente, com as avaliações negativas sustentadas pelos/as participantes da pesquisa.

Além disso, algumas regras do estabelecimento de ensino impossibilitam o desenvolvimento da cultura digital dos/as estudantes, a qual se desenvolve fora da escola. Assim, consideramos importante que a instituição de ensino busque estratégias escolares mediadas pelas TDIC, que possa escolarizar na perspectiva de ampliar a cultura digital, já que o letramento digital deve ser oportunizado a todos/as os/as discentes. Desse modo, faz-se necessário tencionarmos alguns padrões ideológicos construídos e mantidos a partir das práticas discursivas existentes na escola.

Para saber mais sobre ideologia, observemos que:

²² Fairclough (2003) compreende o discurso como uma dimensão das práticas sociais, e essas práticas são modos mais ou menos estáveis na produção do conhecimento social.

[...] a ideologia tem existência material, constitui sujeitos e funciona pela constituição e pelo posicionamento das pessoas como sujeitos sociais. O mais importante é que essa constituição e esse posicionamento se dão no interior de várias organizações e instituições sociais, como educação, família, religião ou direito, que funciona como dimensão ideológica do estado (Fairclough 1992/2001 apud Vieira; Macedo, 2018 p. 59).

Essa permanência do poder hegemônico na constituição desses sujeitos perpassa naturalmente todas as instituições sociais e se mantém firme a partir dos discursos. Logo, fica evidente a reprodução ideológica dos/as participantes, quando eles/as afirmam que seus colegas não conseguiriam fazer o uso satisfatório das TDIC em sala de aula. No entanto, consideram interessante o uso dessas tecnologias como um ambiente de novas aprendizagem.

A manutenção hegemônica se dá a partir das práticas discursivas, ou seja, a partir do texto, considerado a parte concreta em que as ideologias se materializam. Sobre isso, Fairclough (2001) assegura que:

Qualquer “evento” discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A dimensão do “texto” cuida da análise linguística de textos. A dimensão da “prática discursiva”, como “interação”, na concepção “texto e interação” de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual – por exemplo, que tipos de discurso (incluindo “discursos” no sentido mais socioteórico) são derivados e como se combinam. A dimensão de “prática social” cuida de questões de interesse na análise social, como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos referidos anteriormente (Fairclough, 2001, p. 22).

Desse modo, as práticas sociais estão estritamente ligadas às práticas discursivas, e as ações são moldadas a partir dos eventos discursivos. Fairclough (2001), no modelo tridimensional na perspectiva da ADC, defende que a prática discursiva está associada a uma forma particular da prática social. Desse modo, o autor faz uma relação entre texto e prática social e concebe o texto como um produto da prática discursiva.

Nesta subseção, constatamos, a partir das avaliações dos/as participantes, que a instituição de ensino não está imersa em uma cultura digital, uma vez que os/as participantes não praticam os conhecimentos digitais devido à ausência da cibercultura nas estruturas formantes e operacionais da instituição; o poder hegemônico de um ensino tradicional parece que, dialogicamente, persiste no modo como os/as participantes alunos/as veem e pensam as TDIC em sala de aula:

ferramenta, eminentemente, de pesquisa/informação; motivo de dispersão das aulas, portanto de não aprendizagem. Ao mesmo tempo, reforça-se que há abertura para essa nova forma de se relacionar com os conteúdos de leitura e escrita na sala de aula.

Além disso, constata-se com base nessas avaliações analisadas, que a maioria dos/as participantes se opõe à proibição das TDIC na sala de aula, porém, limitam o uso dessas tecnologias. Nessa esteira, essas tecnologias não mudam a visão do ensino tradicional, porque eles/as a veem apenas como uma ferramenta de pesquisar informações. Isso mostra, de certo modo, como o poder hegemônico faz sua luta para se preservar forte, aceita a discussão, com o uso limitado, desde que não crie ruptura. Todavia, essas resistências estão sendo minadas a partir das relações de poder.

Vale destacar que os/as estudantes estão acomodados/as à concepção tradicional de ensino, de um lado reforçada na/pela escola, por meio de portarias que restringem o uso das TDIC, pela falta de espaços digitais e sua infraestrutura, e de outro, pela falta de uso pedagógico por parte de quem ensina. Assim, a instituição de ensino perde a oportunidade de contextualizar a prática docente ao contexto do/a aluno/a, quando não adere essas tecnologias nas práticas de ensino e de aprendizagem.

Entretanto, não podemos culpar a instituição de ensino pela ausência infraestrutural que não atende as demandas do digital, pois ela não opera recursos financeiros suficientes para suprir esta carência.

Vale ressaltar que os/as participantes apresentam um perfil digital favorável ao uso das TDIC nos processos de aprendizagem, visto que essas tecnologias permeia o contexto social dos/as estudantes. Além disso, as redes sociais podem ser um forte aliado no processo de ensino e de aprendizagem, isso é notado devido à presença dessas redes no contexto dos/as estudantes.

Por fim, verifica-se, ainda, a existência de alguns problemas que dificultam a inserção das TDIC em sala de aula, (excetuando os já sabidos como problemas infraestruturais, investimentos etc.). Podemos exemplificar os seguintes pontos: os investimentos ideológicos mantidos e (re) produzidos na/pela escola, a falta de ampliação do letramento digital do/a aluno/a pela escola, a ausência da cultura digital na escola e a conservação dos métodos tradicionais de ensino.

Na subseção seguinte, detemos-nos na análise da roda de conversa virtual realizada no grupo de participantes no WhatsApp (WA).

4.2 O aluno, a escola e o digital: uma integração necessária e urgente

A escola conectada promove a participação e a invenção, se expande para além de seus limites espaços-temporais, integra-se com a comunidade, com a vida social e com a cultura, revelando a escola ao mundo e trazendo o mundo para seu interior (Almeida, 2014, p. 28).

Nesta subseção, analisaremos o que denominamos como uma “roda de conversa virtual” realizada com o grupo de participantes no WhatsApp (WA), envolvendo os/as alunos/as participantes da pesquisa. Intitulamos esse momento de: o ensino e as tecnologias digitais: uma integração necessária e urgente.

A roda de conversa foi realizada no dia 18 de agosto de 2022. Nesse momento, combinamos com os/as participantes que usaríamos somente mensagens em áudio, para que fossem mantidas as características do gênero. O encontro teve duração de 55 minutos e, na oportunidade discutimos oito questões. A partir desse diálogo, foi possível consolidar, ainda mais, o perfil do/a aluno/a com base no conhecimento sobre as práticas que eles/as têm no âmbito do digital.

Antes da realização da roda de conversa virtual, tínhamos proposto uma pesquisa no ciberespaço, a fim de compreendermos como os/as estudantes realizavam pesquisas em ambiente digital, isto é, se tinham as práticas sociais discursivas necessárias para ler e/ou navegar na internet. Para que os/as estudantes realizassem essa pesquisa, sugerimos alguns sites, no entanto, deixamos todos/as à vontade para que pudessem buscar outras fontes. A proposta foi pesquisar minicontos multimodais na internet.

Primeiro, sondamos os/as participantes sobre suas experiências ao realizarem pesquisa em ambiente digital, se essa atividade era habitual e sobre as possíveis dificuldades.

Agora, apresentamos a síntese das respostas dos/as estudantes em um quadro.

Quadro 17 - A pesquisa em ambientes virtuais

	A experiência que eu tive foi bem legal, achei uns minicontos
--	---

Estudante A1	bem interessantes, me chamou atenção, teve uns que demorei a entender, mas no final, eu entendi.
Estudante A2	Eu não tive tanta dificuldade, pois já havia feito algumas pesquisas antes.
Estudante A3	Foi bem fácil de pesquisar, eu já tinha costume de pesquisar em outros lugares, não os minicontos, mas já pesquisava antes, foi bem fácil entrar nos sites sugeridos, foi uma experiência bem legal.
Estudante A4	Eu não tive nenhuma dificuldade ao pesquisar os minicontos.
Estudante A5	Eu também não tive dificuldade ao pesquisar os minicontos na internet.

Fonte: Próprio autor

Vejamos que os/as estudantes A1 e A3 ancoram-se, discursivamente, no uso do adjetivo *legal* para avaliarem de forma positiva o uso das TDIC na realização de pesquisas, eles/as demonstram ter esse hábito. Isso sinaliza que esses/as estudantes têm um perfil favorável ao uso dessas tecnologias em sala de aula, sendo um fator favorável ao desenvolvimento e/ou a ampliação da cultura digital na/pela escola.

Os estudantes A2, A4 e A5 usaram o advérbio de negação (*não*) para afirmarem que não tiveram dificuldades ao fazerem a pesquisa na internet, A2 - *Eu não tive tanta dificuldade...*; A4 - *Eu não tive nenhuma dificuldade...*; A5 - *Eu também não tive dificuldade*. Assim, mais uma vez, percebe-se a possibilidade de inserção das TDIC em sala de aula, pois além dos/as estudantes avaliarem como interessante o uso dessas tecnologias, também não apresentaram dificuldades ao acessar o ciberespaço. Desse modo, cabe as autoridades competentes investirem na infraestrutura da instituição de ensino a fim de ofertar condições mais favoráveis para que os/as professores/as possam trabalhar na perspectiva da cultura digital.

É importante frisarmos que as TDIC são artefatos culturais inegáveis ao meio social dos/as estudantes e, faz-se necessário o desenvolvimento da cultura digital no ambiente escolar, cultura esta que faz parte das práticas sociais desses/as estudantes, pois o contexto contemporâneo impõe o uso dessas tecnologias. Por isso, a escola deve ampliar o letramento digital dos/as alunos/as.

Na sequência, conversamos sobre qual suporte consideram mais interessante para realizar pesquisas: ambiente digital ou material impresso. Vejamos o que os/as discentes afirmaram.

Quadro 18 - Pesquisar no ciberespaço/na tela ou no material impresso?

Estudante A1	Eu acho que depende do assunto, mas em ambiente virtual, a facilidade de pesquisar e encontrar os assuntos é melhor, porque eu não tenho o hábito de pesquisar em livros, eu tenho o hábito mesmo de pesquisar na internet, tudo que eu vou fazer quando tenho alguma dúvida vou pesquisar na internet.
Estudante A2	Eu acho que sim, é até melhor do que livro didático, porque a internet proporciona mais informações, às vezes, de forma até mais ampla, com um entendimento maior, pelo menos para mim, eu consigo entender mais quando é pela internet, eu consigo elaborar uma boa resposta, então acho que a internet é melhor para informação do que livro didático.
Estudante A3	Eu acho melhor na internet, porque é mais rápido e mais fácil, também não tenho muito o hábito de pesquisar em livros.
Estudante A4	Eu acho melhor na internet, pois é mais rápido e prático.
Estudante A5	Eu acho que fazer pesquisa em ambiente digital é bem melhor do que em livro didático, você acha aquilo que está procurando bem mais rápido.

Fonte: Próprio autor

Mais uma vez, os discursos dos/as participantes indicam que os/as estudantes além de possuírem uma cultura digital, eles/as já têm o hábito de realizarem pesquisas na internet. Dessa forma, não tiveram nenhuma dificuldade ao pesquisarem os minicontos multimodais e consideram interessante a realização de pesquisa no ciberespaço, destacam vantagens como: *facilidade, rapidez, praticidade, agilidade* etc.

Observemos que o estudante A1 se apoia discursivamente em alguns recursos coesivos a fim de apresentar sua opinião, em especial, no uso da

conjunção adversativa (*mas*) para fazer uma avaliação positiva do uso das TDIC para a prática da pesquisa e, sobretudo, colocando em vantagens do ciberespaço com relação ao uso do material impresso - *A1 Eu acho que depende do assunto, mas em ambiente virtual, a facilidade de pesquisar e encontrar os assuntos é melhor.* No entanto, o único material disponível em sala de aula é o impresso, em especial, o livro didático.

Também é valioso destacar o uso de outro elemento coesivo nesse excerto, refiro-me ao uso da conjunção explicativa porque - *porque eu não tenho o hábito de pesquisar em livros, eu tenho o hábito mesmo de pesquisar na internet.* Desta vez, o/a estudante apoia-se discursivamente nesse recurso com o fito de assinalar que não tem o hábito de pesquisar em livros. Assim, o/a participante sinaliza a importância da cultura digital em seu contexto social. Além disso, percebe-se a relevância das TDIC para suas atividades sociais. Dessa vez, quando ele/a utiliza o pronome indefinido (*tudo*) e afirma de forma avaliativa: *Tudo que eu vou fazer, quando tenho alguma dúvida, vou pesquisa na internet.*

Vejamos o quão é significativo o uso das TDIC na vida desse/a participante, esse pronome indefinido (*tudo*) foi usado para fazer uma afirmação avaliativa e valorativa do uso dessas tecnologias, isso nos faz refletir sobre o quanto a escola perde quando deixa de ampliar o letramento digital desses/as estudantes, ela poderia tornar essas tecnologias em um espaço de ensino e de aprendizagem, é perceptível que a escola está “desconectada” das práticas sociais dos/as estudantes.

Os/as estudantes *A3, A4 e A5* também fizeram afirmações avaliativas positivas com relação ao uso das TDIC para a realização de pesquisas. Para isso, eles/as utilizaram adjetivos como: *melhor, rápido, fácil e prático.* Esses adjetivos foram usados para apresentarem as vantagens das TDIC versus o material impresso para a realização de pesquisas.

Vejamos que, por mais que a escola não esteja inserida na cultura digital, notadamente, os/as alunos/as preferem a realização de pesquisas no ambiente virtual, isso poder ser consequência das práticas sociais desses/as estudantes que, normalmente, acontecem por meio do uso das TDIC. De acordo com Fantin e Rivoltella (2011), o ambiente digital favorece a formação do leitor/autor.

Canclini (2008, p. 57) afirma o seguinte: “quem mais lê nessa mídia são os jovens entre 12 e 17 anos”. A leitura por meio desses ambientes digitais acontece

de maneira informal, espontânea e natural, isso por fazer parte das práticas sociais dos/as estudantes.

Os/as alunos/as afirmaram, categoricamente, que preferem a pesquisa por meio da tela, do digital. Assim, parece que eles/as não têm o hábito de realizarem pesquisa na biblioteca através do material físico. Dessa forma, pode-se imaginar que a biblioteca já não assume mais aquele papel de outrora, em que os/as estudantes iam fazer consultas em gramáticas e colocar mais um paradidático na ficha de leitura.

Infere-se que essa prática se modificou, principalmente, quando nos referimos ao ensino fundamental anos finais. Os estudantes que se encaixam nesta faixa etária de idade indicada por Canclini (2008) são os maiores responsáveis pela realização de leitura por meio das telas. Isso instiga-nos a uma boa questão: será que a cultura do material impresso está ficando obsoleta?

Ribeiro (2018) destaca a importância da cultura digital, no entanto, alerta para a valorização da cultura do impresso. É importante salientar que não estamos discutindo qual dessas culturas se apresentam mais eficientes ao ensino, mas qual delas está mais presente no contexto dos/as estudantes. Assim, constata-se que a mais frequente nesse contexto, é a cultura digital, a das telas (Fantin, 2021).

Na sequência, indagamos aos/as alunos/as sobre qual tipo de dispositivo usaram para a realização da pesquisa. Eles/as afirmaram, com unanimidade, que usaram o próprio celular, o/a estudante A3 relatou: *Eu tenho um tablet, mas eu utilizei o celular mesmo, não costumo muito pesquisar nele, eu prefiro ir pelo celular mesmo, é melhor, é mais fácil, então eu só utilizei o celular.*

Isso indica que, provavelmente, há possibilidade de inserção das TDIC através do dispositivo móvel sem fio, o celular, ele está presente no contexto dos/as estudantes. Além disso, temos que nos despertar quanto às vantagens da mobilidade ofertada por essas tecnologias móveis sem fio conectadas à internet (TMSF), as quais permitem representar socialmente a qualquer hora e em qualquer lugar (Valente, 2014).

Araújo (2018, p. 44) destaca que:

[...] o telefone celular pode se tornar também uma potente interface tecnológica móvel e sem fio a ser usada na prática pedagógica no contexto de sala de aula para o ensino-aprendizagem, apesar da legislação de muitos estados e municípios proibirem seu uso em diversos estabelecimentos de ensino brasileiros. É válido mencionar que a maioria

das escolas brasileiras da rede pública estadual e municipal da Educação Básica proíbem o uso de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos, como smartphones, MP3, MP4 e tablets dentro das salas de aula.

Muitas instituições de ensino ainda não permitem o ensino a partir do uso dessas tecnologias móveis sem fio, limitando-se aos instrumentos pedagógicos convencionais: o pincel, o quadro, o papel e a caneta. Não compreendem que o contexto do/a aluno/a está permeado dessas tecnologias ou as condições infraestruturais dessas escolas não permitem, não ofertam condições para um trabalho na perspectiva do digital.

Na minha realidade escolar, normalmente, os/as estudantes podem portar os celulares em momentos de festinhas aos finais de semestres e/ou em alguns eventos que acontecem no pátio ou na quadra poliesportiva da escola, em momentos atípicos à sala de aula. Enfim, não concebem essas TMSF como um ambiente de ensino e de aprendizagem. Entretanto, nossos dados mostram que os/as estudantes usam esses dispositivos para a realização de pesquisa, porém, fora da escola.

Na sequência, perguntamos sobre a importância das TDIC, em especial, as TMSF, o celular. Pedimos para que imaginassem suas vidas sem o uso do dispositivo móvel. Vejamos o que os/as discentes destacam no quadro abaixo:

Quadro 19 - A vida do/a aluno/a sem a tecnologia móvel

Estudante A1	Para mim, seria bem difícil, até porque eu já estou muito acostumado com o celular, eu uso ele basicamente para tudo, sempre que eu preciso pesquisar alguma coisa, conversar com alguém, assistir algum filme, então seria bem difícil para mim.
Estudante A2	[...] particularmente, não consigo nem imaginar como seria, tipo sem o celular, eu levo o celular praticamente para todo canto que eu vou, eu só não levo mesmo para a escola porque não pode, mas se pudesse eu realmente levaria, porque o celular ajuda praticamente em tudo, seja em comunicação, seja em pesquisa, em tudo.
Estudante A3	[...] para quem não tem costume de usar celular, é normal, mas para quem tem costume, pra quem precisa de um celular, seria bem ruim, no meu caso, ia ser difícil, porque eu preciso muito dele para pesquisar sobre os deveres da escola, também para

	outras coisas.
Estudante A4	[...] seria difícil para fazer pesquisas de atividades, como também falar com os familiares.
Estudante A5	Seria muito ruim, até porque hoje em dia precisamos do celular para fazer muitas coisas, para estudar, trabalhar e conversar com os familiares.

Fonte: Próprio autor

Há duas questões a serem notadas nesses enunciados. A primeira diz respeito à cultura digital e a segunda a respeito da força hegemônica. Em relação à primeira, constatamos a forte presença da cultura digital na vida desses/as estudantes, que chegam a ser usuários/dependentes do dispositivo móvel, como mostram as escolhas linguísticas e sua organização em afirmações avaliativas que marcam explicitamente o uso como algo essencial para a vida social, de modo mais subjetivo com o uso da primeira pessoa do singular): A2 [...] *não consigo nem imaginar como seria, tipo sem o celular*, A3 [...] *ia ser difícil, porque eu preciso muito dele*; [...] *seria bem difícil, até porque eu já estou muito acostumado com o celular*. Ou de modo mais genérico utilizando o nós inclusivo com força de generalização (eu e todos os outros): A5 [...] *hoje em dia precisamos do celular para fazer muitas coisas*. E saber disso enseja a pergunta: será que a escola não perde quando proíbe o uso desses ambientes virtuais ou melhor, quando deixa de aproveitar esse conhecimento tecnológico de seus/as estudantes?

Sobre a segunda constatação, nota-se que há atenuação discursiva nos enunciados em que se marca certa oposição à proibição do uso do dispositivo. No fragmento: A2 [...] *eu só não levo mesmo para a escola porque não pode, mas se pudesse eu realmente levaria*. Esse enunciado marca o redirecionamento do discurso para uma contraposição às regras de proibição do dispositivo na escola, mas de modo atenuado pelo uso do pretérito do subjuntivo: *se pudesse eu realmente levaria*, ao mesmo tempo em que enfatiza sua opinião sobre o que lhe foi perguntado ao usar o advérbio modalizador *realmente*.

O contraponto atenuado também está presente com o uso do pretérito do subjuntivo e da expressão modalizadora: A3 [...] *seria bem ruim, no meu caso, ia ser*

difícil, porque eu preciso muito dele para pesquisar sobre os deveres da escola...; ou de modo menos atenuado com o uso da expressão até porque em: A5 [...] até porque hoje em dia precisamos do celular para fazer muitas coisas, para estudar, trabalhar e conversar com os familiares.

A partir dos enunciados, essa atenuação sem um tom de resistência declarado às normas que proíbem as TDIC em sala de aula, parece corresponder à naturalização e/ou dissimulação realizada pelos investimentos ideológicos que mantêm a hegemonia na escola ao mesmo tempo em que já se observa algum tipo de fissura.

Diante do exposto, percebe-se que a escola não está sendo um lugar em que o conhecimento situado dos/as estudantes esteja sendo aproveitado para fins de aprendizagem; e o mais complexo é que o/a professor/a possa portar/usar esses dispositivos na sala aula sem nenhum fim didático, enquanto o/a aluno/a é proibido/a. Caso seja flagrado/a com seu dispositivo na mochila, é conduzido à coordenação escolar, normalmente, o pai e/ou mãe necessita justificar o ato “ilícito” do/a filho/a.

Desse modo, percebe-se uma relação de poder do/a professor/a perante o/a aluno/a. Na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ADC), o poder está relacionado ao conceito de dominação. Consoante Vieira e Almeida (2019, p. 59), “o poder não emana de um sujeito, mas de conjunto de relações que permeiam o corpo social”. Esse poder se apresenta nas relações sociais de forma assimétrica, criando as relações hegemônicas para manutenção desse poder.

Sobre as tecnologias móveis sem fio, Valente (2014, p. 43) destaca que “[...] as TMSF criam novas formas de aprendizagem”. O autor usa os termos *m-learning* (aprendizagem com mobilidade), *u-learning* (aprendizagem ubíqua), ele assegura que com essas tecnologias podemos aprender em qualquer lugar e a qualquer momento.

Assim, é possível que as facilidades colocadas pelos/as discentes ao usar o ambiente digital através dos dispositivos móveis estejam associados a essa mobilidade e a ubiquidade assinalada por Valente (2014). No entanto, parece que a escola ainda não consegue se “conecta” as “novas” formas de aprendizagens, que acontecem de maneira informal por meio dessas Tecnologias Móveis sem Fio (TMSF). A partir dessas considerações, parece válido refletirmos sobre o contexto estudantil, o currículo e essas tecnologias móveis sem fio.

Essa discussão, necessariamente, precisa envolver toda a comunidade escolar e de modo especial, o/a estudante, esse/a que nem sempre tem o direito de opinar nas decisões que norteiam o currículo formal e as regras da escola. Acrescente-se que é muito delicado não parar para reconhecer o contexto estudantil e direcionarmos conteúdos baseados em diretrizes/matrizes de ensino que nem sempre dialogam com o contexto do/a aluno/a.

Alves (2014, p. 60) destaca que:

[...] as instituições são organizações traiçoeiras, visto que sua função primária é guardar e manter o conhecimento produzido. Contudo, há forte processo de cristalização nas instituições que encapsula apenas o já existente, tendendo a eliminar os novos conhecimentos, de fato que, por si mesmo, é uma contradição e nega a necessidade de sua existência.

As ideias defendidas por Alves (2014) parece ainda perdurar de maneira intensa no contexto de algumas instituições de ensino, pois as tecnologias do ontem, já não servem para o hoje, e as atuais são uma incógnita para o amanhã. No entanto, a escola continua atada as tecnologias do passado. Isso por manter regras hegemônicas construídas com base nas relações de poder, sem ouvir o principal personagem do processo de aprendizagem: o/a aluno/a.

De acordo com Kleiman e Marques (2018, p. 10), “[...] as tecnologias se manifestam no modo como nos comunicamos no trabalho, na escola, no grupo de amigos, na comunidade”. Logo, é evidente a mudança em todas as áreas a partir do uso das TDIC, inclusive na educação. No entanto, muitas instituições de ensino ainda não oportunizaram que os/as estudantes se tornem protagonistas a partir dessas TDIC em sala de aula.

Nessa perspectiva, entendemos que as instituições de ensino devem viabilizar aos/as estudantes oportunidades além do letramento grafocêntrico, pois negar o despertar crítico ao uso dessas tecnologias pode comprometer o processo de formação humana, limitando as pessoas e expondo-as aos riscos da má utilização do digital, que se expande continuamente. Além disso, é preciso proporcionar a cibersegurança²³.

²³ A cibersegurança está relacionada a condutas, técnicas e padrões que evitam riscos ao usuário da internet em suas atividades *on-line*. A segurança de dispositivos computacionais, das redes, de dispositivos móveis, bem como práticas de proteção à privacidade em contas, senhas ou aplicações

Baseando-nos no discurso dos/das participantes, reafirmamos a existência de um perfil discente favorável ao uso do digital e que as TDIC podem ser um forte ambiente de ensino e de aprendizado na Escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa, já que os alunos vivem imersos na cultura digital.

No entanto, a instituição em si não oferta condições suficientes para a implantação dessa cultura, de forma que os/as aprendizes venham a desenvolver suas habilidades a partir dessas tecnologias, em especial com o uso das Tecnologias Móveis sem Fio (TMSF). Sob esse viés, a nossa proposta estimula um debate local para que possamos (re) pensar o uso dessas TDIC no contexto escolar.

Assim, as análises dos dados apontaram que os participantes (estudantes) estão imersos em uma cultura digital. Suas vidas sociais fora da escola, em maior ou menor grau, são mediadas pelas tecnologias. Com os enunciados afirmativos avaliativos, percebe-se que essas tecnologias são artefatos culturais que fazem parte do contexto sociocultural desses/as estudantes, eles/elas têm uma visão positiva sobre o uso das TDIC.

No entanto, a proibição dessas tecnologias na/pela escola e por consequência não exigem que os responsáveis pela instituição de ensino busquem melhoria infraestrutural com o fito de ofertar melhores condições de ensino no âmbito dessas tecnologias reforçam ideologicamente a hegemonia do tradicional.

Na próxima subseção, trataremos da relação docente e as tecnologias digitais a fim de compreendermos quais os desafios e as possibilidades da inserção das TDIC na sala de aula como mais um ambiente de ensino e de aprendizagem.

4.3 A relação docente e as tecnologias digitais: os desafios e as possibilidades de inserção das TDIC na sala de aula

Mais do que ferramentas, as TDIC são instrumentos culturais de representação do pensamento humano e de atribuição de significados pelas pessoas que interagem e desenvolvem suas produções por meios delas. Assim, as TDIC são estruturantes dos modos de expressar o pensamento e do currículo que se desenvolve mediatizado por elas (Almeida, 2014, p. 25).

Refletindo sobre o exposto pela pesquisadora na epígrafe, percebe-se o quanto é importante/necessário a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no currículo escolar. A Proposta, seria integrarmos a cultura estudantil aos métodos de produção do saber para assim termos um ensino pautado em uma prática pedagógica mais situada ao contexto do/a aluno/a. Visto que o currículo oculto está midiaticizado e o da escola não.

Nesta subseção, faremos uma análise sobre a relação docente e as TDIC, a partir de uma entrevista semiestruturada realizada com a professora de língua portuguesa da turma do 9º ano da Escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa, instituição *locus* do nosso estudo.

Objetivamos identificar o perfil da professora quanto ao uso das TDIC e, como já sinalizado anteriormente, buscamos entender como os colaboradores do estudo (participantes) representam para si e para o outro a presença das TDIC na instituição de ensino, para assim compreender os desafios e as possibilidades de inserção dessas tecnologias na sala de aula.

Para isso, tivemos como questão principal de pesquisa identificar quais os desafios e os problemas relacionados ao letramento digital existentes na escola, que podem estar inibindo docentes a usarem, efetivamente, as TDIC em salas de aula, bem como entender de que modo essas tecnologias são utilizadas na escola, considerando as estratégias pedagógicas mais adequadas para se trabalhar o letramento digital.

É notório que as TDIC não vêm sendo integradas à atividade docente como muitos/as esperavam. Enquanto isso, o contexto do/a aluno/a está permeado de práticas que envolvem a linguagem multimidiática, a usada nas telas, constituída a partir da multimodalidade, e que ainda é um grande desafio fazer o uso dessas tecnologias em sala de aula (Buckingham, 2010).

A professora participante do nosso estudo exerce a docência há mais de duas décadas e dedica-se exclusivamente à Escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa, é efetiva da rede municipal de ensino desde 2015. A entrevista com a professora aconteceu no dia 13 de maio de 2022, de forma presencial, na referida escola.

A entrevista teve duração de 1 hora (das 14h às 15h), quando a professora cedeu seu tempo reservado a estudo e planejamento a fim de que pudéssemos realizar esta conversa. Na ocasião, estivemos em uma sala reservada onde funciona

o atendimento educacional especializado (A.E.E), local o qual fica disponível às sextas-feiras, momento da nossa entrevista.

Intitulamos a conversa de: a relação docente e as tecnologias digitais: refletindo sobre os desafios e as possibilidades de uma prática de ensino-aprendizagem inovadora.

Inicialmente, falamos dos desafios que é ser professor na contemporaneidade e sobre as atualizações exigidas pela prática docente. Além disso, refletimos acerca do perfil sociocultural em que nossos alunos estão imersos. Assim sendo, compreende-se que o/a professor/a necessita de melhores condições de trabalho para que a realidade possa mudar, de fato, e as TDIC possam ser vista como um ambiente de aprendizagem mais presente no contexto das instituições de ensino. Em seguida, indagamos à professora sobre quais mudanças ela considera importantes para tornamos a prática docente mais significativa aos/as estudantes.

A participante da pesquisa começou refletindo sobre o exposto pelo pesquisador, afirma que houve muitas mudanças do início de sua trajetória como professora aos dias atuais, em modo especial no perfil dos estudantes.

A entrevistada afirma:

[...] hoje tenho um aluno antenado, que já nasceu nessa era digital, temos um choque de gerações muito grande, e nós temos que buscar metodologias, maneiras de nos aproximarmos cada vez mais desse aluno, enquanto docente, devemos nos aproximar do contexto social dos estudantes (Participante da pesquisa, 2022).

Implicitamente, há no discurso da professora uma avaliação por presunção valorativa, uma subcategoria da avaliação, Resende e Ramalho (2011, p. 80) explicam que:

As presunções valorativas são os casos em que a avaliação não é engatilhada por marcadores relativamente transparentes de avaliação, em que os valores estão mais profundamente inseridos nos textos. A construção de significado depende não só do que está explícito em um texto mas também do que está implícito - o que está presumido.

Quando a participante afirma que hoje temos um aluno *antenado*, essa referência por meio desse adjetivo conota positivamente o ator referencializado (aluno), isso porque considerar uma pessoa “antenada” é tê-la como alguém atualizada com os acontecimentos da vida social e, no caso, com o uso das tecnologias. Isso nos faz entender que é por meio dessas tecnologias que os/as

estudantes se integram à cultura atual, a digital, e que, necessariamente, precisamos nos adaptar a esse contexto a fim de atualizarmos a nossa prática docente ao meio sociocultural dos/as estudantes.

Nessa situação, a entrevistada tem uma visão positiva com relação ao uso das TDIC pelos/as estudantes. Entretanto, ela não faz referência ao contexto de sala de aula, e deixa explícito que ainda não está adaptada à cultura dos/as estudantes, a digital.

De acordo com Resende e Ramalho (2011, p.120) “[...] as presunções valorativas correspondem ao tipo de avaliação implícito”. Além disso, as pesquisadoras assinalam que as avaliações são elaboradas a partir de processos de identificação particular, de estilos. Assim, estão sujeitas a questionamentos, tanto pela subjetividade e como pela parcialidade dos atores enunciadorees dessas avaliações.

Em seguida, questionamos à professora sobre a sua relação com as TDIC, tanto no cotidiano como na prática docente. Vejamos o que a participante afirma:

[...] realizo as coisas do cotidiano, em que a tecnologia nos proporciona uma rapidez maior, uma fluidez bem maior nas nossas atividades, e levando para o âmbito profissional, eu utilizo bastante para minhas pesquisas, para aprimorar minhas técnicas para trabalhar dentro da sala de aula, para meu planejamento, não podemos contar apenas com o livro didático, ele já não é mais satisfatório para a nossa prática em sala de aula, as tecnologias digitais são algo a mais (Participante da pesquisa, 2022).

A participante demonstra em suas respostas pistas de que ela tem interiorizado o discurso (representação) sobre tecnologia. E o faz isso construindo seu discurso por meio de afirmações avaliativas. No caso da mudança de perfil do/a aluno/a que agora nasce na era digital, a participante faz uma afirmação avaliativa utilizando-se de um arcabouço teórico que evidencia o discurso da presença da tecnologia digital na vida de seus/suas alunos/as: *[...] não podemos contar apenas com o livro didático, ele já não é mais satisfatório para a nossa prática em sala de aula, as tecnologias digitais são algo a mais.*

E também usa desse tipo de estratégia quando ela assegura que a tecnologia *nos proporciona uma rapidez maior, uma fluidez bem maior nas nossas atividades.* Desse modo, fica explícito que o discurso se volta para representar a importância da cultura digital para as práticas sociais da professora.

Além disso, ela faz afirmações avaliativas destacando a importância dessas tecnologias para a prática docente, quando afirma que usa as TDIC para aprimorar as técnicas para trabalhar dentro da sala de aula. No entanto, não percebemos no discurso da professora sugestões de atividades em que o trabalho seja realizado pelos/as alunos/as em que ela assume o papel de mediadora. Isso com o fito da ampliação do letramento digital dos/as alunos/as.

Percebe-se que a participante da pesquisa utiliza essas tecnologias voltadas para atividades de pesquisa na sua prática docente, não há outra sinalização de um uso voltado diretamente para a aprendizagem em sala de aula. Todavia, é necessário entender que a professora está inserida em um contexto no qual o uso das TDIC não é permitido aos/as estudantes; entretanto, mesmo assim, observa-se na esteira de Fairclough (2001) aquilo que ele denomina sobre processo de mudança, ou seja, de inculcação.

De acordo como Magalhães (2012, p. 99), baseada em Fairclough (2001):

[...] a inculcação é uma questão de as pessoas possuírem discursos, para neles posicionarem, para agir e pensar, e falar, e ver a si mesmas em termos de novos discursos. Inculcação é um processo complexo... Um estágio para a inculcação é o emprego da retórica: as pessoas podem aprender novos discursos e usá-los para determinados propósitos, enquanto ao mesmo tempo conscientemente mantêm distância deles. Um dos mistérios da dialética do discurso é o processo no qual o que começa como emprego retórico consciente torna-se propriedade – como as pessoas tornam-se posicionadas inconscientemente em um discurso”²⁴.

Nota-se que o discurso da professora faz representações que retomam e valorizam a tecnologia, suas vantagens etc. Em seu discurso a inculcação volta-se para marcar a urgência do processo de mudança, principalmente quanto as práticas mais situadas ao contexto do/a aluno/a; marca ainda que as metodologias precisam ser atualizadas, além da necessidade de usar métodos de ensino que se aproximem mais da cultura estudantil; isto é, da cibercultura. Assim, vemos que a professora tem um discurso que a faz agir ou a querer agir, embora, ainda a tecnologia não esteja, de fato, em sua prática docente. Rojo e Moura (2012, p. 30), baseados nas ideias do Grupo Nova Londres, defendem que a prática situada tem:

[...] um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e

²⁴ Grifo nosso

nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos).

Entendemos que a integração das TDIC ao currículo escolar possa ser o passo inicial rumo a esse “projeto didático de imersão” apontado pelos autores, isso aproximaria a prática docente ao contexto dos/as alunos/as, uma vez que nossos/as estudantes dependem dos meios digitais para resolverem as problemáticas surgidas no dia a dia. Essas tecnologias, de modo especial, as Tecnologias Móveis sem Fio (TMSF), fazem parte da cultura contemporânea e podem/devem ser agregadas pela escola às práticas de ensino e de aprendizagem.

Quando a participante afirma que temos um aluno *atenado*, isso impõe também que a escola seja/esteja “atenada” e “conectada” a essas “novas” práticas, porque é nítido que as TDIC alteraram o modo de viver das pessoas e não há mais espaço para mantermos somente as velhas práticas, os velhos métodos/técnicas de ensino. Precisamos buscar metodologias ativas para que, de fato, a educação possa mudar (Moran, 2015).

De acordo com Bunzen (2020, p. 28):

Estamos no momento de (re)pensar o papel da escola, do conhecimento escolar e da própria concepção de aula. Os currículos do cotidiano se modificaram profundamente, pois as relações de ensino e aprendizagem são outras. Os instrumentos e gestos didáticos também foram alterados.

Na realidade, a escola sempre teve dificuldade de aproximar a prática escolar ao cotidiano do/a estudante. Essa mudança radical no currículo oculto impõe uma ampla reflexão sobre o currículo prescrito²⁵ pelas instituições de ensino que nem sempre dialoga com o contexto do/a aluno/a. De acordo com Silva, (2003, p. 78), “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

²⁵ O currículo prescrito, normalmente, é baseado nos documentos oficiais que norteiam a educação em âmbito municipal, estadual e nacional, isso nem sempre capta o contexto do/a aluno/a. Podemos citar como exemplo a BNCC, as matrizes de referências das avaliações externas, no estado do Ceará. Aqui, temos com como avaliação externa o SPAECE, PROVA BRASIL. A primeira em âmbito estadual e a segunda é uma prova aplicada em todo o Brasil.

Prosseguindo a entrevista, indagamos à participante sobre as suas formações, tanto a inicial quanto as continuadas, questionando se essas formações auxiliam para a aplicabilidade das TDIC nas aulas de língua portuguesa.

Com relação ao nosso questionamento, a docente afirma que:

[...] Nós não aprendemos isso de maneira nenhuma na universidade, a faculdade não me preparou para isso, curso nenhum me preparou para isso, é uma coisa que nós, como professor, aprendemos pela necessidade, tivemos que aprender, tivemos que buscar, sem nenhuma fundamentação teórica, tivemos que nos adaptar mesmo, porque tínhamos que trabalhar, dar um suporte ao nosso aluno e era o que era nos oferecido naquele momento, então, tivemos que buscar (Participante da pesquisa, 2022).

Aqui, percebe-se aquilo que Fairclough (2003) denomina avaliação por modalidade deôntica. Esse tipo de avaliação está relacionado a obrigação, permissão e proibição. No excerto acima, a ocorrência dessa modalidade está explícita através do verbo *ter*, quando a participante afirma que *tivemos que aprender, tivemos que buscar, tivemos que nos adaptar mesmo, porque tínhamos que trabalhar*.

Compreende-se, por meio dessa avaliação, que a formação universitária e/ou continuada parece ter sido lacunar quanto ao uso das TDIC, a participante encontrou-se sem suporte teórico-metodológico para fazer o uso dessas tecnologias nas práticas de ensino e de aprendizagem. Vejamos que, nesse momento, não havia outra alternativa, senão o uso dessas tecnologias, pois a professora lecionava no ensino remoto emergencial e precisava orientar seus/as estudantes por meio das TDIC por conta do distanciamento social ocasionado pela pandemia.

Percebe-se pelo discurso da professora, que a crise sanitária mundial provocada pela pandemia da Covid-19 fez com que as TDIC fossem utilizadas ou subutilizadas na prática docente, evidenciando que, anteriormente, essas tecnologias não eram utilizadas nas práticas de ensino da instituição e que o trabalho nessa perspectiva ainda é realizado sem fundamentação teórica.

Isso mostra que as TDIC vieram fazer parte da prática de ensino da professora quando a escola estava com as “portas fechadas” e que não é comum o uso dessas tecnologias na sala de aula. Nesse contexto, ainda é algo que está em processo de construção. Assim, as falas da participante nos induzem a pensar que está estabelecida uma relação negativa entre a escola e o uso dessas tecnologias,

infelizmente, a instituição não consegue inseri-las nos processos de ensino e de aprendizagem.

Além disso, a professora tem consciência de que a sua formação acadêmica e as continuadas não a instrumentalizou a ponto de saber usar as TDIC na sala de aula. Assim, a inserção dessas tecnologias se deu de forma abrupta e sem orientação especializada. Desse modo, entende-se que as TDIC são subutilizadas nas práticas de ensino e aprendizagem na Escola Eduardo Barbosa.

Agora, apresento um outro trecho das falas da professora sobre o possível uso das TDIC em sala de aula, em especial, o uso do celular, já que as normas da instituição não permitem que os/as estudantes usem as Tecnologias Móveis sem Fio (TMSF) na sala de aula e na escola, no entanto, todos/as os demais membros da instituição podem usar livremente, a única exceção é o/a estudante.

Eu creio que seria bastante produtivo, mas nós como professores, nós teríamos que está sempre de olho naquilo ali para que o aluno utilizasse aquele aparelho como fonte de pesquisa, de pesquisa pra conteúdos, para o seu maior desenvolvimento dentro da sala, porque, infelizmente nossos meninos não têm esta consciência, ainda, por vezes, eles iriam estar usando o aparelho para outras finalidades, e não para o uso correto na sala. [...] infelizmente, nós não temos uma boa estrutura física que nos propicie esse uso, por exemplo, nós não temos um laboratório, nós não temos uma internet de boa qualidade, então, isso com certeza seria algo que atrapalharia bastante este processo, nas nossas salas nem todos os alunos, por condições financeiras, possuem um aparelho de boa qualidade, um aparelho que possa armazenar vários dados, e por fim, eu acho que talvez a mais importante, é a questão da maturidade dos alunos, da consciência dos alunos, no uso desse aparelho dentro da sala. [...] o dispositivo móvel poderia até mesmo substituir o laboratório, seria bem mais prático, não precisaríamos se deslocar para outro espaço, mas são muitos fatores em que a gente tem que melhorar (Participante da pesquisa, 2022).

Vejamos que o discurso da professora é iniciado pelo verbo *crer*, que expressa, nesse contexto, uma certeza (modalidade epistêmica) sobre a importância da tecnologia na sala de aula. No entanto, esta certeza é relativizada pelo uso da conjunção (operador argumentativo) *mas* para apresentar uma espécie de entrave ao uso efetivo da tecnologia: o professor precisa estar atento ao que o/a estudante faz com a tecnologia em sala de aula.

Assim, parece que a professora representa os/as atores/as sociais (estudantes) de forma excludente com relação ao uso das TDIC no ambiente escolar. No entanto, esse discurso é contraditório, pois em outro momento da entrevista, a participante afirma que os professores precisam aproximar seus métodos de ensino ao contexto estudantil. Essa perspectiva de representação dos/as atores/as sociais está relacionada aos discursos particulares, com os posicionamentos individuais (Resende; Ramalho, 2011).

Percebe-se ainda que há no discurso da participante afirmações avaliativas que corroboram com o projeto de colonização/dominação, a proibição das TDIC na escola. Isso quando ela afirma que *infelizmente nossos meninos não têm esta consciência*, que requer que o professor esteja sempre *de olho naquilo ali* (entrave). Essa avaliação explicita que os discentes fariam o uso das TDIC de forma acrítica. Isso é reforçado por meio do modalizador *infelizmente* que marca uma reação do enunciador em seu posicionamento, ao mesmo tempo em que parece manifestar uma espécie de justificativa para o não uso efetivo da tecnologia.

É válido enfatizar que esse discurso, filia-se interdiscursivamente com o discurso normativo do estado, que sem nenhum diálogo com a comunidade escolar, ampara/legaliza a proibição das TDIC nas instituições de ensino em todo o estado. Assim, o estado isenta-se do/a dever/responsabilidade de ofertar condições infraestruturais mais favoráveis para que os/as professores/as possam proporcionar novas aprendizagens a partir do uso dessas tecnologias.

Além disso, esse posicionamento que vemos como ideológico de que o/a aluno/a não tem consciência para fazer o uso das TDIC na sala de aula, confronta a ideia de mobilidade, que pressupõe autonomia. Ademais, não houve no discurso da professora sinalizações de um processo de construção coletiva de regras para o uso de dispositivos na sala de aula.

De todo modo, na materialização do discurso da docente, encontramos um embate entre os posicionamentos hegemônicos e os contra-hegemônicos, indicando processo de mudança, que caminha, parece, para atingir sua prática docente, que implica escolhas materiais, tipos de atividades etc.

Desse modo, a avaliação negativa (por vezes, contraditória) da professora em relação ao uso das TDIC pelos/as estudantes em sala de aula, acreditamos que ocorra pelo fato de sua imersão em um contexto que não incentiva o uso dessas tecnologias, pelo contrário, a proíbe.

Dudenev, Hochly e Pegrum (2016) nos alertam sobre a possibilidade de usarmos algumas regras móveis para a realização de atividade com as TDIC em sala de aula. Essas regras servem para não cairmos nos riscos digitais e a realização desses combinados devem ocorrer de acordo com o contexto da instituição.

Caso isso não aconteça, pode-se desencadear o que a professora chama de falta de consciência dos/as estudantes ao fazer o uso das TDIC em sala de aula

para outros fins. Assim, consideramos que essa *imaturidade* dos/as discentes pode ser uma consequência de um ensino alicerçado nas práticas tradicionais, o qual valoriza tão somente método de ensino pautado na tecnologia do papel e da caneta, ficando o uso tecnológico associado a entretenimento (e conseqüente fuga da aula).

Acrescentamos que, independentemente da situação, seja na empresa, na igreja, nas conversas informais com os/as colegas/as, é necessário estarmos atentos e conscientes quanto ao uso das TDIC, em especial, com o uso do dispositivo móvel, o celular.

O contexto contemporâneo exige iniciativas que tornem as TDIC um ambiente mais viável aos processos de ensino e de aprendizagem, que possibilitem aos/as estudantes o desenvolvimento de habilidades como: autoria, criatividade, criticidade, dinamismo, colaboratividade, comunicabilidade, desalienação etc (Moran, 2015).

Como vimos observando, a professora tem uma prática ainda voltada à cultura do impresso, dado a força hegemônica em sua vida. E por isso, o uso das TDIC sempre é deixado para *tarefas extras*, sendo essa ferramenta *algo a mais*. De todo modo, reforça-se, a sinalizações de um embate que aponta para uma mudança em que o discurso do digital (anti-hegemônico) enfrenta a força do discurso do impresso (hegemônico).

Esse embate também está marcado quando a questão de infraestrutura é trazida pela participante. Ela registra a ausência de um bom laboratório para realização de pesquisas, o que prejudica a inclusão das TDIC na sala de aula, porém, ao mesmo tempo, enfatiza que a inserção dessas tecnologias poderia ocorrer a partir do uso do próprio celular do/a aluno/a. Entretanto, a docente alerta para as questões sociais que poderiam implicar de forma negativa nesse aspecto, já que nem todos/as os/as estudantes têm um bom dispositivo.

E as marcas de embate estão presentes ainda quando a professora destaca – contrapondo o que disse –, que essa prática *poderia até mesmo substituir o laboratório, seria bem mais prático, não precisaríamos se deslocar para outro espaço*. Assim, evidenciam-se as vantagens da mobilidade, que facilitaria a inserção das TDIC na sala de aula.

Notemos que a entrevistada faz avaliações que explicitam os benefícios do uso das TDIC para as práticas de ensino e de aprendizagem. Entretanto, nesse enunciado há um verbo no futuro do pretérito do indicativo (*poderia*), que expressa incerteza, dúvida, suposição sobre a possibilidade do uso dessas tecnologias na

sala de aula. Desse modo, vamos observando que o embate vai se dando nos contrapontos que ela institui em seu discurso, como por exemplo, ao expor sua intenção de inserir as tecnologias nas práticas de ensino, mas pontuando a falta de condição infraestrutural na instituição de ensino para que essa prática se concretize.

Valente (2014, p. 51) destaca que “as TMSF criam novas possibilidades educacionais”, o que o autor caracteriza de *m-learning* - aprendizagem móvel. Além disso, o pesquisador enfatiza a importância dessas tecnologias, que vão muito além do simples acesso à informação “de qualquer lugar a qualquer momento”, mas a criação de contextos de aprendizagem a partir desses recursos.

Nossos/as aprendizes têm essa vivência do *m-learning* diariamente, o que falta é a instituição de ensino sistematizar as TDIC como ambiente/espço de novas aprendizagem e propor projetos que tenham como cerne a produção do saber a partir da cultura digital, os quais apostem em uma nova proposta de ensino, que adeque o currículo a *web* currículo, investindo naquilo que faz parte do contexto estudantil (Almeida, 2014).

Prosseguindo, questionamos à professora sobre a importância do estudo dos gêneros textuais no processo de ensino e de aprendizagem e quais se apresentam com maior frequência nas aulas de Língua Portuguesa (LP).

A participante afirma:

Bem, nós trabalhamos bastante com a questão dos gêneros literários e jornalísticos, né? Aí gênero jornalístico a gente vai para a vertente de todos os gêneros que abrangem os jornalísticos, desde o artigo de opinião, notícia, entrevista, reportagem, manchetes, conhecer todas as características desses gêneros textuais. Na maioria das vezes, o estudo com os gêneros textuais representa o ponto de partida, é a partir do desmembramento de um determinado gênero que vamos conhecendo outras coisas, é importante que o aluno compreenda como os gêneros são produzidos, compreenda a finalidade de cada gênero textual (Participante da pesquisa, 2022).

Sobre os gêneros mais comuns nas aulas de língua portuguesa, a professora destaca que usa tanto os do campo jornalístico quanto os literários. Aqui, percebe-se um embasamento bem típico da BNCC²⁶ (2017). No campo jornalístico, ela destaca que a proposta de trabalho da instituição dá ênfase a gêneros como: *artigo de opinião, notícia, reportagem, entrevista, manchete*, dentre outros. Quanto aos

²⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento basilar das práticas docentes em âmbito nacional, este documento possui 391 habilidades específicas ao ensino de Língua Portuguesa (LP), dessas habilidades, 10 fazem menção direta ao uso das TDIC nos processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, temos a competência geral cinco que está direcionada ao uso dessas tecnologias à prática docente.

literários, a entrevistada destaca: *o conto, o miniconto, a música* e vários outros pertencentes a esse campo.

Eu penso que embora o trabalho com esses gêneros em sala de aula seja realizado pautado no material impresso, acreditamos que o uso das TDIC e do ciberespaço facilitaria o envolvimento dos/as aprendizes na construção do saber, transformando o ambiente de aprendizagem em um lugar de colaboração entre os pares (Moran, 2019). Além disso, a produção desses gêneros exige o uso dos recursos multimodais e a linguagem multimidiática enriquece esse tipo de produção.

Desse modo, observa-se que a participante apresenta um perfil digital favorável ao uso das TDIC, ainda que esteja em uma fase de inculcação, em que algumas contradições se materializam quando da representação que faz sobre tecnologia e sala de aula. No discurso da professora, a infraestrutura da instituição de ensino é um dos entraves para o desenvolvimento da cultura digital, quando proíbe o uso das TDIC pelos/as estudantes e pela carência de recursos tecnológicos.

Isso faz com que a professora restrinja o uso da TDIC, utilizando-as somente para atividade de pesquisa e planejamento. Desse modo, são mantidos os moldes do ensino tradicional, à medida que não faz dessas tecnologias uma forma de criação/produção de conhecimento em sala de aula e prefere utilizar o material impresso pelo hábito diário de seu contexto.

Vejamos o que a professora assinala sobre o uso do material didático para o planejamento: [...] *não podemos de maneira nenhuma contar apenas como o material didático, ele não é satisfatório, só o material didático, ele não é mais satisfatório para a nossa prática em sala.*

Pontua-se também a ideia do uso de material didático que materializa também o embate que nos leva a pensar em mudança. Para a participante o material didático não é mais suficiente para o planejamento. Ela afirma utilizar os recursos digitais para a realização de pesquisas ao que parece para ampliar conteúdos e atividades. Diante desse quadro, infere-se que o contexto da professora se encontra isolado das práticas em relação ao uso das TDIC em sala de aula, o que dificulta a imersão das práticas da docente na perspectiva do digital.

Como vimos até aqui, há na materialização do discurso um embate, caracterizado pela posição inculcada da colaboradora em sentido ao uso das TDIC.

Em outro questionamento, onde indagamos à professora sobre a preparação dos alunos para serem leitores e produtores de textos em tempos digitais, se a escola trabalha nessa perspectiva, o embate também se confirma. Vejamos o discurso da participante.

[...] eu não vou me ater nem só a escola Eduardo Barbosa, eu vejo que são as escolas do município e eu poderia dizer dos municípios vizinhos, as quais a gente tem colegas que trabalham e sempre tem esse diálogo, infelizmente, as escolas públicas de maneira geral, acredito eu, que não estejam, ainda, preparadas pra esse letramento digital, pra o uso, não digo a introdução, porque nós já estamos introduzindo da maneira que nos é propiciado, da maneira que nos é permitido, com os poucos recursos que nós temos (Participante da pesquisa, 2022).

Nesse fragmento, o embate se dá de forma a ocultar os agentes, ao usar a representação de valor genérico: *as escolas públicas*, ocorre uma espécie de abstração dos/as atores/as sociais, voltando-se o problema não para as pessoas que fazem a escola, mas para a entidade “escola”. É interessante notar que essa representação de certo modo impede uma ação sobre alguém, no sentido de se dizer: quem é que não está preparado? Isso, a nosso ver, faz parte do discurso inculcado em que o ator se vê na posição de “vanguarda” enquanto a “escola” está na posição conservadora, e isso, de certo modo, no discurso, a deixa “menos responsável”.

Então, a professora ancora seus argumentos em uma relação interdiscursiva para reforçar a ideia de que a escola, que representa o discurso conservador, não está preparando os estudantes para serem leitores e produtores de textos no ciberespaço, o que de certo modo, antagoniza com seu discurso de “vanguarda”, embora, como dissemos, a lexicalização “escola”, isenta a professora que, como vimos, materializa o discurso conservador por ela apresentado.

Evidentemente, como sinaliza o discurso da professora, a precariedade na infraestrutura das escolas públicas da nossa região quanto à disponibilidade de recursos tecnológicos e, sobretudo, a falta de investimento na formação dos/as professores/as para que venham alinhar suas práticas ao contexto contemporâneo são entraves reais para o uso tecnológico, mas parece que nesse discurso (real) há também a ação hegemônica da tradição.

Outro recurso que vale enfatizarmos no discurso da participante são os elementos coesivos. Ramalho e Resende (2011) explicam que o sistema de coesão na organização dos elementos textuais tem a ver com a metafunção textual, ou seja,

com a organização do discurso, na proposta de Fairclough (2001), a coesão está relacionada ao significado acional/relacional. Ramalho e Resende (2011) explicam que organizamos o discurso de acordo como nossas intenções, de acordo como queremos agir no mundo. Ou seja, as escolhas dos elementos coesivos é um modo de agir no mundo. Essas autoras usam a teoria de coesão baseadas nas ideias de Halliday (1985).

Como já sinalizado anteriormente, de acordo com Halliday (1985), a coesão por conjunção pode ser classificada de três maneiras, a saber: *elaboração*, *extensão* e *realce*. Ele distingue esses três tipos de relações lógico-semânticas: a *elaboração* é quando a oração expande o significado expresso caracterizando a informação dada ao reafirmá-la, esclarecê-la, refiná-la, exemplificá-la ou ao comentá-la (ou seja, melhor dizendo, isso significa...). Por sua vez, na *extensão*, a oração expande o significado de uma outra ao introduzir informação nova por meio de adição (e, além disso, mas também etc.); deslocamento/oposição (mas, porém, todavia etc.) ou alternativa (ou). Por fim, no *realce*, a oração pode estar destacando o significado de uma outra, dando-lhe circunstancialidade de tempo (quando...), espaço (onde...), modo (como...), causa (porque, por causa...) ou condição (se...).

Para nosso intento, verificaremos nos excertos abaixo as conjunções que marcam valores semânticos importantes no discurso da participante. Essas conjunções são mecanismos coesivos que ligam orações, sejam elas dependentes ou independentes.

Vejamos um quadro abaixo com algumas dessas ocorrências no discurso da professora.

Quadro 20 - Elementos coesivos e suas relações de sentidos no discurso

Relações semânticas	Elementos coesivos
Extensão/realce	Eu creio que seria bastante produtivo, <i>mas</i> nós como professores, nós teríamos que está sempre de olho naquilo ali <i>para</i> que o aluno utilizasse aquele aparelho como fonte de pesquisa, de pesquisa <i>pra</i> conteúdos, <i>para</i> o seu maior desenvolvimento dentro da sala, porque, infelizmente, nossos meninos não têm esta consciência, ainda, por vezes, eles iriam está usando o aparelho <i>para</i> outras finalidades, é não <i>para</i> o uso correto na sala.
Extensão	[...] <i>mas</i> que para a gente fazer este uso em sala de aula a gente teria que fazer toda uma preparação com esses alunos, nos teríamos que conscientizá-los, em primeiro lugar, ao uso correto deste aparelho, a primeira prática seria a conscientização do aluno.

Realce/extensão	Bem, João, eu assumo que ainda utilizo muito o meio impresso [...], pois como professora eu gosto muito de rabiscar, de fazer as minhas observações, né? Então, eu prefiro o impresso por me possibilitar mais esse trabalho de manusear mesmo, de rabiscar, [...] uma questão de hábito. Mas estou aderindo bastante, já mudando, tentando me adaptar e aderindo bastante o uso do material digital.
Realce	[...] é, aí nos cabe, mais pesquisas, né? [...] essas tecnologias já nos alcançou no meio do caminho, então, nós é quem temos que procurar nos adequar a elas.
Extensão	[...] eles encontram ali na internet, nos meios digitais, coisas que pra eles são bem mais atraentes do que a escola, do que a escola em si, né? Mas que para a gente fazer este uso em sala de aula a gente teria que fazer toda uma preparação.

Fonte: Próprio autor

Em nossa análise, vemos um destaque estabelecido no discurso, em que as representações que vão sendo textualizadas mostram certas contradições que marcam o que temos denominado de embate. Em quatro, das cinco ocorrências acima, a professora utiliza um marcador coesivo de cunho adversativo (*mas*). O trecho onde está a ocorrência se refere à possibilidade do uso do dispositivo móvel (celular) em sala de aula como forma de renovação metodológica.

A princípio, no excerto um, a entrevistada se posiciona de forma favorável ao uso dos dispositivos móveis em sala de aula. Ela explicita, a partir de avaliações, que o uso do celular em sala de aula seria algo bastante produtivo (*eu creio que seria bastante produtivo, mas nós...*).

No entanto, ela redireciona o discurso se apoiando na conjunção adversativa *mas*, a fim de expandir a informação por oposição ao marcar os empecilhos que poderiam surgir caso os/as estudantes pudessem portar/usar o celular no ambiente escolar. Assim, marca-se o embate entre o uso das TDIC e as práticas tradicionais de ensino.

Esse recurso coesivo (*mas*), nessa situação, expande o significado da oração anterior, configura a coesão por extensão; leva-se em consideração a mudança de sentido, dada a partir do uso desse conectivo. Vejamos que se criou uma nova perspectiva, sendo ela de cunho adversativo em que se apresenta a problemática caso o/a aluno/a pudesse usar o celular em sala de aula. Isso contraria a oração anterior, que assinala que o uso do dispositivo móvel seria bastante produtivo para os processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

Além disso, ainda no excerto um, a entrevistada se apoia, discursivamente, em um recurso de realce, na preposição (*para*). Aqui, a entrevistada apresenta as possibilidades do digital, indica as reais razões/finalidades para o uso das TDIC em sala de aula. (*ali para que o aluno utilizasse aquele aparelho como fonte de pesquisa; pra conteúdos, para o seu maior desenvolvimento, para outras finalidades, é não para o uso correto na sala...*). Ela apresenta as possíveis finalidades das TDIC em sala de aula, mas teme um uso “incorreto” dessas tecnologias.

Vejamos que a professora não traz em seu discurso a questão da exclusão digital, que é um problema social mantido na/pela escola. Ela assinala, por meio de afirmações avaliativas, que a falta de consciência dos/as estudantes figura um empecilho para a inserção das TDIC em sala de aula, (*infelizmente, nossos meninos não têm esta consciência, ainda, por vezes, eles iriam está usando o aparelho para outras finalidades*).

A meu ver, os problemas fulcrais ainda são: a falta de infraestrutura adequada ao uso dessas TDIC (investimento público); formação do/a professor/a; a não ampliação do letramento digital dos/as alunos/as e o não desenvolvimento da cultura digital, cultura esta que permeia o contexto social dos/as estudantes.

Assim, a instituição de ensino não consegue incluir as TDIC no currículo escolar para que se tenha um trabalho na perspectiva de aplicação de métodos de ensino que implique no uso dessas tecnologias na sala de aula, e fazer do ciberespaço um local de novas aprendizagens.

Vale refletirmos que incluir essas tecnologias aos processos de ensino e de aprendizagem é também proporcionar a participação e a inclusão dos/as atores/as sociais (estudantes) nas aulas, é trabalhar a oralidade, é desenvolver autoria dos/as discentes, basta usarmos as TDIC como um ambiente de novas aprendizagens.

Na segunda ocorrência, a entrevistada reforça, por meio do uso da conjunção adversativa (*mas*), que os/as professores/as teriam que, primeiramente, conscientizar os estudantes sobre o uso “correto” das TDIC na sala de aula. Assim, fica evidente a carência de um trabalho na perspectiva de ampliação do letramento digital dos/as estudantes para que a inserção dessas tecnologias aconteçam de forma benéfica ao processo de ensino e de aprendizagem.

Essa ausência de desenvolvimento da cultura digital e, sobretudo, do Letramento Digital Crítico (LDC), é consequência de um ensino que prima somente pelo letramento grafocêntrico, isenta-se da escolarização dos outros letramentos

e/ou multiletramentos, isso compromete as práticas sociais atuais, práticas estas que impõem um novo modo de ser e de viver, isso a partir do uso das TDIC (Pereira, 2020).

Vale enfatizar que se filia também as obrigações da escola desenvolver competências/habilidades relacionadas ao letramento digital, isso está sinalizado na quinta competência geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Ela orienta o uso das TDIC nas diversas práticas sociais e, sobretudo, nas escolares.

Nessa competência, dá-se um destaque na produção do conhecimento e na resolução de problemas, com uma perspectiva pessoal e coletiva. Lógico que para isso acontecer, as instituições de ensino precisam de uma infraestrutura diferenciada e, que exige investimento público.

Vejamos também que, implicitamente, o discurso da participante não considera a cultura digital dos/as estudantes, as experiências e as vivências que eles/as têm com essas tecnologias. E mais, ela defende um modo “correto” para o uso das TDIC na sala de aula.

Entretanto, percebe-se no discurso da professora a ausência de orientações/sugestões com embasamento teórico-metodológico sobre esse uso “correto”. Assim, ela perde a oportunidade de aprender junto aos/as estudantes, de construir o conhecimento de forma colaborativa/ativa a partir do uso dessas tecnologias. Desse modo, a professora confirma a prática tradicional do seu contexto escolar, colocando-se no centro do processo de ensino e de aprendizagem.

Essa avaliação feita pela entrevistada, que o/a aluno/a não faria o uso adequado dessas tecnologias, certamente, está embasada em um discurso hegemônico que é disseminado a partir dos interdiscursos dominantes/colonizadores que, infelizmente, ainda permeia o contexto da nossa instituição de ensino.

Retomando a análise, veja que no terceiro fragmento, a entrevistada usa o recurso explicativo (*pois*) para explicar sua adaptação ao meio impresso. Além disso, ancora-se, mais uma vez, no recurso coesivo (*mas*) para argumentar que está aderindo o material digital nas suas práticas de sala de aula (*pois como professora eu gosto muito de rabiscar, de fazer as minhas observações, né? Então, eu prefiro o impresso, [...] mas estou aderindo bastante, já mudando, tentando me adaptar e aderindo bastante o uso do material digital*).

Desse modo, percebe-se que o uso das TDIC não se efetivou na prática docente da professora, mais uma vez se percebe o embate. Entretanto, há um

processo de mudança, que visivelmente se desenvolve a passos lentos. Isso, devido ao contexto educacional em que ela está inserida, implicitamente, vê-se uma luta do impresso contra o digital, sendo que o impresso é mantido por uma estrutura hegemônica que é reforçada pela carência na infraestrutura da instituição escolar.

No quarto fragmento textual, a professora assinala, por meio do interdiscurso, aquilo que Prensky (2001) denominou de imigrante digital, isso quando diz que *essas tecnologias já nos alcançou no meio do caminho*. Nesta situação, Prensky criou um dualismo entre nativos e imigrantes digitais. Entretanto, Prensky faz um destaque a essa geração dos nativos digitais com relação aos imigrantes.

Esse discurso imprime uma superioridade aos nascidos na era digital, não concordamos com isso, pois acreditamos que falta a escola desenvolver o Letramento Digital Crítico (LDC) dos/as estudantes, a ausência disso implica negativamente no uso das TDIC, independente em sermos nativos digitais ou não. Assim, cabe à escola trabalhar nesse sentido, no desenvolvimento desse LDC.

Concluimos esta subseção, depreendendo que os maiores desafios para a inserção das TDIC na Escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa são: formação do/a professor/a deficitária (a acadêmica e as continuadas); a infraestrutura do estabelecimento de ensino; as crenças; as ideologias mantidas e (re) produzidas na/pela escola. Todavia, percebe-se possibilidades de inserção dessas tecnologias, pois já temos uma ideia de embate, isso estar marcado de forma explícita nas avaliações discursivas da participante.

Além disso, há uma mudança de discurso, já que todos/as os/as participantes admitem a importância das TDIC para o processo de ensino e aprendizagem e reconhecem a cultural digital como indispensável para a execução de suas práticas/atividades sociais. Assim, percebe-se que a professora tem um perfil favorável ao uso das TDIC, pois se encontra nesse processo de mudança, de inculcação, ela usa essas tecnologias em seu dia a dia e nas atividades de pesquisa para o planejamento escolar.

Desse modo, há fissuras que podem fazer com que a instituição de ensino incorpore métodos que insiram o digital nas práticas de ensino e incentivem a cultura digital dos/as alunos/as para que eles/as possam representar socialmente no ciberespaço de forma mais crítica e produtiva, que possam ver as TDIC como um ambiente de ensino e de aprendizagem.

Além disso, a professora destaca a mudança de perfil do/a aluno/a e, quando compara o seu início de exercício do magistério ao contexto atual, admite não ter formação suficiente para lidar com as TDIC em sala de aula, porém tem consciência de que o/a professor/a precisa analisar as “velhas práticas” e atualizar-se.

A seguir, faremos uma triangulação dos dados da pesquisa.

4.4 Triangulação dos dados da pesquisa

Neste estudo, traçamos caminhos e estratégias a partir de um diálogo com uma docente e cinco estudantes de uma turma de 9º ano da Eduardo Barbosa. Na primeira e na segunda subseção da análise de dados, procuramos compreender o perfil digital do/a aluno/a a partir da aplicação de um questionário e uma roda de conversa virtual com um grupo de participantes formado no WhatsApp (WA).

Em relação à análise do questionário, percebe-se que os estudantes estão imersos em uma cultura digital, de modo especial, com o uso das tecnologias móveis sem fio (TMSF), sobretudo, em suas vidas privadas. Verificamos também que os/as estudantes são favoráveis ao uso dessas tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem; no entanto, no interdiscurso, vemos que também se estabelece uma relação “conflituosa” quanto a se usar ou não essas tecnologias.

Vemos repetido no discurso de alguns participantes estudantes colocarem como entrave a falta de “maturidade” para o uso pedagógico das TDIC em sala de aula. Interessantemente, o discurso conservador e de controle está presente no próprio estudante, assim como na professora ao mesmo tempo em que ambos apresentam um discurso inculcado (de mudança).

Quanto aos dados gerados da roda de conversa, obtivemos informações que reforçam, ainda mais, a presença da cultura digital no contexto estudantil, visto que alguns alunos afirmam que ficam “conectados”, em média, oito horas por dia e outros nem conseguem definir esse tempo. Ademais, os/as aprendizes apresentam várias vantagens relacionadas ao uso das TDIC que podem ser inseridas aos processos de ensino e de aprendizagem.

Além disso, é importante pontuar que essa habilidade social e cognitiva que apresentam o/a aluno/a, nem sempre é levado em conta nas reflexões da docente, que mais se volta a problemáticas de formação e infraestrutura. Quando se pensa em prática situada, em que o importante em um dos momentos da aprendizagem é o

conhecimento que o estudante traz consigo, seria importante que um dos níveis de formação do/a professor/a passasse justamente pelo que as/os estudantes têm para compartilhar.

Outro dado se refere a prática de leitura/escrita no papel. Parece que o suporte tela esteja sendo mais atraente para os/as estudantes; embora, na representação (discurso) da participante docente ainda mantém maior familiaridade com o material impresso, distanciando-se da preferência dos/as alunos/as, da cultura digital.

Assim, nossos dados mostram que esses estudantes apresentam um perfil favorável ao uso das TDIC, pois essas tecnologias fazem parte do seu cotidiano, mas, como demonstram as análises, ainda utilizam os ambientes digitais restritos aos moldes tradicionais (de dar um google), não fazem do ciberespaço um ambiente de aprendizagem no sentido mais formal.

Percebe-se no discurso desses estudantes um empate entre a conservação do modelo tradicional de aula e a inserção das TDIC na sala de aula. Parece que eles/as ainda mantém no discurso o padrão colonizador imposto pelo estado sobre o uso das TDIC em sala de aula. Visto que não conseguem questionar o normativo que proíbe o uso dessas tecnologias em sala de aula. Ademais, nota-se a falta de ampliação do letramento digital, a capacidade de analisar criticamente, selecionar, aplicar e criar novos conhecimentos a partir do uso dessas TDIC. Associamos isso à ausência da escolarização dessas tecnologias no contexto escolar e a falta de infraestrutura para o desenvolvimento de um ensino e aprendizagem mais voltado para a cultura digital.

Todavia, vale destacar que tínhamos um laboratório de informática na escola, este virou depósito de parafernália por falta de uso. Isso sinaliza que a instituição de ensino está distante do uso das TDIC. Parece que a carência na infraestrutura do estabelecimento de ensino é dissimulada por meio de discursos hegemônicos, pois não se percebe uma luta na busca dessa melhoria infraestrutural para o uso das tecnologias. Assim, a escola se “desconecta” dos artefatos culturais digitais que permeiam o contexto social dos/as estudantes. Isso implica, negativamente, na construção do novo leitor e produtor de texto no contexto digital, o atual.

No entanto, acreditamos que há possibilidades para a inserção das TDIC, pois esse embate marcado no/pelo discurso dos/as atores/as sociais (participantes) pode ser uma fissura (luta hegemônica) para tencionarmos o uso das TDIC na

escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa. Urge-se a necessidade de metodologias que valorizem as aprendizagens na cultura digital, de uma proposta de ensino que atenda as exigências deste contexto contemporâneo.

Sobre aprendizagem na cultura digital Fantin (2018, p. 3) assinala que:

[...] o conceito de aprendizagem no contexto da cultura digital para além das redes. Nesse processo, as estratégias para integrar os usos das tecnologias e seus dispositivos na didática, têm solicitado um trabalho com competências específicas e novos modelos do processo ensino-aprendizagem.

Assim, para atender esse “novo modelo” de ensino e de aprendizagem, precisamos renovar a prática docente integrando os ambientes digitais aos métodos de ensino. Além disso, faz-se importante ligarmos as práticas de sala de aula aos contextos dos/as estudantes (prática situada). Entendermos que também podemos aprender com as experiências informais dos/as estudantes. Pereira (2021), destaca a necessidade de construirmos pontes a fim de ligarmos o currículo formal ao informal para que as práticas aprendidas passem a ser mais significativas aos/as aprendizes.

Nossos dados mostram que a instituição de ensino não consegue fazer essas pontes entre esses dois currículos. Assim, sugerimos a integração de uma proposta curricular na perspectiva de uma web currículo (Almeida, 2014). Desse modo, os/as professores/as terão maior respaldo para desenvolver um plano de aula com a inserção das TDIC, mas lógico que, primeiro, precisam buscar as competências e habilidades digitais necessárias a aplicação dessa proposta.

Almeida (2014, p. 20) dá ênfase a um currículo que contemple as TDIC. A autora destaca que “[...] o emprego das TDIC constitui, hoje, a base dos desenvolvimentos científico e tecnológico da humanidade e é fator indispensável para a produção de conhecimento”. Nessa perspectiva de Almeida, não podemos desperdiçar o potencial dessas TDIC.

Além disso, o discurso da participante sinaliza um modo de ver as TDIC limitado aos moldes tradicionais. De modo que se encontra entre um discurso “vanguardista” ao apontar os avanços das tecnologias na sala de aula, ao mesmo tempo em que aponta para um discurso mais conservador ao trazer como entraves a “imaturidade” dos/as estudantes para o uso tecnológico em sala de aula, a falta de

formação do/a professor/a e o despreparo da “escola pública” para o letramento digital.

De alguma forma, o discurso da docente em relação aos/as estudantes e à escola funciona como investimento ideológico, por meio do qual se mantém um modo de ser e de agir em sala de aula. Mas, pelo interdiscurso e as avaliações, vislumbramos a tendência de mudança, marcada justamente pela inculcação, que segundo Fairclough (2001), é um passo subjetivo em sentido à quebra hegemônica.

Os dados sinalizam que há sinais de que ocorre uma luta que evidencia mudanças, já que alguns investimentos ideológicos estão “ruindo” a hegemonia presente na escola, mesmo ainda sendo por meio da inculcação. É uma instituição que, pela sinalização da fala dos/as participantes, ainda está bem distante de uma cultura digital ativa, todavia, enxergamos algumas possibilidades.

Agora, vejamos algumas possibilidades e alguns desafios encontrados em nossa pesquisa para a inserção das TDIC em sala de aula.

Quadro 21 - Desafios e possibilidades para a inserção das TDIC na sala de aula

Desafios	Possibilidades
✓ Formação docente insuficiente para o uso das telas.	✓ Estudantes possuem uma cultura digital, mesmo que fora da escola.
✓ Carência na infraestrutura da instituição de ensino.	✓ O Processo de mudança que a docente se encontra (inculcação).
✓ Aplicação de normas que proíbem o uso do digital em sala de aula.	✓ A maioria dos/as estudantes possuem a TMSF conectada à internet.
✓ Discursos que mantém a hegemonia mais conservadora (re) produzidos na/pela escola que os discentes não usariam as TDIC de forma profícua.	✓ As vivências/experiências que os/as discentes já têm para realizarem pesquisas no meio digital (cultura digital).
✓ Condição social dos/as alunos/as para obtenção de um bom dispositivo eletrônico.	✓ Internalização de um discurso docente favorável ao uso do digital.
✓ Ausência de letramento digital crítico.	✓ Afirmativas avaliativa e valorativa sobre o uso das TDIC nas práticas de ensino e de aprendizagem.
✓ A preferência da docente pelo uso do material impresso.	✓ Embate entre os posicionamentos hegemônicos e os contra-hegemônicos.

Fonte: Próprio autor

Mesmo assim, ainda acreditamos que as TDIC podem ser um forte espaço de ensino e de aprendizagem na Escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa; no entanto, precisamos reconhecer a importância dessas tecnologias e escolarizar os/as estudantes na perspectiva da cultura digital.

Enfim, a instituição *locus* do nosso estudo precisa investir numa proposta de ensino que amplie o letramento digital do/a aluno/a, além de motivar os profissionais e despertá-los para a importância das TDIC, ofertar formações e buscar novos investimentos para melhoria da infraestrutura da escola.

Todavia, acreditamos que este estudo possa tencionar algumas regras vigentes na instituição de ensino e que os/as professores/as possam tornar a prática docente um episódio mais situado ao contexto do/a aluno/a (Fantin, 2021), e que valorizem mais a cultura digital que há fora da escola. A seguir, apresentaremos algumas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de considerações finais, retomaremos algumas questões da pesquisa, a saber: a problemática, os objetivos e os resultados. Este estudo surgiu a partir de uma necessidade vivenciada no meu contexto escolar, das angústias colocadas pelos/as colegas professores/as sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula. Assim, por percebermos que as TDIC não faziam parte das práticas de ensino e aprendizagem dessa instituição de ensino, resolvemos desenvolver esta pesquisa. Para isso, pensamos nas seguintes questões.

Primeiro, compreender quais os desafios e as possibilidades para a inserção das TDIC em sala na aula. Além disso, também empenhamo-nos em identificar o perfil dos/as participantes da pesquisa (professor/aluno) quanto ao uso dessas tecnologias, isso tanto em suas vidas privadas como no contexto escolar.

Sobre os objetivos, procuramos entender como os/as colaboradores/as da pesquisa (professor e aluno) representam para si e para o outro a presença das TDIC no contexto escolar, para assim compreender os desafios e as possibilidades de inserção dessas tecnologias em sala de aula.

Consideramos que nosso estudo é relevante por traçarmos interlocuções com os principais protagonistas da escola (a professora e os/as alunos/as). Além disso, trata dessa temática tão importante para compreender o silenciamento na/pela instituição de ensino.

Com relação aos resultados, como já sinalizado anteriormente, constatou-se que existem alguns desafios que precisam ser superados para que as TDIC possam ser inseridas nas práticas de ensino e aprendizagem da Escola Eduardo Barbosa. No entanto, gostaríamos de enfatizarmos aqueles problemas que são mais acentuados no discurso dos/as participantes do estudo. Visto que estes resultados já foram apresentados nas conclusões das análises e na triangulação dos dados gerados.

Assim, com base nos dados, entendemos que os maiores problemas ainda são: a infraestrutura da instituição de ensino que não favorece o uso das TDIC e a formação dos/as professores/as que ainda é lacunar quanto à inserção dessas tecnologias na sala de aula.

Esses problemas estão mais acentuados no discurso da professora, já os/as alunos/as veem que a falta de maturidade de alguns colegas poderia ser um empecilho para a inserção das TDIC em sala de aula, o que nos faz refletir sobre a ausência de ampliação do letramento digital dos/as aprendizes por parte da escola. Mas vale destacar que eles/as não generalizam, enfatizam que *alguns* poderiam ocasionar essa problemática.

No discurso docente, mesmo que de forma menos atenuada, verificou-se também essa questão da falta de maturidade dos/as estudantes no uso pedagógico das TDIC. A professora enfatiza que *teria que ficar de olho* para que os/as alunos/as não viessem usar essas tecnologias com outras finalidades, e não para o seu melhor desenvolvimento na sala de aula.

Com base na *Análise de Discurso Crítica* (ADC), que foi nosso método de análise dos dados gerados, nota-se também um processo de naturalização das práticas tradicionais de ensino, por mais que haja no discurso uma sinalização daquilo que Magalhães (2012), baseada em Fairclough (2001), denomina de inculcação, de processo de mudança.

Mesmo assim, parece haver uma dissimulação nos discursos dos/as participantes sobre a ausência das TDIC na escola. Acreditamos que isso seja consequência do poder hegemônico calcado nas diretrizes que proíbem o uso dessas tecnologias na instituição de ensino. Desse modo, não se percebe um tom de resistência contra essas normas, como também não há reclames sobre a falta de infraestrutura no âmbito do digital.

Sobre o meu contexto de ensino, é valioso destacar que não podemos culpar diretamente a instituição de ensino pela falta de infraestrutura no âmbito das TDIC, pois ela não opera recursos financeiros suficientes para suprir tão carência, mas se percebe uma “zona de conforto” por parte da escola, pois adota o normativo legal do estado que proíbe que os/as estudantes usem essas tecnologias na escola. Assim, naturaliza-se um ambiente escolar atípico a inserção dessas tecnologias, dificulta-se o processo de inovação metodológica, de ruptura com os métodos arcaicos/tradicionais de ensino.

Ademais, permanece aquilo sinalizado por Hetkowski (2012), quando o pesquisador afirma que os/as professores/as tinham grandes dificuldades para se adequar ao contexto da cultura digital. Vejamos que já passa de uma década e o

mesmo reclame continua. Tal situação demonstra que a cultura digital ainda não se efetivou nas práticas de ensino e de aprendizagem.

Assim, percebe-se que não estamos preparando os/as estudantes para o exercício das atividades sociais na cultura digital, não conseguimos romper com o modelo tradicional de ensino e dialogarmos com o contexto atual. Não considero razoável um/a estudante na etapa final do ensino fundamental não poder portar/usar o seu próprio dispositivo móvel na escola. Desse modo, prova-se o distanciamento da instituição de ensino com a cultura digital.

Acreditamos que seja necessário dialogarmos com os pares que formam a Escola de Ensino Fundamental Eduardo Barbosa, destacando o quão é importante tentarmos inserir as TDIC nas práticas de ensino e de aprendizagem. Devemos refletir sobre uma possível renovação metodológica, pautando-nos em metodologias ativas (Moran, 2019).

Urge-se a necessidade de um diálogo em que se coloquem no centro da discussão os desafios e as possibilidades para inserção da cultura digital na escola e na sala de aula. Assim, facilitaria um ensino na perspectiva desses métodos ativos com a ruptura dos padrões tradicionais e colonizadores.

Além disso, precisamos aproveitar as experiências dos/as estudantes no âmbito do digital, entender a necessidade de situarmos a nossa prática docente ao contexto estudantil, para assim ampliarmos o letramento digital existente no contexto sociocultural dos/as estudantes, é uma forma de tentarmos agregar as TDIC às outras tecnologias já existentes na escola, às convencionais/tradicionais. Assim, tornaríamos a instituição de ensino um ambiente mais agradável.

Nosso estudo também alerta para que tenhamos práticas de ensino que considere a multimodalidade. Concebemos que todo texto é multimodal²⁷ e que as práticas de ensino precisam estar além código verbal, do grafocêntrico, entende que letramento é um conjunto múltiplo²⁸ (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Sou professor dessa instituição de ensino desde 2013, sei o quanto este tema ainda é caro no meu contexto escolar, acredito que nosso trabalho carregue um pequeno compromisso social, o de tencionarmos as estruturas dominantes e colonizadoras que lutam para manter as práticas tradicionais de ensino, precisamos de uma escola que dialogue com o seu tempo, o contemporâneo, de uma escola

²⁷ Ver Kress e Van Leeuwen (2001).

²⁸ Ver Dudeney, Hochly e Pegrum (2016).

que tenha como objeto de ensino algo significativo e contextualizado às práticas sociais de seus aprendizes.

Assim, devemos traçar discussões com a comunidade escolar com fito de despertarmos para a importância do uso das TDIC na escola, e mostrarmos o quanto essas tecnologias podem somar aos métodos atuais de ensino, para assim buscarmos juntos aos responsáveis melhores condições de infraestrutura. Além disso, temos que combater uma luta hegemônica que parece se manter firme para a manutenção das práticas tradicionais.

Espero que este estudo seja o início de uma luta anti-hegemônica contra os padrões tradicionais de ensino. No entanto, o corpus desta pesquisa suscita que retorne a ele para trazer outras questões que não puderam ser mencionadas nem aprofundadas devido ao tempo escasso. Seguiremos firme com este diálogo na escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E.B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. INTEGRAÇÃO CURRÍCULO E TECNOLOGIAS E A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS. **Currículo Sem Fronteiras**, São Paulo, v. 3, n. 12, p. 57-82. 2012. Trimestral. Disponível em: http://www.waltenomartins.com.br/pmd_aula1_art01.pdf. Acesso em: 04 out. 2022.
- ALVES, D. R. M. Na ponta do dedo: a contribuição das tecnologias digitais ao currículo da Educação Infantil e do 1º do Ensino Fundamenta. *In*: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, D. R. M.; LEMOS, S. D. V. (org.). **Web Currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 61-73.
- ANECLETO, U. C. Cultura Digital e hiperautor: experiência com podcasts no PLE do Ensino Superior. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 1066–1090, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p1066-1090. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11823>. Acesso em: 14 set. 2022.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ARAÚJO, M. S. O USO DO TELEFONE CELULAR EM SALA DE AULA: o olhar de dois alunos-professores. **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 1, n. 19, p. 39-55, dez. 2018. Dezembro. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/247980>. Acesso em: 08 set. 2022.
- BRANDÃO, V. L. CIBERSEGURANÇA. *In*: ARAÚJO, M. D. V.; FRADE, I. C. A.; MORAIS, L. M. **TERMOS E AÇÕES DIDÁTICAS SOBRE CULTURA ESCRITA DIGITAL - NEPCED NA ESCOLA**. Belo Horizonte: Ufmg/Fae/Ceale /Nepced, 2022. Cap. 15. p. 60-82. ISBN: 978-85-92728-26-7. Disponível em: https://nepced.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/09/Ebook-Termos-e-acoes-didaticas-sobre-cultura-escrita-digital-%E2%80%93-NEPCED-na-escola-1_compressed-1.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Sao Paulo: Hucitec, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASÍLIA. **LEI Nº 14.533, DE 11 DE JANEIRO DE 2023**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em 27. Mar. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 2 ago. 2022.

BUNZEN, C. S. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. *In*: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.). **Tecnologias DIGITAIS e ESCOLA: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 21-31. Disponível em: <https://anadigital.pro.br/2020/10/30/tecnologias-digitais-e-escola/>. Acesso em: 05 ago. 2022.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

CANCLINI, N. G. **LEITORES, ESPECTADORES E INTERNAUTAS**. São Paulo: Iluminuras, 2008. Tradução. Ana Goldberger.

CEARÁ. **Lei n. 14.146, de 25 de junho de 2008**. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/legislavo/legislacao5/leis2008/14146.htm>. Acesso em: 20 jul. 2022. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/legislavo/legislacao5/leis2008/14146.htm>. Acesso em: 20 jul. 2022.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, C. V.; Gomes, L. F. HIPERTEXTO. *In*: ARAÚJO, M. D. V.; FRADE, I. C. A.; MORAIS, L. M.. **TERMOS E AÇÕES DIDÁTICAS SOBRE CULTURA ESCRITA DIGITAL - NEPCED NA ESCOLA: nepced na escola**. Belo Horizonte: Ufmg /Fae / Ceale /Nepced, 2022. Cap. 15. p. 60. ISBN: 978-85-92728-26-7. Disponível em: https://nepced.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/09/Ebook-Termos-e-acoes-didaticas-sobre-cultura-escrita-digital-%E2%80%93-NEPCED-na-escola-1_compressed-1.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COUTINHO, I. J.; Alves, L. R. G. (2016). Avaliação de jogos digitais com finalidade educativa: contribuição aos professores. **HIPERTEXTUS**, Revista Digital. p.1-22. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume15/vol15artigo11.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 481-491, jul.- dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645271>. Acesso em: 10 set. 2022.

DUDENEY, G.; HOCHLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. (Trad. Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad., rev. tec. e pref.: I. Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. Tradução Raquel Goulart Barreto. **Teias**, v. 11, n. 22, p. 225-234, 2010. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24124>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**. 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/3791325/Critical_discourse_analysis_2012_. Acesso em: 01 nov. 2022.

FACHIN, P. Teenagers: da informação ao conhecimento. Entrevista com Zilda Knoploch. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 2011, ed. 361. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao361.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

FANTIN, M. Episódios de aprendizagem situada na escola e na formação: experiências e narrativas. *In*: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (org.). **Episódios de aprendizagem situada e multiletramentos na escola, na formação e na formação**. Curitiba: Appris, 2021. p. 91-112.

FANTIN, M. Novos Paradigmas da Didática e a Proposta Metodológica dos Episódios de Aprendizagem. Situada, EAS. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 443-464, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46056/33409>. Acesso em: 30 out. 2023.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura Digital e Formação de Professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. *In*: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. **A Cultura digital e a escola: pesquisa e formação de professores**. São Paulo: Papyrus Editora, 2011. Cap. 4. p. 100-158.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmica-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. 228 p.

GOMES, L. F. Redes Sociais e Escola: O que temos de aprender? *In*: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 16, n. 24, jun. 2009. ISSN 2446-6905. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/27795/19916>. Acesso em: 12 ago. 2023.

HETKOWSKI, T.; ALVES, L. (Orgs.). **Tecnologias Digitais e Educação: Novas (re) configurações técnicas, sociais e espaciais**. Salvador: Eduneb, 2012.

HISSA, D. L. A. O Letramento Digital e a docência: da aplicação de recursos à convergência cultural. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 484-503, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/download/60099/31988>. Acesso em: 16 ago. 2022.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to functional grammar**. 1ed. London: Edward Arnold, 1985.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro, 2018.

JÄGER, S.; MAIER, F. Analysing discourses and dispositives: a Foucaultian approach to theory and methodology. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. **Methods of Critical Discourse Studies**. 3 ed. London: SAGE, 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KLEIMAN, A. B.; SANTOS M. I. B. de A. Letramentos e Tecnologias Digitais na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 15, p. e7514, 2018. DOI: 10.15628/rbept.2018.7514. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7514>. Acesso em: 9 set. 2022.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

LÉ, J. B.; ANECLETO, Úrsula C.; RIBEIRO, A. E. Saindo das bolhas de pós-verdade: Ética da informação para fluência digital e combate às fake news. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 29–48, 2022. DOI: 10.46230/2674-8266-14-9292. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/9292>. Acesso em: 1 nov. 2023.

LE MOS, A.; PERL, L. Comunicação e Tecnologia. Uma experiência de “Sala de Aula Invertida”. **Comunicação & Educação**, Ano XX, número 1, jan/jun 2015, p. 127-139, ISSN: 2316-9125. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/44875>. Acesso em: 19 dez. 2022.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2022.

LEVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34 Literatura, 1996.

LOPES, M. de O. *et al.* O ETHOS DISCURSIVO DE UM PARLAMENTAR EM UM DEBATE TELEVISIVO SOBRE O PL Nº 6.583/13: proposta de análise à luz dos estudos críticos do discurso. *In*: ALMEIDA, A. A. D.; BATISTA, A. S; KUPSKE, F. F; ZOGHBI, D. **LÍNGUA EM MOVIMENTO**: estudos em linguagem e interação. 2. ed. Salvador: Edufba, 2020. Cap. 12. p. 235-287.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. - [2. ed]. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro : E.P.U., 2018.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

MAGALHÃES, I. (Org.). **Discurso e práticas de letramento**. Pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MAUTNER, G. H. Checks and balances: how corpus linguistics can contribute to CDA. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: SAGE, 2015. p. 154-179.

MERCURY, K. **Letramento digital**. Disponível em: http://karenmercuri.blogspot.com.br/2010_09_01_archive.html. Acesso em: Acesso em: 27 ago. 2022.

MINAYO, M. C. S. Introdução. *In*: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

Miranda, L. *et al.* Redes sociais na aprendizagem. In Barros, D. M. V. *et al.* (org.). **Educação e tecnologia**: reflexão, inovação e práticas. Lisboa: [s.n.], 2011. ISBN 978 -989-20-2329-8. 21 p. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/5021>. Acesso em: Acesso em: 14 ago. 2022.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: Souza.; Morales. **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

MORAN, J. M. **Metodologias ATIVAS de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014

Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/448/663>. Acesso em: 27 out. 2022.

NASCIMENTO, É. A. do.; PEREIRA, F. D. S.; VIANA, W. AVALIAÇÃO. *In*: IRINEU, L. M. (org.). **Análise de discurso crítica: exercícios analíticos**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2022. Cap. 18. p. 353 - 370.

NOBRE, A. R. **Letramentos Digitais de Professores de Língua Portuguesa da rede pública de Ensino Fundamental II de Uberaba – MG**. 2021. 123 f.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (Ielachs), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Uftm), Uberaba, 2021. Disponível em:

<http://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1125>. Acesso em: 23 dez. 2022.

OSMUNDO, Lidiana. **BNCC e a CULTURA DIGITAL- CIEB**. São Paulo, 2018. 35 slides. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2018/10/BNCC-e-cultura-digital.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Letramento digital: problematizando o conceito. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1161–1179, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.190.

Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1905>.

Acesso em: 6 abr. 2023.

PEREIRA, A. S.; TEIXEIRA, L. S.; PEREIRA, R. S. DISCURSO. *In*: IRINEU, L. M. *et al.* **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. Cap. 2. p. 25-44.

PEREIRA, J. N. Abordagem Semiótica de Gêneros Multimidiáticos: Uma Perspectiva para o Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa na Era Digital. **Revista Linguagem em Foco**, v. 11, n. 1, p. 110-120, 2020. DOI: 10.46230/2674866112941.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/2941>.

Acesso em: 6 nov. 2022.

PEREIRA, J. N. LINGUAGEM MULTIMIDIÁTICA NA SALA DE AULA. *In*: MUSSI, Marcus Vinícius Freitas. **LINGUÍSTICA APLICADA: panorama de estudos teóricos e práticos do nordeste**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 156-176. Disponível em: https://www.academia.edu/65734692/EBook_CONELA. Acesso em: 13 out. 2022.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/textonativosdigitaisimigrantes>. Acesso em 29 jul. 2022.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: O texto como material de pesquisa. Coleção: Linguagem e Sociedade Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RECUERO, R. C. Comunidades Virtuais em Redes Sociais na Internet: uma proposta de estudo. **E-Compós**, [S. l.], v. 4, 2005. DOI: 10.30962/ec.57. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/57>. Acesso em: 26 nov. 2022.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2011.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje**: palavra, imagens e tecnologias digitais da educação. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramento, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, L.; CARDOSO, T. Para entender a complexidade das redes. **Revista FAMECOS**, v. 2, n. 2, p. 742-765, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/15923>. Acesso em: 05 set. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3206702>. Acesso em: 5 set. 2022.

SILVA, A. J. C. **Guia prático de Metodologias Ativas com uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**. Lavras: Ufla, 2020.

SILVA, J. V.; LOPES, P. S. O WhatsApp como Ferramenta de Apoio Pedagógico – Potencialização. *In*: TELES, Lúcio; RODRIGUES, Dorisdei. **Aprendizagem Móvel e Tecnologias da Informação e Comunicação**: uma convergência tecnológica e pedagógica. Brasília: Verbena Editora, 2020. Cap. 3. p. 45-68.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. (Trad. Karla Reis) Porto Alegre: Penso, 2011.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91. 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf . Acesso em: 14 mar. 2023.

STREET. B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 140-158, 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38>. Acesso em: 19 jul. 2022.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice**: new tools for critical discourse analysis. New York: Oxford University Press, 2008.

VAN DIJK, T. A. Discurso y racismo. Traducción: Christian Berger. **Persona y Sociedad**. Universidad Alberto Hurtado, Instituto Latinoamericano de doctrina y estudios sociales ILADES. v. 15, n. 3, p. 191-205, 2002. Disponível em: <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20racismo.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

VALENTE, J. A. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **UNIFESO Humanas e Sociais**, v. 1, n. 01, p. 141-166, 2014. Disponível em: <https://www.unifeso.edu.br/revista/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17/24>. Acesso em: 19 jul. 2022.

VALENTE, J. A. Aprendizagem e Mobilidade: os dispositivos móveis criam novas formas de aprender? *In*: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, D. R. M.; LEMOS, S. D. V. (org.). **Web Currículo**: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 61-73.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JUNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. **ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA**: para linguistas e não linguistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. Cap. 3. p. 49-77.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à Multimodalidade**: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015.

WODAK, R. El enfoque histórico del discurso. *In*: WODAK, R.; MEYER, M.(ed.). **Métodos del análisis crítico del discurso**. p. 101-142. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.

ZACHARIAS, V. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para o aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. Cap. 1. p. 15-26.

ANEXO A – Questionário aplicado aos/as estudantes²⁹.**TÍTULO: O LETRAMENTO DIGITAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA EDUARDO BARBOSA NA TURMA DE 9º ANO**

01. Sobre sua idade, marque um item correto.

- () Entre 09 a 10 anos
- () Entre 11 a 12 anos
- () Entre 13 a 17

02. Você usa as tecnologias digitais em seu cotidiano? (Ex.: um celular, um computador...)

- () Nunca
- () Raramente
- () Frequentemente
- () Diariamente

03. Você já criou algum tipo de texto *on-line*? (Ex.: posts, atualização de Status, tuítes, vídeo, podcast etc). Caso sua resposta seja afirmativa, diga-nos qual foi o tipo de texto *on-line* criado/produzido por você.

04. Você usa as redes sociais diariamente? Caso a sua resposta seja afirmativa, com qual finalidade faz este uso?

05. Você escreve mensagem *on-line* diariamente? Caso a sua resposta seja afirmativa, se possível, nos conte se estas mensagens são curtas ou longas?

06. Você já conseguiu combina mídias? (Ex.: imagens, áudio, e vídeo ...) para produção de seus textos em ambiente virtual.

- () Nunca
- () Raramente
- () Frequentemente
- () Diariamente

²⁹ Este instrumento de pesquisa foi aplicado pelo google forms, enviamos o link aos/as participantes no grupo de WhatsApp.

07. Você consegue selecionar informações *on-line* para encontrar o que seja útil e relevante para seus objetivos?

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Diariamente

08. Você utiliza alguma rede social (Ex: WhatsApp , facebook, instagram, Twitter...) como ferramenta de aprendizagem?

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Diariamente

09. Você enquanto estudante considera interessante fazer uso das redes sociais como ferramenta de ensino e aprendizado de Língua Portuguesa? Caso sua resposta seja afirmativa, justifique-a.

10. Você já parou para pensar/refletir como as imagens (textos imagéticos) podem ser usadas para criar ou manipular opiniões?

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Diariamente

11. Já fez uso de dicionário *on-line*?

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Diariamente

12. Você já leu livro digital? Caso a resposta seja afirmativa, gostaríamos de saber qual tipo de livro leu. (Romance, Novela, Obras Literárias...) E se foi uma leitura indicada pelo/a professor/a.

13. Você conhece o gênero textual miniconto multimodal? Ou, nunca ouviu falar neste gênero? Se já conhece, poderia listar algumas características pertencentes a este gênero? Costuma ler este tipo de gênero em material impresso ou em ambiente virtual?

14. Algumas leis, portarias e outros normativos proíbem o uso de celulares em sala de aula, estas leis vão além da proibição do uso, algumas restringem a portabilidade destes dispositivos no espaço escolar. Você é a favor destas leis? Responda SIM ou NÃO! Justifique sua resposta.

15. Caso os (as) alunos (as) tivessem o acesso às tecnologias digitais com acesso a internet em sala de aula, em especial o celular. Quais pontos positivos e negativos a presença desta tecnologia poderia trazer ao ensino-aprendizado? Indique pontos positivos e negativos.

ANEXO B - Roda de conversa realizada com os/as participantes estudantes no grupo de WhatsApp (WA).

Questionamentos

01 - Eu gostaria de saber se vocês tiveram alguma dificuldade ao realizarem a pesquisa na internet sobre os minicontos? Falem um pouco sobre a experiência de realizar pesquisa na internet.

02 - Vocês consideram que realizar pesquisa na internet é melhor do que em livro didático, o que vocês acham sobre isso?

03 - Quais as vantagens da realização de pesquisa na internet?

04 - Qual dispositivo vocês utilizaram para realizar a pesquisa, celular ou computador?

05 - Vocês fizeram as pesquisas nos sites sugeridos? Que eu coloquei no grupo, (minicontos.com.br) e um perfil de um instagram, ou vocês buscaram por conta própria? Pesquisaram de forma autônoma? Vocês pesquisam logo nas primeiras páginas do site? Ou visitaram outras páginas?

06 - Vamos pensar um pouco: como seria a vida de vocês sem a tecnologia móvel sem fio, sem o celular, já pensou? Vamos conversar sobre isso, imagine se alguém dissesse que a partir de hoje você não vai mais possuir celular, como seria a sua vida?

07 - Gostaria de saber se vocês já leram algum livro no formato digital?

08 - Quantas horas por dia vocês ficam conectados à internet? Só uma média.

ANEXO C – ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA

Título da Entrevista: A RELAÇÃO DOCENTE E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA TURMA DO 9º ANO DA ESCOLA EDUARDO BARBOSA: REFLETINDO SOBRE OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA DE ENSINO-APRENDIZADO INOVADORA NA ERA CONTEMPORÂNEA.

Questão 01

O ser professor/a nos dias atuais exige muita atualização para que consigamos atender o perfil social que os alunos estão imersos, a era contemporânea exige do profissional que exerce a docência maior preparo e determinação para que possa tornar a prática docente um objeto situado ao contexto dos discentes. No entanto, entendemos que o profissional necessita de melhores condições de trabalho para que esta realidade possa mudar de fato. Posto isso, gostaríamos de saber, há quanto tempo você exerce a docência? Qual sua carga horária de trabalho nesta instituição de ensino? Quais mudanças a professora considera importante para tornarmos a prática docente mais significativa aos estudantes?

Questão 02

Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagem significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir. (MORAN, 2013, p. 31). É inegável que as tecnologias atuais fazem parte do cotidiano dos jovens. Por isso, acreditamos que não faz sentido a escola não inserir essas tecnologias em seu contexto, inclusive as digitais, como parte do processo de ensino-aprendizado nos seus diversos espaços. Neste prima, gostaria de saber qual a sua relação com as tecnologias digitais no seu meio social e profissional ?

Questão 03

É visível a utilização das redes sociais no contexto social dos estudantes. Os jovens sempre usam os ambientes virtuais como forma de representar seus anseios, demonstrar estado de felicidade, tristeza, enfim, representam com muita intensidade

nestas redes sociais. Porém, percebemos que a escola ainda não efetivou a inserção das redes sociais como prática de ensino-aprendizado. A professora faz uso das redes sociais no dia a dia? Qual a preferida dentre todas as redes sociais? E com que finalidade faz uso dessas redes sociais?

Questão 04

De acordo com a opinião da professora, que desafios e problemas relacionados ao letramento digital³⁰ são percebidos na escola, os quais não possibilitam que o professor use, de fato, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e apliquem essas tecnologias em salas de aula a fim de preparar os alunos para serem leitores e produtores de textos em tempos digitais?

Questão 05

Com o avanço das tecnologias digitais, o gênero multimodal miniconto ganhou espaço, sendo publicado em diversas redes sociais, dentre outras ferramentas e/ou aplicativos. Isso ocorreu devido “a fluidez e à rapidez com que as informações são divulgadas por meio tecnológicos” [...], requerendo outras maneiras de ler, ver, interpretar etc., outros gêneros, textos e outros letramentos, sobretudo o digital. (DIAS, et al, 2012, p. 80). Ademais, o mesmo aluno que faz uso dos celulares e redes digitais para expor ideias se recusa e não se sente capaz de escrever em papéis, como ainda é exigido na escola. É comum o uso de gêneros textuais como ponto de partida para o ensino-aprendizado de Língua Portuguesa. Quais os gêneros mais frequentes na sua proposta de ensino com os alunos do 9º ano? O conto e miniconto fazem parte desta proposta?

Questão 06

As suas leituras com estes gêneros, em especial o conto e o miniconto, costumam acontecer no material impresso ou por meio das telas em ambientes digitais?

³⁰ Letramentos digitais: habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficaz no âmbito crescente dos canais de comunicação digital (Dudeny; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17).

Questão 07

A meu ver, a escola, como a maior agência de produção do saber, ainda não conseguiu inserir as tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas. Isso estar causando uma desconexão entre escola e sociedade. As instituições de ensino precisam entender que as novas gerações não devem/podem aprender da mesma forma que os docentes aprenderam, há décadas, por meio de outras tecnologias insuficientes para a promoção do ensino-aprendizado no contexto escolar vigente. Posto isso, você considera que a Escola Eduardo Barbosa estar preparando os alunos para serem leitores e produtores de textos em tempos digitais? Ou a escola não faz o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como deveria?

Questão 08

Considerando o tempo que os jovens consomem nas redes sociais, a professora ver alguma possibilidade de utilização das redes sociais no processo de ensino-aprendizado de Língua Portuguesa?

() Sim Não ()

Questão 09

São muitas as redes sociais presente no contexto sócio-cultural dos jovens, dentre elas, podemos destacar o Facebook, Instagram, WhatsApp e etc. Quais destas redes sociais você considera mais apropriada para fazermos um trabalho com a perspectiva de implementarmos práticas de letramento digital no âmbito escolar? A partir da análise crítico-social de gêneros textuais como exemplo o miniconto.

Questão 10

Falando um pouco sobre suas formações, tanto a acadêmica quanto as ofertadas ao longo da trajetória profissional (as formações continuadas). Essas formações ofereceram/oferecem subsídio necessário/suficiente para que você consiga desenvolver um trabalho eficaz com as tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa?

() Sim () Não

Justifique sua resposta.