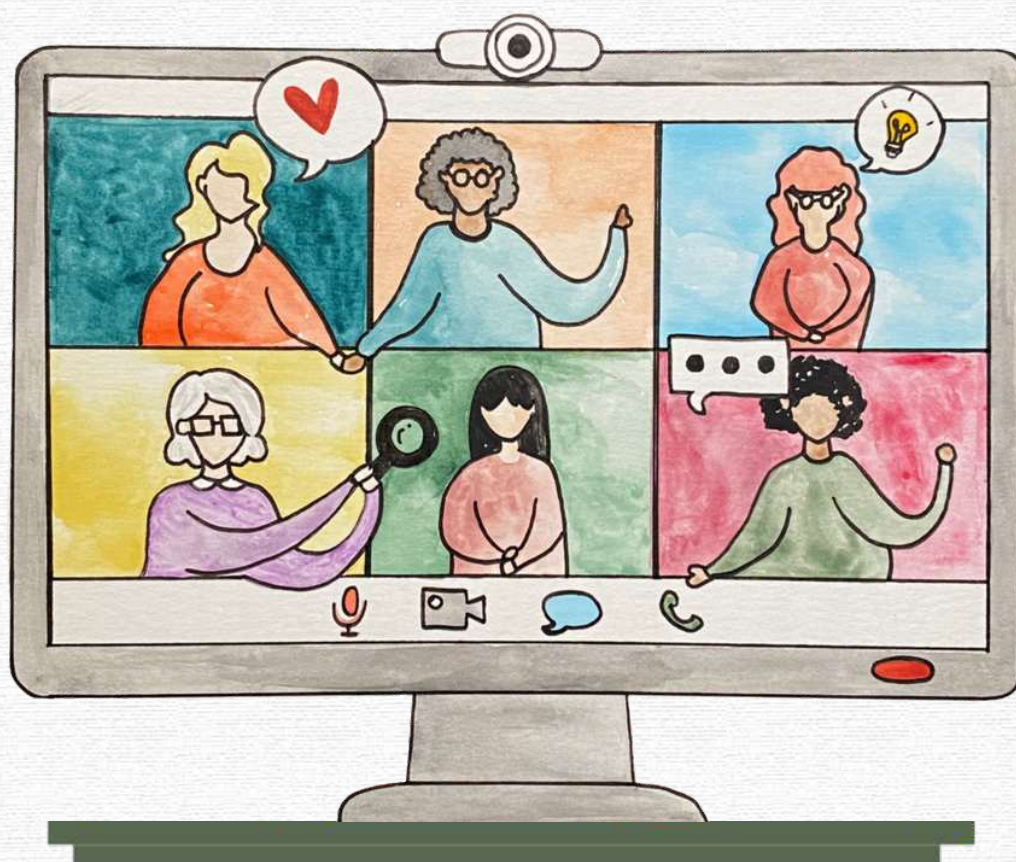


# Gêneros digitais e docência: uma experiência colaborativa de formação de professoras de Língua Portuguesa com foco no letramento digital



**Carolina Duarte Garcia**  
Belo Horizonte - 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

**Carolina Duarte Garcia**

**GÊNEROS DIGITAIS E DOCÊNCIA: uma experiência colaborativa de formação de professoras de língua portuguesa com foco no letramento digital**

**Belo Horizonte**

**2023**

Carolina Duarte Garcia

**GÊNEROS DIGITAIS E DOCÊNCIA: uma experiência colaborativa de formação de professoras de língua portuguesa com foco no letramento digital**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Corrêa Gomes Junior

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Viana Coscarelli

**Belo Horizonte**

**2023**

G216g

Garcia, Carolina Duarte.

Gêneros digitais e docência [manuscrito] : uma experiência colaborativa de formação de professoras de Língua Portuguesa com foco no letramento digital / Carolina Duarte Garcia. – 2023.  
1 recurso online (186 f. : il., grafs., color.) : pdf.

Orientador: Ronaldo Corrêa Gomes Junior.

Coorientadora: Carla Viana Coscarelli.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 139-145.

Apêndices: f. 146-184.

Anexos: f. 185-186.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de português – Formação – Teses. 3. Letramento digital – Teses. 4. Tecnologia educacional – Teses. I. Gomes Junior, Ronaldo Corrêa. II. Coscarelli, Carla Viana, 1964-. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS  
GERAIS FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

### FOLHA DE APROVAÇÃO

**Gêneros digitais e docência: uma experiência colaborativa de formação de professoras de Língua Portuguesa com foco no letramento digital**

**CAROLINA DUARTE GARCIA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 11 de maio de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ronaldo Correa Gomes Junior -Orientador  
UFMG

Prof(a). Carla Viana Coscarelli - Coorientadora  
UFMG

Prof(a). Junia de Carvalho Fidelis Braga  
UFMG

Prof(a). Francis Arthuso Paiva  
Coltec UFMG

Belo Horizonte, 11 de maio de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Ronaldo Correa Gomes Junior, Professor do Magistério Superior**, em 13/05/2023, às 13:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Viana Coscarella, Professora do Magistério Superior**, em 15/05/2023, às 18:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francis Arthuso Paiva, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 25/05/2023, às 15:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Junia de Carvalho Fidelis Braga, Professora do Magistério Superior**, em 25/05/2023, às 19:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2248974** e o código CRC **14C85B46**.

---

*À minha irmã, para que ela saiba sempre a importância dos estudos.*

*À Dindinha e à tia Marisa, minhas maiores educadoras.*

## AGRADECIMENTOS

Essa dissertação é fruto da colaboração. Durante meu percurso, muitas pessoas marcaram minha jornada com experiências e práticas formativas para mim, principalmente professoras e professoras, na minha família, na escola, na universidade e entre amigas/os, que me inspiraram, me apoiaram e me auxiliaram a chegar até aqui.

Agradeço primeiramente a Deus e a toda Espiritualidade, por guiar meus passos até aqui, me permitindo e auxiliando com boas escolhas.

À Universidade Federal de Minas Gerais por toda oportunidade e acolhimento institucional para realização de meu estudo. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao povo brasileiro por possibilitarem um reconhecimento financeiro para que fosse possível pesquisar com mais tranquilidade e afinco.

Às professoras colaboradoras da minha pesquisa, Manza, Filha, English\_Teacher, Ianará e Cecília, por atuarem comigo com tanto carinho, compromisso e generosidade. Vocês são maravilhosas, inspiradoras e foram fundamentais para meu processo de formação. Espero honrá-las nesse trabalho, que só foi possível por causa de vocês!

Ao meu orientador de pesquisa, Prof. Dr. Ronaldo Corrêa Gomes Junior, por acolher meu projeto e por me inspirar com suas ideias tão geniais, criativas e pertinentes, que só você poderia ter. Para mim, foi um presente e uma honra poder ter sido sua orientanda. Você, sem dúvidas, é uma referência de compromisso e de competência com o trabalho docente, que me ensina muito sobre a professora-pesquisadora que quero ser!

À minha coorientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Viana Coscarelli, por ter acolhido meu trabalho com tanto carinho e profissionalismo. Há muito de você aqui, porque me inspiro nas suas práticas e lutas por uma educação mais humana e mais justa. Você me inspirou e muito na construção deste projeto, inclusive nas *lives* oferecidas na pandemia, tornando o conhecimento mais acessível e democrático.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Junia Braga, ao Prof. Dr. Francis Arthuso Paiva e ao Prof. Dr. Marcos Celírio por aceitarem compor a banca examinadora. É uma honra poder receber orientações de vocês, que tanto admiro!

Também à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Junia Braga pelo parecer do meu trabalho e pela oportunidade tão potente de atuação na disciplina Recursos Tecnológicos Aplicados ao Ensino. Tudo que aprendi com você foi fundamental, especialmente para formação docente da pesquisa.

À Dindinha e à tia Marisa por me darem oportunidades de estudo e por me conduzirem com tanto afeto nesse caminho. Vocês são meus maiores exemplos de pessoas, minhas



maiores inspirações e meus anjos da guarda na Terra. Sem vocês, não existiria meu desejo e meu compromisso com a educação. Vocês também foram fundamentais em meu processo de escrita, por me acolherem em diversos momentos em casa, me dando oportunidades para produzir com tranquilidade. À Dindinha, em especial, agradeço por me cuidar, me amar e me criar com tanta doçura e sabedoria. À tia Marisa, por me incentivar a ser minha melhor versão, com leituras, desenhos, canções, você transformou meu mundo!

À minha irmã, Suzana, minha pequena e grande menina, desde que você chegou, tudo ficou mais divertido e feliz por aqui. Você me faz querer ser uma professora e uma mulher melhor nesse mundo! À minha mãe, Márcia, pelo apoio, cuidado e preocupação comigo e com meu trabalho. Também por sempre me incentivar e acreditar na minha capacidade.

Aos meus avós, meus grandes amores, que me cuidaram e construíram nossa família.

Ao Laguna, meu companheiro, pela parceria tão generosa que me permitiu realizar este trabalho com mais tranquilidade. Agradeço a você por tudo, pelo afeto, pelo cuidado comigo e com a Lolinha, pela leitura motivadora do meu projeto e por me apoiar nessa reta final com seus conhecimentos com a Língua Inglesa.

Ao Samuel, meu querido amigo e conselheiro, pela leitura tão potente e transformadora do meu Referencial, que me deu forças e me inspirou durante todo trabalho. Agradeço a você por ser um amigo tão generoso e humano comigo, me motivando sempre!

À Jessyka, minha amiga maravilhosa, por me encorajar e apoiar sempre, por me inspirar com suas ideias, sua força e sua potência de uma professora, pesquisadora, mulher e amiga fantástica! Você é um anjo, amiga, agradeço a você por tudo!

Ao Carlos, meu parceiro de mestrado, por tanto me auxiliar com sua genialidade!

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Aires Gomes, por me incentivar e por me formar enquanto pesquisadora. Você foi o começo disso tudo, MC. Levo você sempre comigo para me lembrar da mulher e professora que quero ser.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Pires, por me apresentar possibilidades de ensino mais justas, eficazes e inspiradoras. Também pela leitura tão generosa e pontual que fez do meu pré-projeto, me ajudando a entrar no mestrado.

A todas minhas amigas e amigos de Timóteo e de Viçosa, pelo acolhimento nos momentos que mais precisei, com muita amizade e sorrisos sinceros! A todas professoras/es que me marcaram durante a minha jornada e que me construíram da forma que sou.

Seria impossível, aqui, nomear a todas/os a quem gostaria de agradecer, mas, nesse momento de tanta felicidade e gratidão, destaco: essa dissertação é fruto da colaboração, e só por meio da colaboração é que ela aconteceu, também.

*Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.*

*Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.*

*Paulo Freire (1974)*

## RESUMO

Conforme Fairclough (2003), o desenvolvimento dos gêneros, que são formas de agir e interagir discursivamente, ocorre simultaneamente com o desenvolvimento das tecnologias. Nesse sentido, conhecê-los e dominá-los é importante para (inter)agirmos considerando a tecnologia e virtualização das práticas sociodiscursivas. Se, por um lado, práticas de letramento digital na escola devem ser consideradas pelas/os professoras/es, por outro, oportunidades de formação inicial e continuada para integração de tecnologias digitais devem ser oferecidas a elas/es. Partindo dessas considerações, esta pesquisa objetivou, de modo geral, investigar a relação de um grupo de professoras de Língua Portuguesa com as tecnologias digitais ao trabalharem os gêneros digitais em suas práticas pedagógicas antes e durante a pandemia da Covid-19. Nesta pesquisa, foram fundamentais a pedagogia freiriana (FREIRE, (2011 [1997])), teorias críticas sobre textos e gêneros discursivos (FAIRCLOUGH, 2003; MAGALHÃES, 2017), os estudos sobre Letramento Digital (COSCARRELLI, 2017; RIBEIRO, 2019; 2021; COSCARRELLI; RIBEIRO, 2021), sobre práticas de ensino durante o isolamento social (BUNZEN, 2020; COSCARRELLI, 2020; JUNQUEIRA, 2020; COSCARRELLI; RIBEIRO, 2023), bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Essa pesquisa, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, de cunho interpretativista e intervencionista, foi caracterizada pelo método da pesquisa-ação, uma vez que propiciou uma ação de formação docente continuada reflexiva, composta por quatro encontros e com a colaboração de cinco professoras, onde foram discutidos temas pertinentes ao letramento digital, bem como analisados e criados materiais didáticos de forma colaborativa. Os relatos produzidos pelas colaboradoras durante os encontros foram transcritos e, em seguida, categorizados, sistematizados e analisados por meio do *software* Atlas.ti. A análise dos dados revelou que as colaboradoras já integram e desejam integrar de forma mais eficiente gêneros e plataformas digitais em suas práticas, mas enfrentam desafios, como a falta de acesso à internet e a equipamentos digitais em suas escolas e nas casas das/os estudantes, bem como a ausência de formação docente continuada quanto ao trabalho com tecnologias digitais. Esses desafios foram intensificados durante a pandemia, onde as colaboradoras precisaram se reorganizar para que fosse possível lecionar. A análise também mostrou que a ação de formação docente continuada e a produção colaborativa de uma atividade foram motivadoras para as colaboradoras. Desse modo, essa pesquisa revela a necessidade de espaços interativos e formativos onde educadoras/es podem, juntas/os, repensar suas atividades e suas práticas. Além disso, evidencia a urgência de políticas públicas mais justas e igualitárias de acesso às tecnologias digitais e à internet nas escolas públicas brasileiras.

**Palavras-chave:** Letramento Digital. Gêneros digitais. Tecnologias digitais. Formação docente continuada. Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

According to Fairclough (2003), the development of genres, which are ways to discursively act and interact, occurs simultaneously with the development of technologies. Thus, learning and mastering them is important to inter(act) considering the technologization and virtualization of sociodiscursive practices. If, on the one hand, digital literacy practices at school should be taken into consideration by teachers, on the other hand, those teachers should be offered opportunities of initial and continuing education to assimilate digital technologies. Stemming from these considerations, this research aimed, in general, to investigate the relationship of a group of Portuguese language teachers with digital technologies when working with digital genres in their pedagogical practices before and during the Covid-19 pandemic. In this research, Freirian pedagogy (FREIRE, (2011 [1997])), critical theories on texts and discursive genres (FAIRCLOUGH, 2003; MAGALHÃES, 2017), studies about Digital Literacy (COSCARRELLI, 2017; RIBEIRO, 2019; 2021; COSCARRELLI; RIBEIRO, 2021), concerning teaching practices during the social isolation caused by the pandemic (BUNZEN, 2020; COSCARRELLI, 2020; JUNQUEIRA, 2020; COSCARRELLI; RIBEIRO, 2023), as well as Brazil's National Common Curricular Base (BNCC) (BRASIL, 2018) were fundamental. This research, of applied nature, with qualitative approach, and essentially defined as interpretative and interventionist, was characterized by the action research method, since it proposed an action of reflective continuing teacher education, consisted of four meetings and with the collaboration of five teachers, where topics concerning digital literacy were discussed, and teaching materials were collaboratively analyzed and created. The reports produced by the five teachers during the meetings were transcribed and then categorized, systematized, and analyzed using the Atlas.ti software. The data analysis revealed that the collaborators integrate and wish more efficiently to integrate digital genres and platforms into their practices, but face challenges, such as the lack of access to internet and digital equipment in their own schools and in students' homes, as well as the absence of continuing teacher education on digital technologies. Such challenges escalated during the pandemic, a time when the collaborators had to reorganize themselves to teach. The analysis also showed that the action of continuing teacher education and the collaborative production of an activity were motivating for that group of teachers. Hence, this research reveals the need for interactive and formative spaces where educators can, together, rethink their own activities and practices. In addition, it highlights the urgency of fairer and more egalitarian public policies for access to digital technologies and the Internet in Brazilian public schools.

**Keywords:** Digital Literacy. Digital genres. Digital technologies. Continuing teacher education. Portuguese language.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tuítes de pesquisadoras/es brasileiras/os reagindo ao discurso do ex-ministro Abraham Weintraub.....	40
Figura 2 - Elaboração primária a partir das abstrações teóricas.....	51
Figura 3 - Seção atividades sobre Letramento Digital no site do Redigir.....	57
Figura 4 - Convite à pesquisa postado no <i>Instagram</i> .....	63
Figura 5 - Principais informações sobre os encontros.....	65
Figura 6 - Informativo sobre o primeiro encontro da pesquisa.....	66
Figura 7 - Captura de tela do grupo de <i>WhatsApp</i> .....	67
Figura 8 - Lembrete do primeiro encontro da pesquisa.....	67
Figura 9 - Captura de tela do <i>software</i> Atlas.ti.....	75
Figura 10 - Figurinhas da Copa produzidas pelas/os alunas/os de Filha.....	90
Figura 11 - Captura de tela das mensagens no grupo de <i>WhatsApp</i> .....	111

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos encontros realizados na pesquisa.....	55
Quadro 2 - Instrumentos de geração dos dados da pesquisa.....	58
Quadro 3 - Professoras colaboradoras da pesquisa.....	76

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escolha da modalidade de participação nos encontros.....	64
Gráfico 2 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental segundo a dependência administrativa - Brasil - 2022.....	97
Gráfico 3 - Percentual de escolas por estratégia de comunicação e apoio tecnológico disponibilizados aos alunos no ano letivo, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2021.....	102

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise do Discurso Crítica
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENEX/FALE	Centro de Extensão da Faculdade de Letras
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FALE	Faculdade de Letras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PosLin	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFV	Universidade Federal de Viçosa



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1 Justificativa.....	21
1.2 Objetivos.....	23
1.3 Motivação.....	24
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>26</b>
2.1 Tecnologias digitais e práticas de letramento na escola brasileira.....	27
2.2 Letramento digital e ensino de Língua Portuguesa.....	30
2.3 Letramento digital no contexto da pandemia.....	33
2.4 Gêneros discursivos no contexto das novas tecnologias.....	37
2.4.1 Gêneros digitais em práticas de letramento.....	45
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>49</b>
3.1 Natureza da pesquisa.....	49
3.2 Pesquisa-ação.....	50
3.3 Contexto da pesquisa.....	53
3.3.1 Contexto dos dados.....	53
3.3.2 O projeto Redigir.....	56
3.4 Instrumentos de geração dos dados.....	58
3.4.1 Questionário.....	58
3.4.2 Encontros com as professoras.....	61
3.4.2.1 Registros da ação de formação continuada.....	61
3.4.2.2 Implementação do grupo focal.....	61
3.5 Procedimentos de geração dos dados.....	62
3.5.1 Divulgação da pesquisa e aplicação do questionário.....	62
3.5.2 Realização da ação de formação docente continuada e do grupo focal.....	65
3.5.2.1 Primeiro encontro: letramento digital, BNCC e gêneros digitais.....	68
3.5.2.2 Segundo encontro: análise de atividade do projeto Redigir.....	70
3.5.2.3 Terceiro encontro: produção didática colaborativa e digital.....	71
3.5.2.4 Quarto encontro: realização do grupo focal.....	72
3.6 Procedimentos de análise dos dados.....	74
3.7 Professoras colaboradoras da pesquisa.....	76

<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>79</b>
4.1 “Minha expectativa é acrescentar mais”.....	80
4.2 “Então saía, assim, coisas maravilhosas”.....	86
4.3 “Eu acho que tem que ter essa política mesmo”.....	96
4.4 “A despesa foi toda por nossa conta”.....	101
4.5 “Me ensina a fazer isso aqui?”.....	107
4.6 “Como vocês trabalham?”.....	110
4.7 Análise da atividade do Redigir.....	112
4.8 Nossa atividade colaborativa.....	117
4.9 Reflexões sobre a experiência de formação docente continuada.....	121
4.9.1 Atividades do Redigir: “legítimas, inspiradoras e adaptáveis”.....	122
4.9.2 Nossa proposta colaborativa: “uma prática facilitadora e motivadora”.....	123
4.9.3 A ação de formação docente continuada: “um caminho que faz diferença”.....	124
4.9.4 Os gêneros e as tecnologias digitais em práticas de letramento: “emancipação, empoderamento e transformação”.....	126
<b>5. CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>POSFÁCIO.....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>185</b>

## 1. INTRODUÇÃO

*É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.*

*Paulo Freire (2011 [1997], p. 40)  
Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*

As formas de agir e de interagir nas práticas sociais mudaram bastante, nos últimos trinta anos, com a consolidação da internet, do computador pessoal e do *smartphone*, que propiciaram o surgimento de novos gêneros discursivos e reorganizaram gêneros já existentes, permitindo que a comunicação se realize cada vez mais de forma multimodal. Estamos interagindo virtualmente por meio de *posts* em redes sociais, *chats*, tuítes e consumindo mais notícias, publicidades e todo tipo de informações que circulam nos ambientes digitais, sem, em muitas vezes, saber avaliar criticamente a confiabilidade delas. Tal fato coloca como desafio para a educação não apenas os letramentos das mídias impressas, mas os novos e múltiplos letramentos, como o letramento digital. Isso acontece porque, para lidar com as informações *online*, não basta ter uma infraestrutura de acesso a elas; é preciso que as pessoas dominem habilidades e estratégias específicas para saber ler e navegar em ambientes virtuais (COSCARELLI, 2017).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 65), um documento de referência para currículos pedagógicos, descreve, como sexta competência específica da área de Linguagens para o Ensino Fundamental, que as/os estudantes devem ser estimuladas/os a

[c]ompreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as

escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

O texto da Base também recomenda o trabalho com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em práticas escolares de linguagens como uma “demanda que se coloca para a escola” (p. 69) e, consecutivamente, para as/os professoras/es, e cita, inclusive, diversos gêneros digitais, como *podcasts*, comentários e *fanfics*, que devem ser incorporados em suas aulas.

Muito embasado pela Pedagogia dos Multiletramentos<sup>1</sup> (CAZDEN *et. al*, 1996), esse documento propõe reflexões e sugestões relevantes para a educação atual, sem, no entanto, refletir se as práticas reais da escola têm condições de acompanhá-las (RIBEIRO, 2020). Para que isso aconteça, é claro, é preciso que haja uma mudança na maneira como professoras/es e toda comunidade escolar consideram as TDIC a favor das práticas de leitura e de produção textual. Mas essa responsabilidade não pode, de forma alguma, ser somente delas/es. A existência de documentos normativos, como a BNCC (2018), deve ser precedida de políticas públicas que proporcionem, às/aos educadoras/es, condições e oportunidades para que elas/es possam repensar e reelaborar suas práticas. Além de políticas públicas, como cursos de formação docente inicial e continuada, deve haver um maior investimento no setor educacional como um todo, para que as salas de aula das escolas públicas brasileiras sejam equipadas de forma adequada, com computadores, no mínimo, e não apenas com uma sala de informática disputada por todas/os as/os professoras/es.

Nessa conjuntura, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2019), 40 milhões de brasileiras/os ainda não têm acesso à internet no Brasil (e enfrentaram uma pandemia sem ela, considerando os acontecimentos dos últimos anos). Apesar de o acesso ter crescido em relação a 2018, esse número ainda é alto se considerarmos que pesquisas como o IBGE levam em consideração apenas o acesso à internet e a dispositivos móveis e não o uso crítico e responsável que as pessoas fazem quando estão conectadas. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 68), “[s]er familiarizado e usar [dispositivos e tecnologias digitais] não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*”. Ou seja, ao admitirmos que cidadãos/ãos digitalmente letradas/os possuem habilidades e competências para inter(agir) criticamente com as TDIC, apenas ter acesso não basta.

---

<sup>1</sup> Criada em 1996, nos Estados Unidos, por um conjunto de acadêmicos (New London Group) interessados em discutir as transformações do mundo com a chegada das novas tecnologias e a aplicação delas na educação.

No Brasil, onde muitas das tecnologias digitais nos chegam de forma tardia e mais caras, e onde também há desigualdades sociais e salariais bem marcadas, é necessário problematizar sobre a exclusão digital das/os estudantes, mas também das/os educadoras/es. Afinal, quais são suas realidades e suas demandas docentes? Todas/os têm acesso, oportunidades, conhecimentos e condições de ensinar com auxílio do digital? Todas/os foram estimuladas/os e preparadas/os para isso? Segundo Coscarelli e Ribeiro (2021, p. 91), “o ideal seria que os docentes, em sua formação inicial e continuada, recebessem ideias e orientações sobre como usar as TDIC, para que possam colocar em prática as habilidades requeridas pela BNCC”, o que me leva a seguinte pergunta de pesquisa:

- Qual a relação das/os professoras/es de Língua Portuguesa com as tecnologias digitais ao trabalharem os gêneros digitais em suas práticas pedagógicas?

Essa pergunta se torna ainda mais instigante em situações emergenciais, como a pandemia provocada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), em que o digital se tornou o meio mais seguro e eficaz para se promover a educação. No ensino remoto, que ficou conhecido como Ensino Remoto Emergencial (ERE), justamente pelo contexto em que foi elaborado, redes sociais, plataformas de videoconferência e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) foram utilizados pelas/os educadoras/es. Além disso, materiais didáticos que já estavam disponíveis antes da pandemia puderam ser acessados e editados para auxiliar nas demandas de uma educação digital, nova em muitos contextos. Um exemplo são as atividades gratuitas e digitais encontradas no site do Redigir<sup>2</sup>, um projeto de extensão idealizado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG).

Nesse cenário, segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação em 2020 (UNESCO, 2021, p. 115), 88% das/os professoras/es brasileiras/os afirmaram que nunca haviam ensinado remotamente antes da pandemia, e 65% relataram que o trabalho delas/es mudou e aumentou em razão do planejamento de atividades em interfaces digitais. Ainda, sem preparo para o trabalho com as TDIC de forma pedagógica, a mudança da rotina das/os docentes aumentou a sobrecarga, a ansiedade e o cansaço delas/es, somando-se às suas preocupações com suas saúdes e a de seus familiares (UNESCO, 2021, p. 115). Considerando isso, as seguintes questões se tornam pertinentes como desdobramentos da pesquisa:

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.redigirufmg.org/novidades>. Acesso em: 28 nov. 2021.

- a) Na pandemia, como as/os professoras/es trabalharam com as tecnologias e dispositivos digitais tendo em vista o contexto acima apresentado?
- b) Como elas/es se adaptaram e se organizaram nesse período?
- c) De alguma forma, aprenderam ou se sentiram motivados a lidar com as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas futuras?

Essas questões são ainda mais pertinentes tendo em vista que, no Brasil, das/os 2,2 milhões de professoras/es da Educação Básica, a maioria é de mulheres professoras<sup>3</sup>, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2021. Esse número se mantém alto em todos os níveis da Educação Básica, mas diminui no Ensino Superior, em que os homens são a maioria tanto em universidades públicas quanto privadas, onde os salários são mais altos. Dadas as desigualdades de gênero existentes, em que o trabalho doméstico é histórica e culturalmente atribuído às mulheres, o trabalho das professoras evidentemente aumentou, durante a pandemia da Covid-19, onde o “cuidado” (com a casa, com a família, com as/os alunas/os e com as aulas) é colocado para elas. Nesse sentido, “[t]rabalhar em casa é quase impossível para quem cuida de crianças ou outros membros da família, especialmente devido à divisão das tarefas domésticas por gênero e a segregação de gênero na profissão docente, que intensifica a carga de trabalho das professoras” (UNESCO, 2021, p. 115).

Em razão dos dados anteriores, você, leitora/leitor, observará, ao longo do meu texto, uma escolha por marcar o gênero feminino antes do masculino quando me refiro às professoras, pesquisadoras e mulheres brasileiras. Além de sermos a maioria no sistema de ensino e ainda termos de lidar com os salários mais baixos em comparação aos homens, minha escolha por marcar esse gênero acontece em virtude da minha trajetória pessoal enquanto professora brasileira criada em um lar de duas outras educadoras que muito me inspiraram - minhas tias, professoras do Estado e do Município da minha cidade natal. Junto a elas, outras professoras me acolheram e me incentivaram desde a minha Educação Básica até a Superior. Neste estudo, foram professoras que me apoiaram e atuaram comigo para a realização da minha pesquisa, como será explicado nas próximas seções. Por isso, não poderia

---

<sup>3</sup> De acordo com o Censo Escolar 2021, 595 mil docentes atuaram na educação infantil no ano de referência do levantamento. Já o ensino fundamental concentrou a maior parte dos profissionais da educação básica: 1.373.693 (62,7%) dos 2,2 milhões. Um total de 516.484 atuou no ensino médio. As professoras correspondiam à maioria em todas as etapas, segundo a pesquisa: 96,3% na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais e 66,5% nos anos finais do fundamental, respectivamente. No ensino médio, 57,7% do corpo docente era composto por mulheres. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/dados-revelam-perfil-dos-professores-brasileiros>. Acesso em: 16 fev. 2023.

ser diferente minha escolha por enaltecer e enfatizar as educadoras, que são a maioria em nossa profissão e, por vezes, lidam com constantes políticas injustas e desiguais.

Como ser inconclusa que sou (FREIRE, 2011 [1997], p. 40), cheia de questões, ávida por conhecimento, por compreender e por aprender, apresento este estudo, de cunho interpretativista, mas também intervencionista, em que procurei discutir as questões apontadas ao longo desta introdução. Neste estudo, busquei investigar a relação de um grupo de professoras de Língua Portuguesa, que lecionam em turmas de 8º e 9º do Ensino Fundamental, com as tecnologias digitais ao trabalharem os gêneros digitais em suas práticas pedagógicas antes e durante a pandemia da Covid-19. Para isso, essa pesquisa teve como contexto uma ação de formação docente continuada em que houve a apresentação do projeto Redigir e da subsequente produção colaborativa de uma atividade digital com as professoras colaboradoras. Por meio dessa pesquisa, foi possível, também, mapear como ocorreram as práticas de ensino das colaboradoras durante o isolamento social provocado pela Covid-19. Nas subseções seguintes, apresento as justificativas deste estudo e sua motivação.

## **1.1 Justificativa**

Acredito que a escola, como instituição que contribui para a formação de cidadãos/ãos, precisa “desenvolver novas formas de ensinar e aprender, em razão das exigências postas pela contemporaneidade” (FREITAS, 2010, p. 340). Nesse sentido, uma pesquisa que se propõe a explorar práticas docentes acerca do letramento digital poderá contribuir para práticas de ensino e de aprendizagem que considerem as demandas sociais quanto ao uso crítico, ético e responsável de tecnologias digitais. Isso principalmente se considerarmos a importância que a BNCC (BRASIL, 2018) dá a essas tecnologias na Educação Básica como um meio/suporte para estimular a autonomia e a criticidade das/os estudantes, citando, para isso, diversos gêneros digitais. Conforme Coscarelli e Ribeiro (2021, p. 91), o que a BNCC considera é relevante, “mas precisa ser cotejado com as escolas que realmente temos, em suas diferenças e desigualdades”. Nesse sentido, ao buscar refletir sobre práticas docentes de letramento digital, reafirmei meu compromisso com uma pesquisa atenta às diversidades e às necessidades do grupo de professoras que colaborou com meu trabalho.

Mesmo que não seja meu objetivo fazer previsões ou até generalizações, acredito que este estudo tenha oferecido uma representação das práticas de letramento digital do grupo de professoras de Língua Portuguesa investigado, sem o intuito de criticá-las, mas, sim, de colaborar (e aprender) com elas. Além disso, outras/os professoras/es que lerem esta pesquisa

também poderão ser beneficiadas/os com seus resultados ao terem a oportunidade de repensar suas próprias práticas docentes. Por estar associada ao projeto Redigir, práticas de letramento digital foram estimuladas a partir de uma atividade planejada com e para professoras/es, reforçando a importância de mais espaços de compartilhamentos de ideias e de opiniões, bem como de formação docente inicial e continuada gratuita e acessível às/aos educadoras/es (COSCARELLI; RIBEIRO, 2021, p. 91).

Essa é uma necessidade antiga da escola, mas amplificada no período da pandemia da Covid-19 e do ERE, o qual “precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades online” (COSCARELLI, 2020, p. 15). Considerando isso, uma das outras contribuições deste trabalho é a realização de um registro histórico das práticas pedagógicas das colaboradoras durante o período pandêmico, a fim de mapear seus processos de adaptação e auto-organização com apoio das tecnologias digitais.

Muitas pesquisas tematizam o letramento digital de professoras/es (OLIVEIRA, 2016; SOUZA, 2018; CANI, 2019; QUEIROZ, 2019; VERIDIANO, 2019), algumas inclusive no contexto da pandemia (LEITE; LIMA; CARVALHO, 2020; DENARDI; MARCOS; SATANKOSKI, 2021; SANTOS; SANTOS; SANTOS, 2021). No entanto, poucos trabalhos oferecem, a partir de seus procedimentos, uma ação de formação docente continuada de forma horizontal, como foi feito nesta pesquisa, em que as colaboradoras atuaram em seus próprios processos de reflexão e transformação sobre suas realidades. É comum, ainda, práticas que privilegiem a/o pesquisadora/pesquisador em relação às/aos pesquisadas/os e a/o colocam em um papel de destaque, mas esse não é, de fato, o interesse e objetivo da minha pesquisa. Nesse sentido, este trabalho está em conformidade com o interesse acadêmico sobre a compreensão das TDIC na escola, trazendo, como diferencial, a perspectiva das professoras.

Além disso, meu trabalho se debruça em práticas de leitura e de produção de textos de gêneros digitais no contexto das novas tecnologias a partir do estudo dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011 [1992]; FAIRCLOUGH, 2001, 2003; MARCUSCHI, 2010; MARCUSCHI; XAVIER, 2010) e da perspectiva discursivo-crítica da Análise do Discurso Crítica (ADC) faircloughiana (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; MAGALHÃES, 2017). Essa é mais uma possível contribuição desta pesquisa ao dissertar sobre os textos como agentes (MAGALHÃES, 2017) no processo de transformação social, potencializado pela rapidez com que as informações circulam na internet e adquirem novos significados.



Dessa maneira, este estudo poderá contribuir para as publicações e divulgações científicas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da universidade onde realizei minha pesquisa, no que diz respeito às temáticas de letramento digital em Língua Portuguesa e gêneros digitais. Ainda poderá somar-se aos projetos que divulgam atividades para professoras/es, principalmente o Redigir, com uma nova proposta de atividade digital com base nas experiências reais das professoras colaboradoras.

## **1.2 Objetivos**

Considerando a importância de estudos que investiguem as realidades docentes ao mesmo tempo em que consideram as/os professoras/es e suas demandas, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a relação de um grupo de professoras de Língua Portuguesa com as tecnologias digitais ao trabalharem os gêneros digitais em suas práticas pedagógicas antes e durante a pandemia da Covid-19. A fim de atingir esse propósito, destaco os seguintes objetivos específicos.

- a) Identificar quais gêneros digitais fazem parte das práticas pedagógicas das professoras colaboradoras da pesquisa;
- b) Elencar fatores relacionados ao uso, ou não, dos gêneros digitais e das TDIC nas práticas das colaboradoras antes e durante a pandemia;
- c) Promover encontros de reflexão sobre o uso das TDIC no trabalho com gêneros digitais;
- d) Desenvolver, junto às colaboradoras, uma proposta didática colaborativa que articule gêneros digitais;
- e) Identificar possíveis impactos da pandemia da Covid-19 nas práticas pedagógicas das colaboradoras;
- f) Verificar a percepção das colaboradoras acerca das discussões e dos materiais didáticos observados e criados.

## **1.3 Motivação**

Como explicado, esta pesquisa teve como contexto uma ação de formação docente continuada voltada para professoras/es de Língua Portuguesa. A escolha desse contexto foi motivada pela minha trajetória acadêmica e pessoal enquanto professora-pesquisadora

formada em Letras, com habilitação em Literaturas de Língua Portuguesa, graduada no ano de 2020 em uma instituição pública, a Universidade Federal de Viçosa (UFV). Explicar como se deu meu processo até chegar a essa pesquisa é importante porque, para mim, nossos estudos são atravessados pelas nossas inquietações de acordo com quem somos em sociedade. Desse modo, quando fazemos pesquisa, estamos nos inserindo em determinados contextos, afetando-os e sendo afetadas/os por eles.

Na cidade em que cursei minha graduação, mesmo antes de me formar, tive a oportunidade de ministrar aulas em escolas públicas e privadas. Também pude, graças a Universidade Pública brasileira, participar de projetos de Iniciação Científica que me construíram como pesquisadora na área da Linguagem, mais especificamente na Análise do Discurso Crítica (ADC) de base anglo-saxã, tal qual desenvolvida por Fairclough (2001, 2003). De natureza transdisciplinar e socialmente preocupada com os elementos discursivos e não discursivos que afetam nossas práticas sociais, essa abordagem crítica sobre a linguagem me oportunizou refletir sobre a leitura e a produção textual como atividades capazes de manter ou de transformar realidades, desestruturar preconceitos e combater hegemonias - tudo isso, claro, pela linguagem, pelos textos que produzimos e pela forma como eles afetam e libertam nossos corpos e nossos discursos.

Dessa maneira, como professora de Linguagens, sempre me preoquei com os materiais didáticos, especialmente os textos, que levava para sala de aula, e comumente refletia sobre como seriam as práticas pedagógicas que eram realmente eficazes para consciência textual das/os alunas/os. Como educadora em formação, o caminho para responder às minhas inquietações estava na investigação do universo docente, sobretudo para escutar as/os educadoras/es as/os professoras/es mais experientes, aprender com suas realidades, entender suas demandas e poder colaborar com elas. Daí, o meu desejo de realizar pesquisa com professoras/es.

As tecnologias, os recursos e os gêneros digitais entraram em meu contexto principalmente durante a pandemia da Covid-19, em que precisei mudar de cidade, sair da sala de aula física e começar a refletir e pesquisar sobre nossa nova situação de ensino naquele momento. Muito do que aprendi foi em *lives*<sup>4</sup> e em livros acerca do tema letramento digital. Nesse período de reclusão social, pude ler mais e compreender como a tecnologização

---

<sup>4</sup> Algumas dessas *lives* foram oferecidas pelo Gellite (<https://www.youtube.com/@gelliteufal8104/featured>), grupo de estudo e pesquisa em Didáticas de leitura, da literatura e da escrita, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), liderado pela Prof<sup>a</sup> Adriana Cavalcanti dos Santos, e pelo Aula Aberta (<https://www.youtube.com/@AulaAberta/featured>), projeto de Extensão do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Ana Elisa Ribeiro e por Pollyanna Vecchio, com o apoio de discentes bolsistas e voluntárias/os.

e a virtualização das práticas sociodiscursivas pós-modernas afetam e potencializam nossas maneiras de nos comunicar. A Língua Portuguesa foi escolhida em virtude da minha formação e também porque acredito veementemente na necessidade de letramento em língua materna para que as pessoas possam agir e se comunicar com autonomia. Logo, não poderia ter pensado diferente ao idealizar uma pesquisa que busca compreender as práticas de professoras/es de Língua Portuguesa quanto à conscientização e ao letramento digital de suas/seus alunas/os, leitoras/es e produtoras/es de textos dos mais diversos gêneros digitais. Essa pesquisa faz muito sentido para a professora-pesquisadora que sou e pretendo me especializar.

Neste capítulo, busquei apresentar a pesquisa conforme minha justificativa, meus objetivos e minha motivação. No próximo, dedico-me ao aporte teórico utilizado durante toda sua idealização, realização e análise.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

*Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.*

*Paulo Freire (2011 [1997], p. 67)  
Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*

Início este capítulo com algumas considerações de Paulo Freire (2011 [1997]) sobre o que é ensinar. Para ele, “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 66). Essa ação intervencionista de ensinar não acontece, ou deve acontecer, apenas de modo a reproduzir ou desmascarar crenças, preconceitos e ideologias dominantes que, geralmente, são problemas manifestos na (e pela) linguagem. A pedagogia da educação proposta por Freire busca, sobretudo, conscientizar educandas/os e também educadoras/es para que elas/es possam, juntas/os, saber o que estão fazendo e por que estão fazendo ações, pela linguagem e fora dela, de modo que não apenas reproduzam ou desmascaram ideologias dominantes, mas saibam como e por que estão fazendo isso.

Essa pedagogia, libertadora, coaduna-se, então, aos meus interesses sociais e pedagógicos ao me aprofundar no Referencial Teórico desta pesquisa, pois, ao longo do meu percurso no mestrado, procurei me alinhar a outros estudos e pesquisas que abordam a linguagem nessa perspectiva da transform(ação). Na e pela linguagem (pelos discursos), podemos manter e/ou reestruturar ordens de poder assimétricas (FAIRCLOUGH, 2001; 2003), para isso, é importante, sobretudo, nos conscientizarmos e nos letrarmos sobre como os problemas sociais são discursivamente elaborados, negociados e iterados para que possamos saber como combatê-los, discursiva e socialmente. Desse modo, a educação

(linguística) não é “[n]em apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante”, mas libertadora, ao educar e conscientizar as/os aprendizes sobre tal ideologia.

Logo, inspirada na pedagogia de Freire (2011 [1997]), apresento, neste capítulo, o aporte teórico da pesquisa por meio do seguinte percurso: na primeira seção, discuto sobre tecnologias digitais e práticas de letramento na escola brasileira (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014, 2021). Em seguida, na segunda seção, apresento estudos sobre Letramento Digital e ensino de Língua Portuguesa (SOARES, 2002; BUZATO, 2006; CANI, 2019; COSCARELLI; RIBEIRO, 2021) e, na terceira seção, sobre Letramento Digital no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil (COSCARELLI, 2020; BUNZEN, 2020; JUNQUEIRA, 2020; ROJO, 2020). Depois, na quarta e última seção, discuto sobre os gêneros discursivos no contexto das novas tecnologias (BAKHTIN, 2011 [1992]; FAIRCLOUGH, 2001, 2003; MARCUSCHI, 2010; MARCUSCHI; XAVIER, 2010; MAGALHÃES, 2017) e, mais especificamente em sua subseção, sobre os gêneros digitais nas práticas de letramento (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; MARCUSCHI, 2008, 2010; MAGALHÃES, 2017; COSCARELLI; RIBEIRO, 2021; RIBEIRO, 2021). Além das autoras e dos autores citados, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) foi utilizada neste referencial.

## 2.1 Tecnologias digitais e práticas de letramento na escola brasileira

O letramento de gêneros digitais em Língua Portuguesa e a docência de profissionais de Letras/Português é o foco deste estudo, mas, para entrar especificamente nessa discussão, é preciso situar que o sustentáculo das possibilidades de (inter)ações nos ambientes digitais que temos hoje são as TDIC. Computadores *desktop*, *notebooks*, *tablets*, lousas interativas e outros dispositivos conectados à internet ilustram a vasta gama de recursos digitais que, atualmente, possibilita às/aos professoras/es o desenvolvimento de uma educação linguística digital e mediada por práticas de ensino atualizadas frente às mudanças sociais e tecnológicas. Assim, as TDIC têm o potencial de favorecer às/aos estudantes o acesso a significativas e necessárias práticas de letramento conectadas ao universo digital, tão povoado por elas/es.

Coscarelli e Ribeiro (2021, p. 83) nos lembram que os gêneros da cultura digital, citados na BNCC, nos alertam “para as produções que envolvem outras tecnologias, além do lápis ou da caneta e do papel, ou seja, para as produções que demandam o uso de câmeras, gravadores, microfones, filmadoras, *softwares* especializados, editores de textos, de áudio e de imagem (e tudo isso pode estar no *smartphone*)”. Já Moran (2015) chama a atenção para a necessidade de uma atualização das práticas mais tradicionalistas da escola ao discorrer sobre

novas metodologias de ensino. Para ele, “[e]ssa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola” (MORAN, 2015, p. 16). Nesse sentido, podemos pensar: que leituras de mundo estamos fazendo, quando optamos por deixar as tecnologias digitais de fora da escola? O uso das tecnologias mencionadas pelas primeiras autoras contribuem para o que Moran (2015) discute sobre integrar as práticas contemporâneas do mundo às práticas da escola.

Ao participar de atividades mediadas por plataformas e por recursos tecnológicos, as/os estudantes podem ter oportunidades de aprender de forma mais autônoma, autoral e colaborativa, visto que podem pesquisar, produzir e compartilhar informações em ambientes digitais. Paulo Freire, importante educador e filósofo brasileiro, ao discutir sobre a Pedagogia da Autonomia, já nos alertava para o fato de que o processo de aprendizagem não deve ser centrado apenas na figura da/do professora/or, que é, na verdade, um/a eterno/a aprendiz. Para este autor, a escola deve ser pautada em “[u]ma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2011 [1997], p. 7).

Estudantes autoras/es, autônomas/os e confortáveis em seus próprios processos de aprendizagem, viabilizados pelas tecnologias digitais, têm oportunidades mais otimistas em seus futuros. Para Kenski (2007, p. 9), “[e]m um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação escolar a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida”. Buzato (2019) discute sobre o processo de ciborguização dos sujeitos, tendo em vista que a tecnologia, hoje, faz parte dos nossos corpos, como um braço ou uma perna, seja por escolha, seja por oportunidade. À luz dessa visão pós-humanista, desconsiderar a importância dos dispositivos móveis na escola é improvável, tendo em vista, principalmente, a emergência cotidiana de gêneros digitais e toda a questão da multimodalidade, o que demanda (re)pensar práticas de letramento voltadas para a formação de leitoras/es e autoras/es em ambientes digitais.

Quando aprendizes têm acesso a práticas de letramento digital, podem se tornar agentes em seus processos de aprendizagem, sendo não apenas consumidoras/es e leitoras/es de gêneros digitais, mas autoras/es que agem, (re)agem e interagem em rede. Tudo isso tem a ver com a agência e o protagonismo da linguagem (MAGALHÃES, 2017), porque alunas/os autoras/es podem produzir textos de resistência às assimetrias de poder, textos questionadores e transformadores de crenças e valores que constituem a vida social. Essa visão também aparece no texto da BNCC, ao destacar a noção de *designer*:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: **alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade** (BRASIL, 2018, p. 70, grifos meus).

O texto da Base traz a criatividade como uma das potenciais características que podem ser exploradas e desenvolvidas junto às/aos estudantes nos ambientes digitais. Para que componham práticas de ensino bem-sucedidas, é interessante pontuar que tecnologias, plataformas e recursos digitais devem compor as aulas de linguagens na medida em que são significativas para a aprendizagem e não apenas porque devem estar lá. Isso demanda que educadores pensem nos objetivos que querem alcançar ao ensinar com auxílio desses recursos. Contudo, para que as TDIC sejam usadas em todas as escolas brasileiras, mudanças precisam ser implementadas na educação. As tecnologias digitais precisam, de fato, integrar os currículos das escolas e estar presentes em seus espaços físicos, com dispositivos eletrônicos, salas de informática e internet disponível a todas/os, o que tende a ser uma dificuldade, principalmente pelo histórico dos recorrentes cortes de verbas na educação pública desse país.

Para além de acesso à internet e a equipamentos de qualidade nas escolas, desde sua formação inicial até a continuada, as/os educadoras/es devem ser instrumentalizadas/os e preparadas/os para integrar tecnologias e ensinar com elas. Com a atualização de plataformas e ferramentas digitais, essa formação deve acompanhar toda carreira docente de forma gratuita e acessível, pois tais profissionais precisam de tempo e de incentivo para isso. À medida que têm acesso à formação para usar as TDIC em suas práticas, educadoras/es também precisam estar abertas/os a enxergar as tecnologias como aliadas no ensino.

Pesquisas na área de formação de professoras/es de línguas indicam e constroem propostas bem-sucedidas para a integração de tecnologias digitais na sala de aula, em sua maioria desenvolvidas por professoras/es e pesquisadoras/es brasileiras/os (RIBEIRO; NOVAIS, 2012; ROJO; MOURA, 2012; COSCARELLI, 2016; COSCARELLI, 2017; LIMA NETO *et al.*, 2022; PAIVA, 2022; TEIXEIRA; SILVA, 2022). Entretanto, essa nem sempre é uma realidade de todas as escolas brasileiras, uma vez que “[a]inda hoje, muitas escolas proíbem o uso de celulares, debate que nos parece menos produtivo e interessante do que transformar o *device* preferido dos jovens em ferramenta para uso produtivo, para fins educacionais, cumprindo regras construídas coletivamente” (COSCARELLI; RIBEIRO,

2021, p. 83). Diante dessas reflexões e sabendo da importância das TDIC para as (inter)ações em rede, mediadas pelos gêneros digitais, focalizo, a seguir, a discussão sobre letramento digital e ensino de Língua Portuguesa.

## 2.2 Letramento digital e ensino de Língua Portuguesa

A concepção de letramento focalizou inicialmente as práticas de leitura e produção de textos impressos. Segundo Soares (2002, p. 145), letramento é o “o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos sociais em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação”. Letramento envolve, então, ações com a linguagem (*ler e escrever*), as quais são combinadas e alternadas em situações reais, sejam elas físicas, sejam virtuais; orais ou escritas. Nos últimos anos, discussões sobre letramento digital começaram a ser produzidas e a fazer parte de pesquisas sobretudo das áreas da Linguística Aplicada e da Educação.

Soares (2002, p. 151), ampliando a sua concepção de letramento, traz a importância de saber agir e interagir de forma autônoma e crítica também nos ambientes virtuais, reconhecendo o letramento digital como “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. Já Buzato (2006, p. 16), por sua vez, enfatiza as práticas sociais, ao considerar o letramento digital como

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

Coscarelli e Ribeiro (2014) concordam com essa visão ao afirmarem que “[l]etramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras”<sup>5</sup>, e também por equipamentos que possuem interface digital, como alguns eletrodomésticos mais modernos e caixas eletrônicos.

---

<sup>5</sup> Definição encontrada no Glossário Ceale. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 08 nov. 2021.



Essas autoras ainda trazem a multimodalidade como “aspecto saliente em ambientes digitais”, uma vez que, nesses espaços, a comunicação não acontece apenas por meio do texto impresso, mas também por animações, vídeos, sons, cores e ícones. Para elas, “[s]aber ler e produzir textos explorando essas linguagens faz parte das competências dos digitalmente letrados, com exigências sociais e motivações pessoais cada vez mais precoces” (RIBEIRO; COSCARELLI, 2014).

Por conseguinte, ser digitalmente letrada/o significa saber usar o digital como espaço para ler e para produzir textos (verbais e não verbais), considerando as múltiplas linguagens nele existentes. Conforme Dias (2021, p. 101), “ser letrado digitalmente implica, portanto, em fazer uso das TDIC, respondendo ativa e criticamente a diferentes propósitos e contextos, interagindo e participando socialmente da construção coletiva do conhecimento”<sup>6</sup>.

O letramento digital, então, é visto como uma prática social (BUZATO, 2006; RIBEIRO; COSCARELLI, 2014) e, no contexto das tecnologias emergentes, uma prática fundamental na escola, pois é no ambiente escolar que ela deve ser trabalhada com criticidade. Isso é mais importante ainda porque apenas acessar tecnologias digitais, como computadores e celulares, não significa saber usá-los criticamente em práticas de leitura e de produção textual, considerando “as dimensões ética, estética e política desse uso” (BRASIL, 2018, p. 68).

Nessa perspectiva, se as/os estudantes, quando têm acesso à internet e a equipamentos de acesso a ela, utilizam os ambientes virtuais para ler, navegar e produzir todo tipo de conhecimento, elas/es precisam, também, ser conscientizadas/os para que saibam inter(agir) e re(agir) diante das múltiplas linguagens existentes nesses espaços, de forma ética e responsável, como estar atenta/o a questões de autoria, fonte e confiabilidade das informações acessadas. Para Brydon (2011, p. 105)<sup>7</sup>, “[o] mundo contemporâneo exige habilidades avançadas de letramento. Estas incluem uma capacidade de pensamento crítico, incluindo contextualizar, analisar, adaptar, traduzir informações e interagir com os outros, dentro e além de sua comunidade de origem”.

Coscarelli (2017) contribui com esses estudos ao listar, em suas pesquisas, habilidades e estratégias necessárias para ler e para navegar em ambientes digitais, são elas: localizar, avaliar, sintetizar, integrar e refletir sobre as informações encontradas. Para a autora, “[o]

---

<sup>6</sup> Definição encontrada no glossário do livro Uma Pedagogia dos Multiletramentos. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/uma-pedagogia-dos-multiletramentos/>. Acesso em: 08 nov. 2021.

<sup>7</sup> No original: “The contemporary world requires advanced literacy skills. These include a capacity for critical thinking, including contextualizing, analyzing, adapting and translating information and interacting with others, within and beyond one's home community”.

ambiente hipertextual, multimodal, de múltiplas fontes e linguagens que constitui a internet é uma oportunidade para uma aprendizagem ativa e autônoma”, mas “[i]sto não significa que todos os leitores da internet farão leituras ricas, profundas e saberão, naturalmente, interpretar, criticamente e articular coerentemente as informações das diversas fontes disponíveis” se não forem conscientizadas/os adequadamente para isso (COSCARRELLI, 2017, p. 69-70). É essencial formar professoras/es de língua materna capazes de promover práticas de leitura em rede que desenvolvam tais habilidades e estratégias.

Sobre o letramento digital de professoras/es, pesquisas mostram que elas/es fazem uso pessoal das tecnologias, mas isso não significa que saibam integrá-las com fins pedagógicos (CANI, 2019) e nem que recebem/receberam preparo para isso (CORDEIRO, 2016; COSCARRELLI, 2018). Apesar disso, as competências e habilidades necessárias para interagir em um mundo cada vez mais digital mostram que não é possível pensar em práticas de letramento que desconsiderem a relação entre fatores sociais, tecnológicos e econômicos (KRESS, 2003) como essenciais para a participação social e para o exercício da cidadania.

Cani (2019), em sua tese de doutorado, ao discutir sobre o letramento digital de professoras/es de Língua Portuguesa do estado do Espírito Santo, observou que essas/es educadoras/es não exploram todas as potencialidades das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Para a autora, qualquer ação que busque interferir nessa realidade será mais efetiva se considerar a voz das/os professoras/es, entendendo que toda demanda deve partir delas/es, a partir de uma fundamentação teórica, tempo e espaço adequados (CANI, 2019, p. 180). Nesse sentido, para que possam conscientizar suas/seus alunas/os e estimular o desenvolvimento do letramento digital delas/es, professoras/es também precisam ser letradas/os digitalmente e enxergar as tecnologias e os ambientes digitais como ferramentas e espaços potencializadores do ensino, de forma estratégica, partindo de uma demanda (real, de suas salas de aula).

Coscarelli e Ribeiro (2021, p. 84) destacam a preocupação da BNCC “com as habilidades relacionadas à compreensão e à produção de textos da cultura digital”. Tal preocupação evidencia a importância que a Base coloca em práticas de letramento digital associadas à construção da cidadania das/os estudantes. Segundo as autoras, para que as TDIC sejam bem utilizadas no contexto de ensino, é fundamental compreender que

[a] tecnologia digital, por si só, não é capaz de transformar a educação. Para que ela tenha impacto na formação das pessoas, precisa ser bem explorada nas situações de ensino-aprendizagem. Para que isso aconteça, precisamos ter um professor não só

familiarizado com as TDIC, mas preparado para explorar essas tecnologias como recurso pedagógico” (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2021, p. 90).

Nesse sentido, importantes trabalhos vêm sendo produzidos por pesquisadoras/es brasileiras/os para discutir o letramento digital de professoras/es (OLIVEIRA, 2016; SOUZA, 2018; CANI, 2019; QUEIROZ, 2019; VERIDIANO, 2019) e para mostrar práticas bem-sucedidas de docentes que utilizam as tecnologias digitais em suas aulas (RIBEIRO; NOVAIS, 2012; ROJO; MOURA, 2012; COSCARRELLI, 2016; COSCARRELLI, 2017; LIMA NETO *et al.*, 2022; PAIVA, 2022; TEIXEIRA; SILVA, 2022). Muitos desses trabalhos, inclusive, originaram de estudos feitos em disciplinas de mestrado e de doutorado na UFMG, como é o caso de Lima Neto *et al.* (2022), Paiva (2022) e Teixeira e Silva (2022). Há também materiais produzidos por pesquisadoras/es que buscam apresentar novas possibilidades de recursos e de ferramentas digitais às/aos docentes (BRAGA; SILVA, 2020; COSCARRELLI *et al.*, 2020; TEIXEIRA, 2022), assim como o site do projeto Redigir<sup>8</sup>, que oferece atividades e materiais digitais e gratuitos. Minha pesquisa busca contribuir com esses trabalhos na medida em que almejo investigar a relação de um grupo de professores de Língua Portuguesa com as tecnologias digitais, considerando suas práticas e suas experiências antes e durante o período remoto emergencial, além de objetivar a produção colaborativa de um material didático com as professoras colaboradoras.

Na área de Língua Portuguesa, acredito que as práticas de letramento digital devem estar voltadas para os gêneros discursivos que circulam nos ambientes digitais, a fim de formar alunas/os-cidadãs/ãos que saibam exercer cidadania nas práticas sociodiscursivas contemporâneas, como discutirei mais adiante. A seguir, abordarei as práticas de letramento digital que ocorreram durante o período de isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19, tendo em vista os objetivos específicos de minha pesquisa.

### **2.3 Letramento digital no contexto da pandemia**

A partir de março de 2020, grande parte das escolas da rede pública e privada adotaram o sistema remoto de ensino em função da pandemia provocada pela Covid-19. As aulas totalmente remotas duraram todo o ano de 2020 e, em 2021, no segundo semestre, algumas escolas adotaram o modelo semipresencial. Nesse contexto, foi preciso, às pressas, que as/os professoras/es se organizassem e adequassem suas práticas ao ambiente digital,

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.redigirufmg.org/novidades>. Acesso em: 15 jan. 2023.

mesmo que com níveis distintos de habilidades para lidar, de forma pedagógica, com esse ambiente. Algumas escolas que antes eram tão relutantes à inserção de tecnologias digitais, tiveram que considerá-las a fim de promover a educação, que migrou do espaço físico da sala de aula e passou a ser viabilizada pelo digital.

Tendo em vista que “um curso de EaD demanda meses de planejamento e preparação de desenho didático e conteúdos, adequação de interfaces e materiais digitais, treinamento de tutores etc” (JUNQUEIRA, 2020, p. 33), não foi uma tarefa fácil planejar novas práticas de ensino e aprendizagem nesse período, apesar de ter sido necessário. Diante dessas questões, desigualdades sociais já existentes antes da pandemia tornaram-se mais evidentes com e por causa dela. Evidentemente, no sistema de educação brasileiro não foi diferente. Além de enfrentarem, em algumas escolas, principalmente as da rede pública, a carência de recursos tecnológicos, acesso à internet e a dispositivos móveis, professoras/es e estudantes dessas escolas também tiveram que lidar com muitos problemas e desigualdades:

Depoimentos de alunos(as) e de pais apareceram em websites noticiosos e nas redes sociais relatando as fragilidades vivenciadas, como a necessidade de uso compartilhado do computador doméstico pelos familiares e o acesso à internet reduzido ao uso do telefone celular através de planos de dados limitados. Nas comunidades periféricas, em particular, à escassez tecnológica se somou a precariedade dos espaços de moradia, com a ausência de locais minimamente adequados às atividades de estudo e o aguçamento do desconforto do confinamento (JUNQUEIRA, 2020, p. 35).

Um exemplo recente que ocorreu na pandemia foi o caso do estudante que precisou subir em uma árvore para melhorar o acesso à internet e poder acompanhar os conteúdos da escola<sup>9</sup>. Essa notícia, veiculada no programa de TV Fantástico, em 2021, repercutiu fortemente nas redes, por vezes de forma romantizada. Coscarelli (2020, p. 16) problematiza essa questão ao pontuar que “[p]ara muitas famílias, falta tanta coisa que parece loucura falar que acesso à internet é prioridade. A situação é complexa e não se resolve com um conjunto pequeno de ações”.

Além da falta de acesso à internet e a equipamentos, meninas e mulheres foram fortemente prejudicadas pelos efeitos da pandemia<sup>10</sup>, que aumentou as desigualdades

---

<sup>9</sup> Disponível em:

<https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2021/03/14/estudante-adapta-sala-em-cima-de-arvore-para-acompanhar-aulas-remotas-no-pa-construindo-um-sonho.ghtml>. Acesso em: 30 dez. 2022.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/meninas-mais-afetadas-pandemia/>,

<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/blog/pelo-direito-a-igualdade-de-genero-meninas-sao-as-que-mais-sofr-em-com-fechamentos-de-escolas.htm>,

<https://www.ufs.br/conteudo/67626-mulheres-jovens-e-com-menos-renda-foram-as-mais-prejudicadas-em-sua-saude-mental-pela-pandemia> e

historicamente impostas a elas nas práticas sociais. Se em casa muitas sofriam com inúmeras violências (verbais, físicas, sexuais, entre outras) e com o acúmulo de trabalho doméstico que fica historicamente a cargo das mulheres, ensinar e aprender à distância para elas também não foi uma tarefa fácil. Para Junqueira (2020, p. 35), os efeitos das práticas remotas de ensino, nas camadas menos favorecidas, significaram a “ampliação de ações discriminatórias e de aprofundamento das desigualdades ao não se garantir a participação dos mais pobres nas atividades escolares via internet com segurança e qualidade”.

Nesse cenário, de formas muito distintas, professores/as e alunos/as tiveram condições desiguais de acesso à internet, a equipamentos tecnológicos e a condições básicas e mínimas para enfrentarem o período de isolamento social com dignidade. Somado a isso, na escola, nem todas/os as/os estudantes foram acostumados a aprender de forma autônoma e colaborativa, a partir dos AVA, e nem todas/os as/os professoras/es receberam formação para integrar as tecnologias em suas práticas pedagógicas, como já discutido.

Por isso, a discussão sobre acesso e necessidades, durante o período de isolamento social, precisa ser feita de forma mais profunda, considerando todas as realidades e ouvindo as/os sujeitas/os reais que tiveram que aprender a lidar com as tecnologias digitais naquele momento, como as/os educadoras/es brasileiras/os. Muitas questões surgem, nesse caminho, ao pensar sobre essa realidade: qual a relação das/os professoras/es de Língua Portuguesa, especialmente de escolas da rede pública, com as tecnologias digitais em suas práticas antes e durante a pandemia? Como a pandemia as/os impactou em relação ao uso dessas tecnologias? Elas/es têm ou tiveram acesso e oportunidades de acesso a materiais didáticos gratuitos que as/os auxiliem em práticas de letramento digital na escola? Já participaram ou costumam participar de espaços de formação inicial e/ou continuada gratuita que as/os capacitassem para integrar tecnologias digitais de forma pedagógica?

Com as possibilidades oferecidas pelos ambientes digitais, evidentemente, conteúdos, mídias, ferramentas e gêneros digitais puderam ser explorados para além do livro didático e do texto escrito. Para isso, foi, ou deveria ter sido, preciso mudar a maneira de repensar as tecnologias digitais e adequar a linguagem, os conteúdos e as formas de avaliar e conversar com as/os estudantes. Nesse contexto, práticas bem-sucedidas de Educação a Distância (EaD), no Brasil, já fazem uso de tecnologias e de plataformas digitais para promover a educação, mostrando que é possível, sim, aprender eficazmente por meio do digital, ambiente que “busca eliminar os indesejáveis efeitos do distanciamento geográfico entre professor e alunos

e pode, inclusive, gerar práticas inovadoras, particularmente pelo uso mais intensivo da internet” (JUNQUEIRA, 2020, p. 32).

Entretanto, de acordo com Rojo (2020, p. 43), durante a pandemia e o ERE, “o problema foi a escola achar que bastava a videoaula ou a passagem da aula, como se fosse presencial, para o online”, mostrando como é um erro simplesmente transferir práticas do ensino presencial para o ensino remoto. Os princípios da EaD já nos mostravam isso ao passo que muitos estudos, aperfeiçoamento e pesquisas foram desenvolvidos para se chegar a um modelo eficaz de educação a distância. Um erro, evidentemente, é pensar que, sem um histórico de investimento, no Brasil, seria possível promover essa forma de ensino com tanta urgência, na pandemia.

Apesar disso, diante de todos os desafios, o período de ERE nos alertou para a necessidade de atualização das práticas tradicionalistas da escola. Muitas das dificuldades enfrentadas por professoras/es e estudantes poderiam ter sido evitadas ou amenizadas com mais preparo, investimento e, sobretudo, interesse em uma educação brasileira emancipadora. Se por um lado a educação tem esse potencial de emancipar e de melhorar a qualidade de vida das/os estudantes, inclusive a partir de práticas de letramento digital, a falta de acesso às tecnologias, e consecutivamente à educação, prejudica e prejudicou, na pandemia, muitas/os alunas/os, futuras/os trabalhadoras/es. Nesse sentido, para Junqueira (2020, p. 35), as práticas de ensino remoto se tornaram, durante o isolamento,

[p]ráticas que infringem direitos básicos de isonomia, equidade e justiça social e colocam em xeque o sentido e a eficácia das atividades remotas emergenciais, sob o risco de acentuarem desigualdades de aprendizagem e de sucesso acadêmico e profissional entre camadas mais e menos privilegiadas da sociedade brasileira.

Como vimos, as desigualdades em relação ao uso do digital estão intimamente ligadas às desigualdades sociais do nosso país, o que nos mostra que não é justo pensar em práticas de letramento com auxílio de tecnologias digitais sem considerar as realidades sociais de todas/os. Evidentemente, essa é uma questão para se discutir entre toda comunidade escolar - diretoras/es, professoras/es, alunas/os etc.-, e uma demanda a nível governamental, pois mudanças na educação precisam ser efetivadas.

Para tentar minimizar essas questões, Bunzen (2020, p. 23), ao discutir sobre o que deveria ser ensinado e aprendido durante a pandemia, mostra a necessidade de “uma pedagogia dos vínculos para além de uma discussão centrada em conteúdos, dias letivos e disciplinas escolares”, e mais próxima à vida, às relações afetivas e ao contexto de cada

aluna/o. Contudo, como o autor também aponta, as escolas preferiram manter práticas da pedagogia mais transmissiva e tradicional, em que as/os educadoras/es, como transmissoras/es, são as/os detentoras/es únicas/os do conhecimento (os conteúdos que são considerados essenciais pela escola). Para ele,

[o] contexto da pandemia revelou como as escolas estão distantes das pedagogias participativas em que o(a) professor(a) é o responsável por organizar eventos de aprendizagem significativa em interação com os(as) aprendentes e as comunidades. Essa **pedagogia do vínculo** envolveria pensar como as diferentes redes familiares, as diferentes pessoas da sociedade e a escola podem juntos(as) construir processos mais coletivos de aprendizagem. Exemplos concretos são os clubes de leitura que surgiram desde março de 2020 nas redes sociais ou os canais coletivos no YouTube que divulgam textos literários com a participação de professores, estudantes e outros interessados na temática (BUNZEN, 2020, p. 23, grifos meus).

Logo, na pandemia (e também fora dela), as/os educadoras/es poderiam redesenhar suas aulas em um novo ambiente, o digital, considerando, conforme a pedagogia dos vínculos: quem são elas/es, quem são suas/seus alunas/os e qual o contexto (pessoal, afetivo, financeiro, físico, mental etc.) em que todas/os estão. Para Rojo (2020, p. 42), o período pandêmico deveria nos servir de lição para que passássemos a “trabalhar sobre o mundo, o bairro, as histórias, a natureza e os problemas ambientais, e não sobre os livros didáticos. Dito de outro modo: poderíamos criar situações de aprendizagem por design, como ensina a pedagogia dos multiletramentos, em um mundo multimodal ou multissemiótico”. Nesse sentido, não é somente dentro de uma sala de aula, com portas e janelas pequenas, uma/um professora/professor posicionada/o à frente, carteiras enfileiradas, e algumas até mesmo com câmeras de vigilância, que se aprende. Fecham-se as portas (físicas) da escola, mas não encerram-se as possibilidades, principalmente quando utilizamos os ambientes digitais.

## 2.4 Gêneros discursivos no contexto das novas tecnologias

A vida social é organizada por meio da linguagem materializada em gêneros discursivos<sup>11</sup> distintos, escritos, orais e multimodais. Na esfera escolar, a aula é um gênero oral em que as/os professoras/es objetivam compartilhar conhecimentos e saberes com as/os estudantes, a fim de contribuir para a formação delas/es. Com o acelerado desenvolvimento da

---

<sup>11</sup> A escolha por usar gêneros discursivos decorre da vinculação deste estudo com a perspectiva discursiva-crítica faircloughiana para fins de análise dos dados gerados no contexto pesquisado. Além disso, de acordo com Dias *et al.* (2011), o conceito de gêneros discursivos é mais promissor, pois considera a perspectiva das habilidades discursivas de leitoras/es e de autoras/es, ao objetivar o trabalho com a língua para desenvolver a competência discursiva delas/es. Nas práticas escolares de letramento, tem sido mais usual "gêneros textuais", conforme Marcuschi (2006; 2008; 2010).

tecnologização, esse e outros gêneros podem ser realizados de maneiras diferentes, contando com recursos semióticos contextuais, vista a possibilidade de aulas, reuniões e palestras, por exemplo, ocorrerem presencial ou virtualmente. Ainda que uma aula presencial se diferencie de uma *online*, alguns traços do “modelo” presencial são mantidos no âmbito virtual, como a saudação inicial das/os professoras/es, as explicações acerca do conteúdo da aula, o momento de tirar dúvidas ou de trocar conhecimentos via microfone e/ou *chat*, entre outros exemplos. Desse modo, gêneros estão em todas as nossas práticas de comunic(ação) e de inter(ação) social, mesmo que se diferenciem em seus estilos e em suas características.

É impossível discutir sobre gêneros discursivos sem retomarmos a clássica definição de Bakhtin (2011 [1992], p. 262), para quem os gêneros são “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” ligados a esferas particulares da atividade humana. Esse filósofo da linguagem reconhece os gêneros em seu processo de mudança, nos fazendo refletir sobre isso, atualmente, a partir do surgimento de novas tecnologias, suportes e plataformas de comunicação. Para Bakhtin (2011 [1992], p. 262), o repertório de gêneros do discurso cresce e se diferencia à medida que as relações sociais e as atividades humanas se desenvolvem e se modificam. Um exemplo disso, nos dias atuais, é o surgimento de novas tecnologias.

Esse pensamento coaduna-se com estudos de Fairclough (2003) ao considerar o desenvolvimento de novos gêneros como parte da mudança tecnológica:

um caminho no qual os gêneros diferem uns dos outros é nas tecnologias de comunicação para as quais eles são especializados, e um fator na mudança de gêneros é o desenvolvimento em tecnologias de comunicação: o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação ocorre em simultaneidade com o desenvolvimento de novos gêneros (FAIRCLOUGH, 2003, p. 77, minha tradução)<sup>12</sup>.

Para este autor, é possível considerar que, quando nos comunicamos, estamos ‘fazendo’ algo discursivamente, pois “gêneros são o aspecto especificamente discursivo das formas de agir e interagir no decorrer de eventos sociais: podemos dizer que (inter)ação nunca é apenas discurso, mas muitas vezes é sobretudo discurso” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65, minha tradução)<sup>13</sup>.

Os gêneros, então, independente das tecnologias pelas quais circulam, são formas de agir e de interagir socialmente (FAIRCLOUGH, 2003). Nos ambientes digitais, por exemplo nas redes sociais, as pessoas que têm oportunidades de acesso podem comentar, compartilhar,

<sup>12</sup> No original: “One way in which genres differ from one another is in the communication technologies they are specialized for, and one factor in changing genres is developments in communication technologies: the development of new communication technologies goes along with the development of new genres”.

<sup>13</sup> No original: “Genres are the specifically discursive aspect of ways of acting and interacting in the course of social events: we might say that (inter)acting is never just discourse, but it is often mainly discourse”.



informar, explicar, reclamar, reivindicar, questionar, criticar, entre outras ações, ao produzirem seus textos. Para isso, atualmente, gêneros como cartas, bilhetes, notícias e charges mesclam-se ao surgimento de novos gêneros (como *fanfics*, *gifs* e memes) e de novos suportes<sup>14</sup> (como comentários e *e-mails*). A diferença é que os ambientes digitais funcionam como possibilitadores e potencializadores de muitas de nossas ações, já que a internet reconfigurou nossas formas e nossos espaços de comunicação, o que faz com que discursos, crenças e ideologias circulem mais rapidamente. Além disso, ao receberem textos dos mais diversos gêneros digitais, as pessoas podem não somente agir como também reagir aos eventos sociais tematizados nesses textos. Essa questão, inclusive, é considerada na BNCC:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também **novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir**. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. **Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc.** Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 68, grifos meus).

Marcuschi (2010), importante linguista brasileiro, chamou de “emergentes” (p. 36) os gêneros que circulam em ambientes digitais por eles surgirem no contexto das novas tecnologias, organizando todo tipo de informação produzida e compartilhada *online*. Para este autor, os gêneros digitais, em contraste com os gêneros impressos, “têm características próprias e devem ser analisados em particular” (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

Sobre isso, vejamos o exemplo a seguir, quando, em 2019, o ex-ministro da Educação do governo Bolsonaro (2019-2022), Abraham Weintraub, afirmou que cortaria verbas das universidades por causa da balbúrdia nos campi<sup>15</sup>. A fala do então ex-ministro repercutiu nas redes sociais, tomando grandes proporções, e rapidamente circulou na *web* a partir de diferentes gêneros digitais, adquirindo novos e outros significados, uma vez que, a fim de combatê-la e de ressignificá-la, pesquisadoras/es de todo o país produziram tuítes com a *hashtag* #MinhaPesquisaMinhaBalburdia (**Figura 1**):

<sup>14</sup> Utilizo a noção de suporte dos estudos de Marcuschi (2008), que define suporte como um *locus*/espaço cujo objetivo é abrigar gêneros discursivos.

<sup>15</sup> Disponível em:

<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/os-ataques-de-weintraub-as-universidades-da-balburdia.c5f4988ad50a620e0cf0b0915a9272d6gcjhx8ci.html>. Acesso em: 27 dez. 2022.

**Figura 1 - Tuítes de pesquisadoras/es brasileiras/os reagindo ao discurso do ex-ministro Abraham Weintraub**



Fonte: Rede Brasil Atual<sup>16</sup>

**Texto alternativo:** Tuites de pesquisadoras/es brasileiras/os sobre o discurso do ex-ministro Abraham Weintraub. Todos utilizam a *hashtag* #MinhaPesquisaMinhaBalburdia, tal como no exemplo: “Faço iniciação científica na UFRPE e #MinhaPesquisaMinhaBalburdia é um método inteligente de detecção de violência em tempo real usando visão computacional e aprendizado de máquina”.

Além de ter gerado esse movimento no *Twitter*, tirinhas e charges digitais também foram feitas sobre o tema, e o termo balbúrdia inspirou até mesmo o surgimento de alguns

<sup>16</sup> Os perfis de internautas foram omitidos por questões éticas. Para não apagar o gênero das/dos produtoras/es desses textos em razão da histórica exclusão de mulheres na educação e na ciência, apresento essa informação a seguir lendo a coletânea de *tweets* de cima para baixo: mulher, homem, mulher, homem. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/apos-ministro-de-bolsonaro-chamar-universidades-de-balburdia-pe-squisadores-reagem/> Acesso em: 27 dez. 2022.

*podcasts*<sup>17</sup>, de um documentário<sup>18</sup> e de perfis no *Instagram* com o objetivo de divulgar a produção científica em universidades brasileiras<sup>19</sup>. Em outros momentos, também contra os ataques do governo de Bolsonaro à educação, estudantes continuaram reagindo nos ambientes digitais, por meio de textos de diversos gêneros, produzindo *memes* e outros gêneros com a figura do ex-presidente<sup>20</sup>.

Como exemplificado anteriormente, as/os internautas agiram e reagiram à situação comunicativa em questão ao produzirem diferentes gêneros digitais por meio de múltiplas linguagens. É possível perceber que os contextos virtuais facilitam nossas formas de comunicação (e ação) dada a velocidade e a dinamicidade de circulação dos textos oportunizados por tecnologias e por recursos que os constituem em rede. Dessa maneira, as mídias digitais alteram as formas de textualização, já que existem em um ambiente fundamentalmente interativo e multimodal, o que, como apontam Kress e van Leeuwen (1996), possibilita a construção de significados por mais de um código semiótico. Uma evidência disso é o recurso de *hiperlinks*, que são trechos clicáveis que atuam como direcionadores de leitoras/es para outras páginas com conteúdos complementares ou meramente distratores, com ou sem intenções mercadológicas.

Segundo Pereira (2013, p. 160), gêneros digitais são constituídos “pela forma como são realizados no ambiente digital, isto é, pelas especificidades que o modo de ser digital implica para a configuração dos enunciados, no que diz respeito à composição, à temática e ao estilo”. Nesse sentido, não basta que um gênero digital “transite no ciberespaço como suporte digital, mas, sim, que em seu ‘corpo’ haja traços caracterizantes desse pertencimento”, como a presença de *links*, de *GIFs* e de outros elementos que dinamizam a leitura em tela” (p. 160). Importante também é considerar, conforme Fairclough (2001), os processos de *produção*, *distribuição* e *consumo* de textos em rede, pois são produzidos e geralmente abertos a edições; distribuídos por uma fonte e compartilhados de distintas formas por pessoas e por instituições; consumidos em diversos dispositivos e aplicativos que usualmente tornam possível a (re)ação de leitoras/es, como no espaço dos comentários em portais de notícias e em redes sociais. Na perspectiva do autor, a ideia de “recepção” de textos digitais colocaria a/o leitora/leitor como simples receptora/receptor, ignorando os potenciais de agência e de engajamento em rede, que possibilitam a negociação de ideias a partir de um gênero (*por exemplo, notícia*) que motiva,

---

<sup>17</sup> *Cortes em universidades e balbúrdia*. Episódio de podcast [disponível no canal Café da manhã no Spotify](#).

<sup>18</sup> Documentário *Balbúrdia, Pau a pique Produções*. Notícia [disponível no portal Rede Brasil Atual](#).

<sup>19</sup> Disponível em:

<https://noticias.r7.com/educacao/balburdia-do-ministro-virou-inspiracao-nas-faculdades-15052019>.

<sup>20</sup> Disponível em:

<https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/manifestantes-reagem-a-fala-de-bolsonaro-sobre-idiotas-uteis>.

por meio do espaço dos comentários, o agir discursivo de internautas, podendo resultar a produção de outros gêneros (*comentário verbal ou multimodal, meme, carta do leitor adaptada ao digital etc.*) com (ou sem) potenciais críticos, avaliativos e transformadores.

Nesse contexto, para ler e para produzir textos digitais, as pessoas precisam saber explorar a multimodalidade, já que a articulação de diversas semioses ali presentes não acontece ao acaso, mas é motivada. Conforme Kress e Van Leeuwen (2001, p. 28), “todos os aspectos da materialidade e todos os modos reunidos em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado”, e é a/o leitora/leitor de textos digitais que constrói esse significado ao longo de sua leitura. Ao letrar digitalmente as/os estudantes para ler e produzir textos de gêneros digitais, professoras/es conscientizam-nas/nos para que identifiquem a presença de fontes, destaques, cores, imagens, entre outras semioses como escolhas de pessoas e/ou de instituições com suas crenças e seus preceitos.

Para Miller (1984, p. 151), “compreender os gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos”, uma vez que os textos que lemos e produzimos orientam nossas formas de agir, de interagir e de reagir no mundo, afetam nossas práticas sociais cotidianas e nossas maneiras de ser, de existir e de fazer, pois textos materializados nos mais diversos gêneros carregam valores vinculados às instituições que os produzem. Nesse viés, textos verbais e visuais importam e carregam significados, ora violentos, ora emancipatórios. Esses significados são potencializados pela multimodalidade. O texto, a partir dessa abordagem discursiva-crítica,

[...] têm efeitos causais, isto é, **produzem mudanças**. Em um primeiro contato, os textos podem provocar mudanças em nosso conhecimento (nós podemos aprender coisas novas a partir deles), nossas crenças, nossas atitudes, valores e assim por diante. Os textos também têm efeitos causais a longo prazo - pode-se dizer, por exemplo, que a experiência prolongada com publicidade e outros textos comerciais contribui para moldar as identidades das pessoas como “consumidoras”, ou as suas identidades de gênero. Os textos também podem iniciar guerras, ou contribuir para mudanças na educação, ou para mudanças nas relações industriais e assim por diante. Seus efeitos podem incluir mudanças no mundo material, como mudanças no design urbano, ou na arquitetura e em design de tipos específicos de prédios. Em síntese, **textos têm efeitos causais sobre as pessoas e contribuem para mudanças nelas** (crenças, atitudes etc.), ações, relações sociais e o mundo material. Faria pouco sentido focar na linguagem no novo capitalismo se não pensássemos que os textos têm efeitos causais desse tipo e efeitos na mudança social. Embora, como argumentarei abaixo, esses efeitos são mediados pela construção de significado (FAIRCLOUGH, 2003, p. 8, minha tradução, grifos meus)<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> No original: “Texts as elements of social events (see chapter 2) have causal effects – i.e. they bring about changes. Most immediately, texts can bring about changes in our knowledge (we can learn things from them), our beliefs, our attitudes, values and so forth. They also have longer-term causal effects – one might for instance argue that prolonged experience of advertising and other commercial texts contributes to shaping people’s identities as ‘consumers’, or their gender identities. Texts can also start wars, or contribute to changes in education, or to changes in industrial relations, and so forth. Their effects can include changes in the material

Nessa perspectiva, para Magalhães (2017, p. 585), textos são agentes, porque têm “o poder de produzir significados e evocar lembranças; a portabilidade no tempo, no espaço e no contexto; a durabilidade; e os efeitos causais, chamando atenção para determinados aspectos do mundo social e construindo identidades”. Os textos são protagonistas, eles executam ações também no campo da resistência discursiva: podem transformar nossas concepções sociais por meio de “discursos associados à resistência das forças sociais ligadas à construção de relações de igualdade e de promoção de direitos” (MAGALHÃES, 2017, p. 594).

Para tanto, gêneros digitais contam com recursos semióticos multimodais escolhidos, operacionalizados e combinados por autoras/es para representar acontecimentos sociais e produzir significados, possibilitando que leitoras/es (re)pensem e ressignifiquem suas crenças e valores por meio da reflexividade linguística crítica, desde que estejam dispostas/os a isso, sendo o letramento de gêneros digitais uma prática fundamental que pode promover tal disposição. Afinal, “a eficácia da resistência e da realização de mudança dependem de as pessoas desenvolverem uma consciência crítica sobre a dominação e suas modalidades, em vez de apenas experimentá-las” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 4). Nesse sentido, promover um letramento de gêneros digitais efetivo nas aulas de Língua Portuguesa é crucial para incentivar o protagonismo crítico em rede. Fairclough (2003, p. 78, minha tradução)<sup>22</sup> reforça a relevante função dos recursos digitais na atualidade: “[a] transformação do novo capitalismo, a reestruturação e re-escala de redes de relações entre práticas sociais, ambas dependem de novas tecnologias”. Ou seja, o projeto de uma sociedade neoliberal e excludente perpassa os gêneros digitais. Por isso, saber ler esses gêneros de maneira problematizadora é um dos caminhos para a justiça social, pois favorece a agência de leitoras/es em rede. Essa discussão é realizada por Fairclough (2003) quando discute a agência (Cf. Margareth Archer, 2004, 2003, 2010, 1996) e sua relação com as mudanças discursivas e sociais, como tenho feito aqui de maneira articulada aos estudos sobre gêneros digitais.

Agência para Archer (2000, p. 51, grifos meus) “diz respeito a conceituar o agente humano como alguém que é parcialmente formado socialmente, mas que também tem a capacidade de **transformar parcialmente sua sociedade**”. Textos, então, representam a

---

world, such as changes in urban design, or the architecture and design of particular types of building. In sum, texts have causal effects upon, and contribute to changes in, people (beliefs, attitudes, etc.), actions, social relations, and the material world. It would make little sense to focus on language in new capitalism if we didn't think that texts have causal effects of this sort, and effects on social change. Though as I shall argue below, these effects are mediated by meaning-making”.

<sup>22</sup> No original: “The transformations of new capitalism, the restructuring and re-scaling of network relations between social practices, both depend upon new technologies”.

questão da agência, uma vez que podem promover discursos emancipatórios, quando a agência das/os agentes não é suprimida a partir das escolhas lexicais e imagéticas (FAIRCLOUGH, 2003). Nesse viés, a agência pode ser observada por meio dos gêneros porque a produção textual emerge em estruturas sociais, nas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2011 [1992]), como a família, a escola, a universidade e o trabalho. Essas estruturas têm o potencial de afetar nossos textos e suas semioses ao mesmo tempo em que podem ser afetadas por eles, ao passo que “os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas também são capazes de **agir criativamente** no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121, grifos meus).

Tomando os ambientes digitais, como as redes sociais, como espaços em que textos de diversos gêneros circulam, as pessoas podem, nesses ambientes, reagir aos eventos discursivos, com possibilidades de iterá-los ou de transformá-los, seja produzindo mais violências, seja produzindo textos reativos e emancipatórios. Neste segundo caso, textos e pessoas são agentes de mudanças e de transformações sociais, que são articuladas na/pela linguagem com potencial de gerar efeitos reais na vida social. Um exemplo que retoma a discussão anterior é a criação da *hashtag* #MinhaPesquisaMinhaBalburdia em textos/tuítes reativos, tendo em vista que “[é] por causa dos atos mobilizadores dos agentes sociais que a linguagem e os textos são protagonistas” (MAGALHÃES, 2017, p. 594).

Ao introduzir a discussão sobre gêneros no contexto das novas tecnologias, Marcuschi e Xavier (2010, p. 11, grifos meus) concordam com essa questão:

A linguagem é uma das faculdades cognitivas mais flexíveis e plásticas adaptáveis às mudanças comportamentais e a **responsável pela disseminação das constantes transformações sociais, políticas, culturais**, geradas pela criatividade do ser humano. As inúmeras modificações nas formas e possibilidades de utilização da linguagem em geral e da língua são reflexos incontestáveis das mudanças tecnológicas emergentes no mundo e, de modo particularmente acelerado nos últimos 30 anos, quando os equipamentos informáticos e as novas tecnologias de comunicação começaram a fazer parte da vida das pessoas e das instituições. Certamente, tudo isso tem contribuído para tornar as sociedades letradas cada vez mais complexas.

Textos protagonistas, como os agenciados pela #MinhaPesquisaMinhaBalburdia, são importantes para “disseminação das constantes transformações sociais, políticas, culturais” (p. 11), como os autores apontam, principalmente em um macrocontexto neoliberalista (MAGALHÃES, 2017, p. 594) em que muitas vezes nos situamos, pois esses textos (e as ações implicadas com e a partir deles) têm potencial transformador.

Os ambientes digitais, em que circulam os gêneros digitais, são propícios para isso, como discutido ao longo desta seção, pois reconfiguraram a forma e a velocidade com que pessoas agem e reagem às situações, produzindo seus textos. Diante de toda essa reflexão, é de suma necessidade enfatizar cada vez mais o estudo dos gêneros digitais, na escola, para que as/os estudantes tenham condições de participar ativamente e criticamente das transformações do mundo por meio das tecnologias digitais. Na subseção seguinte, amplio essa discussão.

#### **2.4.1 Gêneros digitais em práticas de letramento**

Práticas de letramento digital nas escolas devem promover a formação de agentes sociais que saibam ler, interpretar e produzir textos de diversos gêneros a fim de que possam agir, reagir e interagir socialmente nas mais variadas situações comunicativas nos ambientes digitais. Neles, relações sociais atravessadas por desigualdades são mediadas por gêneros discursivos digitais e podem ser mantidas ou transformadas quando as pessoas que fazem uso deles dominam (ou não) suas especificidades de “estilo (o modo individual de escrever; vocabulário, composição lexicogramatical), de conteúdo temático (assunto) e de plano composicional (estrutura formal)”, conforme nos lembra Signor (2019, p. 5).

O poder também é uma dimensão importante dos gêneros para este estudo, vista a vinculação às perspectivas de Fairclough (2001; 2003) e a articulação e a negociação de discursos em gêneros. Esse autor compreende discurso como um elemento semiótico das práticas sociais que se constitui geralmente de múltiplas semioses (verbal, imagética, gestual, sonora) e que age na transformação das assimetrias de poder ou na cristalização delas. Marcuschi (2008, p. 143) argumenta nessa direção ao reconhecer os gêneros como “atividades socialmente estabilizadas” que se prestam, inclusive, ao exercício do poder. Assim, para ele “gêneros são a nossa forma de inserção, ação e controle social”.

Nos ambientes digitais, as pessoas que têm acesso à internet podem realizar diversas ações, por meio dos gêneros digitais, quando estão conectadas. No ensino de linguagens, mais especificamente de Língua Portuguesa, professoras/es e estudantes devem compreender a importância do trabalho com gêneros digitais para formação de alunas/os-cidadãs/ãos que exerçam cidadania nos ambientes virtuais ao lerem e ao produzirem textos.

Coscarelli (2020, p.18), ao discutir sobre as práticas de ensino durante a pandemia da Covid-19, aborda uma importante questão: “o que queremos para a aula de português?”, a qual eu acrescento: até que ponto, em práticas de Língua Portuguesa mais tradicionais, atividades de gramática normativa, classificatórias, contribuem para a formação da/o

leitora/leitor, da/o escritora/escritor e da/o cidadã/cidadão de hoje? Será que o ensino estruturalista e descontextualizado contribuirá para formar leitoras/es conscientes das dinâmicas do mundo digital? Tendo em vista as mudanças tecnológicas atuais, o letramento de gêneros digitais mostra-se fundamental para uma educação linguística efetiva que se distancie da maneira como vem sendo realizada ainda hoje por algumas/alguns docentes, consoante sugeri nas questões anteriores. Só assim, compreendendo os processos de escrita em que se situam, a linguagem, os discursos articulados e principalmente as pessoas serão protagonistas em mudanças sociais, que também são discursivas.

A questão da agência no processo de produção textual cabe, então, nessa discussão, porque nós, professoras/es de Língua Portuguesa, ao letrarmos as/os estudantes para agir e reagir nas práticas sociodiscursivas digitais, por meio dos gêneros que ali circulam, estamos contribuindo para a formação de cidadãs/ãos mais conscientes do uso da linguagem nos ambientes digitais de forma ética, crítica e responsável. Conforme Ribeiro (2021, p. 14, grifos meus),

[a] ideia é que o **empoderamento semiótico** de cidadãs e cidadãos passe também, necessariamente, pela mobilização de muitas linguagens, modos semióticos e recursos tecnológicos, mas no sentido de **emancipação** e da **cidadania**, e não no da restrição e do empobrecimento intelectual.

Ao falar sobre “empoderamento semiótico”, Ribeiro (2021) concorda com a ideia de que as formas de ler e de produzir textos acompanharam às mudanças tecnológicas da nossa sociedade e, nesse contexto, as/os estudantes podem se empoderar semioticamente à medida que compreendem os modos de uso dos novos arranjos e linguagens dos ambientes virtuais, explorando toda a multimidialidade e hipertextualidade dos textos digitais.

O ensino de gêneros digitais nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa também é regulamentado na BNCC, que inclusive tem competências e habilidades específicas para isso. No texto da Base (BRASIL, 2018, p. 69), os gêneros e as tecnologias digitais são vistos como “[...] a demanda que se coloca para a escola”, e consecutivamente para os professores. Há também uma forte preocupação com os discursos de ódio e a questão da confiabilidade, ética e segurança nas redes, pois “[é] preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (BRASIL, 2018, p. 69). Todos esses são temas caros às práticas de letramento digital, que podem ser potencializados pelo trabalho com os gêneros digitais.



Esse é um debate importante, uma vez que, de acordo com um relatório divulgado em 2021 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 67% das/os estudantes de 15 anos do Brasil não sabem diferenciar fatos de opiniões<sup>23</sup>, o que é um dado bastante alarmante em um país onde eleições já foram afetadas por desinformação eleitoral e a desinformação sobre a pandemia da Covid-19 circulou sem muitas fiscalizações nas redes sociais. Como aponta Ribeiro (2021, p. 32),

[f]ormar leitores, portanto, vem se tornando, há décadas, uma tarefa das mais complexas. A importância de ler textos multimodais vem se ampliando, conforme os textos circulam de diversas formas em nossa sociedade. Conhecer seus modos de produção, reprodução e circulação tem relação direta com saber lê-los com mais perícia e menos ingenuidade (pensemos aí nas fake news...)

A luta por mudanças sociais (FAIRCLOUGH, 2001; 2003), então, passa pelo letramento a partir dos gêneros digitais e deve fazer parte das práticas pedagógicas de Língua Portuguesa. O que justifica isso é o fato de os gêneros digitais, muitas vezes, negociarem, produzirem e articularem discursos a partir de eventos sociodiscursivos de destaque. Ao capacitar as/os estudantes para a leitura e/ou escrita desses gêneros em sala de aula, podemos gerar efeitos transformadores na vida delas/es e nas relações sociais da comunidade escolar. O exemplo discutido anteriormente sobre a criação da *hashtag* #MinhaPesquisaMinhaBalburdia em tuítes (textos agentes) em resposta ao discurso neoliberalista do ex-ministro da Educação do governo Bolsonaro mostra-se relevante para as práticas de ensino porque representa justamente o combate a um discurso de ódio, de desconhecimento e de anticiência contraposto com a verdade e com mais ciência. Tudo isso, claro, é potencializado pela linguagem, velocidade e agência dos gêneros em ambientes digitais.

Coscarelli e Ribeiro (2021, p. 83, grifos meus) também destacam a importância do trabalho com esses gêneros em sala de aula. Para as autoras,

[...] hoje em dia, **os gêneros digitais são inescapáveis**, uma vez que fazem parte do nosso cotidiano, das interações diárias e estão nos materiais que usamos como fonte de informação, bem como em ambientes que podemos usar para promover a circulação e a divulgação das produções dos estudantes.

Nesse sentido, ao comporem práticas pedagógicas, os gêneros digitais podem criar oportunidades para um ensino mais significativo às/aos estudantes que talvez estejam

---

<sup>23</sup> Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/06/67percent-dos-estudantes-de-15-anos-do-brasil-nao-sabem-diferenciar-fatos-de-opinioes-afirma-relatorio-da-ocde.ghtml>. Acesso em: 29 dez. 2022.

acostumados a ler e a produzir tais gêneros. Fora da sala de aula, os gêneros digitais também são relevantes, ao passo que o letramento adequado para lidar com eles prepara as/os alunas/os para agirem no mundo do trabalho, seja desde a produção de portfólios, até a agência no emprego em que escolherem atuar:

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar (BRASIL, 2018, p. 69).

Incluir os gêneros digitais nas aulas de linguagens não é só uma tarefa fundamental para atualização dos currículos escolares, mas também é imprescindível para o sucesso das/os aprendizes em suas futuras práticas sociais. Para que possam letrar adequadamente essas/es aprendizes, então, futuras/os profissionais e agentes da mudança social, as/os docentes, devem possuir, como meta, ensinar os gêneros digitais com a mesma relevância que ensinam os gêneros tradicionais das mídias impressas, tendo em vista que a dinamicidade de circulação, de consumo e a abertura que oferecem para a negociação de sentidos nos *lócus* virtuais explicitam a relevância desses gêneros na vida social, sobretudo porque agem na manutenção e na transformação das desigualdades sociais, podendo emergir a luta por justiça social.

Em sua pesquisa de mestrado, Santos (2019, p. 98), ao analisar o (não) lugar dos gêneros digitais nos livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, em coleções recomendados pelo PNLD 2017-2019, destaca que, majoritariamente, eles não são trabalhados de forma significativa, mas, sim, como “pretexto para trabalhar outras categorias linguísticas”. Daí a necessidade de pesquisas que buscam considerar a voz de docentes para compreender a integração dos gêneros digitais em suas práticas pedagógicas reais, para somente depois refletir sobre algum tipo de intervenção que seja planejada com e para elas/es. Além disso, para que a integração de gêneros e de tecnologias digitais nas práticas de letramento das escolas brasileiras seja eficaz, professoras/professores e alunas/alunos devem ter condições satisfatórias de acesso à internet e a equipamentos de acesso a ela. Formações docentes iniciais e continuadas também precisam ser oferecidas de modo a promover práticas de letramento que incluam esses gêneros e essas tecnologias. É, nesse sentido, que foi idealizada e desenvolvida a ação de formação docente continuada desta pesquisa, como apresentada a seguir.

### 3. METODOLOGIA

*“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.*

*Paulo Freire (2011 [1997], p. 21)  
Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à  
prática educativa*

Início este capítulo com essa passagem de Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro cuja proposta de pedagogia embasou todo meu trabalho, principalmente em relação aos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. No excerto acima, Freire (2011 [1997]) nos faz refletir sobre a importância da pesquisa no fazer docente. As motivações de meu trabalho, portanto, encontram-se nos pensamentos do autor à medida que busco pesquisar, sobretudo, para aprender e para me aprimorar, enquanto tudo que sou: mulher-cidadã-professora-pesquisadora-brasileira. Na Universidade Pública, busco, ainda, pesquisar para intervir, para transformar, para devolver para o povo todo investimento que me foi feito até aqui. A partir disso, apresento, neste capítulo, a metodologia utilizada para realização deste estudo.

#### 3.1 Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, de cunho interpretativista e intervencionista. De acordo com Paiva (2019, p. 11), a pesquisa aplicada “tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias”. No escopo deste trabalho, busquei investigar a relação de um grupo de professoras de Língua Portuguesa com as tecnologias digitais ao trabalharem os gêneros digitais em suas práticas pedagógicas antes e durante a pandemia da Covid-19. Nesse sentido, essa pesquisa tem o potencial de produzir conhecimentos atuais e

relevantes tanto para a academia quanto para minha formação enquanto professora-pesquisadora na área das Linguagens e Tecnologias, uma vez que, ao investigar práticas de professoras, pude aprender com elas e propor ações de intervenção em suas realidades, o que, certamente, contribui para a produção de conhecimento público e científico na Universidade.

Conforme Flick (2007, p. ix), a pesquisa qualitativa visa “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas”. Tais formas, como aponta Paiva (2019, p. 13), “incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou músicas), etc.”. Nessa pesquisa, houve a análise de dados gerados por meio de uma ação de formação docente continuada, com a realização de um grupo focal, onde as colaboradoras produziram relatos utilizados como material de análise. Para lidar com esses relatos e os demais dados pessoais das docentes, os cuidados com a ética na pesquisa qualitativa foram mantidos a fim de assegurar o anonimato e a segurança delas, que souberam dos objetivos deste estudo a partir da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ao consentirem com o uso e a divulgação dos resultados da pesquisa desde que tenham suas identidades preservadas.

De acordo com Paiva (2019, p. 28), em pesquisas que envolvem a participação de convidadas/os, “é importante que as vozes dos pesquisados também estejam presentes no trabalho e que o pesquisador se disponha, de alguma forma, a contribuir com quem lhe abre as portas”. Nesse sentido, além de promover uma ação de formação docente continuada, nesta pesquisa, houve uma preocupação com o retorno das colaboradoras quanto aos procedimentos e ações realizadas. Os resultados deste estudo foram compartilhados com as professoras antes mesmo da finalização do meu texto, já que, durante toda a pesquisa, estive em contato com elas, que foram devidamente convidadas a apreciar a versão final deste trabalho. Futuramente, espera-se que os resultados também possam ser “divulgados em periódicos, eventos, congressos, conferências e outros, para que o conhecimento produzido seja validado e/ou refutado” (KOERICH *et al.*, 2009, p. 722). Além disso, é importante pontuar que os procedimentos implementados em todas as etapas deste trabalho não tiveram como objetivo criticar as práticas de ensino investigadas, mas, sim, de aprender e de colaborar com elas.

### **3.2 Pesquisa-ação**

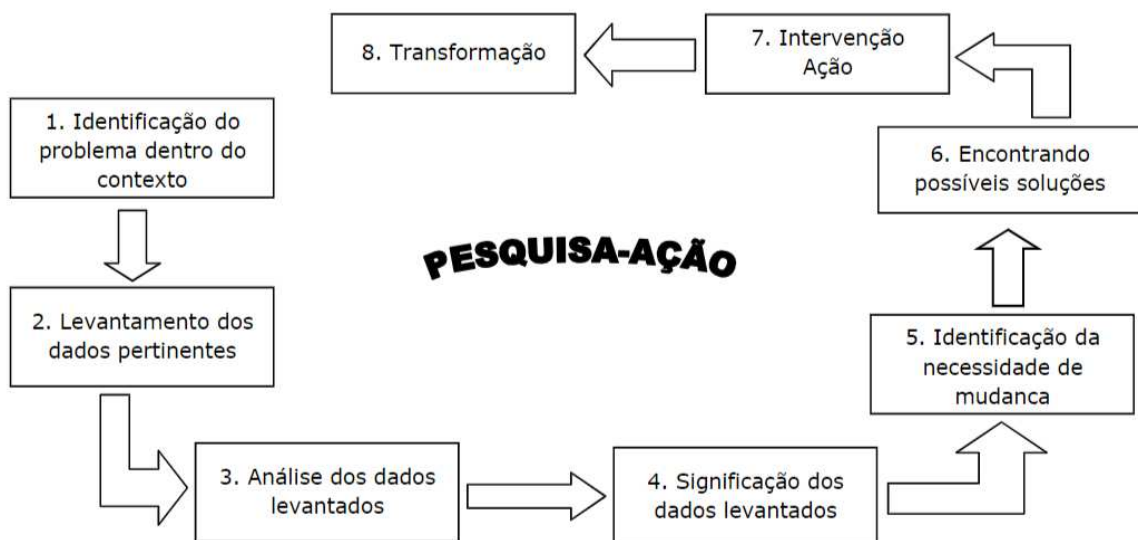
Caracterizo este estudo a partir do método da pesquisa-ação, uma vez que propicia uma ação reflexiva sobre as práticas de ensino de professoras de Língua Portuguesa quanto ao

trabalho com gêneros e tecnologias digitais. As respostas ao questionário me permitiram conhecer as realidades das colaboradoras para que, durante a ação de formação continuada, pudéssemos, juntas, fazer reflexões e elaborar práticas que contribuíssem, de alguma forma, para a mudança social conforme as demandas apresentadas por elas. Nessa perspectiva, Burns (2015, p. 187, grifos meus) argumenta que a pesquisa-ação pode ser caracterizada por “um conjunto de abordagens de pesquisa que, ao mesmo tempo, investigam sistematicamente uma dada situação social e **promovem mudança democrática e participação colaborativa**”.

Koerich *et al.* (2009, p. 718) contribuem com os estudos acerca desse tipo de pesquisa ao elaborarem um diagrama (**Figura 2**) que representa o “movimento circular de compartilhamento, de subjetivação e de participação coletiva” da pesquisa-ação. As etapas de coleta e geração de dados deste estudo foram organizadas como sugerido pelas/os autoras/es:

A pesquisa-ação, em outras palavras, abarca um processo empírico que compreende a identificação do problema dentro de um contexto social e/ou institucional, o levantamento de dados relativos ao problema e, a análise e significação dos dados levantados pelos participantes. Além da identificação da necessidade de mudança e o levantamento de possíveis soluções, a pesquisa-ação intervém na prática no sentido de provocar a transformação (KOERICH *et al.*, 2009, p. 718).

**Figura 2 - Elaboração primária a partir das abstrações teóricas**



**Fonte: Koerich *et al.* (2009)**

**Texto alternativo:** Etapas da pesquisa-ação guiadas por setas. São elas: 1. Identificação do problema dentro do contexto; 2. Levantamento dos dados pertinentes; 3. Análise dos dados levantados; 4. Significação dos dados levantados; 5. Identificação da necessidade de mudança; 6. Encontrando possíveis soluções; 7. Intervenção e Ação; 8. Transformação.

Para Burns (2009, p. 291), a pesquisa-ação tem como base a ideia de que os problemas encontrados nas mais diversas práticas sociais podem ser resolvidos por meio do autoestudo e da intervenção. Nesse processo, as/os professoras/es, assim como descrito na pedagogia da autonomia desenvolvida por Freire (2011 [1997]), são eternas/os estudantes. À medida que compreendem as transformações sociais que acontecem ao seu redor, principalmente em relação à tecnologização e virtualização das práticas sociodiscursivas pós-modernas, elas/es necessitam revisitar suas práticas de modo a (des)construir suas possíveis crenças, preconceitos e atitudes quanto ao trabalho com gêneros e tecnologias digitais. É nesse sentido que a pesquisa é imprescindível para o trabalho docente, uma vez que “[n]ão há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2011 [1997], p. 21).

De modo semelhante e complementar, Koerich *et al.* (2009, p. 722) afirmam que o conhecimento científico deve ser produzido em favor do trabalho docente, uma vez que “[a] função da universidade não pode restringir-se ao ensino técnico-científico formal, mas também em oferecer oportunidades para aplicar tais conhecimentos na prática”. Além das contribuições que a academia pode oferecer para a prática docente - uma questão necessária principalmente ao pensarmos nas pesquisas inseridas em Universidades Públicas que recebem algum incentivo por parte do governo, como é o caso do meu trabalho<sup>24</sup>-, também podemos, e muito, aprender com experiências reais de educadoras/es. Burns (2009, p. 289-290, grifos meus), ao dissertar sobre essas contribuições, explica que a pesquisa-ação

é a combinação e interação de dois modos de atividade - *ação* e *pesquisa*. A *ação* é localizada em processos sociais em curso, em determinados contextos sociais, sejam eles salas de aula, escolas ou organizações inteiras, e tipicamente envolve desenvolvimentos e intervenções nesses processos para trazer **melhorias** e **mudança**. A *pesquisa* está localizada dentro da observação e análise sistemáticas dos desenvolvimentos e mudanças que ocorrem, a fim de identificar a razão subjacente para a ação e para fazer outras mudanças necessárias, com base em descobertas e resultados.

As melhorias e mudanças as quais a autora se refere foram observadas no contexto das professoras colaboradoras da pesquisa, mas também na minha própria formação docente, já que pude aprender com elas e com seus relatos de experiências docentes. Desse modo, as ações promovidas pela pesquisa-ação propiciam, também, melhorias e mudanças na realidade

---

<sup>24</sup> É importante destacar que recebi bolsa de mestrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ao longo do meu estudo. Ainda que o valor da bolsa tenha sido reajustado apenas nos meses finais do meu mestrado, ele me auxiliou, e muito, a realizar essa pesquisa com mais tranquilidade e segurança, o que me trouxe também muita gratidão às brasileiras e aos brasileiros que arcaram com os custos públicos desse investimento. Por isso, ressalto a necessidade de poder retornar esse investimento à sociedade, neste caso, em forma de conhecimento, ação e intervenção com as professoras.

da/do pesquisadora/pesquisador, que é, sobretudo, uma/um professora/professor em constante aperfeiçoamento e transformação.

Nessa perspectiva, Koerich *et al.* (2009, p. 722, grifos meus), afirmam que a pesquisa-ação “não se limita a uma forma de ação, mas, visa **umentar o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência das pessoas/grupos envolvidos**”. Essas ações são possíveis principalmente em razão do modo como as/os colaboradoras/es são vistas/os na pesquisa e das interações que estabelecem entre elas/es. Segundo Paiva (2019, p. 73), na pesquisa-ação, pesquisadas/os e pesquisadoras/es colaboram entre si e agem em conjunto com a/o pesquisadora/pesquisador no processo de produção do conhecimento. Ambas/os são, então, autoras/es de processos colaborativos de transformação e de mudança social. No caso deste estudo, a ação de formação docente continuada foi planejada de modo horizontal, em que não houve o objetivo de transmitir um conhecimento, mas de compartilhar situações reais de práticas de letramento digital, ao mesmo tempo que eram exploradas, colaborativamente, possibilidades de trabalho pedagógico com auxílio de dispositivos, plataformas e recursos digitais.

No entanto, como Burns (1999) nos adverte, a pesquisa-ação também pode apresentar um lado negativo quando professoras/es, muitas vezes, são atravessadas/os por questões pessoais que consomem seus tempos e/ou dependem da liberação das escolas para participarem das ações - em alguns casos, ainda, nem mesmo recebem reconhecimento quando conseguem participar. Essas são questões de extrema importância e merecem muita atenção em pesquisas, tal como a minha, cujos procedimentos metodológicos acontecem em colaboração com professoras. Após a identificação deste estudo por meio do método da pesquisa-ação, me dedico, na próxima seção, a apresentar o seu contexto.

### **3.3 Contexto da pesquisa**

Nesta seção, apresento meu estudo por meio do contexto dos dados e do projeto Redigir (FALE/UFMG), que visa ao desenvolvimento e a disponibilização de atividades gratuitas e digitais para professoras/es da Educação Básica.

#### **3.3.1 Contexto dos dados**

Os dados desta pesquisa foram recolhidos durante o segundo semestre de 2022 a partir da aplicação de um questionário e de quatro encontros para realização de uma ação de

formação docente continuada e do método grupo focal. O questionário como primeiro instrumento da pesquisa foi aplicado de forma *online*, entre os meses de agosto e outubro, a 18 professoras/es de Língua Portuguesa da rede pública de Belo Horizonte, Minas Gerais, que ministram aulas para os anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º ano). A partir dele, foi possível selecionar as professoras que fizeram parte da ação de formação continuada.

Os encontros da ação de formação continuada foram realizados de forma virtual, via *Google Meet*<sup>25</sup>, durante todo o mês de novembro, no ano de 2022, com 1h30min de duração em cada, totalizando uma carga horária de 6 horas. Dentre as/os nove docentes que responderam manifestando interesse de participar dos encontros, cinco, de fato, conseguiram atuar ativamente neles, compondo um grupo exclusivamente de professoras que, no preenchimento do questionário, afirmaram se identificar com o gênero feminino. Por isso, nos momentos em que eu me referir a elas, ao falar sobre os encontros, usarei apenas o gênero feminino. Além disso, optei por identificá-las como colaboradoras e não como participantes para ressaltar a qualidade colaborativa e interativa da pesquisa, em que eu e as professoras criamos, juntas, um ambiente de aprendizagem mútua. Isso está em conformidade com o método da pesquisa-ação em Linguística Aplicada, uma vez que esta pesquisa foi elaborada “por um professor pesquisador ou por um pesquisador em colaboração com um ou mais professores, visando compreender e melhorar um ambiente educacional” (PAIVA, 2019, p. 73). Pela sua colaboração nos encontros, todas receberam certificado de participação emitido pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG (CENEX/FALE).

A escolha por realizar a pesquisa com professoras/es que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental relaciona-se ao que diz o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) em relação às necessidades de aprendizagem das/os estudantes desse segmento e às habilidades linguísticas que devem ser trabalhadas e desenvolvidas com elas/es. Conforme a Base (BRASIL, 2018, p. 60), as/os estudantes dessa faixa etária passam por mudanças biológicas, psicológicas e sociais significativas. Aliado a isso,

[h]á que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo

---

<sup>25</sup> *Google Meet* é uma plataforma de videoconferência do Google que permite a realização de reuniões *on-line* entre duas ou mais pessoas, sendo possível gravá-las em vídeo (apenas para assinantes do Google One, um serviço por assinatura que oferece maiores espaços de armazenamento em nuvem).



cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BRASIL, 2018, p. 61).

Nesse sentido, a Base destaca a necessidade de práticas de letramento digital a fim de preparar as/os jovens para as transformações sociais e culturais mencionadas, pois a escola e as/os professoras/es podem contribuir, a partir da conscientização adequada, para que as alunas e os alunos reflitam e construam criticamente seus futuros. De forma mais específica, ao componente de Língua Portuguesa cabe o ensino dos “novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68). Tendo isso em vista, houve o interesse de investigar as práticas de ensino de professoras/es em relação à integração de gêneros e de tecnologias digitais, com o objetivo de contribuir significativamente com essas práticas.

Em relação ao desenvolvimento da ação de formação continuada, é importante mencionar que os *slides* e as atividades que a compuseram foram previamente elaborados por mim e supervisionados pelo meu orientador e pela minha coorientadora. Na semana de cada encontro, que aconteceu às sextas-feiras, eu e meu orientador fizemos reuniões *online* para redesenhar os encontros, adaptando-os conforme as ideias e as necessidades que surgiam. Anteriormente aos encontros, também me reuni com a minha coorientadora para conversar sobre ideias de práticas a serem realizadas. Para resumir as datas, temas e conceitos discutidos em cada encontro apresento o quadro-síntese a seguir:

**Quadro 1 - Síntese dos encontros realizados na pesquisa**

Semana	Data	Tema	Descrição
01	04/11 (sexta-feiras às 14 horas)	Letramento digital, BNCC e gêneros digitais: conceitos principais	Discussão e apresentação dos conceitos de letramento e de letramento digital; Discussões sobre como a BNCC (BRASIL, 2018) considera os gêneros e as tecnologias digitais no ensino, bem como os principais gêneros digitais recomendados por essa Base; Conceituação e discussão sobre gêneros digitais no ensino.
02	11/11 (sexta-feiras às 14 horas)	Atividades gratuitas e digitais do Projeto	Apresentação do Projeto Redigir (UFMG), do seu site e das atividades

		Redigir (UFMG)	e materiais digitais encontrados nele; Discussão e análise de atividade desse projeto; Apresentação de outros materiais com dicas de atividades e recursos digitais para o ensino.
<b>03</b>	<b>18/11</b> (sexta-feiras às 14 horas)	Produção didática colaborativa e digital	Apresentação de um infográfico produzido pela pesquisadora com os principais gêneros digitais, suas aplicações em sala de aula e ferramentas sugeridas para trabalhá-los; Elaboração colaborativa de uma atividade digital sobre um determinado gênero.
<b>04</b>	<b>25/11</b> (sexta-feiras às 14 horas)	Roteiro de discussão com as/os professoras/es participantes	Discussão guiada a partir de questões direcionadas às docentes participantes dos três encontros anteriores.

**Fonte: Elaborado pela autora**

### 3.3.2 O projeto Redigir

Esta pesquisa associa-se ao projeto Redigir (FALE/UFMG) com o objetivo de apresentá-lo às professoras colaboradoras da pesquisa, bem como observar em que medida ele pode auxiliar o trabalho docente no desenvolvimento de práticas de letramento digital. Esse projeto foi considerado como aliado a este estudo porque faz parte de uma iniciativa entre professoras/es e alunas/os da UFMG, Universidade em que faço minha pesquisa de mestrado, e possui interesses comuns ao meu trabalho: produzir e divulgar materiais didáticos, digitais, gratuitos e acessíveis a educadoras/es. Nesse sentido, é um projeto intervencionista e transformador, que busca auxiliar o trabalho docente para que professoras/es e alunas/os possam ter maiores possibilidades de inter(agir) com as tecnologias digitais em práticas de letramento. Por isso, apesar de ser explicitamente mencionado no terceiro encontro da pesquisa, esse projeto serviu de inspiração para todas as demais etapas.

Para contextualizar, o Redigir é um projeto de pesquisa e de extensão desenvolvido em 1999 na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG), sob coordenação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carla Viana Coscarelli. Inicialmente, foi idealizado para oferecer oficinas de leitura e de produção de textos a distância para funcionárias/os dessa Universidade. Contudo, nos anos 2000, passou a ter o objetivo de desenvolver e disponibilizar atividades gratuitas para professoras/es dos Ensinos Fundamental e Médio e, para isso, foi hospedado no site <https://www.redigirufmg.org/>. A equipe do Redigir é coordenada desde

1999 pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Coscarelli e também conta com a colaboração de outras/os integrantes. Em 2023, data de publicação desta dissertação, havia, segundo informações do site, graduandas/os no curso de Letras da FALE/UFMG, que integram o grupo como bolsistas e voluntárias/os, e um professor-visitante da Universidade que ministrava aulas na área de Educação para as Mídias/ Letramento em Marketing, Prof. Dr. Jônio Bethônico<sup>26</sup>.

As atividades produzidas por essa equipe englobam práticas com jogos, músicas e gêneros discursivos, e são disponibilizadas em formato *pdf* e *doc*, este último para que possam ser editadas e adequadas às realidades de cada docente. Além das atividades, há dicas e sugestões digitais para as/os educadoras/es, que podem, ainda, entrar em contato com a equipe do Redigir, dar *feedback* e sugerir a produção de novos materiais didáticos gratuitos e digitais. Conforme os objetivos da pesquisa, escolhi apresentar às/aos professoras/es as atividades da seção Letramento Digital (**Figura 3**), as quais abordam gêneros digitais diversos.

**Figura 3 - Seção atividades sobre Letramento Digital no site do Redigir**

Após clicar no ícone dos arquivos, lembre-se que você pode editar o formato .DOC após o download e adequar melhor o material às suas demandas.  
Veja aqui como fazer!

	<b>Ataques cibernéticos</b> Gêneros textuais trabalhados: Reportagem, Artigo da Internet A atividade tem por objetivo refletir e discutir sobre segurança no meio virtual, ataques cibernéticos e compras realizadas na internet, assim como questionar sobre a veracidade de informações na rede e produzir mensagens com dicas de proteção ou para alertar as pessoas sobre segurança na internet para serem postadas nas redes sociais.
	<b>A Presidenta</b> Gêneros textuais trabalhados: E-mail, Artigo da Internet É uma atividade sobre busca de informação, autoria e veracidade de textos digitais e impressos, mudanças do uso da língua, fludo de substantivo, argumentação.
	<b>A revolução é digital ou não?</b> Gêneros textuais trabalhados: Entrevista, Revista, Redes sociais É uma atividade sobre a influência das redes sociais na vida contemporânea, a partir da interpretação do texto "Respeito à própria intimidade" de Roberto Soares Garcia.
	<b>Conversando com um Robô</b> Gêneros textuais trabalhados: Sites, Redes Sociais É uma atividade sobre a relação do homem com a máquina e promove o reflexo sobre as tecnologias em nossas vidas.
	<b>Cultura do Cancelamento</b> Gêneros textuais trabalhados: Charges, Manual, Mural, Jogos de trilha Conteúdos curriculares vinculados à atividade (BNCC): EF69LP13, EF69LP32, EF89LP02, EF89LP03, EM13LP43, EM13LGG702, EF04H08. A atividade tem como objetivo promover a reflexão sobre a intolerância; introduzir a temática da cultura do cancelamento por meio de charges; refletir sobre as causas e consequências da cultura do cancelamento; e contribuir para que o ambiente escolar seja um espaço de diálogos, respeito e empatia.

Fonte: Redigir<sup>27</sup>

<sup>26</sup> Disponível em: <https://www.redigirufmg.org/sobre/nossa-equipe>. Acesso em: 31 jan. 2023.

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.redigirufmg.org/atividades/letramento-digital>. Acesso em: 30 jan. 2023.

**Texto alternativo:** primeiro, há o cabeçalho da seção “Letramento Digital”, composta por um retângulo na cor vermelha com uma imagem da tela de um celular e a letra R, na cor branca, simbolizando o Redigir. Abaixo, há a representação, em fundo branco, de quatro atividades deste site. Para cada uma delas, há uma imagem, o título da atividade, os gêneros textuais trabalhados e uma breve descrição. Também há dois símbolos que representam as opções “doc” e “pdf”, para baixar as atividades. É possível visualizar somente as seguintes imagens e títulos das atividades, respectivamente: imagem de um homem de balaclava preta mexendo no computador, na atividade “Ataques cibernéticos”; imagem da ex-presidenta Dilma Rousseff, na atividade “A Presidenta”; imagem de um robô cinza com olhos, boca e nariz, na atividade “Conversando com um Robô” e imagem em azul da rapper Karol Conká com um X em laranja em seu rosto, na atividade “Cultura do Cancelamento”.

### 3.4 Instrumentos de geração dos dados

Os instrumentos de geração de dados desta pesquisa foram diversos, conforme apresentado no Quadro 2. Nas subseções seguintes, detalho esses instrumentos, para, então, abordar a forma como foram utilizados.

**Quadro 2 - Instrumentos de geração dos dados da pesquisa**

<b>Questionário</b>	Questionário aplicado de forma <i>on-line</i> via <i>Google Forms</i> .
<b>Encontros com as professoras</b>	<b>Ação de formação docente continuada</b>
	Os dados foram gerados por meio de gravações em vídeo, transcrições, diário de campo da pesquisadora e textos produzidos pelas professoras.
	<b>Grupo focal</b>
	Os dados foram gerados por meio de um roteiro de discussão semiestruturado, gravação em vídeo, transcrição e diário de campo da pesquisadora.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

#### 3.4.1 Questionário

O primeiro instrumento de geração de dados desta pesquisa foi o questionário<sup>28</sup> (**Apêndice A**) aplicado com a finalidade de compreender as realidades docentes das/os professoras/es para que fosse possível customizar e planejar a ação de formação continuada na etapa subsequente. Esse instrumento de pesquisa está alinhado à pesquisa-ação, uma vez que, nela, “[os] professores, sozinhos ou em conjunto com um pesquisador, identificam um problema a ser investigado ou uma questão a compreender e partem para a ação e reflexão” (PAIVA, 2019, p. 74). Desse modo, os dados observados no questionário me orientaram sobre as realidades e as demandas das/os educadoras/es colaboradoras/es com o meu estudo.

<sup>28</sup> Disponível em: <https://forms.gle/ocbpPY32hKNj4JKB6>. Acesso em 01 fev. 2023.

Quanto à composição do questionário, ele foi dividido em sete seções com os seguintes propósitos:

- **Seção 1:** Apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que a professora pudesse concordar, ou não, em participar da pesquisa;
- **Seção 2:** Conhecer as participantes e coletar dados sobre elas/es a respeito de formação acadêmica, formação inicial quanto ao trabalho pedagógico com tecnologias digitais e acesso cotidiano que têm a essas tecnologias;
- **Seção 3:** Coletar dados sobre o acesso a Wi-fi e às tecnologias digitais nas escolas em que as/os colaboradoras/es lecionam, bem como sobre o acesso e trabalho que elas/es fazem com tecnologias e recursos digitais ao planejar e ministrar aulas;
- **Seção 4:** Colher informações sobre o trabalho das docentes com gêneros digitais de forma pedagógica, se veem relevância neste trabalho, quais gêneros fazem parte de suas práticas em sala, além de como esse trabalho acontece (com ou sem apoio de tecnologias e de recursos digitais, e os possíveis motivos que podem impedir esse apoio, caso isso aconteça);
- **Seção 5:** Conhecer e mapear as realidades de trabalho com tecnologias e recursos digitais durante a pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial quanto a desafios e a futuras perspectivas, assim como compreender como as colaboradoras se organizaram, planejaram e implementaram suas práticas nesse período;
- **Seção 6:** Coletar informações sobre se as colaboradoras conhecem e/ou utilizam sites que auxiliem professoras/es com atividades e materiais gratuitos digitais, bem como se elas já participaram ou gostariam de participar de ações de formação continuada sobre letramento e tecnologias digitais, para que pudesse colher dados para realizar o convite à próxima etapa da pesquisa;
- **Seção 7:** Agradecer às professoras por terem respondido ao questionário.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa (**Apêndice B**) trouxe todas as informações acerca deste estudo: seus objetivos, riscos, formas de assegurar o anonimato e segurança das colaboradoras, entre outras questões de suma importância. Somente após aceitar esse termo as docentes poderiam responder ao questionário. Assim como consta nele, é importante destacar que a colaboração na pesquisa foi voluntária e a qualquer momento poderia ser recusada. Em relação aos riscos da pesquisa, essa colaboração poderia causar algum desconforto e exposição emocional às professoras, uma vez que teriam que relembrar suas experiências docentes e possíveis dificuldades de ordem técnica, emocional e/ou pedagógica. No entanto, para minimizar qualquer desconforto, o anonimato foi mantido, por meio de pseudônimos escolhidos por elas, e os dados pessoais gerados mantiveram-se confidenciais e nunca revelados, além de terem suporte garantido caso surja algum risco físico, mental ou de qualquer outra origem. Ainda, por mais que a colaboração das professoras não tenha sido prevista para gerar gastos a elas, caso fosse necessário pagar por algo, elas seriam ressarcidas.

Nas seções seguintes ao TCLE, ao longo do questionário, foram abordadas questões alinhadas a alguns objetivos específicos da pesquisa para que fosse possível conhecer as realidades das/os educadoras/es, de modo a compreender os desafios, expectativas e todas as questões que permeiam a inserção, ou não, de tecnologias digitais em práticas de letramento de língua materna. Os objetivos específicos foram:

- a) Elencar fatores relacionados ao uso, ou não, dos gêneros digitais e das TDIC nas práticas dessas colaboradoras antes e durante a pandemia;
- b) Identificar possíveis impactos da pandemia da Covid-19 no ensino para as professoras colaboradoras.

Por fim, é importante destacar que os dados gerados por meio das respostas ao questionário serão armazenados durante cinco anos no meu computador pessoal, o qual outras pessoas não tiveram e não terão acesso, e poderão ser consultados quando as professoras solicitarem. Esses dados serão usados sem o objetivo de ganhar dinheiro com eles e também poderão ser utilizados em relatórios desta pesquisa, em publicações e divulgações acadêmicas, assim como disponibilizados na internet, com o devido crédito e a total preservação do anonimato das docentes. Todas essas informações constaram no TCLE enviado a elas.

### 3.4.2 Encontros com as professoras

Como observado no Quadro 1, na subseção Contexto dos dados, os quatro encontros da pesquisa consistiram na ação de formação docente continuada e na realização do grupo focal. Em cada um desses momentos, diferentes instrumentos de geração de dados foram utilizados. De acordo com Burns (2015, *apud* PAIVA 2019, p. 76), os dados da pesquisa-ação

podem ser gerados por meio de observações, notas de campo, diários, gravações de aula em áudio ou vídeo, transcrições de gravações, discussões em grupo, levantamentos de opinião dos participantes, entrevistas, grupos focais, além de documentos, entre eles planos de aula, fotografias, trabalhos de alunos e testes.

#### 3.4.2.1 Registros da ação de formação continuada

Nesta pesquisa, realizei a **gravação em vídeo** dos quatro encontros e, posteriormente, a **transcrição da gravação**. Antes de cada encontro, as professoras foram perguntadas se autorizariam a gravação e foram lembradas das condições de segurança e anonimato da pesquisa, conforme explicado no TCLE, não havendo nenhuma oposição a esse procedimento. Para registro dos dados gerados nos encontros, utilizei o **diário de campo da pesquisadora**, a fim de anotar os principais pontos discutidos, as dúvidas, as demandas e as contribuições trazidas pelas professoras, bem como toda observação feita durante nossa interação. Durante as práticas implementadas nos encontros, as professoras produziram alguns **textos multimodais** que também geraram dados para a pesquisa. São eles: nuvem de palavras e memes (primeiro encontro), análise de atividade do projeto Redigir (segundo encontro) e proposta de atividade digital (terceiro encontro).

#### 3.4.2.2 Implementação do grupo focal

Por fim, o último encontro foi o momento de refletir sobre a experiência de formação continuada, onde foi realizado o método **grupo focal**. Especificamente nesse momento, utilizei um **roteiro de discussão semiestruturado** para guiar as questões colocadas para discussão com as professoras. Esse roteiro foi composto por questões previamente elaboradas por mim. Conforme o andamento do grupo focal, elas poderiam ser adaptadas ou poderia, até mesmo, haver a inclusão de novas questões. Na próxima seção, retornarei a esses

instrumentos a fim de mostrar como foram utilizados durante os procedimentos de geração de dados da pesquisa.

### 3.5 Procedimentos de geração dos dados

Em linhas gerais, o processo de geração de dados dessa pesquisa consistiu em três etapas: 1) Divulgação da pesquisa e aplicação do questionário; 2) Realização da ação de formação continuada; 3) Implementação do método grupo focal. A seguir, esses procedimentos serão explicados para que, depois, possa ser abordada a forma com que a análise dos dados foi feita.

#### 3.5.1 Divulgação da pesquisa e aplicação do questionário

A divulgação da pesquisa foi feita concomitantemente com a aplicação do questionário. A apresentação da pesquisa e envio do *link* do questionário às/aos professoras/es ocorreu de duas formas: presencial, nas escolas, e *online*, via *e-mail*, *WhatsApp* e redes sociais. Em agosto de 2022, entrei em contato, via *e-mail* (**Apêndice C**), com escolas públicas de Belo Horizonte voltadas para os Anos Finais do Ensino Fundamental II, a fim de divulgar o projeto para que, posteriormente, eu pudesse chegar às escolas em um dia e horário propício às/aos educadoras/es. Para isso, anexeï, junto ao *e-mail*, uma carta-convite (**Apêndice D**), que detalhava mais informações da pesquisa, e uma carta de apresentação da pesquisadora e da pesquisa (**Anexo A**), assinada por integrantes da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED).

Para me orientar quanto ao envio dos *e-mails*, utilizei uma lista de escolas municipais de Belo Horizonte, disponibilizada no site da prefeitura<sup>29</sup>, e me restringi às escolas municipais de Ensino Fundamental, com turmas de 8º e 9º ano, no entanto, com este primeiro contato, não recebi nenhuma resposta. Por isso, optei por ir diretamente a algumas escolas. Lá, houve professoras/es que demonstraram interesse na pesquisa, disponibilizando seus números de telefone celular e/ou *e-mails* pessoais para que eu pudesse enviar a elas/es os mesmos documentos anteriormente mencionados: carta-convite e carta de apresentação da pesquisa. A maioria dessas/es docentes optou por conversar comigo via *WhatsApp*, onde eu podia tirar eventuais dúvidas que tinham em relação à pesquisa, por mais que já tivessem sido explicadas

---

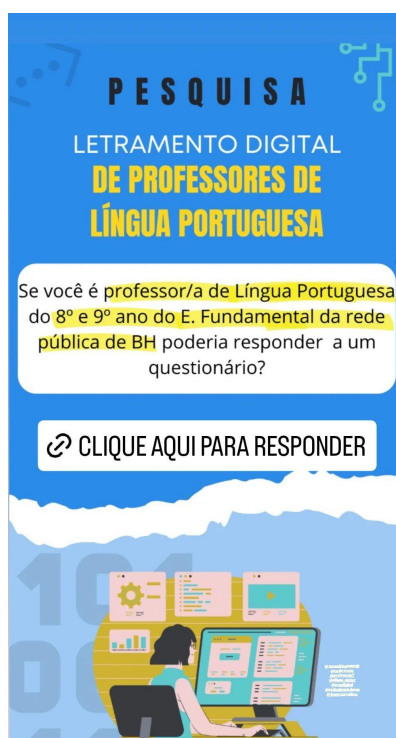
<sup>29</sup> Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escolas-municipais-da-rede-propria>. Acesso em: 30 jan. 2023.



na carta-convite. À medida que demonstravam interesse, foi enviado o *link* de acesso ao questionário<sup>30</sup> por meio da plataforma *Google Forms*<sup>31</sup>.

Concomitante a esse processo, postei, no meu perfil pessoal do *Instagram*, por meio do recurso *Stories*, um convite à pesquisa e marquei o perfil de colegas de profissão<sup>32</sup>:

**Figura 4 - Convite à pesquisa postado no *Instagram***



**Fonte:** Elaborado pela autora

**Texto alternativo:** o cartaz é composto por dois tons de azul: escuro (na parte superior) e claro (na parte inferior). Primeiro, na parte em azul escuro, está escrito “Pesquisa: Letramento digital de professores de Língua Portuguesa”. Embaixo, há um retângulo branco com o seguinte texto: “Se você é professor/a de Língua Portuguesa do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de BH, poderia responder a um questionário?”, abaixo o *link* de resposta ao questionário está disponibilizado na frase “clique aqui para responder”. Depois, na parte em azul claro, há a figura de uma mulher branca de cabelo preto e curto, usando blusa azul, sentada em uma cadeira cinza e mexendo em um computador. Ao redor da mulher, há figuras que representam gráficos e textos em telas de computadores.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Viana Coscarelli (FALE/UFMG), minha coorientadora, também me auxiliou nesse processo ao solicitar a suas/seus colegas e ex-orientandas/os contatos de possíveis professoras/es que poderiam se interessar por minha pesquisa. Além disso, no dia 19

<sup>30</sup> Disponível em: <https://forms.gle/aUyH3WJrHOPJQc9S7>. Acesso em: 30 jan. 2023.

<sup>31</sup> *Google Forms* é um aplicativo gratuito, lançado pelo Google, para realizar pesquisas e coletar informações a partir da criação de formulários e questionários *on-line*.

<sup>32</sup> Reforço meu agradecimento a essas/es queridas/os parceiras/os de pesquisa, amigas/os e professoras/es que tanto me inspiram, que divulgaram meu trabalho em suas redes sociais, o que me oportunizou novos contatos. Sei que, ao fazer pesquisa, ter uma rede de apoio é muito importante.

de setembro, a Prof<sup>a</sup>. Carla Coscarelli fez uma postagem em sua página na rede social *Facebook* compartilhando o *link* de acesso ao questionário. Essa divulgação foi importante, dada a visibilidade da professora, pois, naquele mesmo dia, o questionário recebeu cinco novas respostas. Ao longo das conversas que tive com as/os professoras/os, soube que algumas/alguns conheceram minha pesquisa por meio desta postagem.

No dia 31 de outubro de 2022, o questionário foi fechado com um total de 18 respostas. Por meio dele, foi possível customizar a ação de formação docente continuada de forma *on-line*, uma vez que a maioria (14 professoras/es) indicou preferência pela modalidade de formação a distância, como mostra o Gráfico 1:

**Gráfico 1 - Escolha da modalidade de participação nos encontros**



**Fonte: Dados da pesquisa**

**Texto alternativo:** gráfico em formato de pizza que representa a escolha da modalidade de participação nos encontros da pesquisa. 18 professoras/es participantes responderam à pergunta: “Como você gostaria que fosse sua participação?”. A cor azul foi utilizada para representar as/os 14 docentes que escolheram a modalidade “a distância”, a cor lilás para retratar as/os três docentes que escolheram a opção “semipresencial” e a cor roxa representa a/o docente que escolheu a modalidade “presencial”.

A divulgação virtual da pesquisa mostrou-se bastante efetiva, trazendo resultados mais rápidos e condizentes às realidades das/os educadoras/es, que poderiam falar comigo a qualquer momento do dia. Justamente pela informalidade e facilidade desses meios de comunicação, também foi possível construir relações mais próximas com as/os docentes, em que pude conhecer suas expectativas e suas demandas quanto ao uso de tecnologias digitais na educação - etapa crucial para o desenvolvimento da ação de formação continuada. Além disso, por ocorrer de forma *online*, essa divulgação possibilitou que a saúde e segurança

das/os participantes fosse resguardada, dadas as incertezas em relação à pandemia da Covid-19 em Belo Horizonte.

### 3.5.2 Realização da ação de formação docente continuada e do grupo focal

Após a aplicação do questionário, foi feito o convite para a ação de formação continuada da pesquisa. Para isso, um texto explicativo (**Apêndice E**) e uma imagem (**Figura 5**) de divulgação foram enviados, entre os dias 31 de outubro e 01 de novembro de 2022, via *e-mail* e *WhatsApp*, às/aos 18 professoras/es.

**Figura 5 - Principais informações sobre os encontros**

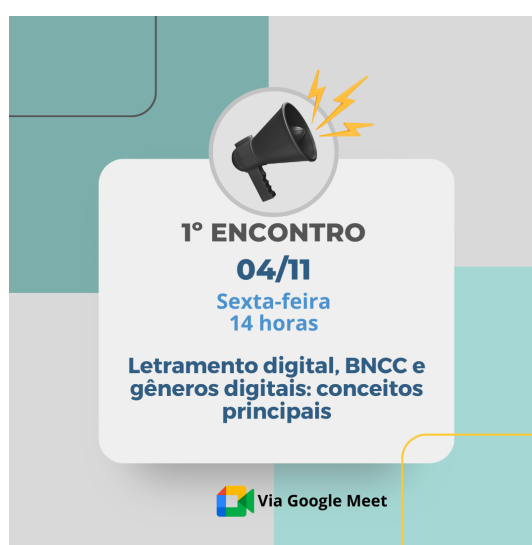


**Fonte: Elaborado pela autora**

**Texto alternativo:** o cartaz é dividido em duas colunas. A primeira, com fundo na cor azul, traz o título da pesquisa: “Letramento digital e docência: os gêneros digitais na aula de Língua Portuguesa”, depois, o nome da pesquisadora e a instituição a qual ela pertence: “Carolina Duarte (POSLIN/UFMG)”. Na parte de baixo, há um semicírculo na cor azul claro. Sobreposto a ele, há uma figura de um notebook cinza com um desenho de uma lâmpada amarela. Livros abertos e fechados, nas cores roxo, rosa, amarelo e laranja, rodeiam o notebook e duas mãos de pele branca manuseiam seu teclado. Embaixo dessa figura, há outras informações da pesquisa: a logo do *WhatsApp* simboliza o número do telefone da pesquisadora e a logo do *Gmail* traz seu *e-mail*. Na outra coluna do cartaz, com fundo azul claro, há o desenho de uma menina negra, de cabelo preto com trança, vestida de blusa alaranjada, shorts e bota rosa claro, sentada de lado e manuseando um notebook cinza. Abaixo da menina, os temas dos quatro encontros da pesquisa são divididos em tópicos: “1. Letramento Digital: conceitos principais; 2. Atividades Digitais: Projeto Redigir (UFMG); 3. Produção didática colaborativa e digital; 4. Roteiro de discussão com os professores”. Por fim, na parte de baixo, há as seguintes informações: “Encontros on-line / Haverá emissão de certificado!”, seguido do símbolo de “certificado” feito em contorno preto.

Para participar dos encontros, as/os professoras/es deveriam confirmar sua presença e indicar as datas que melhor encaixavam em suas agendas dentre as opções disponíveis em uma enquete. Nove professoras/es confirmaram participação e sete delas/es escolherem a opção de sexta-feira às 14 horas. Então, no dia 02 de novembro, enviei e elas/es uma mensagem (**Apêndice F**) junto a um cartaz informativo (**Figura 6**) sobre o tema do primeiro encontro e a data escolhida.

**Figura 6 - Informativo sobre o primeiro encontro da pesquisa**



**Fonte:** Elaborado pela autora pelo Canva

**Texto alternativo:** o cartaz é composto por um fundo dividido igualmente em quatro partes, cada uma com uma cor: azul, cinza claro, cinza claro e azul claro, respectivamente. Ao centro, há um quadro branco com o desenho de um megafone cinza, com três raios amarelos simbolizando o som que sai dele. Embaixo, está escrito de cor cinza: “1º encontro” e, de cor azul: “04/11 sexta-feira 14 horas / Letramento digital, BNCC e gêneros digitais: conceitos principais”. Abaixo do quadro branco há o símbolo da plataforma *Google Meet*, uma câmera nas cores laranja, amarelo, verde e azul, e o dizer: “Via *Google Meet*”.

Ainda no dia 02 de novembro, enviei às/aos professoras/es um convite (**Apêndice G**) para um grupo de *WhatsApp* (**Figura 7**) criado com o objetivo de compartilhar os principais informes a respeito dos encontros, sete professoras/es o integraram:

**Figura 7 - Captura de tela do grupo de *WhatsApp***



**Fonte: Dados da pesquisa**

**Texto alternativo:** a primeira figura traz a captura de tela da descrição do grupo de *WhatsApp*: “Grupo dos encontros de formação continuada sobre Letramento Digital criado para postar materiais, dúvidas e sugestões”. A segunda figura traz a imagem de perfil do grupo, que é um quadrado com a imagem da tela de um computador roxo ao centro, onde estão seis mulheres dispostas como em uma chamada de vídeo. Essas mulheres são representadas de formas diferentes, com cabelos verde, vermelho, azul escuro, azul, roxo e roxo escuro, respectivamente. Atrás da tela, há dois galhos com folhas verdes e uma maçã vermelha. Em cima, há os dizeres na cor branca “Professoras colaboradoras em práticas de letramento digital”.

Depois, no dia 03 de novembro, um dia antes do primeiro encontro, enviei um lembrete sobre ele (**Figura 8**). A cada semana, ao longo dos quatro encontros, eu repeti esse mesmo processo: envio da imagem com o tema dos encontros e um lembrete às professoras.

**Figura 8 - Lembrete do primeiro encontro da pesquisa**



**Fonte: Elaborado pela autora pelo Canva**

**Texto alternativo:** na parte superior do lembrete, há um fundo azul claro com um desenho de contorno branco de um aviãozinho de papel. Na parte inferior, o fundo é quadriculado branco. Ao centro, há uma caixa de texto branca com a palavra “lembrete”, na cor azul. Em cima dele, há um desenho pequeno de uma mulher branca, de cabelo longo, solto e preto, blusa verde, calça jeans e sapatilha vermelha mexendo em um celular. Dentro do retângulo, está escrito, na cor preta: “Nosso 1º encontro é amanhã, sexta-feira (04/11) às 14 horas. Não perca, haverá emissão de certificado!”. Depois, há dois retângulos que representam botões de ação. No primeiro, há o símbolo de coração azul e a frase “Eu vou”; no segundo, há o símbolo de *like*/joinha em azul com a frase “Eu vou com certeza”.

Por meio dos encontros, foi possível alcançar, de modo geral, o seguinte objetivo específico de pesquisa: *promover encontros de reflexão sobre o uso das TDIC no trabalho com gêneros digitais*. Nas próximas subseções, detalho os procedimentos implementados em cada um deles.

### 3.5.2.1 Primeiro encontro: letramento digital, BNCC e gêneros digitais

O primeiro encontro da pesquisa, que ocorreu no dia 04 de novembro de 2022, teve o objetivo de apresentar discussões sobre letramento digital às colaboradoras à medida que foram feitas reflexões sobre suas práticas docentes quanto ao trabalho com gêneros e tecnologias digitais. Os seguintes objetivos específicos da pesquisa puderam ser contemplados neste momento:

- a) Identificar quais gêneros digitais fazem parte das práticas pedagógicas das colaboradoras da pesquisa;
- b) Elencar fatores relacionados ao uso, ou não, dos gêneros digitais e das TDIC nas práticas dessas colaboradoras antes e durante a pandemia;
- c) Identificar possíveis impactos da pandemia da Covid-19 no ensino para as professoras colaboradoras.

Neste encontro, realizamos uma apresentação pessoal a fim de apresentarmos nosso nome, gostos, experiências e expectativas quanto à formação. Tivemos, também, a oportunidade de discutir sobre conceitos teóricos, tais como alfabetização, letramento e letramento digital, conforme as definições de Magda Soares<sup>33</sup>, e de Coscarelli e Ribeiro<sup>34</sup>, disponíveis no Glossário Ceale. Essas definições foram importantes por introduzirem a

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao> e <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 03 jan. 2023.

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 03 jan. 2023.

temática dos encontros e foram escolhidas com o objetivo de valorizar o Glossário Ceale, uma produção científica importante relacionada ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da UFMG. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também foi levada para este encontro com a finalidade de observar como esse documento aborda a integração de gêneros e de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas das colaboradoras. À medida que discutimos sobre os gêneros digitais recomendados pela Base, foram feitas considerações sobre as características deles, tais como dissertado no Referencial Teórico desta pesquisa. Também foram apresentados exemplos de *posts* divulgados no *Instagram* de portais jornalísticas brasileiros para ilustrar a discussão sobre como as imagens (textos visuais), que comumente fazem parte dos gêneros digitais, produzem efeitos de sentidos nos textos.

Na medida em que essas discussões foram realizadas, foram feitos questionamentos às docentes, a partir de perguntas apresentadas em *slides*, a respeito do trabalho que elas realizam com os gêneros e as tecnologias digitais em suas práticas antes e durante a pandemia da Covid-19. Esses momentos reflexivos, que compuseram a ação de formação continuada, estavam de acordo com os objetivos da pesquisa. Ao longo desse encontro, algumas práticas também foram feitas com as professoras com o objetivo de apresentar a elas possibilidades de plataformas e recursos digitais que poderiam auxiliar suas aulas.

Na primeira prática, solicitei que as docentes acessassem o *link*<sup>35</sup> da plataforma *Mentimeter*<sup>36</sup> e escrevessem palavras que, para elas, representassem as características de uma/um aluna/o letrada/o digitalmente. Essas palavras foram automaticamente agrupadas pela plataforma, gerando uma nuvem de palavras. Em outro momento, uma segunda prática foi realizada durante o encontro. Nela, as docentes deveriam acessar o *link* do site *Make a Meme*<sup>37</sup> para criar um meme sobre os desafios de letrar digitalmente suas/seus alunas/os. O meme criado foi enviado pelas professoras em nosso grupo de *WhatsApp*, para que pudesse ser comentado no encontro, criando um momento de descontração. Ao final do encontro, criei um repositório de memes, por meio do *Padlet*<sup>38</sup>, com os memes gerados pelas professoras<sup>39</sup>, e

---

<sup>35</sup> Disponível em: <https://www.menti.com/al5nre8knur2>. Acesso em: 03 jan. 2023.

<sup>36</sup> Mentimeter é um aplicativo que permite a criação de apresentações remotas, híbridas ou presenciais com recursos como slides de perguntas, quiz, nuvem de palavras, perguntas e respostas (Q&A), entre outros, a fim de obter respostas em tempo real. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>. Acesso em: 06 fev. 2023.

<sup>37</sup> Make a Meme é uma ferramenta de criação de memes a partir de imagens previamente disponíveis. Há a possibilidade de escolher um texto superior, inferior e um título para o meme criado. Disponível em: <https://makeameme.org/>. Acesso em: 03 jan. 2023.

<sup>38</sup> Padlet é uma ferramenta digital que permite a construção de murais virtuais colaborativos, interativos e acessíveis. Está disponível em Língua Portuguesa e o acesso gratuito possui uma limitação na quantidade de murais que podem ser criados. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/>. Acesso em: 06 fev. 2023.

<sup>39</sup> Disponível em: <https://padlet.com/duartecarolina/reposit-rio-de-memes-yrhfvjxtz8bp9cmv>. Acesso em: 06 fev. 2023.

enviei o *link* para elas pelo nosso grupo. Após o término do primeiro encontro, enviei às professoras um material com o título “Práticas que fizemos no primeiro encontro”, em que reuni as práticas feitas por elas (criação de nuvem de palavras e de memes) com sugestões de como efetuar-las com suas/seus as/os alunas/os. Instruções de acesso às plataformas utilizadas foram anexadas a esse material para que, de fato, ele fosse significativo ao contexto das colaboradoras.

### 3.5.2.2 Segundo encontro: análise de atividade do projeto Redigir

O segundo encontro, que ocorreu no dia 11 de novembro de 2022, foi o momento de apresentação do projeto Redigir e de suas atividades, com a finalidade de que as professoras pudessem utilizá-lo quando fossem preparar suas aulas, bem como pudessem se inspirar nele durante a confecção da proposta didática no próximo encontro.

Neste encontro, apresentei o contexto de criação do projeto Redigir - conforme descrito na seção Contexto da pesquisa, nesta Metodologia-, acessei o *site* do projeto e naveguei por suas seções junto às professoras, a fim de apresentar os recursos do *site* a elas. De forma mais específica, mostrei as atividades encontradas na seção Letramento Digital. Para que as colaboradoras pudessem conhecer melhor a proposta das atividades, apresentei detalhadamente a atividade Mundo Virtual<sup>40</sup>, observando, com as professoras, as práticas sugeridas pela equipe do Redigir. Essa atividade foi escolhida porque estimula o pensamento crítico sobre a veracidade das informações e imagens que circulam na internet, ao abordar a prática de postagem de fotos *fakes*, um tema contemporâneo ao contexto das/os alunas/os, que serão estimuladas/os a refletirem sobre suas experiências ao postarem e interagirem com fotos de terceiras/os nas redes sociais.

Em seguida, quando as professoras já estavam familiarizadas com a proposta do Redigir, fizemos uma prática de análise colaborativa da atividade Cultura do Cancelamento<sup>41</sup>, segundo alguns critérios pré-estabelecidos por mim. A análise foi feita pelo *Google Docs*<sup>42</sup>, pois esse aplicativo propicia que as pessoas produzam textos simultaneamente em um mesmo documento. Essa atividade foi escolhida porque promove reflexões críticas sobre o

---

<sup>40</sup> Disponível em: [https://www.redigirufmg.org/atividades/letramento-digital#h.p\\_xpm0URKm-qla](https://www.redigirufmg.org/atividades/letramento-digital#h.p_xpm0URKm-qla). Acesso em: 04 fev. 2023.

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.redigirufmg.org/atividades/letramento-digital#h.mwyduzendb2r>. Acesso em: 04 fev. 2023.

<sup>42</sup> Google Docs é um editor de texto on-line da Google que permite criar, editar e visualizar documentos de texto e compartilhá-los com outras pessoas para leitura, sugestão e edição colaborativa. Os textos produzidos nesta ferramenta são salvos no Google Drive, serviço de armazenamento e sincronização de arquivos na nuvem.



cancelamento virtual de pessoas nas redes sociais, uma prática digital contemporânea ao contexto das/os estudantes, que podem endossá-la ou combatê-la com suas ações e atitudes.

Depois dessa prática, algumas questões foram direcionadas às professoras a respeito da percepção delas sobre as atividades do Redigir. Em seguida, como uma demanda colocada por elas, durante o primeiro encontro, apresentei outros materiais digitais e gratuitos que poderiam auxiliá-las em suas aulas, tais como *e-books* que reúnem sugestões de ferramentas digitais e *e-books* com propostas de aulas e atividades didáticas<sup>43</sup>. Para facilitar o trabalho das colaboradoras, no momento de planejarem suas aulas, apresentei, ainda, a ferramenta *Pearltrees*<sup>44</sup>, muito utilizada para fazer curadorias digitais<sup>45</sup>, com o objetivo de que elas fizessem, ao longo do tempo, uma curadoria digital que reunisse os *sites*, recursos e ferramentas digitais apresentados neste encontro. Para isso, foi compartilhado um tutorial em vídeo<sup>46</sup> para uso dessa ferramenta e, posteriormente ao encontro, todas as sugestões de materiais foram enviadas às docentes por meio de um *pdf* clicável.

### 3.5.2.3 Terceiro encontro: produção didática colaborativa e digital

Após a oportunidade de conhecer diferentes atividades com foco no letramento digital, o terceiro encontro, que aconteceu no dia 18 de novembro de 2022, foi o momento de elaborar colaborativamente uma proposta de atividade de leitura/produção de um gênero digital. Nesse encontro, foi possível alcançar o seguinte objetivo específico de pesquisa: *desenvolver, junto às colaboradoras, uma proposta didática colaborativa que articule gêneros digitais*.

A proposta colaborativa foi construída de modo a atender às turmas das docentes participantes, que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo era que ela fosse utilizada em aulas de leitura e/ou produção de textos em Língua Portuguesa, atendendo às recomendações da BNCC (BRASIL, 2018), que foram discutidas no primeiro encontro. Esse contexto, evidentemente, foi pré-definido com as professoras.

Antes de iniciarmos a elaboração da proposta de atividade, apresentei às colaboradoras um infográfico (**Apêndice H**) produzido por mim com sugestões de ferramentas digitais para auxiliar na produção dos gêneros digitais fanfic, podcast e meme. Esses gêneros foram

---

<sup>43</sup> Esses trabalhos podem ser encontrados nas referências bibliográficas da pesquisa, bem como na seção Tecnologias digitais e práticas de letramento na escola brasileira do Referencial Teórico.

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.pearltrees.com/>. Acesso em: 04 fev. 2023.

<sup>45</sup> Uma curadoria digital busca o gerenciamento e a preservação de materiais digitais a fim de que eles possam ser acessados e compartilhados ao longo do tempo. Os materiais podem ser organizados em seções, de acordo com suas temáticas, para facilitar o acesso.

<sup>46</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sgwr4R59AQ>. Acesso em: 04 fev. 2023.

escolhidos a partir de uma demanda delas, que, nos encontros anteriores, manifestaram interesse em ter um material mais prático para consultar possibilidades de ferramentas digitais. Além das sugestões de ferramentas, no infográfico havia sugestões de práticas que poderiam ser realizadas para o trabalho com os gêneros indicados. Uma outra demanda colocada pelas docentes foi sobre ferramentas para escrita colaborativa e ferramentas de divulgação dos textos de suas/seus estudantes, as quais também foram sugeridas no infográfico, junto a sugestões de *sites* de bancos digitais gratuitos de imagens.

Em seguida, no momento de produzir colaborativamente a proposta de atividade, utilizamos uma roleta virtual criada no site *PiliApp*<sup>47</sup> para definir o gênero digital e o tema a serem trabalhados. Conforme o sorteio, deveríamos produzir, juntas, uma atividade sobre combate a *fake news* a partir da leitura/produção de um infográfico. A atividade foi produzida em um documento no *Google Docs*, previamente criado por mim, o que facilitou nossa interação, e será devidamente apresentada no próximo capítulo.

#### **3.5.2.4 Quarto encontro: realização do grupo focal**

O quarto encontro, que aconteceu no dia 25 de novembro de 2022, corresponde a realização do método grupo focal com as colaboradoras dos encontros anteriores. Esta etapa ocorreu em conformidade com o último objetivo específico da pesquisa: *verificar a percepção das colaboradoras acerca das discussões e dos materiais didáticos observados e criados*.

O método grupo focal se desenvolveu em uma perspectiva dialética, em que a interação entre as professoras foi primordial para obter um retorno da pesquisa e compreender o que funcionou, ou não, nos encontros realizados. Esse também foi o momento de discutir sobre o potencial de mais espaços de formação continuada, como o idealizado nesta pesquisa, bem como dar sequência a opinião das colaboradoras sobre as atividades do projeto Redigir. A atuação das professoras no grupo focal foi planejada de acordo com Backes *et al.* (2011), que compreendem a inserção das/os colaboradoras/es como sujeitas/s ativas/os no processo de pesquisa, uma vez que na coleta de dados do grupo focal “[...] os participantes da pesquisa serão autores e atores de proposições estratégicas” (BACKES *et al.*, 2011, p. 441).

Apesar de terem contribuído com reflexões durante todos os encontros, a partir do método grupo focal a relação entre as colaboradoras pode ser intensificada, pois elas estão reunidas com objetivos em comum em um momento próprio para discuti-los, o que contribui para a possibilidade de gerar novas concepções acerca de um tema ou de fazer análises e

---

<sup>47</sup> Disponível em: <https://pt.piliapp.com/random/wheel/>. Acesso em: 04 fev. 2023.

reflexões com mais profundidade, já que o fazem em colaboração. De acordo com Backes *et al.* (2011), há, na discussão em grupo focal, uma intencionalidade e potencialidade de sensibilizar as/os colaboradoras/es visando a transformação da realidade de modo crítico e criativo. Para as autoras,

[p]ela sua capacidade interativa e problematizadora, o grupo focal como técnica de coleta e de análise de dados se constitui em uma importante estratégia para inserir os participantes da pesquisa no contexto das discussões de análise e síntese que contribuam para o repensar de **atitudes, concepções, práticas e políticas sociais** (BACKES *et al.*, 2011, p. 441, grifos meus).

Desse modo, as discussões implementadas neste encontro são pertinentes e eficazes para as ações que buscam a transformação da realidade das professoras, na medida em que elas produzem textos, usados como material de análise da pesquisa, para relatar/explicar/exemplificar suas experiências, bem como reivindicar melhorias a elas. Somente a partir desses textos e da colaboração das professoras atuantes nos encontros é que atitudes e concepções podem ser compreendidas, criando demandas a serem solucionadas.

Sobre a técnica de pesquisa qualitativa, Gaskell (2005, p. 66) argumenta a respeito da necessidade de um tópico-guia durante a condução do grupo focal, pois, para ele “um bom tópico-guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica plausível através dos temas em foco”. Esse tópico-guia, evidentemente, não deve ser conduzido de forma fixa, já que, no momento da interação do grupo, podem haver necessidades de alterações e acréscimos de outras perguntas. Tendo isso em vista, para guiar as discussões do grupo focal, um roteiro de discussão semiestruturado (**Apêndice I**) foi previamente elaborado por mim. Nele, as questões foram divididas em diferentes grupos, de acordo com suas temáticas:

- **Iniciando:** questão sobre a percepção das professoras, após as reflexões realizadas nos encontros, quanto ao trabalho com tecnologias digitais em sala de aula;
- **Atividades do Redigir:** questões sobre a visão das professoras em relação às atividades do projeto Redigir, se tais atividades são aplicáveis à sala de aula, se apresentam dificuldades, se tem o potencial de serem trabalhadas e compartilhadas pelas professoras, entre outros;

- **Proposta colaborativa:** questões a respeito da experiência das professoras durante o momento de elaboração colaborativa de uma proposta didática, bem como se a proposta poderá ser aplicada por elas;
- **Retorno dos encontros:** questões sobre a ação de formação continuada realizada na pesquisa, seus pontos positivos e negativos, bem como sobre as demandas, aprendizados e sugestões das professoras;
- **Olhando para o futuro:** questões sobre as práticas futuras de letramento digital das professoras, se elas se imaginam utilizando mais dispositivos e recursos digitais em suas aulas, bem como sobre o que elas acrescentariam ou transformariam em suas práticas e em suas escolas, entre outras questões.

Para coleta das respostas, as questões de cada grupo foram projetadas em *slides* e lidas por mim. Depois, as participantes abriram seus microfones e responderam de forma livre, interagindo umas com as outras e comentando as respostas e percepções das colegas. Ao final deste encontro, fiz um agradecimento às professoras, que disponibilizaram seu tempo e conhecimento para que fosse possível realizar minha pesquisa. Nesse momento, pudemos nos despedir umas das outras e reforçar nosso interesse de mantermos contato para falar sobre esta pesquisa e para compartilhar conhecimentos, ideias e materiais didáticos.

### 3.6 Procedimentos de análise dos dados

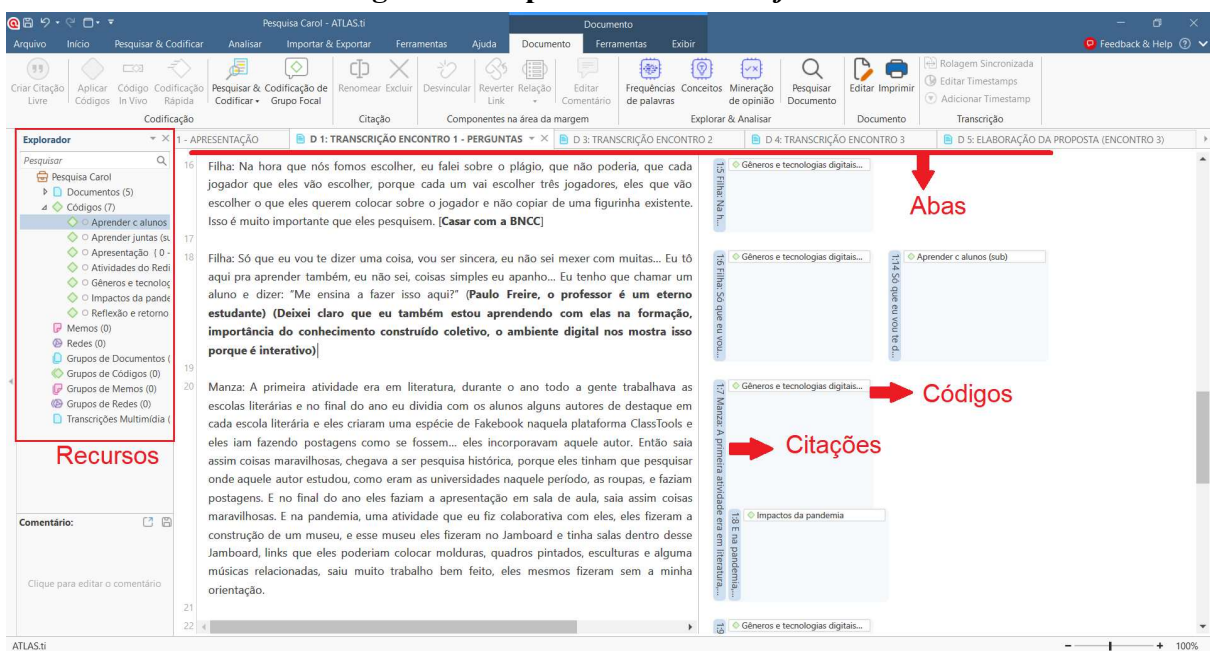
Inicialmente, os dados quantitativos do questionário, organizados automaticamente pelo *Google Forms*, foram interpretados a fim de conhecer as realidades docentes das colaboradoras da ação de formação continuada quanto ao trabalho com gêneros e tecnologias digitais. No que se refere à análise dos dados gerados durante os encontros de formação continuada e o grupo focal, os seguintes procedimentos foram cumpridos:

1. **Transcrição dos dados:** os encontros foram gravados e as falas das professoras foram transcritas em documentos de texto, respeitando os traços de oralidade e as escolhas lexicais delas. As pausas e risos foram marcadas quando necessário, mas é importante destacar que não era objetivo deste estudo privilegiar os aspectos paralinguísticos dos textos, tais como entonação, ritmo de fala, e até mesmo pausas e risos, que geralmente

são observados em pesquisas da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversação;

2. **Análise digital e categorização dos dados:** os textos produzidos pelas professoras foram submetidos a uma primeira observação a partir do *software* Atlas.ti<sup>48</sup>, onde foi possível organizá-los em abas, o que facilitou minha análise. Depois, utilizei os recursos “Citação”, para marcar os pontos importantes desses textos, e “Códigos” para classificá-los conforme os temas mais recorrentes observados, tal como mostrado na imagem a seguir (**Figura 9**). Isso foi possível porque as contribuições e reflexões das professoras foram orientadas por um planejamento prévio dos encontros, produzido em conformidade com os objetivos da pesquisa, e o grupo focal foi guiado por um roteiro de discussão semiestruturado;

**Figura 9 - Captura de tela do *software* Atlas.ti**



Fonte: Atlas.ti

**Texto alternativo:** A captura de tela do *software* Atlas.ti mostra um exemplo de texto de análise. Há setas vermelhas indicando os seguintes recursos: Abas (em cima) e Citações e Códigos (na lateral direita da tela). Na lateral esquerda, há um quadrado vermelho indicando “Recursos” do *software*.

<sup>48</sup> Atlas.ti é um software de análise de dados qualitativos desenvolvido pela ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH que possibilita e facilita a análise de textos escritos, imagens, áudios, vídeos e dados geográficos em diferentes formatos de textos (txt, .doc, .docx, .odt e pdf). A análise é feita a partir das ferramentas “Citação”, “Códigos”, “Memos”, “Redes” e “Links”, que permitem à/ao pesquisadora/pesquisador, sozinho/a ou em grupos, fazer anotações, notas de campo e criar códigos para os dados analisados.

3. **Sistematização dos dados:** depois de submetidos no Atlas.ti, os dados da pesquisa classificados em temas por meio desse *software* foram agrupados e transferidos para um documento de texto para que a análise pudesse ser iniciada;
4. **Análise dos dados:** a análise interpretativa dos dados gerados durante os encontros e o grupo focal foi feita conforme o Referencial Teórico desta pesquisa, que serviu de suporte para interpretação e explanação crítica e social dos dados.

Nesta seção, busquei descrever os procedimentos realizados para sistematização e análise dos dados da pesquisa. A seguir, identifico as professoras colaboradoras da ação de formação continuada e do grupo focal a partir da interpretação de suas respostas ao questionário.

### 3.7 Professoras colaboradoras da pesquisa

Com o objetivo de conhecer as professoras colaboradoras dos quatro encontros da pesquisa, antes que seja apresentada a análise dos dados gerados nos encontros, o quadro a seguir traz algumas informações sobre elas, identificadas a partir de pseudônimos escolhidos no momento de responder ao questionário.

**Quadro 3 - Professoras colaboradoras da pesquisa**

Pseudônimo	Idade	Gênero	Titulação	Graduação	Formação inicial	Formação continuada	Tempo em que leciona
<b>Manza</b>	42 anos	Feminino	Mestrado	Privada	Não	Não	De 16 a 20 anos
<b>English_Teacher</b>	45 anos	Feminino	Doutorado	Pública Federal	Não	Não	De 16 a 20 anos
<b>Ianará</b>	30 anos	Feminino	Licenciatura	Pública Federal	Sim	Não	De 1 a 5 anos
<b>Filha</b>	63 anos	Feminino	Especialização	Privada	Não	Não	Há mais de 20 anos
<b>Cecília</b>	43 anos	Feminino	Especialização	Pública Federal	Não	Não	De 11 a 15 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário

A ordem em que as professoras aparecem no quadro anterior foi colocada conforme suas respostas no questionário. A colaboradora English\_Teacher escolheu se identificar assim porque é professora de Língua Portuguesa (critério para colaboração na pesquisa) e de Língua Inglesa na escola em que leciona.

A ação de formação continuada foi composta por quatro encontros. Os dois primeiros contaram com a participação de todas as cinco, já no terceiro encontro, duas professoras não puderam participar. Ianará me comunicou que se ausentaria, mas não se justificou, Cecília, por sua vez, me enviou mensagem de áudio, via *WhatsApp*, pedindo desculpa por sua ausência, pois, em sua escola, muitas/os professoras/es haviam faltado e ela precisaria substituí-las/os. No entanto, já havia comunicado à coordenação que gostaria de uma folga para poder participar do quarto e último encontro. Nele, participaram quatro professoras. Somente Manza não pôde participar, pois conseguiu uma vaga para consulta no oftalmologista que não poderia ser adiada. Apesar disso, me escreveu dizendo: “*Vou fazer de tudo para participar*” e pediu que, posteriormente, os resultados da minha pesquisa fossem compartilhados com ela. É importante destacar que, em outros encontros, essa mesma professora participou com seu filho recém-nascido no colo, em alguns momentos até quando ele estava enfrentando questões de saúde. Justamente por estar de licença maternidade, ela conseguiu colaborar nos encontros de forma bastante ativa, o que poderia ser mais difícil se estivesse lecionando. Logo, English\_Teacher e Filha foram as professoras que estiveram presentes em todos os cinco encontros.

Os dados observados no Quadro 3 nos revelam que todas as colaboradoras são professoras que se identificaram com o gênero feminino e possuem idades entre 30 e 63 anos. Duas delas responderam que sua titulação mais alta é a especialização, que é um curso de pós-graduação *lato sensu*, com o mínimo de 360 horas de duração, voltado para pessoas que já possuem formação superior e que querem se especializar em uma determinada área. A professora mais jovem e com menos tempo de sala de aula possui licenciatura, enquanto outras duas afirmaram possuir os títulos de mestrado e de doutorado.

Em relação à formação no Ensino Superior, a maioria delas (três professoras) graduou-se em instituições públicas federais de ensino, sendo duas graduadas em instituições privadas. Quando perguntadas sobre oportunidades de formação, durante a graduação, para integrar tecnologias digitais em sala de aula, a grande maioria (quatro professoras) respondeu que não teve. Somente Ianará, professora mais jovem do grupo (30 anos), que leciona no período de 1 a 5 anos, respondeu que já teve essa oportunidade. No que concerne à formação

continuada que discutisse sobre letramento digital e ensino de gêneros digitais, todas as professoras responderam negativamente. Por fim, segundo o tempo em que lecionam, duas delas afirmaram estar na sala de aula no período de 16 a 20 anos e as outras três responderam que atuam de 1 a 5 anos, há mais de 20 anos e de 11 a 15 anos, respectivamente.

A partir dessa quantificação, é possível conhecer um pouco mais das realidades das cinco professoras colaboradoras da ação de formação continuada e do grupo focal. Elas possuem idades diferentes e nem todas pertencem às mesmas gerações. Também têm tempos distintos de atuação em sala de aula e não se formaram na mesma instituição de ensino. Com isso, percorreram e percorrem caminhos diferentes que as levam às salas de aula que querem e podem construir. Apesar dessas diferenças, em sua maioria, não tiveram a oportunidade de participar de ações de formação inicial e continuada sobre práticas de letramento digital.

Todas essas observações são relevantes para os encontros de formação continuada implementados nesta pesquisa, uma vez que meu desejo era o de conhecer e escutar as docentes para compreender suas realidades de ensino e compartilhar conhecimentos com elas, a fim de construir colaborativamente práticas de intervenção adequadas às suas realidades e às suas demandas. Tendo em vista esse caráter colaborativo da pesquisa, no próximo capítulo, apresento a análise e discussão dos dados gerados durante os encontros da ação de formação docente continuada e do grupo focal.



#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

##### *O Menino Azul*

*O menino quer um burrinho  
para passear.*

*Um burrinho manso,  
que não corra nem pule,  
mas que saiba conversar.*

*O menino quer um burrinho  
que saiba dizer  
o nome dos rios,  
das montanhas, das flores,  
— de tudo o que aparecer.*

*O menino quer um burrinho  
que saiba inventar histórias bonitas  
com pessoas e bichos  
e com barquinhos no mar.*

*E os dois sairão pelo mundo  
que é como um jardim  
apenas mais largo  
e talvez mais comprido  
e que não tenha fim.*

*(Quem souber de um burrinho desses,  
pode escrever  
para a Ruas das Casas,  
Número das Portas,  
ao Menino Azul que não sabe ler.)*

*Cecília Meireles (1964)  
Ou Isto ou Aquilo*

O poema *O Menino Azul*, de Cecília Meireles, apresenta o desejo do menino azul por um companheiro que o compreenda e o impulsione. O Menino é Azul como uma metáfora para os sonhos, a imaginação, o azul do céu e do mar infinitos, como o conhecimento que o menino almeja. Cecília Meireles foi uma importante poetisa, jornalista e educadora brasileira,

que travou lutas contra regimes totalitaristas que fechavam bibliotecas para abrir postos de arrecadação fiscal, como aconteceu em 1937, sob vigência do Estado Novo. Desde criança, quando estudei em uma escola municipal chamada Cecília Meireles, onde minha tia-mãe era pedagoga, a poesia da autora e sua luta por uma educação mais justa e igualitária misturavam-se com o trabalho da minha tia, e essas duas mulheres me inspiravam.

Esse poema, especificamente, ilustra a busca de conhecimento de um menino que não sabia ler, como nós e nossas/os alunas/os quando estão no processo de alfabetização e de letramento. O companheiro do menino, que lhe irá proporcionar conhecimento, é um burrinho, um animal que comumente usamos para ofender outra pessoa, o que de fato é uma *burrice*. O burrinho, aqui, pode ser a/o professora/professor, que auxilia o alunado no processo de ensino e aprendizagem. Contemporaneamente, o burrinho também pode ser as tecnologias, que auxiliam professoras/es e alunas/es nesse mesmo processo.

Mesmo que publicado em 1964, na primeira edição do livro “Ou Isto ou Aquilo”, esse poema é atual. Ele fala sobre adversidades na mesma medida em que conta uma história de sonhos, desejos, superação. Esse poderia ser o enredo da educação pública brasileira, em que professoras/es, com muito, médio ou pouco auxílio, inclusive de tecnologias digitais, fazem o que podem para que o Menino Azul e o burrinho saiam pelo mundo, “que é como um jardim / apenas mais largo / e talvez mais comprido / e que não tenha fim”.

Ao longo deste capítulo, apresentarei uma análise interpretativa dos dados gerados na ação de formação docente continuada e no grupo focal, isso por meio do Referencial Teórico desta pesquisa. Escolhi dividir o capítulo em seções a partir das recorrências dos temas observados no momento de sistematização dos dados, em conformidade com os objetivos da pesquisa. Essas seções foram nomeadas de acordo com as falas das professoras que foram mais marcantes para mim e para meu processo formativo, aqui no mestrado em Letras. Assim como o Menino Azul do poema de Cecília Meireles, meu desejo é pelo conhecimento, como coloquei durante todo meu trabalho: colaborativo, emancipatório e transformador.

#### **4.1 “Minha expectativa é acrescentar mais”**

No primeiro encontro, antes de iniciarmos as discussões, me apresentei e pedi que as professoras fizessem uma breve apresentação sobre elas, indicando suas expectativas em relação a ação de formação docente continuada. Essa foi uma oportunidade de nos conhecermos melhor e também foi o ponto de partida para as relações de maior proximidade que busquei tecer com as colaboradoras. Desde antes de começar os encontros, a professora

Filha, que leciona há 39 anos, havia me enviado uma mensagem de texto via *WhatsApp* sobre uma atividade que estava construindo com suas/seus alunas/os: “*Quero muito participar! E aprender. Estou com um projeto digital. Álbum de figurinhas da Copa*”. O entusiasmo da professora quanto à elaboração dessa atividade ficou evidente em diversos momentos, tal como em sua apresentação:

- (1) Eu sou professora de Língua Portuguesa já há muito tempo, trabalhei no colégio (*nome ocultado*) por 27 anos, me aposentei, passei no concurso e estou paralelo há 25 anos. Eu sou Cristã, minha expectativa para esse encontro, sabe, vai me ajudar muito com os alunos. Eu tô com um projeto, eu até comentei, que é o álbum de figurinhas da Copa e... **quando eu chego para falar com os alunos onde que eles vão construir essas coisas, eles já sabem, (risos) alguns já sabem, outros ficam boiando e eu, às vezes, também fico um pouco perdida.** Então minha expectativa é **acrescentar mais conhecimentos da área digital, gêneros textuais digitais, para que eu possa, com isso, levar para os meus alunos, para minha escola, e também para os outros professores colegas que eu convidei** (Filha, grifos meus).

Ao falar sobre seu projeto de álbum de figurinhas da Copa (1), Filha divide suas/seus alunas/os entre aquelas/es que já sabem trabalhar com os ambientes e tecnologias digitais, para confecção das figurinhas, e aquelas/es que, de acordo com ela, “ficam boiando”. A professora demonstra se identificar mais com esse segundo grupo de alunas/os, por isso, ela externaliza seu interesse em aumentar conhecimentos que não serão úteis somente a ela, mas a toda comunidade escolar. O depoimento da professora é importante porque desmistifica a ideia fantasiosa de que estudantes, que já “nasceram com o celular na mão”, sabem mais que as/os professoras/es e as pessoas mais velhas.

Essa ideia ficou famosa, no Brasil, a partir de Prensky (2001) que publicou um texto em que dividia as pessoas que nasceram antes de 1980 como “imigrantes digitais” e as que nasceram depois desse ano como “nativos digitais”. Para o autor, as/os nativas/os cresceram em contato com as tecnologias digitais enquanto as/os imigrantes ainda viviam no passado, tendo, portanto, mais dificuldades e menos capacidade para interagir com as novas tecnologias. Ribeiro (2019, p. 8) faz uma releitura crítica do pensamento de Prensky (2001) ao considerar a metáfora do autor como “indelicada”, principalmente nos dias atuais, em que há tanto preconceito com imigrantes. Para a autora, “[...] além de homogeneizar professores e alunos, conforme suas gerações, o autor os separa em territórios opostos, sem diálogo possível; além de desconsiderar que se possa aprender sobre tecnologias (que não são línguas, de fato) em qualquer idade” (RIBEIRO, 2019, p. 16).

Teorias como a de Prensky (2001) já não têm mais espaço, atualmente, uma vez que todas/os, independente da geração a que pertencem, podem interagir satisfatoriamente com as

tecnologias digitais. Como vimos na fala de Filha (1), há alunas/os que lidam bem com as tecnologias digitais, enquanto outras/os nem tanto. Também há professoras/es que integram essas tecnologias em suas práticas pessoais e pedagógicas com habilidades distintas, isso acontece porque explorar, ou não, as tecnologias, gêneros e ambientes digitais como recurso pedagógico é muito mais uma questão de oportunidade (de capacitação, de acesso à internet, de acesso a equipamentos digitais etc.) do que nascer pronta/o para isso. Ainda, um outro ponto que chama a atenção na fala da professora é seu interesse em não só aprender, mas compartilhar o conhecimento novo, o que está em conformidade com o escopo de minha proposta.

A próxima professora a se apresentar foi Manza (2). No mês de novembro de 2022, quando ocorreu a ação de formação continuada, ela estava de licença maternidade, atuando, nos encontros, com seu bebezinho no colo, o que, por si só, já evidencia o seu empenho. A fala da professora, como veremos, relaciona-se à discussão iniciada anteriormente, uma vez que ela demonstra explorar as tecnologias digitais como recurso pedagógico em razão de oportunidades formativas que teve durante o seu mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da UFMG:

- (2) Eu sou professora... agora eu tô afastada, tá? Eu sempre trabalhei com tecnologias digitais na sala de aula antes da pandemia, **porque eu fiz uma pós na UFMG**, até a Coscarelli, a Vera Menezes foram minhas professoras. Desde então, eu sempre trabalhava, mas eu trabalhava com o básico, sabe? Usava *Kahoot!*, fazia viagem por museu virtual para mostrar pros alunos de literatura algumas coisas. E, na pandemia, eu tive que voltar a trabalhar [com tecnologias digitais], eu tava grávida, dava aula pelo virtual e **tive que me adaptar. A minha expectativa é que eu possa continuar utilizando o que eu usei na pandemia, mas que eu possa aprimorar mais, sabe? Aprender mais, conhecer mais sobre gêneros digitais e até ajudar os meus alunos a conhecer também** (Manza, grifos meus).

Como visto, as discussões sobre letramento digital, a qual Manza teve acesso, serviram de base para que a professora integrasse, mesmo que de forma básica, como ela menciona, tecnologias e recursos digitais<sup>49</sup> em suas práticas, como o *Kahoot!*<sup>50</sup>. Conforme os dados do questionário, quatro entre as cinco colaboradoras da ação de formação continuada não tiveram acesso a esse tipo de discussão na graduação; eu também não tive. Essa observação é importante porque essas discussões não devem estar restritas a cursos de pós-graduação, pois

<sup>49</sup> Professora/professor, nas notas de rodapé, ao longo deste capítulo, você poderá conferir explicações sobre os sites e plataformas mencionados pelas professoras, caso se interesse em integrá-las em suas práticas.

<sup>50</sup> Kahoot! é uma plataforma educativa baseada em jogos de aprendizado, os "Kahoots", que podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo Kahoot. A plataforma está disponível em vários idiomas, por isso, é importante selecionar a opção Português no primeiro acesso. Disponível em: <https://kahoot.com/pt/>. Acesso em: 05 mar. 2023.

nem todas/os as/os docentes têm oportunidades de fazê-los. Segundo Coscarelli e Ribeiro (2021, p. 90), a tecnologia, sozinha, não transforma a educação. Para isso, é preciso que ela seja bem explorada nas práticas de ensino de professoras/es que devem ser familiarizadas/os com essas tecnologias e, sobretudo, preparada/o para integrá-las como recurso pedagógico. A ação implicada em “preparar”, a partir da afirmação das pesquisadoras, é relevante porque sinaliza um processo que deve ser abrangente, integrador e não exclusivo e excludente. Não basta, também, capacitar professoras/es, seja na formação inicial, seja na continuada, sem lhes oportunizar acesso à internet e a equipamentos de acesso a ela na escola. Mesmo que Manza tenha mais familiaridade com tecnologias digitais, em outros momentos, como veremos nas próximas seções, ela nos relatou que o acesso de suas/seus alunas/os à rede móvel em casa é, por vezes, precário.

Assim como Filha, Manza demonstra interesse em conhecer mais sobre as tecnologias digitais para que possa “ajudar” suas/seus alunas/os a conhecer também. As professoras utilizam escolhas lexicais como “acrescentar” **(1)** e “aprimorar” **(2)** conhecimentos, respectivamente, demonstrando a importância do estudo e da pesquisa não somente para a/o estudante, mas também para o ofício da/do educadora/educador, que está em constante processo de aprendizagem e de transformação (FREIRE, 2011 [1997]).

Para esse educador brasileiro, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011 [1997], p. 17). Nesse sentido, a partir da capacitação adequada, as tecnologias digitais podem integrar as práticas de ensino e aprendizagem de modo que as/os educadoras/es as explorem como recursos que irão “criar possibilidades” para a construção crítica do conhecimento das/os estudantes. É nessa ótica que Filha e Manza buscam “acrescentar/aprimorar” seus conhecimentos sobre essas tecnologias, para que seja possível, também, “acrescentar/aprimorar” na vida de suas/seus alunas/os.

De modo semelhante às demais professoras, ao se apresentar, English\_Teacher **(3)** nos contou sobre seu interesse em “melhorar” sua prática docente por meio da integração de tecnologias digitais. A colaboradora relata ter aprendido sozinha e com suas/seus alunas/os a mexer em “ferramentas mais básicas”. Como afirma Freire (2011 [1997]), esses são caminhos importantes e legítimos para o aprendizado da/o educadora/educador que não deve transmitir o conhecimento de forma rasa, mas o construí-lo colaborativamente com as/os educandas/os:

- (3)** A minha trajetória é mais na área do ensino de Língua Inglesa, porém, como a gente é de Letras, às vezes eu tenho que pegar algumas aulas de Português e é sempre desafiador. Então **eu me interessei em participar justamente pra participar dessa**

**troca de experiência e melhorar minhas aulas de Português também.** Com relação às minhas aulas de Inglês, eu uso algumas ferramentas, mas assim... **coisas que eu fui aprender mexendo, sozinha, com alunos**, então mais aquelas ferramentas mais básicas, seria mais ou menos isso (English\_Teacher, grifos meus).

É importante refletir, ainda, sobre outro ponto da apresentação de English\_Teacher, que ministra aulas de Língua Inglesa e Portuguesa em sua escola. Como observado, ela demonstrou maior familiaridade com as tecnologias ao educar para a língua estrangeira. A própria escolha de seu pseudônimo para a pesquisa pode nos revelar que ela se identifica mais com o ensino dessa língua e possui mais experiência e afetividade com ela. Todavia, para além do contexto dessa professora, pude refletir sobre meu próprio contexto quando, na graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, eu não recebi formação para explorar as tecnologias digitais com fins pedagógicos, enquanto minhas/meus colegas graduandas/os em Língua Inglesa e em Língua Francesa tiveram algum tipo de discussão e capacitação para isso. Em seus trabalhos, Menezes (2009) e Franco (2010) já demonstraram uma consistente relação entre ensino de línguas estrangeiras e tecnologias digitais.

Dando sequência às apresentações, Cecília (4) afirma perceber “uma certa dificuldade” ao lidar com as tecnologias digitais em suas práticas, já que ficou um tempo sem lecionar, quando trabalhou somente na coordenação da escola:

- (4) Eu trabalho na rede estadual e municipal de Belo Horizonte, estadual em Contagem, atualmente eu tô na direção em Contagem e, em Belo Horizonte, eu tô na sala de aula. **Fiquei um bom tempo fora da sala de aula**, porque eu tava na coordenação. Quanto à minha expectativa, como eu fiquei um bom tempo fora da sala de aula, e ainda estou de manhã, **eu perdi um pouco essa coisa da... dos recursos de mídia mesmo pra tá trabalhando com os alunos**. E eu quero aprender bastante mesmo com esses recursos, que **agora que eu tô retomando na prefeitura e tô sentindo uma certa dificuldade pra tá adaptando com esses recursos midiáticos aí** (Cecília, grifos meus).

A fala da professora é relevante e aponta para as mesmas demandas das suas demais colegas: necessidade de investimento em capacitação docente quanto à integração de tecnologias e dispositivos móveis na sala de aula. Ao afirmar que “perdeu essa *coisa* dos recursos das mídias”, a colaboradora se refere ao período da pandemia da Covid-19, quando o trabalho com tecnologias digitais partiu de uma emergência, mas ela não estava lecionando e, por isso, não precisou aprender, seja sozinha ou com suas/seus alunas/os, a lidar com o digital. Provavelmente, a colaboradora precisou acessar algumas tecnologias digitais para realizar tarefas da coordenação e para conversar com professoras/es e com familiares de alunas/os

etc., mas somente isso não deu a ela condições para saber explorar as TDIC como recurso pedagógico.

Não ter condições e oportunidades para saber integrar tecnologias, gêneros e recursos digitais em práticas pedagógicas, portanto, é uma “perda” (4), a partir da fala da professora. Quando um time de futebol perde um jogo, ele pode se sentir derrotado, fracassado. Quando uma pessoa perde sua chave na rua e só percebe quando chega na porta de casa, ela fica impedida, impossibilitada de entrar. Quando uma pessoa perde tempo porque realizou uma tarefa de forma errada, ela pode sentir que poderia ter sido mais produtiva de outros modos. O discurso da perda, então, comumente ressalta uma lacuna, algo que poderia ter sido melhor de outros jeitos. Na educação, ao terem dificuldade para integrar tecnologias digitais em suas práticas, professoras/es não conseguem satisfatoriamente “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 68). Para as/os alunas/os, consecutivamente, há a perda do direito de aprender criticamente a inter(agir) com tecnologias digitais em práticas de letramento na escola, fundamentais para suas (futuras) práticas cotidianas, para o exercício da cidadania e para a inserção delas/es no mundo do trabalho, como descrito no texto da Base.

A percepção sobre essa lacuna gerada no contexto das/os estudantes, quando não se aprende com auxílio de tecnologias digitais, pode ser identificada na apresentação de Ianará:

- (5) A minha expectativa em relação ao curso é porque, de uns tempos pra cá, não sei me atualizar quando, a relação do ensino com as tecnologias vem se imbricando muito, então isso é muito importante pra mim que vou começar a dar aula mesmo depois de fazer algum concurso, não sei... **E já estando dentro da sala de aula, eu vejo que faz muita falta, sabe? Saber quais tecnologias usar, quais meios usar.** E a minha expectativa é isso, tá aprendendo como e de que maneira tá usando com os meus alunos (Ianará, grifos meus).

A partir de experiências reais em sua sala de aula, a docente percebe como “faz falta” saber integrar tecnologias digitais didaticamente, o que reforça a discussão anterior, já que “perda” (4) e “falta” (5) foram escolhas lexicais que articulam discursos e sentidos similares. Por meio das apresentações das cinco colaboradoras da ação de formação continuada, pude conhecer um pouco mais sobre suas realidades e demandas quanto ao desenvolvimento de práticas de letramento digital. Seus relatos me apresentaram questões pertinentes sobre o fato de que não falta, em algumas escolas, somente acesso livre à internet e a dispositivos móveis; há, também, a falta de saber explorar esses dispositivos, na escola, tanto por parte das

educadoras quanto por parte de algumas/alguns estudantes (1). Nesse contexto, a maioria das colaboradoras demonstrou interesse em estimular o letramento digital de suas/seus alunas/os. Na próxima seção, alguns exemplos de atividades desenvolvidas por elas foram trazidos, a fim de ilustrar a discussão aqui iniciada.

#### 4.2 “Então saía, assim, coisas maravilhosas”

Durante os encontros, surgiram oportunidades para as professoras compartilharem suas práticas de letramento digital e ensino de gêneros digitais em Língua Portuguesa. Mesmo que com alguns desafios, como veremos ao longo das seções, as professoras se empenham na criação e no desenvolvimento de atividades que integram gêneros, tecnologias e recursos digitais. Ao contar suas experiências, elas falam com muito orgulho das práticas que conseguiram desenvolver, seja com o apoio do livro didático, seja a partir de suas próprias ideias. Nesse momento, a professora Filha, bastante animada com a atividade sobre álbum de figurinha da Copa, pôde nos contar um pouco mais sobre essa proposta:

- (6) Esse projeto de figurinhas da Copa é do livro que estamos trabalhando esse ano, tinha essa sugestão de fazer um álbum digital que pode ser cobrado digital ou em *pdf*. Depois, vamos discutir se vamos expor, e aí eles vão ter que imprimir. **As figurinhas devem ser digitais, são figurinhas produzidas por eles. Eu deixei em aberto o que eles poderiam utilizar, citando alguns gêneros, o Canva eu acho que é bem ampliado**, uns estão usando o *Word*, e tem uma menina, que eu achei interessante, ela tem aqueles probleminhas, né, que nossos alunos têm, e ela está fazendo as figurinhas dela usando o *Facebook*, eu achei muito bonitinho, ela falou assim: “Professora, está parecendo com o Neymar?” (Filha, grifos meus).

A confecção de um álbum digital de figurinhas da Copa aconteceu no último semestre de 2022 contextualizada à Copa do Mundo (2022) que ocorreu no Catar. Justamente por isso, a proposta de Filha, amparada pelo livro utilizado em sua escola, é tão pertinente ao contexto das/os estudantes, que tiveram a oportunidade de produzir seus próprios álbuns. Como ela conta, elas/es escolheram plataformas e redes digitais diferentes para criarem suas figurinhas, Canva, *Word*, *Facebook* (6). No trecho em destaque de seu relato, podemos perceber que a professora se confunde ao orientar suas/seus alunas/os sobre os “gêneros” que elas/es poderiam utilizar, uma vez que parece considerar o Canva, uma plataforma, como um gênero discursivo. Esse fato pode nos revelar a complexidade do trabalho com gêneros digitais em sala de aula, tendo em vista a dificuldade de diferenciar os conceitos e as características de gêneros e plataformas digitais. Apesar disso, Filha não deixou de integrar plataformas digitais



em suas práticas de ensino e nem de orientar as/os estudantes quanto a criação de um gênero digital, as figurinhas da Copa.

Essa complexidade para diferenciar gêneros discursivos, inclusive os digitais, não é restrita ao caso de Filha, pois acontece também com as/os próprias/os estudantes, como nos revela o relato de English\_Teacher, a seguir, sobre como algumas/alguns de suas/seus alunas/os têm dificuldade para reconhecer certos gêneros:

- (7) Agora, uma observação que eu queria colocar com relação aos gêneros, o que eu tenho observado, **os alunos têm muita dificuldade em reconhecer gêneros, pelo menos, assim, em duas, em três contextos que eu trabalhei eu observei isso.** A gente pede pra eles produzirem, por exemplo, um infográfico, aí eles vão lá e fazem um panfleto. Aí a gente explica, a gente apresenta pra eles as características, e a gente sabe que o gênero não é engessado, mas eles trazem outras características muito diferentes do gênero. **Então eu observo muito isso com eles, essa dificuldade que eles têm de reconhecer o que é o gênero, de saber o que é o gênero, porque, pra eles, texto é redação, produzir um texto pra eles é produzir uma redação.** Então a gente tem muita resistência, por parte dos nossos alunos, em produzirem gêneros diversos, e depois saber que cada gênero tem a característica própria. Então eu tava ouvindo vocês falarem, e eu não sei se isso acontece com vocês, mas comigo acontece demais, dos meninos terem essa dificuldade (English\_Teacher, grifos meus).

Por meio do relato da professora, podemos perceber que a dificuldade para reconhecer gêneros discursivos está relacionada a uma crença que parte de suas/seus alunas/os têm sobre o que é texto, pois, como ela afirma, “produzir um texto para eles é produzir uma redação” (7). Certamente, há a compreensão errônea de que o texto é composto apenas pela linguagem verbal, o que não é uma verdade, inclusive quando tratamos de textos de gêneros digitais, como o infográfico, citado por English\_Teacher, um gênero multimodal composto por textos verbais e visuais (imagens, ícones, figuras, cores, destaques, entre outros). A ideia de que produzir um texto está relacionado a produzir uma redação também é corroborada pelo modelo de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que demanda que as/os estudantes sejam treinadas/os para produzirem um mesmo tipo textual dissertativo-argumentativo e, assim, criem resistência ou até mesmo não veem a necessidade de produzir outros gêneros discursivos.

Retomando ao excerto de Filha (6), outras questões muito pertinentes devem ser aqui abordadas. Ao escolherem o Canva, o *Word* e o *Facebook* para produzirem e criarem suas figurinhas digitais, suas/seus alunas/os puderam ser autoras/es e agentes, e não apenas consumidoras/es, de figurinhas digitais. Coscarelli e Ribeiro (2021, p. 87) argumentam sobre a necessidade de que as/os participantes das redes produzam os gêneros a que estão acostumados a ler e compartilhar. Para elas, “[é] importante que o estudante conheça os

mecanismos usados na confecção desses textos e de outros materiais que circulam nas redes, e se sinta também capaz de produzir peças que vão circular, colocando em prática a ideia de *produsage* (BRUNS, 2008)”. Essa reflexão também aparece no texto da Base, que orienta que as/os estudantes sejam “designers” (BRASIL, 2018, p. 70).

No caso das figurinhas digitais da Copa, ao cumprirem uma atividade solicitada por Filha, as/os alunas/os tiveram, ainda, a oportunidade de produzirem um novo gênero digital, as figurinhas, que comumente circulam de forma impressa. Desse modo, ao buscarem cumprir uma demanda, elas/es não foram somente autoras/es - o que já é muito importante-, mas tornaram-se criadoras/es de um gênero. As tecnologias digitais permitem e potencializam essa agência por parte das/os “produzúrias/os” - neste caso, as/os alunas/os de Filha-, uma vez que todas/os podem ampliar e criar textos desde que tenham acesso a elas. Este termo, “produzúrio”, foi trazido por Bruns (2005; 2008) ao propor o conceito de “*produsage*”, o processo em que as/os produzúrias/os de tecnologias se engajam na extensão e na criação colaborativa de conhecimento, conteúdos e textos, provocando mudanças, como na criação do gênero figurinhas digitais da Copa. Fairclough (2003, p. 77) já nos alertava que a mudança tecnológica ocorre concomitantemente com o desenvolvimento de novos gêneros. Para este autor, gêneros são formas discursivas de ação e de interação social.

Desse modo, por meio da criação do gênero figurinhas digitais da Copa, as/os estudantes tornam-se agentes, ao mobilizarem tecnologias e recursos digitais de forma (cri)ativa não somente em seus próprios processos de aprendizagem, mas também desafiando e reestruturando práticas e estruturas posicionadoras (FAIRCLOUGH, 2003, p. 121) que comumente as/os colocam como consumidoras/es de figurinhas impressas, bem como de outros textos. Essa questão pode ser ilustrada em um outro relato de Filha, durante a formação, que nos contou que o pai de um de seus alunos a procurou, emocionado, para contar que essa atividade foi uma oportunidade de seu filho ter um álbum de figurinhas da Copa, pois ele não havia conseguido adquirir um - é importante lembrar que, na época da Copa, os álbuns e pacotes de figurinha estavam sendo comercializados com valores que não eram acessíveis a todas/os.

Essa possibilidade de autoria, então, subverte a lógica de quem pode, ou não, ter um álbum de figurinhas da Copa no momento em que as/os alunas/os são estimulados pela professora a produzir suas próprias figurinhas. Nesse sentido, as figurinhas são textos protagonistas (MAGALHÃES, 2017), de resistência frente a assimetrias de poder e a opressões socioeconômicas. Além disso, como relatado por Filha, uma de suas alunas apresentou um uso surpreendente para a rede social *Facebook* (6), comumente utilizada para

postagens e troca de mensagens instantâneas, mostrando as potencialidades dos ambientes virtuais nos processos de agência e de autoria das/os estudantes, uma vez que a aluna utilizou o ambiente virtual a que mais tinha fácil acesso/ mais facilidade para produzir sua própria figurinha.

Certamente, as tarefas desempenhadas digitalmente pelas/os alunas/os de Filha, como pesquisas e construção das figurinhas digitais dos jogadores, poderiam ser feitas no papel. No entanto, os resultados não seriam os mesmos e nem haveria a oportunidade de trabalhar temas caros ao letramento digital, como conta a professora:

- (8) Na hora que nós fomos escolher, eu falei sobre o plágio, que não poderia, que cada jogador que eles vão escolher, porque cada um vai escolher três jogadores, eles que vão escolher o que eles querem colocar sobre o jogador e não copiar de uma figurinha existente. Isso é muito importante, que eles pesquisem (Filha).

Como observado, essa atividade ofereceu uma oportunidade de conscientização das/os estudantes sobre temas como o plágio, uma prática potencializada pela facilidade de acesso a textos e a informações nos ambientes virtuais. Nesse sentido, a atividade está em conformidade com as diretrizes da Base (BRASIL, 2018) ao estimular o desenvolvimento crítico de práticas de busca, seleção, validação e curadoria de informações digitais; o que é feito quando a professora os instiga a produzir suas figurinhas sem copiar modelos já existentes, ao passo que devem, também, procurar informações sobre os jogadores da Copa, a fim de confeccionar as figurinhas.

No nosso grupo de *WhatsApp*, a professora compartilhou alguns álbuns produzidos por suas/seus alunas/os com auxílio de tecnologias digitais, como podem ser observados na Figura 10:

Figura 10 - Figurinhas da Copa produzidas pelas/os alunas/os de Filha



Fonte: Dados da pesquisa

**Texto alternativo:** Seis álbuns de figurinhas da Copa nas cores verde, amarelo, verde, verde, azul e verde, respectivamente. Em cada um desses álbuns, há figurinhas da Copa que trazem a figura de jogadores de futebol brasileiros, argentinos e belgas, bem como elementos como a bandeira desses países e símbolos da taça da Copa.

Além de Filha, outras professoras compartilharam suas experiências em práticas de letramento digital, inclusive mencionando a integração de algumas plataformas:

- (9) A primeira atividade era em literatura, durante o ano todo a gente trabalhava as escolas literárias e, no final do ano, eu dividia com os alunos alguns autores de destaque em cada escola literária e eles criaram uma espécie de *Fakebook* naquela plataforma *ClassTools* e eles iam fazendo postagens como se fossem... eles incorporavam aquele autor. **Então saía, assim, coisas maravilhosas, chegava a ser pesquisa histórica**, porque eles tinham que pesquisar onde aquele autor estudou, como eram as universidades naquele período, as roupas, e faziam postagens. E, no final do ano, eles faziam a apresentação em sala de aula, saía coisas maravilhosas. E, na pandemia, uma atividade que eu fiz colaborativa com eles, eles fizeram a construção de um museu, e esse museu eles fizeram no *Jamboard* e tinha salas dentro desse *Jamboard*, *links* que eles poderiam colocar molduras, quadros pintados, esculturas e alguma músicas relacionadas, saiu muito trabalho bem feito, eles mesmos fizeram sem a minha orientação (Manza, grifos meus).

Manza compartilhou conosco duas atividades que abordam o letramento digital e se mostrou bastante satisfeita com seus resultados. A professora trabalhou com duas plataformas digitais diferentes, *ClassTools*<sup>51</sup> e *Google Jamboard*<sup>52</sup>, demonstrando que as escolhas realizadas por ela foram pautadas nos objetivos que gostaria de atingir com a realização da atividade - criação de perfis no *Facebook* dos autores trabalhados e construção de um museu virtual. Nesse sentido, as plataformas mobilizadas foram contextualizadas à proposta da docente.

No atual cenário da educação brasileira, essa é uma questão pertinente porque as professoras precisam pensar na realidade de suas salas de aula para definirem “como” e “com o que” vão trabalhar, pois a distribuição de renda, recursos e materiais digitais é comumente defasada na rede pública. Manza demonstrou, durante os encontros, maior familiaridade com tecnologias e recursos digitais em virtude de seu mestrado no PosLin/UFGM, onde conheceu teorias e práticas sobre letramento digital e teve a oportunidade de estudar com professoras especialistas nessa área, como ela mesma nos contou em sua apresentação (2). Dessa maneira, as experiências dessa colaboradora nos mostram que professoras/es são capazes de criar propostas interessantíssimas com auxílio de tecnologias, gêneros e recursos digitais quando recebem a formação adequada para isso.

Além das experiências de Manza, *English\_Teacher*, professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, compartilhou práticas de ensino em ambas as línguas. Apesar de os objetivos desta pesquisa serem centrados em práticas de letramento digital em língua materna, a professora foi incentivada a falar sobre todas as suas experiências de ensino de Linguagens, uma vez que poderiam ser complementares, adaptáveis e inspiradoras para as outras docentes e para mim:

(10) **English\_Teacher:** No meu caso, depende do objetivo, às vezes, eu trabalho o gênero... porque, no livro de Inglês, eles são bem atuais, ou então eu faço uma adaptação dentro daquele tema, a gente sempre trabalha um tema e, às vezes, a gente faz uma adaptação. **E eu tenho mania de infográfico (risos)**, adoro infográfico... E aí os meninos já brincam comigo: “Professora, e o infográfico? E o infográfico?”. **Então eu faço muito infográfico com eles, toda série eu procuro fazer um infográfico, e assim, sempre adaptando**, aí depende da proposta do livro didático, e também é adaptado. Agora, uma questão que eu tenho falado muito com os meninos é a gente **valorizar o livro didático**, principalmente o livro didático de Inglês, porque, o que que acontece, **a gente não tem muito recurso, tem escola que**

<sup>51</sup> ClassTools é um serviço on-line e gratuito para criação de jogos, quizzes, perfis fictícios e atividades educativas. Disponível em: <https://classtools.net/>. Acesso em: 04 mar. 2023.

<sup>52</sup> Jamboard é um aplicativo desenvolvido pela Google que funciona como um quadro interativo que pode ser editado de forma colaborativa e compartilhado com as/os alunas/os em aulas presenciais e/ou a distância por meio de dispositivos móveis. Disponível em: [https://edu.google.com/intl/ALL\\_br/jamboard/](https://edu.google.com/intl/ALL_br/jamboard/). Acesso em: 04 mar. 2023.

**não tem material pra xerocar pros meninos, então a gente adaptar a proposta do livro didático eu ainda acho que é uma melhor saída, porque sem o livro é pior.** E aí, às vezes, a gente sucateia o livro e muita gente pode até perdê-lo, né? No caso do Inglês, então, eu sempre procuro adaptar ou o tema, ou a proposta do livro didático (grifos meus).

**Pesquisadora:** E aí isso também na aula de Língua Portuguesa?

**English\_Teacher:** É, aqui, eu dei aula de Língua Portuguesa e, no ano passado, na pandemia, a outra professora não adotou livro didático, os meninos não tinham, então eu tive que produzir o material, aí eu que decidia. **Eu trabalhei infográfico também com eles**, trabalhei essa proposta da imagem que foi muito polêmica, por exemplo, eu levei uma imagem de uma vovó DJ e de uma vovó rock and roll pra eles escreverem um texto, produzindo significados, **a gente fez um trabalho e tal de produzir significados de acordo com aquela imagem**, e assim, saiu muita coisa, e teve um aluno que foi muito complicado porque ele falou assim: “Eu acho que as vovós, que as senhoras estão dando um péssimo exemplo, e começou a falar... Só que ele não embasou, e aí foi uma discussão que foi parar até na coordenação, porque ele questionou a nota dele. Aí eu falei com ele: “Ó, o problema não é você falar do péssimo exemplo, é você não mostrar o que leva você a perceber que as vovós estão dando um péssimo exemplo”, uma é DJ, a outra é rock and roll, mas qual é o exemplo ruim pra elas e tal? Aí a gente foi refletindo e a gente foi descobrir muitas outras coisas com relação a esse aluno e hoje ele já conseguiu ressignificar muita coisa. **Então o que eu achei interessante nessa atividade é que permitiu os meninos ressignificarem**, por que a vovó não pode ser DJ, né? **E isso eles produziram textos a partir somente de duas imagens** (grifos meus).

English\_Teacher afirma utilizar bastante o gênero infográfico em suas práticas de ensino tanto em Língua Inglesa quanto em Língua Portuguesa, o que me chamou a atenção. Isso pode acontecer porque o trabalho com infográfico gera um conforto para ela, provavelmente porque teve experiências bem-sucedidas de letramento com esse gênero, o que a levou a repetir a mesma estratégia de ensino e o mesmo gênero. Durante os quatro encontros, a professora também mencionou outras propostas de atividades com o infográfico, o que não significa, necessariamente, que ela não conheça outros gêneros digitais, ou que até mesmo não trabalhe com eles, mas, sim, que ela prefere o infográfico justamente por estar em uma situação de conforto. Apesar de esse gênero não ser exclusivamente digital, pois também circula em material impresso, suas/seus produtoras/es, inclusive as/os estudantes, costumam utilizar tecnologias, plataformas e recursos digitais para produzi-lo. Nesse processo, a multimodalidade pode ser muito bem trabalhada e explorada pelas/os alunas/os, ao escolherem imagens, cores, fontes, destaques e *layouts* diversos para criar e/ou adaptar infográficos conforme os objetivos que desejam atingir. Atualmente, algumas plataformas de design gráfico, como o Canva, que foi bastante citado pelas colaboradoras, trazem modelos prontos de infográficos, o que facilita e democratiza a produção desse gênero. Caso optem por criar um infográfico do início, também podem usar essas plataformas que passaram a possuir uma interface e ferramentas mais acessíveis com o passar dos anos.

Nesse mesmo excerto (10), também podemos observar que English\_Teacher defende o uso do livro didático como aliado de suas práticas ao adaptar o material ofertado nele de acordo com o tema que deseja trabalhar. Um fator sobre o uso de livros didáticos diz respeito a como a leitura e a produção de textos digitais é considerada neles de modo a estimular, ou não, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à cultura digital. Em pesquisa recente realizada no Poslin/UFMG, Pedro (2022) analisou como a leitura de textos multimodais e multissemióticos é abordada em livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD de 2020 para o 9º ano do Ensino Fundamental II. A pesquisadora concluiu que há, nos livros analisados, uma predominância de gêneros textuais dos campos jornalístico-midiático e artístico-literário, e que seus “projetos gráficos ainda são tímidos e demonstram pouca inovação para a leitura e navegabilidade dos materiais, contribuindo para um discurso didático ainda tradicional – dadas as múltiplas possibilidades contemporâneas” (p. 104). Nesse sentido, adaptar as atividades sugeridas pelo livro, como faz English\_Teacher, pode ser uma forma relevante de torná-las mais sugestivas e compatíveis ao universo digital.

Em relação ao letramento em Língua Portuguesa, a professora contou que, durante o ano de 2021, na pandemia, precisou substituir uma docente que não era adepta ao livro didático. Por isso, ela geralmente produzia seu próprio material com a integração de gêneros, tais como o infográfico, em suas práticas. A colaboradora relata uma experiência pertinente sobre uma proposta de produção textual a partir de imagens, em que as/os estudantes foram estimuladas/os a compreender como as imagens, assim como outros modos textuais, negociam e articulam inúmeros discursos, o que é importante porque vai contra as práticas de ensino mais tradicionalistas que privilegiam o impresso em detrimento do digital. Segundo Ribeiro (2021, p. 32), “[t]ratar dos textos na escola e considerar seus elementos não verbais como “paralinguísticos” ou “extralinguísticos” e similares já não faz mais sentido, se considerarmos que um texto é o resultado da orquestração de todas as suas camadas de sentido”. Desse modo, tanto em materiais físicos, como o livro didático (10), ou digitais (6, 8, 9), é imprescindível que a compreensão textual das/os estudantes seja ampliada de forma a considerar outros modos de linguagem, como imagens, sons, gestos, danças etc. como produtores de significado.

A experiência de English\_Teacher também nos faz refletir sobre o potencial discursivo das imagens em processos de mudança e transformação social em práticas sociodiscursivas (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). Por meio da escrita a partir de imagens, as/os alunas/os puderam refletir sobre representações de identidades de vovós que subvertem as performances mais tradicionais sobre *ser avó* e *ser mulher mais velha/idosa* em sociedade (10). Ainda, a

reflexão a partir de textos visuais é de suma importância em práticas de letramento digital uma vez que imagens, pinturas e fotografias geralmente compõem os textos de gêneros digitais que as/os alunas/os irão ler e produzir. Nesse sentido, é preciso que estejam conscientes sobre como textos visuais importam e articulam crenças, preconceitos e hegemonias. Elucidadas/os sobre isso, as/os estudantes são capazes de produzir textos que desafiam discursos preconceituosos, como os possíveis discursos sobre o processo de envelhecimento da mulher, nas práticas sociais contemporâneas. Desse modo, elas/es podem ser as/os produtoras/es de textos agentes, protagonistas (MAGALHÃES, 2017), que transformam e que libertam.

Em similaridade com *English\_Teacher*, a professora Filha afirma utilizar o livro didático “como ferramenta principal” (11). Ela conta uma experiência sobre a produção de um jornal-mural, impresso e espalhado pelas paredes da escola. Apesar de citar gêneros discursivos que não circulam exclusivamente na *web*, a docente relata que suas/seus alunas/os utilizam os ambientes digitais para produzir os textos que compõem esse mural. Depois, ela vê no digital uma possibilidade para começar a produzir um jornal digital que extrapole os muros da escola, pois, divulgados na internet, poderão tornar-se acessíveis a toda comunidade:

(11) Na escola, somos livres, mas seguindo um planejamento e a BNCC. **Há o uso do livro didático como ferramenta principal**, gosto de montar um jornal-mural com vários tipos textuais e diferentes gêneros. O livro didático traz vários... Eu trabalho com o 9º ano... Ele traz vários gêneros textuais, e aí nós trabalhamos durante o ano com esses gêneros, a charge, a notícia, a reportagem... **Esses são gêneros que não são digitais, mas utilizamos o digital para produzir esses textos**, porque nós apresentamos... Eles trazem os textos durante o ano letivo, durante o primeiro semestre, e em agosto nós montamos esse jornal-mural, na escola eles tem o mural e os textos são colocamos ali. O nome do jornal, nós escolhemos “Fala Drummond”, que é Carlos Drummond de Andrade, e eles colocam notícias de coisas que aconteceram na escola, na comunidade, e notícias bem atuais. Na escola teve um negócio de bomba, que eles iam colocar bomba na escola e eles escreveram sobre isso, teve sobre a pandemia também, a volta, os meninos que ainda estavam usando máscaras... Então eles colocaram bem as coisas da cantina, teve um campeonato, então cada um escreveu, escolheu o seu gênero e tudo e aí nós montamos um jornal-mural, ficou muito interessante. E aí eu tô pensando em já **usar essas ferramentas que você tá mostrando** pra gente montar um jornal até digital, né? Não só mural... **Eu não sei mexer, tudo isso aí pra mim é novidade, sabe? Muita coisa aí é novidade pra mim, tá?** (Filha, grifos meus).

A colocação de Filha é relevante porque mostra como uma ação de formação docente reflexiva, como realizado nesta pesquisa, permite que as próprias colaboradoras, ao refletirem sobre suas práticas, criem soluções para suas demandas e até mesmo encontrem (novas) possibilidades instigantes para suas práticas de ensino. Ao perceber a possibilidade de criação



de um mural virtual, eu pude complementar a fala da professora dizendo que esse mural não precisaria substituir o impresso, mas, sim, somar-se a ele.

Ao final de seu relato, Filha ressalta sua dificuldade em acessar ambientes e recursos digitais e, consecutivamente, integrá-los em suas práticas, no entanto, esse não foi o único momento em que a colaboradora trouxe essa questão. Quando foram perguntadas se suas/seus alunas/os tinham a oportunidade de divulgar e publicar digitalmente os textos que produzem, ela respondeu:

**(12) Filha:** Bom, o espaço que a gente usa lá na escola é o *Instagram*. Os alunos postam lá seus textos, seus memes, seus trabalhos, os projetos, é da própria escola. E eu tô fazendo também um projeto de empreendedorismo onde os alunos vão ter que criar uma empresa, e essa empresa tem um *marketing*, e eles vão ter que usar as redes sociais, inclusive vão ter que criar tudo, *slogan*, o nome da empresa e tudo mais, usando as redes sociais.

**Manza:** Eu tenho costume de usar o Google Docs e o Canva, eles mesmos fazem dentro do Canva.

**Filha:** Eu gostaria muito de trabalhar colaborativo, **eu até trabalho mas, em sala, eu não sei, sabe, gostaria muito de aprender isso, porque eu não sei**. Eles até fizeram coisas no Canva, mas só no Canva, eu queria conhecer outras plataformas que eles poderiam trabalhar.

Ainda que a integração de tecnologias e recursos digitais nas práticas de Filha possa ser feita de maneira não satisfatória, como relatado por ela **(12)**, vemos a integração de algumas plataformas e gêneros digitais **(6)**, bem como discussões pertinentes sobre letramento digital em suas práticas **(8)**. Atualmente, algumas pesquisas nos mostram que professoras/es comumente se sentem inseguras/os quanto ao trabalho com dispositivos digitais. Ao investigar a relação de um grupo de professoras/es da rede municipal de Serafina Corrêa (RS) com as tecnologias digitais, Feronato (2011, p. 20) observou que muitas/os educadoras/es fazem uso de tecnologias digitais para preparar suas aulas, provas e lançar notas, mas não conseguem inseri-las em suas aulas por se sentirem inseguras/os quanto a isso. De maneira similar, Hess, Assis e Viana (2019) observaram que professoras/es do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de um colégio na região de Campinas (SP) se sentem inseguras/os ao mobilizarem tecnologias digitais para fins pedagógicos por acreditarem que suas/seus alunas/os têm mais facilidade do que elas/es.

Ao reler o texto de Prensky (2001), que fala sobre a separação das pessoas em “imigrantes” e “nativos digitais”, como discorri anteriormente, Ribeiro (2019) manifesta uma postura bastante crítica ao afirmar que a ideia não é segregar pessoas, considerando as/os mais

velhas/os como menos capazes de explorar o digital, mas, sim, compreender seus contextos e oportunidades de vida, de ensino e de aprendizagem quanto a isso. Para a autora,

[...] a chegada das tecnologias digitais, em especial do computador e da internet, ocorreu em um ponto discreto de nossa linha do tempo, em nossa história (humana e individual), o que quer dizer que todas as pessoas foram afetadas por isso, embora certamente de maneira desigual não apenas por serem, em tese, menos ou mais capazes de aprender sobre novas tecnologias, como afirmava Prensky (2001), mas também, e talvez principalmente, porque **temos acessos, necessidades, papéis e desejos muito diferentes entre nós** (p. 12, grifos meus).

Na perspectiva da autora, professoras/es têm igualmente o potencial de aprender e de explorar os recursos pedagógicos quando capacitadas/os para isso, observando suas realidades e necessidades. Por mais que afirme ter muito ainda a aprender, Filha, e também as demais colaboradoras, narram experiências incríveis com as tecnologias e recursos digitais coerentes às suas realidades. Compreendo o desejo (muito legítimo e admirável) da professora de aprender mais, pois, como ela demonstra, há sites, ferramentas e plataformas que ela (ainda) desconhece, mas penso que é importante pensarmos criticamente sobre o que atravessa o discurso de uma/um professora/professor que afirma que “não sabe”, mas “gostaria muito de aprender” (12). Logo, emerge a demanda por mais oportunidades públicas e gratuitas, como capacitação de professoras para que elas se sintam seguras para mobilizar as tecnologias digitais com fins pedagógicos, considerando, como afirma Ribeiro (2019, p. 12) suas necessidades, desejos, acessos e condições diferentes.

Filha, Manza e English\_Teacher compartilharam práticas sobre a criação de figurinhas digitais, postagens em rede social, museu virtual (onde havia pinturas, textos, músicas, esculturas, entre outros), infográficos e textos com base em imagens. No processo de confecção, adequação e análise desses gêneros e suportes textuais (MARCUSCHI, 2008), suas/seus alunas/os tiveram que realizar buscas, selecionar, validar informações e realizar curadorias. Logo, mesmo que não tenham trabalhado apenas com gêneros digitais, elas/es foram orientadas/os e conscientizadas/os sobre ações e atitudes digitais, o que é uma tarefa cara às práticas de letramento digital.

### 4.3 “Eu acho que tem que ter essa política mesmo”

Como mostrei anteriormente, durante a formação, as professoras tiveram a oportunidade de compartilhar atividades que já realizam com suas/seus alunas/os. Ao fazerem

isso, relembrou algumas dificuldades que afetam a integração de tecnologias e recursos digitais em suas práticas de letramento:

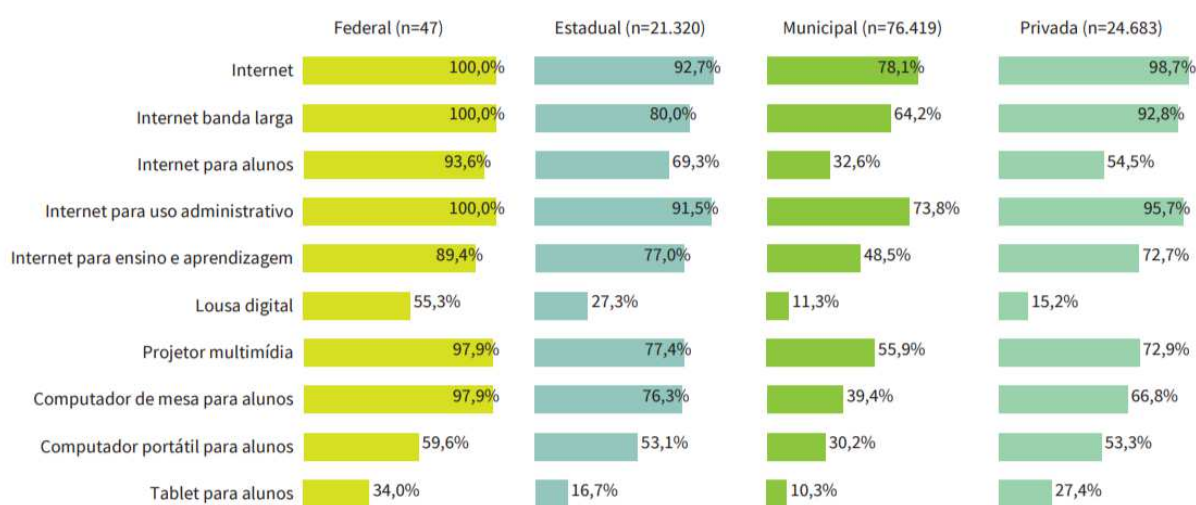
(13) É muito difícil você conseguir ir a sala de informática, é uma sala só, com 15 computadores, é muito difícil, **então a gente tem que fazer na sala de aula mesmo, os meninos com o celular, que eu peço pra trazer no dia, e mesmo assim eu tenho que pôr sentado em dupla, é muito complicado.** Sempre tem um aluno que compartilha (Filha, grifos meus).

A escola em que Filha leciona, como ela nos contou, não conta com a disponibilização de dispositivos e recursos tecnológicos para todas/os as/os estudantes, o que dificulta que os integre em suas práticas. Além da existência de apenas uma sala de informática na escola, com menos computadores do que a quantidade de alunas/os que ela tem, há também poucos dispositivos disponíveis:

(14) “Lá na escola é muito difícil, até a professora de Biologia, pra pegar um retroprojetor, **quando ela usa, a gente não pode usar**” (Filha, grifos meus).

Essa realidade não é presente apenas no contexto da professora, quando olhamos para os dados do Censo Escolar de 2022 (BRASIL, INEP, 2022) em relação aos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental do Brasil:

**Gráfico 2 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental segundo a dependência administrativa - Brasil - 2022**



**Fonte:** Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar (Brasil. Inep, 2022).

**Texto alternativo:** gráfico elaborado pela Deep/Inep apresentando os recursos tecnológicos disponíveis no ano de 2022 nas escolas de Ensino Fundamental da rede Federal, Estadual, Municipal e Privada, respectivamente.

Conforme representado no gráfico anterior (**Gráfico 2**), apesar de possuir o maior número de escolas de Ensino Fundamental em relação às escolas federais, estaduais e privadas, a rede municipal brasileira é a que dispõe de menos recursos tecnológicos. Dentre eles, em menor quantidade aparecem o tablet (10,3%), a lousa digital (11,3%), o computador portátil (30,2%), a internet (32,6%) e o computador de mesa (39,4%) disponibilizados para as/os estudantes. Para driblar essas adversidades, Filha pede que suas/seus alunas/os usem seus próprios celulares, mas, como nem todas/os possuem esse aparelho e/ou possuem acesso a dados móveis, ela precisa colocá-las/os sentadas/os em dupla (**13**). O uso do celular pessoal, nesse sentido, acontece como uma solução para um problema social, de falta de infraestrutura nas escolas brasileiras, principalmente públicas municipais.

A questão da tecnologia utilizada para reparar injustiças e opressões é abordada por Nemer (2021). Em um diálogo com a pedagogia freiriana, o pesquisador expande o conceito de Tecnologias Mundanas ao contar a história de moradoras/es de favelas de Vitória (ES) que “se apropriam de tecnologias de maneira criativa e crítica em suas caminhadas em busca de libertação” (p. 24). Para o autor, “Tecnologias Mundanas são o modo como as pessoas exercem agência e conscientização e se apropriam de tecnologias para se mobilizarem em direção à qualidade de vida que desejam” (NEMER, 2021, p. 25). Desse modo, o celular pessoal das/os estudantes, explorado como ferramenta pedagógica por Filha, supre uma demanda pública por (mais) dispositivos tecnológicos nas escolas brasileiras. É com o uso do celular, colocando as/os alunas/os em duplas, que a professora consegue ministrar sua aula, mesmo que ainda de forma “complicada” (**13**).

Em entrevista<sup>53</sup> ao Instituto Humanitas Unisinos, Nemer (2022) explica que a Tecnologia Mundana “não é um artefato ou espaço tecnológico ou um processo tecnológico. [...] Essa tecnologia pode ser tanto um espaço, como um telecentro ou lan house, quanto um artefato, como um celular, ou um processo, como um reparo, a gambiarra ou o “gato””. Ele acrescenta que a Tecnologia Mundana refere-se à “apropriação da tecnologia do dia a dia, como o e-mail, o uso de uma selfie, o uso do “gato” para reparar a falta de infraestrutura”, ou como o celular utilizado pelas/os alunas/os de Filha, e a não inovações tecnológicas que demoram muito a chegar às pessoas que sofrem opressões, pois é a tecnologia do cotidiano “que causa impacto na vida das pessoas oprimidas, ou seja, o que faz parte do dia a dia delas”.

---

<sup>53</sup> Disponível em:

<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616981-mais-do-que-levar-tecnologia-a-excluidos-inclusa-o-digital-deve-ter-o-foco-nas-pessoas-entrevista-especial-com-david-nemer>. Acesso em: 07 mar. 2023.

A possibilidade de as/os próprias/os oprimidas/os transformarem suas realidades docentes, como neste caso, não exime o papel do Estado que deve garantir uma educação pública de qualidade para todas/os. Ao trazer o celular para sala de aula, de forma crítica e pedagógica, Filha não somente constrói práticas de letramento digital com suas/seus alunas/os, ela também está as/os estimulando a compreender criticamente sobre a importância das tecnologias digitais na vida das pessoas, como instrumento de libertação e preparo em todas as práticas sociodiscursivas. Desse modo, contribui para que as/os alunas/os também façam parte da luta por aparelhos e dispositivos móveis na escola, de modo a serem agentes em reivindicações colaborativas pela mudança.

De outras formas, também, as/os estudantes podem utilizar tecnologias cotidianas de modo a reinterpretá-las, adaptá-las e reinventá-las (NEMER, 2021, p. 25) em seus contextos:

(15) Eu cheguei lá na sala, logo depois da sua aula, nas turmas de segunda-feira, aí eu fui planejar no domingo, aí eu falei com eles assim, eu cheguei e falei: “Hoje eu vou deixar você usarem o celular”, todo mundo foi tirando... Porque lá na escola não pode aparecer lá em cima, não... **E tem dois lá que eu descobri, olha pra você ver, que eles compartilham, que eles vendem o acesso da internet para os outros. E aí uns que não tinham internet... “E... [nome do aluno] vai vender pra eles, professora”**, porque hoje nós vamos... (Filha, grifos meus).

Após trabalhar o gênero meme em sua turma, inspirada pela prática que realizamos durante o primeiro encontro, Filha pôde perceber que dois de seus alunos vendem o acesso à internet para as/os colegas, provavelmente ao rotearem os dados móveis de seus celulares ou ao emprestarem o aparelho para quem os pagar (seja com dinheiro, merenda, ou outra forma). Neste caso, o celular, que é pessoal e não da escola, não é apenas reinventado como ferramenta pedagógica em um contexto de adversidades, tornando-se uma Tecnologia Mundana (NEMER, 2021). Os dois alunos citados aproveitaram uma situação de opressão (falta de infraestrutura e recursos na escola, falta de acesso à internet para todas/os as/os estudantes) a benefício próprio, para sua libertação, para negociarem, ganharem algo em troca, propiciando que a atividade de Filha fosse realizada ao mesmo tempo em que têm algum tipo de lucro. Eles são, portanto, “usuários e produtores de Tecnologias Mundanas” (NEMER, 2021, p. 25).

Ao nos contar que preparou uma aula para a produção do gênero meme no domingo logo após nosso primeiro encontro, que aconteceu em uma sexta-feira, Filha nos revela um desejo de integrar gêneros digitais em suas práticas de ensino, inclusive ao me solicitar que apresentasse mais gêneros digitais durante a ação de formação continuada. Apesar da colaboradora trabalhar alguns desses gêneros, como observamos na atividade do álbum de

figurinhas digital da Copa, o conhecimento sobre eles ainda é visto como uma novidade para ela, que demonstrou animação ao abordar o gênero meme em sua aula. No excerto (6), na seção 4.2, também vimos que a professora se confunde ao chamar o Canva - que, na verdade, é uma plataforma digital - de gênero digital. Ambos os fatos evidenciam a necessidade de mais iniciativas de formação docente continuada que dê oportunidades para que professoras/es possam se atualizar quanto aos (novos) gêneros discursivos digitais que podem fazer parte de suas práticas pedagógicas, além de as/os capacitarem para trabalhá-los.

Em continuidade a sua fala, Filha contou sobre como a produção do meme foi interessante para as/os alunas/os, ainda que tenha optado por não realizá-la em todas as suas turmas:

(16) Aí eu passei, sabe, aquele link do meme, que você passou pra nós, e falei: “Agora vocês vão criar...”. Eu só esqueci de pedir pra eles mandarem pra mim, eu deveria ter pedido, eu posso até fazer isso. E, assim, eles gostaram muito, sabe? Fizeram uns memes muito engraçados. **Eu fiz em duas salas só, porque tem duas que a indisciplina é insuportável, eles não iam ficar com o celular pra fazer isso, eles iam fazer outras coisas.** Mas foi muito legal, muito criativo. Agora, **na escola pública, nós temos um laboratório de informática que não funciona.** (Filha, grifos meus).

Ao trazer a questão da indisciplina quanto ao uso de celulares em sala de aula, a colaboradora nos provoca a refletir sobre a proibição desse aparelho em algumas escolas brasileiras, onde comumente proibir, ou deixar de realizar alguma atividade, se torna uma opção mais viável do que ensinar como e quando acessar. Isso nos mostra que situações reais de letramento digital que integram tecnologias digitais são mais produtivas na medida em que estimulam a/o aluna/o a usar um dispositivo e, ao mesmo tempo, a/o conscientizam, criticamente, para isso. A indisciplina das/os alunas/os pode estar associada a inúmeras questões que não serão abordadas aqui, o que se sabe é que geralmente alunas/os se sentem atraídas/os ao celular e empolgadas/os com os seus recursos. Desse modo, como afirma Coscarelli e Ribeiro (2021, p. 83), “transformar o *device* preferido dos jovens em ferramenta para uso produtivo, para fins educacionais” é mais produtivo do que proibir seu uso. Para que essa integração seja possível, como as autoras nos alertam, professoras/es e alunas/os podem construir e cumprir regras elaboradas coletivamente, para que todas/os se sintam confortáveis e não percam oportunidades. Afinal, o uso do celular, como vimos, promove alternativas para as opressões e faltas (13, 14 e 15).

(17) **Eu acho que tem que ter essa política mesmo**, o Wifi disponibilizado para os professores trabalharem em sala de aula. Na minha escola, os alunos não usam

celular em sala de aula, **eles usam quando a gente pede e nem todos têm** (Filha, grifos meus).

No excerto anterior, podemos observar que a colaboradora finaliza sua colocação ao produzir um enunciado que reivindica melhorias para sua realidade. Ela teve, nesse momento da ação de formação continuada, a oportunidade de contar sobre sua experiência com a atividade de produção do gênero meme e, ao fazer isso, refletiu sobre suas próprias práticas, chegando a uma conclusão: *“Eu acho que tem que ter essa política mesmo”* (17), o que mostra a relevância de uma formação docente colaborativa e reflexiva, onde as professoras puderam ser agentes de seus próprios processos transform(ativos).

#### 4.4 “A despesa foi toda por nossa conta”

Nos momentos reflexivos da ação de formação continuada, as colaboradoras também puderam compartilhar suas experiências pedagógicas durante o isolamento social na pandemia da Covid-19, o que foi importante para compreensão de como elas se auto-organizaram e organizaram suas práticas de ensino naquele período:

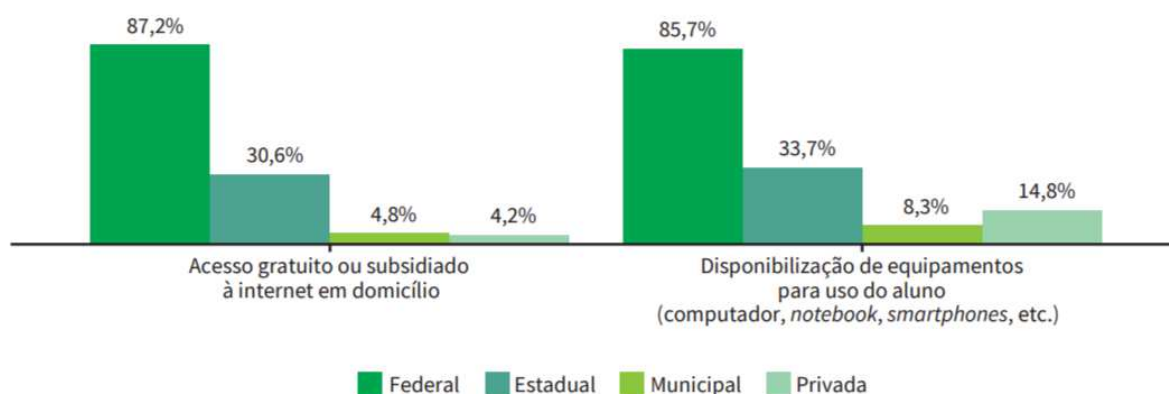
(18) Na pandemia, eu já senti dificuldade, porque nem todos tinham um acesso bom à internet. Em sala de aula, era mais fácil trabalhar, mas, **na pandemia, foi mais difícil trabalhar**, às vezes eu até adaptava as atividades pro celular, **mas não surtia o mesmo efeito que em sala de aula** (Manza, grifos meus).

Em excertos anteriores, Manza demonstrou maior familiaridade com algumas ferramentas digitais em suas práticas, o que diverge de sua experiência no contexto pandêmico, onde a dificuldade encontrada foi a de que nem todas/os as/os suas/seus alunas/os “tinham um acesso bom à internet” (18). A partir da fala da educadora, observamos que, para a promoção de uma educação justa, igualitária e participativa, não apenas as escolas precisam ser equipadas com dispositivos móveis e acesso à internet, como também as/os estudantes precisam ter acesso a esses dispositivos e à internet em casa, para se comunicar, para estudar, para fazer pesquisas e também para se divertir. No período da pandemia, com dificuldades diferentes e resultados distintos, professoras/es e estudantes precisaram lidar com as tecnologias digitais, demonstrando que é possível ensinar e aprender fora do espaço físico da escola, o que demanda um bom acesso à internet na casa das/os alunas/os para que possam realizar ações em diferentes lugares acessando um celular ou um computador. Para isso,

[...] portanto os alunos precisam ter a oportunidade de visitar outros lugares e ter os equipamentos adequados para acessar à internet também em casa para ir a lugares onde ainda não podem visitar pessoalmente e para obter uma grande diversidade de informações. Explorar as possibilidades do trabalho colaborativo online também é uma experiência de aprendizado que deve ser levada em consideração em tempos pós-pandêmicos (COSCARELLI; RIBEIRO, 2023, p. 204, minha tradução)<sup>54</sup>.

Apesar de revelar uma demanda importante para o ensino a partir de sua experiência pedagógica na pandemia, o relato de Manza, no entanto, não é exclusivo de sua realidade. Isso porque, de acordo com o censo da Educação Básica 2022, as/os estudantes da rede municipal do Brasil foram as/os que menos receberam auxílio para o acesso gratuito ou subsidiado à internet em suas casas, bem como para utilizarem equipamentos tecnológicos, como computadores, notebooks e celulares, conforme mostra o Gráfico 3, a seguir:

**Gráfico 3 - Percentual de escolas por estratégia de comunicação e apoio tecnológico disponibilizados aos alunos no ano letivo, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2021**



**Fonte:** Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados da Pesquisa sobre a resposta educacional à pandemia de covid-19 no ano de 2021 (Brasil. Inep, 2022).

**Texto alternativo:** gráfico elaborado pela Deep/Inep apresentando o percentual de escolas por estratégia de comunicação e de apoio tecnológico disponibilizados às/aos alunas/os no período da pandemia da Covid-19 no ano de 2021. O gráfico considera o percentual de “Acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio” e de “Disponibilização de equipamentos para uso do aluno (computador, *notebook*, *smartphones*, etc.)” em escolas da rede Federal, Estadual, Municipal e Privada, respectivamente.

Dados como os observados no Gráfico 3 reforçam a necessidade de políticas públicas que garantam equipamentos digitais e acesso à internet para as/os alunas/os, para que tenham a oportunidade de agir e aprender nos ambientes virtuais com mais autonomia. Ao dar

<sup>54</sup> No original: “Using other spaces to promote literacy means admitting that not all aspects of learning processes have to take place at school, therefore students need to have the opportunity to visit other places and to have the proper equipment to access the internet also at home to go to places where they still cannot visit personally and reach a great diversity of information. Exploring the possibilities of collaborative work online is also a learning experience that should be taken into account in post-pandemic times”.



continuidade ao seu relato, Manza detalha como a pandemia da Covid-19 afetou suas práticas não só pedagógicas, mas também pessoais, para que fosse possível suprir a falta de acesso das/os estudantes ao ministrar suas aulas:

(19) Antes da pandemia eu já usava aplicativos como *Kahoot*, sites como *Classtools* em minhas aulas. Porém, **com a pandemia, me deparei com a estrutura familiar e social**. Nem todos alunos possuem internet banda larga, a maioria usava dados móveis, e um celular era usado por mais de duas crianças. Muitas das propostas que antes eram assistidas e feitas em sala, tiveram que ser adaptadas. Por exemplo, eu fiz uma exploração virtual à exposição Leonardo Da Vinci e muitos alunos não conseguiram andar pelos corredores, então, tive que enviar prints, mostrar obras... Quando foram construir seu próprio museu com obras que gostaram, não havia espaço nos celulares para baixarem o *Jamboard*, então fizeram no Padlet. **A pandemia me proporcionou trabalhar em casa, mas o trabalho mudou-se pra dentro de todos ambientes e em todas as horas. Não tive sábados, domingos... porque era a hora que o aluno podia, que o pai cedia o telefone** (Manza, grifos meus).

Como observado, por não terem acesso consolidado a equipamentos digitais em casa, as/os estudantes precisaram criar estratégias para conseguir continuar seus estudos, tais como uso do celular de outros membros de suas famílias, em horários alternativos (19), à medida que Manza também readequou suas práticas, adaptando atividades, plataformas digitais e trabalhando exaustivamente (18 e 19). Ao precisar adaptar uma atividade, pois as/os alunas/os não tinham espaço no celular para baixar o *Google Jamboard*, Manza encontrou outra plataforma, o Padlet, a fim de comportar o museu digital construído colaborativamente pelas/os suas/seus alunas/os. Isso demonstra como a professora se organizou criativamente para superar dificuldades e dar continuidade às suas práticas, e destaca, também, a diversidade de recursos e ferramentas digitais que podem ser adequadas e reelaboradas em cada realidade social. Coscarelli e Ribeiro (2023), ao discutirem sobre práticas de ensino de professoras/es durante a pandemia, também observaram “soluções produtivas e criativas para lidar com a tecnologia, mesmo quando elas não estão disponíveis de forma satisfatória” (p. 203, tradução minha)<sup>55</sup>. Conforme as autoras,

[...] muitos professores encontraram formas criativas para entrar em contato com seus alunos, mesclar tecnologias digitais e não digitais, e desenvolver atividades interessantes com elas, revelando que a resistência histórica em incorporar dispositivos eletrônicos e desenvolver temas relacionados ao letramento digital e à mídia digital nas escolas provavelmente não é um problema causado pelos

<sup>55</sup> No original: “As we can see from the solutions teachers came out with during the pandemic, some of them find productive and creative solutions to deal with technology, even when they are not satisfactorily available”.

professores, mas é, na verdade, um grande problema estrutural com raízes mais profundas (COSCARELLI; RIBEIRO, 2023, p. 204, tradução minha)<sup>56</sup>.

Ao relatar que, na pandemia, se “**deparou** com a estrutura familiar e social” das/os alunas/os **(19)**, Manza revela como essa situação foi inesperada para ela, que teve que conciliar seu trabalho de professora à medida que precisou lidar com questões socioeconômicas que vão além da sala de aula. Por isso, “trabalhar em casa” **(19)**, que pode ser visto como algo mais confortável, provocou uma experiência adversa e exaustiva para a professora, uma vez que o trabalho no ambiente digital foi intensificado por dificuldades que o levaram “pra dentro de todos ambientes e em todas as horas” **(19)**.

Evidentemente, não é apenas na pandemia que as questões pessoais atravessam o processo de aprendizagem das/os estudantes, mas, nele, todas/os precisaram lidar, de forma mais intensa, com perdas (de saúde, de oportunidades, de liberdade, de pessoas, de dinheiro) que se somaram às opressões tecnológicas que já enfrentavam. A seguir, os relatos de Filha complementam essa reflexão:

**(20)** Na minha escola, na época da pandemia, os impactos foram bem sérios. Primeiro, nós tentamos contactar os alunos, o que foi muito difícil, teve uma equipe que teve que sair levando as coisas, as apostilas na casa dos alunos, tentando passar para os alunos que a gente ia trabalhar com o *Google Classroom* e também com o WhatsApp, que a gente tava criando um grupo de *WhatsApp* de cada sala e que os professores iam participar desses grupos também. **Foi muito complicado, assim, 50% não conseguiu participar desses grupos porque não tinha internet em casa. Então a escola fez uma força-tarefa de levar as apostilas nas casas dos alunos.** O problema não era nem levar, porque na hora de eles fazerem e devolverem era muito complicado (Filha, grifos meus).

**(21)** A nossa escola também fez uma outra força-tarefa, porque como a gente não estava fazendo merenda, todo início de mês ela fazia uma cesta básica de alimentos e de sacolão, e as famílias, ou seja, cada aluno inscrito, cada aluno da escola, teria direito às duas cestas. **E os professores trabalhando, também, ajudando a entregar as cestas pelo número do aluno, as turmas e tudo mais** (Filha, grifos meus).

Os dois excertos acima foram relatados por Filha, que nos contou como ela e suas/seus colegas se organizaram para conseguir dar sequência às atividades da escola, como dar aulas, entregar exercícios **(20)** e merenda **(21)**, em realidades onde a iniciativa do Estado esteve ausente. De acordo com Junqueira (2020, p. 35), “[a]s fragilidades que permeiam as vidas de milhões de famílias brasileiras se acentuaram com a pandemia e evidenciaram como as

---

<sup>56</sup> No original: “Even so, many teachers have found creative ways to get in touch with their students, blend digital and non-digital technologies, and develop interesting activities with them, revealing the historical resistance to incorporating electronic devices and developing topics related to digital literacy and digital media in schools is probably not a problem caused by the teachers, but it is, in fact, a major structural problem with deeper roots”.

desigualdades sociais que perduram no país repercutem também no precário acesso às tecnologias digitais”, o que podemos perceber na dificuldade de Manza (18 e 19) e de Filha (20 e 21) para realizar atividades com apoio do digital, tendo em vista a falta de acesso à internet e a aparelhos móveis de algumas/alguns de suas/seus alunas/os.

Coscarelli (2020, p. 16) nos provoca sobre essa reflexão ao afirmar que, na pandemia, as pessoas, principalmente as mais pobres, enfrentaram tantas lacunas e opressões que “parece loucura” falarmos apenas da falta de acesso à internet como prioridade, o que fica evidente no relato de Filha (21), quando as/os professoras/es precisaram se organizar para entregar cestas básicas às/aos estudantes. Desse modo, professoras/es, e todas/os as/os outras/os colaboradoras/es da escola são e foram, na pandemia, agentes da transformação, que se organizaram para suprir e combater injustiças, muitas vezes onde o Estado é omissor. É interessante como a professora se apropria de uma escolha lexical de um discurso militar em “a escola fez uma **força-tarefa**” (20 e 21), revelando a potência da ação realizada por ela e por suas/seus colegas, como uma operação ou missão criada diante de uma situação emergencial, como a pandemia, onde foi preciso criar unidades de combate.

Um outro dado importante sobre as práticas de ensino durante o isolamento social diz respeito à falta de auxílio às/aos educadoras/es para que conseguissem ministrar suas aulas com mais qualidade:

(22) Mas voltando a parte pedagógica, o que foi mais complicado foi isso mesmo, foi a falta de internet na casa dos alunos, nem todos tinham acesso, e o que foi pior também, nem todos os professores tinham um celular adequado, uma internet boa em casa... Então nós tivemos... A despesa foi toda por nossa conta. Eu mesma tive que mudar o celular, de tanta coisa... Eu tive que mudar meu celular duas vezes. Todos eu comprei com o meu dinheiro, todos os professores fizeram assim também, né? Compramos notebook e fomos fazer os cursos, porque muitos não tinham cursos nenhum, não entendiam quase nada, não conheciam as novas tecnologias, os novos instrumentos, então foi um pouco complicado. Mas, assim, conseguimos caminhar, sabe? E o que mais me chocou foi a volta. A volta, por exemplo, eu tô, hoje, dando aula no 9º ano, tem aluno do 9º ano que não tem, assim, os conhecimentos básicos de Língua Portuguesa. E, na sexta série, eu tenho uma turma de 6ª série, tem alunos até hoje que não sabem ler nada. Então eu tenho 70% da turma que lê, que conhece as sílabas, e essa leitura, né, primária, assim... E outros nem esta conseguiram, tá ainda numa fase silábica. Então eu acho que os impactos da pandemia até hoje tem nos afetado. E a escola, todas eu creio que tava no mesmo pé, sem nada, até mesmo pra poder imprimir as atividades, nós tivemos que correr atrás de dinheiro e tudo mais. Mas foi isso. Então, assim, não usamos mesmo as tecnologias digitais... Usamos, mas, assim, de forma insatisfatória (Filha, grifos meus).

Esse relato de Filha nos mostra como ela e suas/seus colegas, sem auxílio do governo e da prefeitura, precisaram comprar aparelhos digitais novos que dessem conta da demanda gerada pela educação digital. Conforme os dados do Censo Escolar de 2021 (BRASIL, INEP,

2021), apenas em 28,7% das escolas municipais brasileiras houve a disponibilização de equipamentos, como computador, notebook, tablets, smartphones, para as/os professoras/es, e o acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio foi oferecido a somente 6,3% das escolas. Esses dados nos revelam que a situação enfrentada por Filha não foi exclusiva a ela. Foi latente a falta de infraestrutura digital para as professoras (22) e para as/os suas/seus alunas/os (18, 19 e 20). Nesse sentido, observamos, na pandemia,

[...] as mazelas do alunado e do professorado, seja na educação básica, seja na universitária: a falta de conexão, as limitações de equipamentos, a falta de ambiente tranquilo e de tempo de uso dos equipamentos quando há muitos familiares para um só computador. Do lado do(a) professor(a), pesa contra o uso de seus próprios equipamentos e conexão, em geral sem nenhum amparo financeiro da instituição para a qual trabalha, e a exigência de maior tempo de preparação mesmo se mantendo o mesmo tempo e número de aulas (ROJO, 2020, p. 41).

Além da falta de infraestrutura, o relato de Filha traz colocações importantes sobre os efeitos do período pandêmico que, segundo ela, “até hoje tem nos afetado” (22). O uso insatisfatório de tecnologias digitais, como apontado, é consequência do despreparo de professoras/es e alunas/os para ensinar e aprender com o digital, o que, como procurei mostrar nesta e em outras seções, é um problema que demanda solução por parte de políticas públicas do Estado. Essa situação agravou e até mesmo originou a dificuldade enfrentada por algumas/alguns das/os alunas/os de Filha para ler e interpretar textos em Língua Portuguesa, mas somam-se a ela outras desigualdades e opressões ampliadas na pandemia, como a fome (21). Nesse sentido, como apontam Coscarelli e Ribeiro (2023, p. 203-204, minha tradução), ao observarem práticas de outras/os professoras/es na pandemia,

seria mais democrático e mais justo se todos os professores recebessem uma boa formação para usar as tecnologias digitais de forma eficiente, interpretar criticamente as mídias digitais, e desenvolver a autonomia dos alunos para aprender e para ler as palavras e o mundo para tornar-se cidadãos empoderados que transformarão nossa sociedade em um espaço democrático, derrubando as desigualdades sociais (FREIRE, 1968, 1998)<sup>57</sup>.

Desse modo, por mais que tenham incluído (de formas diferentes) tecnologias e recursos digitais em suas práticas, o que “pode favorecer os multiletramentos e o uso de tecnologias digitais no ensino, tanto na aula propriamente dita como nos trabalhos expostos ou solicitados pelo(a) professor(a)” (ROJO, 2020, p. 41), o período pandêmico revelou e

---

<sup>57</sup> No original: “Nevertheless, it would be more democratic and fairer if all the teachers received a good training to use digital technologies efficiently, critically interpret digital media, and to develop students’ autonomy to learn and to read the words and the world to become empowered citizens that will transform our society into a democratic and space, overturning social inequalities (Freire, 1968, 1998)”.

intensificou muitos problemas e demandas emergentes no contexto de professoras/es e alunas/os que receberam o descanso do governo e das autoridades políticas.

Ao buscar responder à pergunta “O que podemos tirar de lição do confinamento?”, Paiva (2020, p. 69) afirma que “(a) é possível levar a sala de aula para o mundo virtual; (b) ferramentas não nos faltam; (c) nossos colegas estão se adaptando e se reinventando”. Apesar das adversidades mencionadas, a apropriação de tecnologias digitais cotidianas, mesmo que de diferentes formas, permitiu que algumas/alguns professoras/es e alunas/os pudessem dar continuidade às suas práticas de ensino e aprendizagem. Nesse período, houve muitas iniciativas, tais como a adaptação de atividades em plataformas digitais **(18 e 19)**, o trabalho-extra aos fins de semana **(19)**, a distribuição de apostilas **(20)** e de cestas básicas **(21)** às/aos estudantes, a criação de salas de aula virtuais no *Google Classroom* e de grupos de *WhatsApp* **(20)**, bem como a compra de novos aparelhos tecnológicos pelas professoras **(22)**, como relatado nas respostas de Manza e de Filha, que nos mostram que “a despesa” que ficou por conta das professoras **(22)** não foi apenas financeira, mas, sim, de gerir, cuidar e repensar uma nova forma de educação, inclusive com preocupações relacionadas à saúde das/os alunas/os.

Ao apontarmos essas questões, portanto, não podemos deixar de reivindicar e cobrar melhorias que devem ser realizadas pelo Estado e por seus agentes públicos, pois, como afirma a pesquisadora “a grande lição é que a pandemia escancarou as desigualdades e não ofereceu aos menos privilegiados as mesmas oportunidades de educação *online*” (PAIVA, 2020, p. 69).

#### **4.5 “Me ensina a fazer isso aqui?”**

Ao compartilharem suas práticas e experiências docentes quanto ao trabalho com gêneros e tecnologias digitais, pude perceber, nos relatos das professoras, alguns pontos que me chamaram a atenção e me mostraram a importância de espaços colaborativos e reflexivos de aprendizagem entre pares. No primeiro encontro, quando nos contou sobre sua experiência com o álbum digital de figurinhas da Copa, a professora Filha se mostrou animada com as plataformas e redes que suas/seus alunas/os estavam escolhendo para produzir suas figurinhas, tais como o *Canva*, *Word* e o *Facebook*. Após compartilhar essa experiência conosco, ela disse:

- (23) Então, **eu também estou aprendendo, porque tem alguns alunos lá que falam: “Professora, por que você não usa isso aqui?”**. Tem coisas que eu tô precisando aprender. Uma vez, quando eu trabalhava no (*nome ocultado*), logo quando o computador saiu, nós tivemos 100 horas para trabalhar com o computador em sala de aula e a primeira aula teria que ensinar os meninos a como ligar o computador, mostrar o *mouse*, o teclado e tudo mais. E eu, com a monitora, nós fomos colocando os alunos de dois em dois, ela falando: “Você senta com não sei quem”, e eu do lado de fora colocando eles na fila. Quando eu entrei em sala de aula pra mostrar o computador, apresentar o computador, tá, gente? Eu tenho 63 anos, tenho 39 anos de sala de aula... **Quando eu entrei pra apresentar o computador para os alunos, que era uma novidade e tudo, eles já estavam jogando, sentei do lado de um e fui jogar também. Não dei minha aula e tudo mais. Então eu tenho aprendido muito com os alunos. Então, assim, tá sendo uma experiência pra mim também** (Filha, grifos meus).
- (24) Só que eu vou te dizer uma coisa, vou ser sincera, eu não sei mexer com muitas... **Eu tô aqui pra aprender também**, eu não sei, coisas simples eu apanho... **Eu tenho que chamar um aluno e dizer: “Me ensina a fazer isso aqui?”** (Filha, grifos meus).

Ao relatar sobre como está aprendendo com suas/seus alunas/os, quando elas/es sugerem a integração de ferramentas e recursos digitais em suas aulas, Filha recordou-se de uma situação vivida por ela tempo atrás, quando o computador estava se popularizando no Brasil e as/os professoras/es foram convocadas/os a ensinarem as/os estudantes a utilizarem essa máquina. O fato que mais me chamou a atenção no relato foi como a colaboradora se colocou na posição de aprendiz, seja na escuta de uma sugestão sobre qual plataforma utilizar (23), seja pedindo ajuda, quando chama uma/um aluna/o e diz: “Me ensina a fazer isso aqui?” (24). Segundo Freire (2011 [1997], p. 17),

[é] neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.

Como observamos, Filha não se posicionou à frente de seu/sua aluna/o; ela se sentou ao lado dela/e e foi jogar também (23). Por mais que acredite não ter dado sua aula, como afirmou, naquele momento, ambos aprenderam juntas/os, colaborativamente, e, decerto, a lição foi dada. Como afirma Freire (2011 [1997]), ensinar não é e não deve ser transferir conhecimento para um alunado de forma bancária, como se a/o estudante fosse um depósito. Nesse sentido, em uma perspectiva freiriana, “[a]prender não é acumular conhecimentos. Aprendemos história não para acumular conhecimentos, datas, informações, mas para saber como os seres humanos fizeram a história para fazermos história” (GADOTTI, 2003, p. 48).

De modo similar, estudantes aprendem e devem aprender sobre e com tecnologias digitais não para “acumular” conhecimentos e informações em desuso, mas, sim, para que possam ter autonomia ao acessá-las e para que façam isso com criticidade. Isso implica que possam ensinar e auxiliar suas/seus professoras/es quando necessário, pois não há hierarquias em uma educação libertadora.

Em outros encontros, as professoras foram estimuladas a compartilhar sobre como trabalham com gêneros e tecnologias digitais, dando, ou não, oportunidades para que suas/seus alunas/os digam o que gostariam de estudar:

- (25) Então, sim, geralmente a gente tá trabalhando algum tema, aí eles falam: “Professora, por que você não faz isso e isso, não faz assim um mural sobre o tema tal? Vamos construir juntos?”. “Vamos”, aí a gente faz. Já aconteceu assim quando a gente tava trabalhando sobre o gênero carta, aí eles falaram: “Por que a gente não faz um mural com bilhete?”. Aí eu falo: “Vamos, vamos fazer”. “Vamos fazer ele digital?”, “Vamos fazer”, “Vamos fazer ele também físico?”. **Eu dou oportunidade pra eles também opinarem, pra eles participarem da forma que eles acharem que é mais pertinente, sabe?** (Manza, grifos meus).
- (26) **Eles sugerem e aí eu embarco.** Se eu tô trabalhando um tema, um texto, aí eles falam assim: “Ô professora, vamos fazer uma charge desse texto?”. Vamos fazer... Eles sempre sugerem. Aí os que gostam do celular, que tem uns que têm e outros não têm, aí eles fazem, igual nós tivemos um outro projeto, eles fazem... “Deixa a nossa turma fazer o convite?”. Aí eles fizeram no Canva. **Então eles mesmos que sugeriram, eu acho muito interessante, porque eu não tinha pensado.** (Filha, grifos meus).
- (27) Então, comigo também, às vezes eles têm opção, às vezes eu levo proposta e eles pedem pra trocar. E, assim, eu gosto de deixar sempre a proposta, quando eu levo, aberta, **porque às vezes eles têm umas ideias bem diferentes do que a gente pensou, e que inclusive são até melhores.** Então eles sempre... eles participam do processo (English\_Teacher, grifos meus).

Nos excertos anteriores, observamos que as colaboradoras têm o costume de incluir suas/seus alunas/os no processo de ensino e aprendizagem de modo colabor(ativo). Apesar de relatar uma experiência com o gênero carta, que não é digital, Manza demonstra ouvir a sugestão das/os estudantes para que construam um mural digital em que possam divulgar as cartas e bilhetes produzidos (25). Filha (26) e English\_Teacher (27), por sua vez, destacam que alunas/os podem auxiliá-las com ideias e sugestões que elas não pensariam sozinhas. Esses relatos evidenciam a grandeza de uma/um professora/professor que se coloca como uma/um eterna/o aprendiz (FREIRE, 2011 [1997]) e enxerga em suas/seus alunas/os seres competentes, autônomos e capazes, que produzem e não apenas recebem conhecimento. Desse modo, as docentes não desperdiçaram oportunidades de viver uma nova experiência:

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que se recusa a escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive (FREIRE, 2011 [1997], p. 83).

Essa oportunidade de aprendizagem em colaboração é importante porque permite às/aos alunas/os serem agentes de seus processos de aprendizagem, o que pode aguçar a vontade delas/es por aprender, ao se sentirem valorizadas/os. Ao “embarcar” (26) nas sugestões das/os alunas/os, Filha mostra que todas/os manejam, juntas/os, o leme da embarcação e traçam o destino de suas viagens (pelo conhecimento). Os gêneros e tecnologias digitais podem facilitar isso ao proporcionarem maior identificação com o contexto das/os estudantes que têm acesso à internet e a equipamentos eletrônicos. Conforme Coscarelli e Ribeiro (2021, p. 83), é mais interessante integrar tecnologias digitais como recurso pedagógico, do que afastar o “*device*” preferido das/os jovens, nesse sentido, é muito melhor que possamos incluí-las/os do que segregá-las/os.

#### 4.6 “Como vocês trabalham?”

Além de demonstrarem aprender com suas/seus alunas/os, as colaboradoras aprenderam entre si, ao interagirem umas com as outras, tirarem dúvidas e pedirem dicas de atividades. Cecília, que estava em sua escola e por isso não pode ligar seu microfone, aproveitou o chat para perguntar às colegas: “Como vocês trabalham com a questão das *fake news*?”. Manza rapidamente a respondeu:

(28) Tem uma plataforma que a gente cria notícias absurdas, aí eu crio lá que tem uma vaca voando na cidade, uma lata de lixo nasceu numa árvore, aí levo pra sala de aula e trabalho com eles a respeito disso: “Gente, vocês viram a notícia que saiu? Eu até imprimir pra vocês, mas tá na internet”. Aí eles falam: “Mas, professora, isso não existe”. “Gente, mas tá na internet, olha aqui, tá na internet”. E aí a gente começa a trabalhar a respeito... Eu deixo claro a respeito também do plágio, o que que acarreta. Eu procuro fazer isso primeiro, de uma forma como se eu acreditasse. Daí, a partir dessas notícias absurdas, a gente começa a fazer uma análise e a trabalhar isso (Manza).



A plataforma indicada por Manza é o *Fodey*<sup>58</sup>, em que é possível simular um jornal fictício criando uma manchete e um texto jornalísticos. A dúvida de Cecília foi pertinente para a ação de formação docente continuada porque a questão da desinformação é contemplada no texto da BNCC (BRASIL, 2018, p. 136) em relação aos conhecimentos e às habilidades a serem desenvolvidos nos anos finais do Ensino Fundamental:

A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria.

Cecília afirmou, em sua apresentação, que gostaria de aprender porque ficou muito tempo longe da sala de aula e precisava se atualizar quanto às tecnologias e recursos digitais integradas no ensino. Como mostrado anteriormente, ela criou uma oportunidade para aprender com suas colegas, e, nesse processo, outras professoras, inclusive eu, puderam aprender também. Além disso, não foi somente nos encontros que percebi esse movimento, pois as educadoras também utilizaram o nosso grupo de *WhatsApp* para enviar e compartilhar sugestões de atividades e de textos acadêmicos, como observado na Figura 11:

**Figura 11 - Captura de tela das mensagens no grupo de *WhatsApp***



**Fonte: Dados da pesquisa**

<sup>58</sup> Disponível em: <https://www.fodey.com/generators/newspaper/snippet.asp>. Acesso em: 09 mar. 2023.

**Texto alternativo:** captura de tela das mensagens no grupo de *WhatsApp* das colaboradoras e da pesquisadora. Há mensagens em que elas indicam materiais didáticos, textos e leituras umas para as outras, tais como: “Deem uma olhada e podem copiar e acrescentar matérias e conteúdos” e “ Podcast de uma atividade que propus”.

Essa ação de aprendizagem colaborativa entre pares faz parte dos procedimentos e da formação da/o nova/o professora/professor. Conforme Gadotti (2003, p. 53-54), “[o] novo professor é um profissional que aprende em rede (ciberespaço da formação), sem hierarquias, cooperativamente (saber organizar o seu próprio trabalho). [...] Ele desperta o desejo de aprender para que o aluno seja autônomo e se torne sujeito da sua própria formação”. Durante a ação de formação docente continuada, pude perceber como as professoras se colocavam na posição de aprendizes, comigo, com as outras colaboradoras e com suas/seus alunas/os. Os ambientes digitais podem favorecer isso, já que, neles, o trabalho interativo e colaborativo é intensificado. Portanto, os momentos de interação discutidos aconteceram em plena conformidade com o desenho e os objetivos da ação de formação continuada, uma vez que foi baseada nos métodos da pesquisa-ação, sob perspectiva freiriana, de colaboração e de libertação entre constantes aprendizes.

#### **4.7 Análise da atividade do Redigir**

No segundo encontro da pesquisa, como expliquei no capítulo de Metodologia, apresentei às professoras o site do projeto Redigir. Nesta seção, detalho como foi feita a análise colaborativa da atividade “Cultura do Cancelamento”, encontrada na seção “Letramento Digital” do site. Além de se vincular a conteúdos curriculares recomendados pela BNCC (BRASIL, 2018) para os anos finais do Ensino Fundamental, essa atividade tem como objetivos “promover a reflexão sobre a intolerância; introduzir a temática da cultura do cancelamento por meio de charges; refletir sobre as causas e consequências da cultura do cancelamento; e contribuir para que o ambiente escolar seja um espaço de diálogos, respeito e empatia”<sup>59</sup>, o que está em conformidade com práticas de letramento digital, na escola, que visam estimular a relação crítica de alunas/os com os ambientes digitais.

A análise da atividade foi feita de modo colaborativo, em que as professoras puderam ligar seus microfones para compartilhar suas percepções, à medida que as escreviam em documento do *Google Docs* (**Apêndice J**), apresentado na página 167, nos Apêndices. Os

---

<sup>59</sup> Disponível em: <https://www.redigirufmg.org/atividades/letramento-digital#h.mwyduzendb2r>. Acesso em: 10 mar. 2023.

seguintes pontos orientaram a análise da atividade: 1) Objetivos principais da atividade; 2) Gêneros textuais mobilizados; 3) Temas/conteúdos abordados; 4) Habilidades e competências a serem desenvolvidas; 5) Nível tecnológico (alto, baixo, zero); 6) Recursos/sites/plataformas digitais utilizados; 7) Possibilidades de adaptação; 8) Riscos digitais; 9) Pontos positivos; 10) Pontos negativos.

Como pode ser observado em nossa análise, as colaboradoras constataram que a atividade “Cultura do Cancelamento” tem o potencial de fazer com que as/os alunas/os reflitam sobre as causas e as consequências da cultura do cancelamento virtual ao mesmo tempo em que trabalham a leitura e a produção de textos de diferentes gêneros, como a charge e o manual, que, por mais que não sejam gêneros digitais, podem transitar nesses espaços e podem ser produzidos com auxílio do digital, inclusive por meio da plataforma Canva, muita citada pelas colaboradoras. Para elas, a aplicação dessa atividade fará com que as/os estudantes possam conhecer diferentes gêneros que abordam a linguagem verbal e visual, relacionando as práticas digitais do cancelamento virtual com suas próprias vivências.

Em relação ao nível tecnológico exigido para aplicar a atividade, as professoras perceberam que é baixo, pois ela pode ser realizada a partir de recursos digitais ou do texto impresso, o que foi um ponto positivo para elas, uma vez que, como mostrei nas seções anteriores, enfrentam opressões advindas da falta de internet e de aparelhos digitais em suas escolas. Dessa maneira, com a atividade do Redigir, poderiam estimular o letramento digital de suas/seus alunas/os com os recursos que têm em suas práticas de ensino reais, pois, por mais que incentivem a inclusão de TDIC na escola, isso precisa ser feito de acordo com as realidades docentes que temos no Brasil de hoje. Logo, a atividade do Redigir é inclusiva, o que foi percebido, também, pelas possibilidades de adaptação que ela oferece às docentes, que afirmaram que poderiam trabalhar com diversos gêneros digitais, em vez dos sugeridos, sobre o tema Cultura do Cancelamento.

No que se refere ao critério de riscos digitais, baseei-me em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) para considerarmos quais riscos essa atividade ofereceria quanto à sua aplicação em sala de aula. As professoras constataram que há riscos digitais, pois os sites sugeridos na atividade trazem propagandas que podem ser acessadas sem criticidade pelas/os estudantes, além de poderem, também, se deparar com informações falsas ao acessarem outros links que poderiam estar nos sites. Além disso, um outro problema é a dificuldade de acesso à internet e a dispositivos digitais, como apresentei nas seções anteriores, caso as professoras optem por trabalhar com as TDIC. Vejamos as observações:

- (29) Oferece, porque toda vez que você abre vem perguntando se você aceita propagandas, você tem que olhar mais (Filha).
- (30) Eu entendo também como um risco... Assim que acessa também, pode ser uma formação de opinião. Dependendo do que o aluno vai achar, vai encontrar como opinião, ele vai ter que ter uma certa criticidade para ver que pode ser que não seja bem aquilo ali... Tá julgando, né, outra pessoa, tá cancelando, por que que tá sendo cancelado? Será que essa é uma atitude correta? Então, de certa forma, que risco na formação de opinião do próprio aluno. Dependendo do site que ele acessar também, ele pode se deparar com a notícia falsa, com algo que vai formar a opinião dele de forma errada (Manza).
- (31) Não tem computador para todo mundo, mas a gente pode tentar fazer em dupla, alguma coisa assim, sentar em dupla. Eu acho que é tranquilo, assim, dá pra fazer (Filha).

As considerações feitas pelas professoras são importantes porque, dada a velocidade com que as informações circulam na internet, nem sempre é possível controlar o que as/os jovens vão ler e acessar. Diante disso, é preciso ter consciência acerca dos riscos digitais, em uma atividade, para que as/os educadoras/es possam preparar as/os estudantes previamente. Apesar dos riscos, elas apontaram que seria possível realizar a atividade fazendo algumas adaptações de acordo com seus contextos, como revela a resposta de Filha (31).

Em relação aos pontos positivos, as professoras destacaram que a atividade estimula a reflexão sobre um tema atual ao contexto das/os alunas/os (a cultura do cancelamento virtual) e trazem à tona a discussão sobre o mundo real em contraposição ao mundo virtual, evidenciando as diferentes formas de nos comunicarmos e agirmos nesses dois “mundos”. Quanto aos pontos negativos, elas afirmaram que “não foram encontrados”, pois gostaram muito da proposta da atividade e de saber que poderiam utilizá-la gratuitamente.

Após a análise da atividade, a professora English\_Teacher aproveitou para compartilhar uma experiência que ela teve com o trabalho do tema cultura do cancelamento a partir do seu livro didático:

- (32) Eu só queria compartilhar que eu fiz uma atividade do livro parecida com os meninos sobre a cultura do cancelamento e eles trouxeram percepções tão interessantes. **A primeira coisa que eles perceberam é que a mulher é mais cancelada que o homem, eu achei super interessante isso porque eles fizeram uma pesquisa e tal.** E uma outra proposta do livro era a gente refletir sobre a cultura do cancelamento dentro da perspectiva... só complementando também o que a outra professora falou, dentro de uma perspectiva de se seria uma punição, né? Será que é uma punição? E que seria também uma forma correta? Será que a gente pode fazer justiça com as próprias mãos, né? Cancelando... **Então foram reflexões bem interessantes que os meninos trouxeram** e também aquela questão que você falou, que eles perceberam que a cultura do cancelamento não é nova, ela se tornou mais presente no meio digital, mas que a cultura do cancelamento já existe desde de muitos anos, e que só agora ela faz parte realmente do mundo dos meninos. Então achei super interessante eles trazerem essas reflexões. Só para complementar (English\_Teacher, grifos meus).

A contribuição de *English\_Teacher* foi importante para pensarmos também na atividade do Redigir, pois ambas trabalham o mesmo tema. Na proposta já aplicada, ela pôde trabalhar com a conscientização sobre a prática do cancelamento virtual, observando que esta é uma prática comumente mais punitiva para mulheres, o que está relacionado ao Patriarcado e ao machismo em nossa sociedade - temas de extrema importância para aula de Linguagens, já que as crenças e preconceitos são construídos, sobretudo, discursivamente. Na atividade do Redigir, importantes reflexões também podem ser feitas, inclusive a partir da proposta de produção sugerida, em que as/os alunas/os devem refletir sobre “Como podemos cancelar a cultura do cancelamento?”, a partir da confecção de um jogo de trilha, usando, ou não, ferramentas digitais.

Podemos observar, então, como atividades como a do Redigir, que trabalham a conscientização crítica sobre eventos e práticas digitais, educam as/os estudantes rumo a transformação social, em que outras realidades, mais éticas, com mais respeito e justiça, podem ser construídas por elas/es a partir da observação e da leitura crítica da prática do cancelamento virtual. Conforme Fairclough (2003, p. 78), a transformação do mundo frente às opressões e às assimetrias de poder dependem das novas tecnologias, uma vez que atitudes e discursos opressores são articulados cada vez mais nos ambientes digitais a partir do desenvolvimento tecnológico. Desse modo, a mudança social deve estar ligada a mudança de atitude frente aos discursos de ódio e de opressão que circulam nesses ambientes, como o cancelamento virtual. Nesse sentido, nos perguntamos: por que as mulheres são mais canceladas do que os homens?, como nos adverte *English\_Teacher*, ou: por que Karol Conká (trazida na atividade do Redigir), uma mulher negra, foi duramente cancelada em relação a outras personalidades que também passaram pelo Big Brother Brasil (BBB)? Essa é reflexão possível, a partir da atividade do Redigir, que pode originar a produção de outros textos protagonistas, agentes (MAGALHÃES, 2017) rumo a transformação social.

O diálogo a seguir, entre mim e Manza, após as considerações de *English\_Teacher*, exemplifica como nossas práticas sociodiscursivas estão em constante processo de virtualização - uma reflexão incentivada pela atividade analisada:

**(33) Manza:** Antes a gente ficava de mal, né? (*risos*) Hoje em dia... cancela.

**Pesquisadora:** É verdade, quando eu era criança, tinha o Orkut. Quando eu brigava com uma pessoa, eu achava o máximo ir lá e desfazer a amizade com ela, cancelava ela da minha vida.

**Manza:** Ou ia lá na Fazendinha dela, Carolina, e detonava com tudo (*risos*).

**Pesquisadora:** É isso, como as práticas cotidianas que temos no mundo, como brigar com alguém e não querer mais contato, vão se transformando com a mudança das tecnologias. Desfazer a amizade real e virtualmente, destruir a Fazendinha... Esses dois mundos estão conectados, por isso, estimular o letramento digital é importante.

Como visto, nos ambientes digitais, estamos agindo, produzindo textos de variados gêneros discursivos, que são formas de ação (FAIRCLOUGH, 2003), para afetar pessoas, cancelá-las e desfazer amizades. O que as ações discutidas nos excertos anteriores representam no mundo físico? E no mundo digital? Podemos ver como não há separações entre eles, o que ressalta a importância de atividades como a do projeto Redigir, que podem ser reinterpretadas e adaptadas por professoras/es conforme as necessidades de reflexões que perceberem em suas turmas.

Ao final do encontro, quando perguntadas se aplicariam a atividade Cultura do Cancelamento, as colaboradoras responderam positivamente:

**(34)** Eu já estava pensando em fazer (*risos*), porque é muito interessante esse negócio, assim, participativo, cooperativo, entendeu? E eles gostam de trabalhar assim, e charge é um dos gêneros textuais que eu mais gosto de trabalhar, super atual, crítico, né? (Filha, grifos meus).

**(35)** Eu com certeza, com certeza, eu já tinha aplicado algumas antigas, né? Antigamente. E é um tema bem atual, igual você falou aí da novela [Travessia], né? Eles gostam de acompanhar o que está acontecendo, mesmo que eles não assistam à novela, na propaganda ali eles estão de ouvido em pé, então é bom a gente tá trazendo a reflexão ali pra sala de aula, né? **É bom a gente tá trazendo o que está acontecendo, e até um gatilho já pras reflexões para quem sabe pode acontecer de cair num Enem, numa redação de ENEM, já começa a fazer as reflexões agora** (Manza, grifos meus).

Conforme afirmaram, Cultura do Cancelamento trata-se de uma atividade que permite a colaboração entre as/os estudantes **(34)**, que devem chegar a reflexões colaborativas, como incentivado em todos os momentos da atividade. Isso para que produzam, juntas/os, textos de gêneros discursivos diferentes sobre esse tema, tal como sugerido nas três propostas de produção indicadas pelo Redigir, o que pode as/os auxiliar em práticas e reflexões futuras, como na elaboração da redação do ENEM **(35)**, já que se trata de um tema bastante atual. Ainda, as três propostas de produção sugeridas demonstram a preocupação social, política e pedagógica do projeto com a aplicabilidade de suas atividades, já que comumente oferecem mais de uma opção de atividade/proposta, adaptáveis ao contexto real de cada professora/professor.

Apesar de termos analisado colaborativamente apenas uma atividade, tivemos a oportunidade de navegar por todo o site do projeto, assim, as professoras puderam ver a extensa lista de gêneros e de temas contemplados. Por fim, no último momento do segundo encontro, apresentei a ferramenta *Pearltrees* a elas, como explicado no capítulo de Metodologia. A partir dessa ferramenta, elas poderão fazer uma curadoria digital a fim de organizar as atividades do Redigir, bem como outras atividades e recursos digitais, para que sejam acessados em suas práticas pedagógicas futuras, o que se mostrou muito proveitoso para elas, conforme o relato a seguir:

(36) Eu quero só agradecer, viu? Muito bom, gostei muito, principalmente nessa parte da curadoria, não conhecia, nossa, eu tô encantada (*risos*). As atividades do Redigir, incríveis, muito obrigada mesmo e melhoras<sup>60</sup>, viu, pra você! (Manza).

#### 4.8 Nossa atividade colaborativa

O terceiro encontro foi reservado para a elaboração colaborativa de nossa proposta de atividade para leitura e produção de um gênero digital. Como explicado no capítulo de Metodologia, a partir de um sorteio, o tema e o gênero trabalhados foram combate a *fake news* e infográfico, respectivamente. O objetivo de criar uma proposta colaborativa foi de compreender como as professoras se organizariam ao elaborar ideias, compartilhar sugestões e somar seus conhecimentos aos de suas colegas, uma vez que esta pesquisa tem por base a aprendizagem e a colaboração entre pares. A partir desse momento, ainda, foi possível observar como as docentes planejaram as atividades de modo a escolherem, ou não, trabalhar com dispositivos, ferramentas e recursos digitais.

Para criação colaborativa da atividade, utilizamos um documento criado previamente por mim utilizando o *Google Docs*, em que todas as professoras estavam na função de editoras para que pudessem escrever e alterar seus textos. Compartilho nossa proposta de atividade para que possa ser baixada, compartilhada e adaptada por você, professora/professor, conforme sua realidade. A atividade pode ser encontrada no **Apêndice K** desta dissertação, na página 169 dos Apêndices.

Juntas, pensamos em uma proposta de atividade a ser realizada em uma aula de 50 minutos. Dividimos essa atividade em algumas “partes” e colocamos a descrição dos “passos”

---

<sup>60</sup> Manza gentilmente me desejou melhoras porque eu havia contraído o vírus da Covid-19 na semana do segundo encontro. Como a ação de formação continuada foi realizada *on-line*, isso não prejudicou ou afetou as professoras e nem o desenvolvimento das atividades. Apesar dos sintomas, eu estava bem, pois estava vacinada. As professoras, meu enorme agradecimento pelo carinho, pela paciência e pela colaboração comigo naquele dia.

que poderiam ser realizados em cada uma delas até chegarmos à parte final em que foi sugerida a produção de um infográfico. Todo esse processo envolveu muita troca de conhecimento e também foi bastante divertido, porque pudemos, de forma descontraída, aplicar a discussão dos encontros anteriores para criação da atividade. À medida que tinham ideias, as professoras ligavam seus microfones para compartilhá-las com suas colegas e comigo e, sem seguida, escreviam no documento. Na maioria das vezes, elas falavam sobre o que fariam em cada “parte” da aula a partir de ideias inspiradas em suas próprias práticas e vivências em suas salas de aula:

(37) Eu iniciaria fazendo algumas perguntas pros alunos sobre o tema, aí o livro já traz, a gente conversaria e depois já parte pro texto. Uma interessante é perguntar se eles fazem parte de algum grupo que as pessoas compartilham *fake news* e eles percebem. Eu iria perguntando, conversando, porque eles falaram demais, quando eu trabalhei esse tema, do grupo da família, que compartilham *fake news*, que eles ficam bravos (English\_Teacher).

(38) Eu mostraria uma *fake* bem assim... Vaca voando, uma coisa bem assim... E a partir disso a gente começaria a trabalhar o tema (Filha).

No momento em que fomos escolher qual *fake news* seria apresentada e discutida com as/os estudantes, English\_Teacher sugeriu que trabalhássemos com uma informação falsa sobre política, mas logo considerou a complexidade dessa prática, pelo receio de gerar polêmica e confusão com as/os alunas/os, principalmente em 2022, um ano eleitoral:

(39) Tem um vídeo que tá circulando, de uma humorista falando... É questão da presidência, né? Daria confusão. Mas agora tá circulando demais, e o tanto de gente acreditando, que não conhece a humorista, eu, por exemplo, não conhecia, e aí eu recebi em um grupo e as pessoas... Ela falando que, no próximo ano, o Lula vai... Aliás, o Bolsonaro vai governar no corpo do Lula, e aí as pessoas acreditando nisso, e ela fala de um jeito... Foi muito interessante esse vídeo, e é uma *fake news*, né? Na verdade, é um humor, só que as pessoas estavam acreditando, às vezes, foi mais um conhecimento de mundo, de não conhecê-la como humorista. **Achei muito interessante esse caso, só que não dá pra levar pra sala porque, hoje em dia, daria confusão** (English\_Teacher, grifos meus).

Assim como English\_Teacher, outras/os professoras/es poderiam escolher não trabalhar, em sala de aula, com um texto que aborda mais explicitamente um conteúdo político, pela “confusão” (39) que isso poderia gerar. No entanto, combater informações falsas que circulem nos ambientes digitais e saber como fazer isso é uma prática de letramento digital. Tendo em vista o momento sociopolítico e econômico que estamos vivendo, onde muitos discursos, por vezes falaciosos, se alastram e repercutem mais facilmente por meio das tecnologias digitais, é essencial capacitar as/os estudantes para isso. Nessa perspectiva,



Coscarelli (2017, p. 71) argumenta sobre a importância da leitura como uma atividade investigativa, uma vez que “a leitura on-line exige do sujeito habilidades para navegar e para ler, usando e conectando múltiplas fontes, hipertextualmente conectadas”. A autora aponta, ainda, algumas estratégias que podem ajudar as/os leitoras/es a lidar com informações provenientes de várias fontes encontradas em ambientes digitais, são elas: perguntar, localizar, analisar/avaliar, sintetizar, integrar e monitorar o objetivo de leitura durante todo o processo (COSCARELLI, 2017, p. 72).

A fim de seguir a recomendação das professoras, optamos por, em nossa proposta de atividade, criar uma *fake news* e deixar a cargo da/o professora/professor escolher, de fato, o texto que deseja trabalhar quando aplicar a atividade. A professora Manza sugeriu, então, a plataforma *Fodey*<sup>61</sup> para criação de jornais e de informações falsas. Nela, escolhemos um título para o jornal e fizemos a manchete e o texto:

**(40) Manza:** Eu uso [*o Fodey*] como gerador de notícia, a gente gera uma notícia falsa, tá vendo? É um jornal. O nome do jornal tem que ser curtinho se não corta, mas a notícia é normal, pode escrever que dá certo.

**Pesquisadora:** Precisamos, então, escolher um nome pro nosso jornal.

**Filha:** “Fala Carol”!

Ao longo do encontro, as colaboradoras foram lembrando suas práticas em sala de aula para que fosse possível pensar nos próximos passos de nossa atividade. Isso foi importante porque, nesses momentos, elas puderam compartilhar experiências bem-sucedidas de trabalho à medida que tiveram a oportunidade de refletir sobre elas:

**(41)** Eu trabalharia aqui um texto com eles. Eu já fiz de duas formas, deixei livre o tema pra eles pesquisarem, ou também, quando eu quero trabalhar um gênero de forma mais específica, eu seleciono um texto verbal e peço pra eles transformarem aquele texto em um infográfico. Depende do tema, naquele da cultura do cancelamento a gente trabalhou os textos do livro didático, depois eu selecionei um texto e dividi os tópicos e pedi para os meninos falarem. **Mas eu poderia ter pedido pra eles fazerem um infográfico com a parte deles.** Então vai depender muito, às vezes, eu uso o livro didático, às vezes, não. Um que eu fiz, com os objetivos do milênio [*Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)*], eu selecionei alguns sites, alguns links, e pedi pra eles lerem aquelas informações, dividi os objetivos pra cada um deles, e pedi pra eles resumirem tudo aquilo que eles leram em forma de um infográfico que estivesse relacionado ao tema que eles pegaram. **Aí, eu achei que ficou bem legal. O que eu achei que ficou ruim foi porque eu selecionei muitos textos, muitos textos, aí eu acho que eu teria que ter selecionado um texto só sobre cada objetivo e pediria pra eles fazerem um infográfico sobre aquele**

---

<sup>61</sup> Fodey é uma plataforma para criar páginas de jornais que não existem. Nela, é possível criar notícias escrevendo uma manchete e um pequeno texto. Disponível em: <https://www.fodey.com/generators/newspaper/snippet.asp>. Acesso em: 04 abr. 2023.

**texto.** Uma coisa interessante também, que é até uma teoria do Kress, que ele fala sobre transformar modos, então discutir um vídeo e pedir pra eles fazerem um infográfico a partir daquele vídeo, aí a gente trabalharia a questão da oralidade, dos gêneros orais e dos gêneros escritos (English\_Teacher, grifos meus).

Seguindo as considerações de English\_Teacher, optamos por escolher diferentes modos de linguagem (texto escrito, imagens e vídeo) para informar as/os alunas/os sobre como combater uma *fake news*, leituras importantes para a produção do gênero infográfico, na última parte da atividade. As colaboradoras escolheram a plataforma Canva para que as/os alunas/os produzissem seus infográficos, por ser de fácil acesso e mais conhecida por elas/es (42). Também foi dada a opção de usar cartolinas e colagens para aquelas/es que não tiverem acesso à internet e a dispositivos móveis em casa e/ou na escola.

(42) Eu sugiro o Canva, porque o Canva é vida, né? Eu amo o Canva. Tudo geralmente eles fazem no Canva, mas, assim, às vezes eles aparecem com outros lá e tal, mas... Hoje, há uns dois anos até que não era tanto, mas depois da pandemia os meninos fazem tudo no Canva (English\_Teacher).

Além disso, as professoras se atentaram à importância de que o infográfico produzido pelas/os alunas/os fosse divulgado por elas/es, fazendo jus a uma produção textual motivada. Isso reforça a ideia de como é importante colocá-las/os no centro do processo de aprendizagem, o que buscamos fazer em todos os momentos de nossa proposta, como pode ser observado. Nesse sentido, finalizamos a atividade com algumas sugestões para que a divulgação do infográfico fosse feita de maneira virtual. Dentre elas, as/os estudantes poderiam postar seus infográficos nas redes sociais de suas escolas, ou criar um mural coletivo no Padlet<sup>62</sup> para postarem os infográficos e depois criar um QR Code de acesso a essa plataforma para que fosse divulgada. De maneira impressa, os infográficos poderiam ser colados na parede da escola, formando um mural informativo. Links sobre como criar um mural no Padlet e como criar um QR Code foram colocados na proposta e podem ser conferidos pelas/os professoras/es interessadas/os.

A professora Filha manifestou um certo desconhecimento em relação ao Padlet (43) quando as outras colaboradoras comentaram que o conheciam e até mesmo já o utilizavam. Justamente por isso, foi relevante pesquisarmos sobre como criar um mural por lá, para que fosse possível ensinar às/aos alunas/os ao mesmo tempo em que o interesse de Filha e de outras professoras fosse despertado para o uso pedagógico dessa plataforma.

---

<sup>62</sup> Padlet é uma plataforma digital que permite a construção de murais virtuais colaborativos, interativos e acessíveis. Está disponível em Língua Portuguesa e o acesso gratuito possui uma limitação na quantidade de murais que podem ser criados. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/>. Acesso em: 06 fev. 2023.

(43) O Padlet eu fiz uma vez só, porque tinha que fazer, mas eu não fiz mais nada com ele, não (Filha).

No final do encontro, fizemos uma revisão de toda atividade, o que trouxe considerações importantes, pois as colaboradoras puderam observar, de forma complementar, elementos e conceitos que passaram despercebidos durante o planejamento:

(44) Uma ideia também é os alunos entregarem impresso e colocar pela escola, ou fazer um mural pela escola também. E uma outra coisa, também, é que acho que a gente não colocou, a gente se esqueceu de trabalhar as características do gênero (English\_Teacher).

(45) Até aquele infográfico que eu mandei, mostra pra ele o que é. Eu gosto de trabalhar muito isso, quando eu vou trabalhar notícia ou qualquer outra coisa... currículo, eu sempre mostro um pra depois em cima daquele eles produzirem. Dá pra trabalhar as características igual a English\_Teacher falou. Dá pra trabalhar um infográfico com outro tema, né? Não precisa ser o mesmo (Filha).

Após fazermos as adequações necessárias, no terceiro encontro, foi possível concluir a atividade de maneira satisfatória. Depois do encontro, formatei a fonte e a estrutura do texto produzido colaborativamente e criei uma introdução à atividade (com uma breve explicação sobre o material). Posteriormente, ao assistir à gravação do encontro, observei que as professoras haviam feito, oralmente, considerações pertinentes sobre os procedimentos da atividade que não estavam escritos na proposta produzida, pois é comum que algumas observações passem despercebidas em virtude do tempo reduzido e de nossa descontração. Por isso, optei por produzir um *Material do Professor*, com as mesmas atividades que continham no *Material do Aluno*, que produzimos, mas com dicas elaboradas oralmente pelas professoras quanto à aplicação da atividade. A ideia desse material complementar, inclusive, foi inspirada nas atividades do Redigir, que geralmente disponibiliza um material da/o aluna/o e da/o docente. É importante pontuar que, apesar dessas adequações, as ideias, textos, imagens e sugestões das professoras foram respeitadas, inclusive no material da/o docente, que foi feito com base em suas falas.

#### **4.9 Reflexões sobre a experiência de formação docente continuada**

No quarto encontro, ocorreu o método grupo focal, onde foi possível, por meio de um roteiro semiestruturado, realizar reflexões sobre a experiência de formação docente

continuada com as professoras colaboradoras. A fim de apresentar os resultados dessas reflexões, esta última seção foi dividida em subseções mais específicas.

#### 4.9.1 Atividades do Redigir: “legítimas, inspiradoras e adaptáveis”

Quando perguntadas sobre as atividades do Redigir que foram apresentadas durante o segundo encontro, especialmente a atividade “Cultura do Cancelamento”, analisada colaborativamente, as professoras afirmaram que já indicaram-nas para suas/seus colegas e que têm o desejo de continuarem aplicando-as em suas práticas. Algumas características foram trazidas sobre as atividades desse projeto. Em suma, as colaboradoras as consideram bastante atuais (46, 47 e 48), além de legítimas e consistentes (46), planejadas por uma equipe de professoras/es-pesquisadoras/es em estudos sobre Letramento Digital, apropriadas (47) e adaptáveis de acordo com as necessidades e demandas das/os educadoras/es (48):

(46) Já indiquei muitas vezes, já usei também material pra poder fazer sequência didática, porque são materiais muito bons, né? **E legítimos, com muita consistência também**, e o modo com que é feito, os materiais são muito **atuais**, né? As atividades do Redigir serão super bem-vindas nas minhas atividades, **por serem muito boas, consistentes, atuais, feitas por pesquisadores, por ter a tutela de pessoas que entendem do que está passando pros alunos** (Ianará, grifos meus).

(47) Eu aplicaria, já compartilhei as atividades, e no início do ano vamos nos reunir para um projeto conjunto de Linguagens. Muitos não têm acesso em casa, mas aplicarei em minhas práticas as atividades do Redigir, **pois são atuais, apropriadas...** Eu mandei esse material que você mandou pra gente, que podia compartilhar com os professores, e um monte já pôs carinha, já pôs coraçãozinho, “obrigada, Filha...”. E aí eu escrevi, “foi dos encontros com a Carol na UFMG”, porque eu tinha convidado alguns pra virem. Podem rir de mim, **porque eu não sabia fazer, eu não sabia fazer, mas eu consegui, porque eu aprendi**, gostei... Aí eu falei: “Vou mostrar pra eles” (Filha, grifos meus).

(48) Só complementando o que as meninas já disseram, eu já usei, também, acho excelente as atividades, os temas são **muito atuais. É aquela questão do livro didático, a gente pode fazer adaptações pra nossa realidade**. São atividades muito boas, eu indico também, tô sempre falando pra outros professores e colegas minhas que tem o site do Redigir (English\_Teacher).

É relevante notar que Filha relata que antes “não sabia fazer”, “mas conseguiu” (47), porque teve a oportunidade de discutir e de observar práticas docentes, vivências e materiais didáticos como os criados pelo Redigir. Um outro ponto que me chamou a atenção foi a seguinte pergunta que essa mesma professora me fez:

(49) Só um minuto, eu posso apresentar, nesse negócio de Linguagem, o Redigir pra turma trabalhar, **não é plágio não é nada, é liberado, a gente pode usar na escola, né?** (Filha, grifos meus).

A pergunta de Filha foi feita quase ao final do último encontro, quando eu já havia ressaltado, em outros momentos, que tudo que estava no site do projeto Redigir era gratuito, feito por professoras/es para professoras/es. É importante, a partir dessa pergunta, analisarmos como e por que a existência de materiais acessíveis e gratuitos surpreende algumas/alguns professoras/es, que possivelmente não estão acostumados a recebê-los e encontrá-los. Não que faltem iniciativas de disponibilização desses materiais, como mostrei ao longo desta dissertação, há professoras/es-pesquisadoras/es que produzindo materiais muito pertinentes com propostas de atividades para outras/es professoras/es. Isso, inclusive, possibilitado pelas pesquisas realizadas em instituições públicas de ensino, como é o caso do curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG (PosLin). No entanto, perguntas como a de Filha nos mostram a importância da distribuição gratuita desses materiais e de sua divulgação nas escolas, para que seja mais acessível às/aos professoras/es.

É válido salientar que tanto Filha quanto as outras colaboradoras se mostraram bastante animadas para compartilhar as atividades desse projeto, bem como outros materiais enviados a elas durante os encontros, com as/os outras/os professoras/es de sua escola, o que está em conformidade com a ideia do Redigir, de compartilhar e de construir conhecimento colaborativamente.

#### **4.9.2 Nossa proposta colaborativa: “uma prática facilitadora e motivadora”**

As professoras também foram perguntadas sobre a experiência delas durante a elaboração conjunta da atividade sobre o infográfico de combate à desinformação. Em sua maioria, elas afirmaram terem aproveitado esse momento em razão da facilidade de desenvolver uma atividade de forma colaborativa em comparação a terem que fazer isso sozinhas (50 e 51). English\_Teacher trouxe uma consideração importante ao dizer que, a partir da nossa proposta e do modo como eu organizei previamente o documento onde a atividade foi produzida, ela percebeu que era possível, sim, desenvolver ideias colaborativas entre suas colegas (50). Complementando essa ideia, Filha lembrou o momento ao final do terceiro encontro em que percebemos a necessidade de readequar algumas partes de nossa proposta (51), o que, certamente, só aconteceu porque tivemos a oportunidade de revisar e repensar colaborativamente.

(50) Carol, eu achei muito interessante essa ideia de elaborar uma sequência didática coletiva, achei muito interessante a forma com que você organizou. **Até comentei com uma colega minha, falei “ah, a gente pode fazer”**, porque a gente mora em cidades diferentes, e a gente troca muita figurinha. Então eu achei bem interessante e acho que deveria ser mais divulgado. [...] Quando a gente tá numa mesma escola e tem mais de um professor de Português, ou da mesma matéria, a gente pode tentar fazer essas atividades de forma colaborativa, o “como fazer”, que você apresentou, **ficou muito mais fácil pra gente visualizar**, porque, às vezes, a gente acha que tem que fazer reuniões de duas horas, e não é, dá pra gente fazer com pouco prazo, com pouco período de tempo, a gente consegue implementar. Eu fiquei motivada, sim, em algum momento, a gente trabalhar temas e trabalhar a proposta didática dessa maneira. Eu posso seguir essa mesma sequência, porém só mudar os textos, em vez de usar português, usar em inglês (English\_Teacher, grifos meus).

(51) **Trocar ideia sempre se torna mais fácil.** Gostei muito que a gente já tava quase terminando, não sei se foi a English\_Teacher, acho que alguém falou “falta as características do gênero”, e acrescentou muito. Gostei muito, pretendo usar, pretendo... na medida do possível (Filha, grifos meus).

As considerações anteriores nos fazem perceber sobre como professoras/es, quando têm oportunidade, podem produzir bons resultados, seja materiais, aulas, atividades, entre seus pares, como uma rede de apoio. O trabalho em grupo, que muitas vezes é estimulado às/aos educandas/os, traz benefícios consideráveis quando faz parte também das práticas das/os educadoras/es. De acordo com Gadotti (2003, p. 54), “[...] o novo professor precisa desenvolver habilidades de colaboração (trabalho em grupo, interdisciplinaridade), de comunicação (saber falar, seduzir, escrever bem, ler muito), de pesquisa (explorar novas hipóteses, duvidar, criticar) e de pensamento (saber tomar decisões)”. As habilidades citadas pelo autor, certamente, podem motivar e facilitar o trabalho docente.

#### 4.9.3 A ação de formação docente continuada: “um caminho que faz diferença”

Sobre a atuação das professoras nos encontros da pesquisa, as respostas delas também foram positivas, como pode ser observado:

(52) Então, pra mim, a ação de extensão é extremamente necessária, ela contribui, só que exatamente o que eu tava pensando, eu não sei como o *link* da sua pesquisa chegou até mim, e eu não sei quantas pessoas você conseguiu pra participar dessa ação, aí eu pergunto, às vezes, essas ações são até propostas, mas não é todo mundo que tá muito a fim. **Eu pontuo que ela é necessária, que ela faz diferença, principalmente pra quem não tem acesso a, sei lá, continuar os estudos no mestrado e no doutorado.** E um ponto principal, esse tema, letramento digital, multiletramentos, multimodalidade, não é novo, mas vamos considerar que seja. **Por exemplo, quando eu terminei a minha graduação, eu não tive acesso, a gente nem falava disso, eu terminei não sabendo o que era um texto multimodal,** a gente não conversava sobre isso. Por isso que a gente precisa se capacitar, porque, se não, a gente vai oferecer um ensino que não está dialogando com as necessidades

contemporâneas. E aí, claro que eu gostaria, eu falo muito isso com meus alunos, eu gostaria de ter tido oportunidade, e não tive, mas também a gente tem que procurar. Às vezes, bate na nossa porta e a gente tem sempre mil coisas pra fazer, então era isso. Dentro do tempo que nós tivemos, eu acho que deu pra você apresentar bastante ferramentas e ideias, que dá pra gente seguir aí, né? (English\_Teacher, grifos meus).

**(53) Eu queria falar que eu também não tive oportunidade de conhecer, quando eu me formei, eu sou a mais velha do grupo.** Também aproveitei bastante, gostaria de criar outro grupo, para que você pudesse nos ensinar outras ferramentas que eu sei que você sabe, que você me ensinou ontem [...] Tem muita coisa ainda que eu tenho interesse de aprender, mas você nos mostrou muita coisa, sabe? Tudo pra mim foi útil, tudo pra mim foi maravilhoso, e eu tô aprendendo... Eu aprendi muito. E quando o livro que eu peguei de projetos falava só de tecnologias e de gêneros digitais, eu não conhecia muitos, e eu já tô conhecendo agora. [...]. Tem uma frase que eu gosto de levar pra mim, que uma professora me disse uma vez, “tudo que merece ser feito, deve ser bem feito”. **Então você nos mostrou um caminho, uma visão de que eu posso fazer mais do que eu tenho feito em minha sala de aula** (Filha, grifos meus).

No excerto anterior, English\_Teacher trouxe uma consideração pertinente sobre a importância da formação docente continuada para que as/os professoras/es se capacitem quanto às demandas e às necessidades de aprendizagem das/os estudantes **(52)**. Como ela e Filha **(53)** pontuam, durante a graduação, não tiveram acesso a algumas discussões importantes aos estudos e práticas de letramento digital, o que pode ser revisto caso as/os educadoras/es tenham a oportunidade de refletirem sobre suas práticas em espaços de formação docente continuada. Para Coscarelli e Ribeiro (2021, p. 86), o trabalho com gêneros digitais “implica o uso de recursos digitais para a compreensão e a produção de textos escritos e orais”. No entanto, ainda de acordo com as autoras, para que isso seja possível, as/os professoras/es precisam não só ser familiarizadas/os com as TDIC, mas principalmente ser preparadas/os e capacitadas/os para explorarem as tecnologias como recurso pedagógico (p. 90). Esta pesquisa apresentou resultados favoráveis quanto a isso, uma vez que podemos observar, na resposta de Filha, seu desejo e motivação para aprender mais, pois, na formação docente continuada, ela encontrou “um caminho, uma visão” de que pode “fazer mais” **(53)**.

English\_Teacher ainda observa que, às vezes, as ações de formação continuada são oferecidas, mas nem todas/os as/os professoras/es se interessam ou podem participar delas **(52)**. Em minha pesquisa, apesar de as/os 18 docentes terem manifestado interesse inicial em atuar nos encontros, algumas/alguns tiveram impedimentos, como falta de tempo, pois precisavam cuidar das/os filhas/os, principalmente no caso das professoras mulheres, como abordarei melhor no próximo capítulo.

#### 4.9.4 Os gêneros e as tecnologias digitais em práticas de letramento: “emancipação, empoderamento e transformação”

No último momento do quatro encontro, quando perguntadas se, ao olharem para o futuro, se imaginam integrando gêneros e tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, as professoras foram unânimes ao responderem que sim:

(54) Eu achei muito importante, eu já usava um pouquinho, e eu tô assim... animada! **Eu tô me sentindo fantástica**, porque eu fui usando durante o curso, você foi mandando e eu fui tentando usar. Não usei todas, não, mas eu fui experimentando e eu aprendi muita coisa, eu quero levar isso para minha sala de aula, no ano que vem. Já passei aquilo que você mandou para os professores, e o pessoal ficou interessadíssimo. [...] E ontem também eu fiquei muito empolgada [...] **E tudo que eu aprendi, com certeza, vai ser de grande utilidade para mim, para os alunos, porque nós sabemos que o futuro já é o presente.** O que eu aprendi, eu tenho passado pros alunos, eu quero continuar passando, eu quero passar para os professores. E os gêneros digitais, trabalhando em sala de aula, acho que eu vou criar uma nova matéria, “Literatura, Português, Gramática” e gêneros digitais, pra gente trabalhar (*risos*). Pelo menos uma vez por semana eu quero me dedicar a esse letramento digital (Filha, grifos meus).

(55) Bom, Carol, na verdade, **eu não me vejo é não trabalhando essas tecnologias digitais na sala de aula**, não vejo meus alunos sem essas tecnologias. Tem uma fala da Roxane Rojo que ela fala, “ao invés de tirar o celular da mão do meu aluno, eu vou fazer uso pedagógico dele”. Então eu não imagino o meu aluno sem o celular na sala de aula, né? Porque a gente não fica, o próprio professor que quer tirar o celular da sala de aula é o que tá com o celular na reunião o tempo inteiro, então é complicado isso aí. Eu não vejo o meu aluno sem essas tecnologias, sem internet, e **acho que, se a gente pode tirar alguma lição da pandemia, a escola, nesse caso, foi isso, porque a pandemia veio dizer: “Olha, as tecnologias digitais estão aí, a gente tá falando de letramento há muito tempo, e a escola está tirando celular da mão do aluno até hoje”.** Então eu acho que é por aí, eu não me vejo sem essas tecnologias (English\_Teacher).

As considerações anteriores me chamaram a atenção porque as colaboradoras demonstraram terem encontrado, no trabalho com gêneros e tecnologias digitais em sala de aula, uma forma de emancipação, de empoderamento e de transformação. Na quinta-feira antes do último encontro, que aconteceu em uma sexta, era jogo do Brasil, na Copa, e Filha me procurou animada com os álbuns de figurinhas digitais que suas/seus alunas/os estavam produzindo. Ela queria encontrar um jeito de divulgar esse material para toda a escola e, por isso, eu a ensinei a publicá-lo no Padlet, plataforma que ela demonstrou, em outro momento, desconhecer. Também a ensinei a criar um QR Code de acesso a esse Padlet e depois criamos, no Canva, um poster para colocar o QR Code e divulgá-lo por toda escola. Em seu relato, ela conta como “ficou muito empolgada” e como, a partir do trabalho com tecnologias digitais,



está se “sentindo fantástica”. Além disso, seu interesse e despertar para o trabalho com gêneros digitais é tanto que ela até gostaria de “criar uma nova matéria” com esse nome (54).

Nesse mesmo sentido, English\_Teacher afirma que não se imagina lecionando sem o auxílio de tecnologias digitais. A colaboradora nos faz um importante alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 no ensino que, em uma situação emergencial, fez com que educadoras/es começassem a trabalhar ou trabalhassem mais com alguns dispositivos e recursos tecnológicos em suas práticas, o que (re)acendeu o debate sobre a importância das tecnologias digitais no ensino (55). Nemer (2021), ao discutir sobre a Tecnologia do Oprimido, nos traz uma reflexão pertinente sobre como as tecnologias digitais podem aprofundar opressões, principalmente quando as pessoas não têm acesso a elas, ao mesmo tempo em que podem ser vistas como um caminho para uma vida melhor, quando as pessoas fazem um uso criativo, adaptado e transformador de tais tecnologias em suas práticas. Mesmo que enfrentem precariedades no ensino, nos excertos anteriores e em toda discussão apresentada até aqui, podemos observar como as colaboradoras desta pesquisa, e suas/seus alunas/os, em muitas vezes subverteram o uso de tecnologias, como aparelhos celulares de uso pessoal, ao criarem e ao implementarem práticas e atividades muito instigantes. Por causa disso, gostaria de terminar este capítulo de análise com o seguinte diálogo, entre as professoras English\_Teacher, Filha e Ianará, que trouxe reflexões que me marcaram bastante.

**(56) English\_Teacher:** Carol, deixa eu só fazer um comentário, eu estou observando a Filha, o amor que ela tem pela educação e a fala dela agora me tocou profundamente, porque saber que os alunos não têm acesso à internet até hoje é triste, né? É bem triste [...] às vezes, a gente tem dificuldade, mas eu sou daquelas que vou lá e reclamo, peço pra liberar, “eu vou fazer uma atividade no horário tal, no horário tal, libera a rede pra mim...”. Aí eles criam uma senha, passam pra mim, eu passo pros alunos, mas tem problemas porque eles compartilham com outros colegas e aí... Mas assim, eu não deixo de fazer atividade por causa da falta de internet, e ouvindo a Filha, as ideias que ela tem, a vontade que ela tem de levar essa educação, e aí por uma questão técnica, que pra mim nem é tão difícil e nem é tão caro, eu acredito que colocar uma rede numa escola não é tão caro assim que o estado ou o município não possam pagar, e a gente vê que ainda não tem. Então eu fiquei profundamente sentida com isso, porque a gente tá vendo ela se esforçando ao máximo, né? E aí, no final daquele artigo que eu compartilhei, eu ainda coloco lá, que **a gente espera que a internet seja um direito fundamental, que ela seja um direito de todos os nossos alunos**, e a gente espera isso, viu, Filha? Que a gente vê o seu amor pela educação.

**Filha:** Obrigada, viu? Muito obrigada. Assim, é essa dificuldade mesmo. O amor pela educação... acho que é uma vida pra mim. [...] Obrigada pelas suas palavras, e é o que eu creio, que agora, com 5g, quem sabe, né? Eles vão liberar essas redes pra escola.

**Ianará:** Eu só queria complementar, na verdade, você já falou sobre essas situações que a gente vê em escola pública, porque eu vim de escola pública, e **são escolhas políticas de quem pode ter acesso e quem não pode**. A gente tem que ficar de olho

agora nesse projeto que o Zema tá tentando implementar, que ele tá tentando privatizar as escolas, então, assim, quais escolas vão ter esse acesso, sabe? Será que vão ser as mesmas escolas, as escolas de referência? Eu chuto que sim. Então tomar muito cuidado com isso também, de tá sempre prestando a atenção nessas escolhas políticas, porque é muito bonito ver os professores tomando algum jeito pra tá ali ensinando os alunos, mostrando pra eles o que é o letramento digital, como usar a tecnologia a favor deles, mas também a gente tem que não romantizar isso, sabe? “Nossa, que coisa linda o que essa professora faz”, é muito foda que a gente consegue fazer com tão pouco na Educação Básica, mas não romantizar isso, e **cobrar de quem realmente tem o poder de tá dando esses acessos ao alunado que não tem acesso nenhum**. Primeiramente, a ter um suporte na mão, que é um computador, um celular, um tablet, enfim... É isso.

**English\_Teacher:** E essa questão de romantizar é bem complicada, eu acho que aí caminha um pouquinho pro letramento crítico. A gente não deve romantizar e tal, mas assim... **Se a gente for ficar esperando que tenha internet pra ela fazer o trabalho, ela não vai fazer. Então ela pode falar e concomitantemente ensinar os alunos a cobrarem, ensinar os pais a cobrarem**, trabalhar na direção do letramento crítico, porque, além de os alunos não terem, eles também vão ficar privados de um conhecimento. Agora, eu não sou a favor de ser amigo da escola, né? Tudo que tá faltando na escola a gente vai fazer vaquinha, porque a gente tem boleto pra pagar, né? Não dá pra ficar fazendo vaquinha todo dia, mas a gente pode fazer o que está ao nosso alcance e ensinar os alunos a cobrarem, ensinar os pais a cobrarem, **o caminho, o que tem que ser feito**. Então eu penso mais ou menos nessa direção (grifos meus).

As reflexões provocadas pela discussão anterior são tão fortes que quase bastam por si só. Gostaria, apenas, de comentar algumas questões. A fala de English\_Teacher, dirigida a Filha, é carregada de solidariedade e demonstra a potência de espaços formativos horizontais. Ianará pontua, de modo bastante preciso, sobre como não levar acesso à internet e a equipamentos digitais para todas as escolas é uma escola política. Nesse sentido, a resposta de English\_Teacher nos leva a refletir: o que uma professora que não tem acesso a internet e a equipamentos digitais com qualidade, na escola, pode fazer para auxiliar no desenvolvimento do letramento digital das/os estudantes? Conforme ela pontua, à medida que ensina, que letra, fazendo o que pode com o conhecimento que têm e com as tecnologias e recursos que lhes são ofertadas/os, professoras/es estão conscientizando e alertando suas/seus alunas/os, e toda comunidade escolar, sobre a importância de reivindicar, dadas as lacunas que a falta de acesso, de equipamento e inúmeras outras faltas podem gerar. Dessa maneira, “falar”, como dito por English\_Teacher, é uma forma de “fazer”, de ação, de educar as/os estudantes para agirem também. Textos são agentes (MAGALHÃES, 2017) pois atuam sob realidades com potenciais transformativos, assim, ao produzi-los, professoras/es e suas/seus alunas/os são autoras/es e protagonistas da transformação.

Neste capítulo, dediquei-me a realizar as análises e reflexões da pesquisa. No próximo, apresento as considerações (quase) finais de meu estudo.

## 5. CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

*“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.*

*Paulo Freire (2011 [1997], p. 27)*

*Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*

Escolhi nomear este capítulo como considerações “quase” finais porque, como essa pesquisa fez parte do meu próprio processo formativo, enquanto professora-pesquisadora, certamente este será um texto revisitado por mim, em outros momentos. Também, são “quase” finais porque não espero que, de fato, finalizem algo, mas, sim, que iniciem, que despertem um desejo por transformação e por mudança, seja dentro de mim, seja em você, leitora/leitor, seja em algum aspecto da educação pública brasileira. Início, portanto, este capítulo de “começos” com Paulo Freire, como não poderia ser diferente, porque os estudos e as teorias desse filósofo e educador brasileiro me acompanharam em todo meu trabalho.

Essa pesquisa teve como objetivo geral investigar a relação de um grupo de professoras de Língua Portuguesa, que lecionam na rede pública de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais, para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, com as tecnologias digitais ao trabalharem os gêneros digitais em suas práticas pedagógicas antes e durante a pandemia da Covid-19. Para tanto, foi desenvolvido, com as cinco colaboradoras da pesquisa, uma ação de formação docente continuada reflexiva, em que juntas pudemos compartilhar conhecimentos, práticas e atividades sobre letramento digital à medida que refletimos sobre nossos processos de formação e nossas práticas de ensino. Para nortear meu estudo, além dos objetivos específicos, foram elaboradas perguntas de pesquisa que serão respondidas ao longo deste capítulo, em que também destacarei os desafios de pesquisa, bem como algumas sugestões para pesquisas futuras.

Um dos objetivos específicos da pesquisa era o de promover encontros de reflexão sobre o uso das TDIC no trabalho com gêneros digitais, o que foi fundamental para alcançar

os demais objetivos. Foram desenvolvidos quatro encontros, em que o último consistiu no método grupo focal, guiado por um roteiro semiestruturado a fim de realizar uma reflexão sobre os encontros anteriores. Todos eles foram construídos de forma compartilhada e colaborativa, uma vez que as professoras colaboraram com o *design* da formação, pois produziram textos escritos, orais e multimodais para refletir sobre suas próprias práticas, trazendo sugestões e demandas ao longo dos encontros. A formação foi reflexiva na medida em que nossos conhecimentos puderam ser construídos e reconstruídos em favor de objetivos comuns: dialogar sobre experiências docentes com os gêneros e as tecnologias digitais, bem como conhecer e produzir materiais didáticos que auxiliem o trabalho das colaboradoras.

O intuito desses encontros, e de toda a pesquisa, não foi de que a comunicação ficasse centralizada na minha voz, mas, sim, que esse momento pudesse servir como reflexão e aprendizado para todas. As professoras trocaram experiências e aprenderam enquanto ensinavam entre seus pares, em uma perspectiva freiriana de que “[q]uem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011 [1997], p. 17). Desse modo, a formação continuada foi concebida e realizada conforme afirma Gadotti (2003, p. 31):

“[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática. Examinar as teorias implícitas, estilos cognitivos, preconceitos (hierarquia, sexismo, machismo, individualismo, intolerância, exclusão...)”.

O espaço de aprendizagem colaborativa e horizontal, como desenvolvido com as colaboradoras, diferente de espaços de formação mais tradicionais, centralizados na figura da/o palestrante, permitiu, como apontado por Gadotti (2003), a reflexão e a consequente intervenção nas práticas de ensino delas, quanto ao trabalho com gêneros e com tecnologias digitais. Essa intervenção, evidentemente, foi potencializada pelo método da pesquisa-ação, uma vez que não se restringe a uma forma de ação, mas, sim, buscou e permitiu aumentar o conhecimento e o nível de consciência de todas as envolvidas na pesquisa - eu, a pesquisadora, e as cinco colaboradoras (KOERICH *et al.*, 2009, p. 722). Isso porque, nos encontros da ação de formação docente continuada, foram propostas ações para melhorar não só a prática das colaboradoras, mas também a minha, a partir de minhas inquietações enquanto professora-pesquisadora. Logo, ao investigar e me adentrar nas práticas pedagógicas das docentes, pude refletir e ressignificar a minha própria prática, ao refletir e ao aprender sobre as metodologias, as questões e as demandas de ensino delas.

A intervenção da pesquisa-ação, desse modo, foi feita a partir da introdução de uma mudança na prática docente de todas nós, que aprendemos juntas. No caso deste estudo, um dos resultados dos encontros, além de todo conhecimento ressignificado, construído e adquirido, foi também uma atividade, produzida colaborativamente no terceiro encontro, para o trabalho com o gênero infográfico e com o tema combate à *fake news*. Essa produção didática, que era um dos objetivos específicos da pesquisa, foi bem-sucedida, uma vez que as docentes se empenharam para construção da atividade, trazendo sugestões de práticas, de plataformas e de ferramentas digitais, bem como afirmaram terem se sentido inspiradas pela forma com que ela foi planejada, conforme ilustrado no capítulo de Análise.

Em relação aos gêneros digitais que fazem parte das práticas pedagógicas das colaboradoras, foi observado o trabalho com o gênero infográfico, além da criação de novos gêneros, como as figurinhas digitais da Copa. Em alguns momentos, houve uma certa confusão entre os conceitos de gênero e de plataforma, quando Filha pareceu considerar o Canva como um gênero. Foi observado, também, o uso de algumas plataformas e recursos digitais, como o Canva, Padlet e Kahoot. Comumente quando iam destacar práticas de ensino voltadas para a integração de tecnologias digitais, as professoras citavam essas plataformas e não necessariamente gêneros digitais. Além disso, embora o objetivo deste estudo fosse destacar questões mais voltadas para o ensino de gêneros, outros aspectos relacionados a esse ensino emergiram durante a formação continuada, onde as colaboradoras me solicitaram, por diversas vezes, que eu as apresentasse alguns gêneros digitais, como meme e podcast, e também afirmaram precisar de formação para integrá-los em suas práticas.

Essa súplica por formação continuada se relaciona, principalmente, a três fatores: **i)** a maioria das colaboradoras não teve acesso a discussão sobre letramento digital, gêneros e tecnologias no ensino durante sua formação inicial e continuada. Apenas Ianará, que se formou mais recentemente, teve embasamento para isso em sua graduação; **ii)** em diversos momentos, elas relataram que em suas escolas o acesso à internet e a dispositivos tecnológicos é precário, com pouco ou com a falta total desse acesso; e **iii)** nem todas/os suas/seus alunas/os possuem aparelhos móveis, como celulares, e um bom acesso à internet em casa. Tudo isso dificulta que elas planejem práticas e atividades com a integração de gêneros e de tecnologias digitais, mas não as impede por completo, já que, em seus relatos, pudemos notar atividades criativas nesse sentido, como álbum de figurinhas da Copa, museus digitais e produção de infográficos.

Mais especificamente sobre as práticas das colaboradoras durante o Ensino Remoto Emergencial provocado pela pandemia da Covid-19, foi observado que, nesse período, o

trabalho das colaboradoras aumentou consideravelmente, já que tiveram que conciliar suas tarefas de casa com as da escola, ao mesmo tempo em que se desdobraram para lidar com problemas pessoais de suas/seus alunas/os. Elas precisaram adaptar as atividades e os materiais didáticos para o meio digital, bem como escolher plataformas e ferramentas mais acessíveis aos contextos de muitas/os alunas/os que não tinham celular em casa, ou que tinham pouco espaço de armazenamento, pois utilizavam o aparelho de maneira compartilhada com outros membros de suas famílias. Além disso, precisaram montar iniciativas coletivas, com suas/seus colegas, com o objetivo de distribuir apostilas de exercícios e cestas básicas na casa das/os estudantes, uma vez que a falta de acesso à internet não foi o único problema enfrentado por elas e por suas/seus alunas/os.

Os pontos destacados anteriormente me levam à minha pergunta de pesquisa e a seus consequentes desdobramentos quanto à pandemia da Covid-19. Sobre a relação das colaboradoras com as tecnologias digitais ao trabalharem os gêneros digitais em suas práticas pedagógicas, observo que esta ainda é uma relação em construção, uma vez que elas produzem atividades que integram gêneros, plataformas e recursos digitais, mas enfrentam, nesse processo, adversidades que podem ser combatidas com políticas públicas de igualdade de acesso às tecnologias nas escolas. Na pandemia, elas trabalharam com tecnologias e com dispositivos digitais de modo a reinventarem suas práticas para que fosse possível, naquele contexto tão conturbado para elas e para muitas/os alunas/os, promover o ensino. Desse modo, passaram a se relacionar mais com as tecnologias e até mesmo buscaram adquirir, com investimento próprio, novos aparelhos para dar conta das demandas digitais de suas aulas. Com isso, pudemos perceber como elas aumentaram suas jornadas de trabalho e trouxeram muita responsabilidade para elas mesmas, já que precisaram preparar aulas, comprar novos aparelhos digitais, adaptar atividades e aplicativos, e elaborar materiais didáticos ao mesmo tempo em que distribuíram apostilas e comidas nas casas das/os alunas/os.

É possível, então, perceber como as professoras se adaptaram, se organizaram e adaptaram suas práticas sozinhas, quando precisaram tirar de seu próprio bolso o investimento para novos aparelhos, ou quando precisaram aumentar suas cargas de trabalho para dar conta das demandas escolares e pessoais das/os alunas/os, e também entre seus pares, quando se organizaram coletivamente para distribuir apostilas e cesta básicas nas casas das/os estudantes. Apesar dessas dificuldades, não apresentaram resistência quanto a integração de tecnologias digitais em suas aulas, o que nos revela que aprenderam e se sentiram motivados a lidar com tais tecnologias em suas práticas pedagógicas futuras. Os dados analisados demonstram a satisfação e a empolgação das docentes para trabalhar com gêneros,

plataformas e tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas que as fazem sentir empoderadas e fantásticas. Assim elas também se sentiram quanto aos materiais didáticos observados e criados nos encontros, pois consideraram que as atividades do Redigir e os demais materiais apresentados são consistentes, legítimos e inspiradores, assim como o momento de produção colaborativa da atividade sobre o infográfico de combate à *fake news*.

Logo, em meio aos resultados positivos da ação de formação docente continuada, observamos que as dificuldades enfrentadas pelas colaboradoras ao integrarem gêneros e tecnologias digitais em suas práticas relacionam-se às poucas oportunidades de formação docente inicial e continuada para isso, bem como às limitações de acesso à internet e a equipamentos adequados na escola e na casa de algumas colaboradoras e de suas/seus alunas/os. Essas ausências de oportunidades fazem parte de escolhas e de projetos políticos opressores e desiguais, como tantos outros problemas estruturais em nosso país. As/os responsáveis por gerir a Educação e promover ações de oportunidade para professoras/es e estudantes são órgãos públicos e instituições federais compostos por pessoas, que têm suas crenças, valores e ideologias ao decidirem disponibilizar mais ou menos recursos para as escolas, para a Educação e para as pessoas que a compõem.

As questões anteriores precisam ser elucidadas porque é por meio de políticas públicas, nas escolas, que esses problemas serão solucionados. Por isso, a importância de pesquisas, como essa, que propiciem a oportunidade de momentos reflexivos e intervencionistas quanto às práticas de letramento digital das colaboradoras, e que façam o registro sobre esse momentos, a fim de que práticas, ações e atividades sejam apresentadas, discutidas, ampliadas e recriadas, produzindo demandas. De acordo com Fairclough (2003, p. 121, grifos meus), “os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas também são capazes de **agir criativamente** no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras”.

Quanto aos desafios deste estudo, Burns (1999) já nos advertia sobre o lado negativo da pesquisa-ação quando as/os colaboradoras/es não recebem apoio e liberação de suas escolas para atuarem na pesquisa. Somado-se a isso, questões pessoais das/os colaboradoras/es podem afetar essa atuação. Nessa pesquisa, os seguintes casos de três professoras se destacaram:

- Cecília, uma das professoras colaboradoras, justificou sua ausência no terceiro encontro pois teve que ficar na escola para substituir outras/os professoras/es naquele dia. Ela também foi a educadora que menos ligou seu microfone para fazer

considerações ou para responder às perguntas, ao longo dos encontros, porque estava na escola e não tinha um ambiente propício para assistir aos encontros por lá;

- Manza, outra colaboradora, conseguiu atuar nos encontros porque estava de licença maternidade, um período em que ela deveria poder usufruir para cuidar de seu filho e de si mesma, mas teve de aproveitar para colaborar nos encontros, pois muito provavelmente não teria a chance de fazer isso quando voltasse ao trabalho. Nos dias em que esteve presente, estava com seu filho recém-nascido no colo, o que não foi uma limitação para a pesquisa, mas, sim, um fator que merece atenção, porque nos revela como nossa classe docente, composta majoritariamente por mulheres, está sempre fazendo a mais e se desdobrando para se capacitar sem muitas vezes receber apoio das instituições e do governo;
- Sol, uma professora que respondeu ao questionário, mas não conseguiu colaborar nos encontros por falta de tempo em sua agenda. Ela me escreveu a seguinte mensagem: *“Eu gostaria de participar, mas no momento não tenho como assumir esse compromisso. Estou com dois filhos pequenos em casa e tenho que conciliar o trabalho e a vida pessoal. De qualquer modo, segue meu e-mail: (ocultado)”*.

Evidentemente, tais dificuldades não impediram a realização deste estudo, mas, com toda certeza, merecem atenção em outros trabalhos para que haja a devida investigação e intervenção sob elas. Como sabemos, por razões históricas e estruturais, o trabalho doméstico é comumente deixado a cargo das mulheres, como os cuidados com a casa e com as/os filhas/os, por exemplo. As professoras são a maioria em nossa classe docente e, como discutido, a carga horária de trabalho delas aumentou significativamente na pandemia da Covid-19, já que passaram a lecionar em casa, onde lhes são atribuídas mais funções. Esta pesquisa não se preocupou em observar se essas questões de gênero atravessaram o trabalho docente das professoras colaboradoras, principalmente durante o isolamento social. Igualmente, também não investiguei se essas mesmas questões afetam e afetaram a aprendizagem de alunas que precisaram estudar em casa. Desse modo, estudos futuros têm muito a contribuir caso optem por investigar essas questões, observando, ainda, a relação entre gênero social, trabalho docente e tecnologias digitais, pois, como vimos, o domínio das tecnologias tem o potencial de empoderar e de transformar professoras e suas práticas.



Uma outra questão que também merece atenção em outros estudos é a complexidade do trabalho com gêneros digitais na aula de Língua Portuguesa, ou em outras línguas, tendo em vista a confusão observada entre gêneros e plataformas digitais, bem como a demanda, por parte das colaboradoras, de mais formação docente continuada sobre a integração desses gêneros em suas práticas, o que mostra que há lacunas na formação dessas profissionais sobre isso, bem como no aprendizado das/os estudantes sobre os gêneros digitais.

Quanto à minha pesquisa, acredito que ela apresentou resultados significativos e satisfatórios quanto aos objetivos que se propôs a cumprir. A meu ver, o mérito desta pesquisa foi o de propiciar os encontros de form(ação) docente continuada de forma reflexiva e horizontal, onde as docentes não foram meras consumidoras de dados, mas agentes em seus próprios processos transformativos, pois, desde a aceitação do Termo de Compromisso da pesquisa até a atuação nos encontros, elas se comprometeram fortemente com as ações implementadas. Desse modo, acredito e espero que esta pesquisa seja inspiradora para outros trabalhos e espaços de formação docente neste mesmo sentido, da atuação e reflexão colaborativa. Este estudo também contribuiu e pode contribuir para a academia na medida em que visa a produção de conhecimento acessível para todas/os, em que as professoras e suas práticas não foram alvo de críticas, mas, sim, foram agentes, foram protagonistas.

Gostaria de finalizar essas considerações, que são (quase) finais, escrevendo sobre como a experiência com as professoras, durante os encontros, foi formativa para mim, uma professora-pesquisadora em formação. Desde o começo da pesquisa, nunca pretendi me colocar no lugar de formadora, de quem ensina, e acredito na perspectiva freiriana de que estamos em constante aperfeiçoamento e transformação de nós e de nossas práticas. Dessa maneira, ao compartilharem comigo suas práticas, ao refletirem sobre elas e ao me trazerem demandas, as colaboradoras muito me ensinaram sem nem mesmo perceberem. Por meio da formação continuada e da produção colaborativa didática, foram observadas transformações e intervenções no contexto das colaboradoras, mas também na minha própria formação docente, já que as ações de intervenção realizadas me permitiram aprender com as docentes, pois pude compreender suas práticas, ideias e demandas, organizadas de modo crítico na leitura que elas mesmas faziam de suas realidades e das realidades de suas salas de aula.

Assim, almejo, com esta pesquisa, honrar as cinco colaboradoras, tão importantes para minha jornada. Elas compartilharam comigo experiências incríveis e criativas e se colocaram no lugar de aprendizes ao mesmo tempo em que muito me ensinaram, e também ensinaram a você, leitora/leitor. É nesse sentido que caminha uma educação transformadora: “[j]á agora

ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2018 [1974], p. 96).

Por fim, saliento meu desejo de que nossa proposta de atividade sobre o gênero infográfico de combate à *fake news* seja lida, relida, aplicada, adaptada, compartilhada e explorada por você, professora/professor. Também reforço a importância de propostas compartilhadas e de espaços interativos e formativos onde educadoras/es podem, juntas/os, re(pensar) atividades, aulas e toda a educação. Você também pode fazer isso entre seus pares. A aprendizagem colaborativa é, fundamentalmente, o pilar desta pesquisa.

## Posfácio

No dia 06 de maio de 2023, em um sábado, me reuni virtualmente, pelo *Google Meet*, com as professoras colaboradoras desta pesquisa para apresentar a elas a defesa de minha dissertação antes que fosse, de fato, apresentada à banca, o que ocorreu no dia 11 de maio de 2023. Nesse encontro, estavam presentes quatro das cinco colaboradoras, Manza, Filha, English\_Teacher e Ianará. Somente Cecília precisou se ausentar, pois estava trabalhando em sua escola, mas, depois, foi dado um retorno a ela pelo nosso grupo de *WhatsApp*. A apresentação feita primeiramente para elas aconteceu com o objetivo de honrar essas cinco mulheres educadoras brasileiras que tanto me ensinaram e se dedicaram em favor desta pesquisa. Nada seria mais justo do que ouvir, em um primeiro momento, as professoras que possibilitaram e, comigo, criaram todo o *design* da ação de formação docente continuada, tal como foi aqui apresentada.

Para que isso fosse possível, preparei uma apresentação de 20 minutos, conforme a estrutura de uma defesa de mestrado, e apoiei-me em slides que buscaram sintetizar os capítulos desenvolvidos ao longo deste trabalho. Todo esse cuidado foi essencial para que as professoras se sentissem valorizadas ao final dessa jornada de pesquisa, mas é importante ressaltar que nada mais é do que uma obrigação de toda/o pesquisadora/pesquisador comprometido com a ética e com os princípios da pesquisa-ação. Nela, as/os professoras/es colaboradoras/es não são meros consumidoras/es de dados, mas, sim, autoras/es, agentes, donas/os de seus próprios saberes. Assim, incluir as docentes somente no momento de geração dos dados seria um erro, o que, evidentemente, não foi feito.

Após a apresentação dos resultados da pesquisa, as colaboradoras ligaram seus microfones para compartilhar suas observações. Majoritariamente, destacaram o quanto se sentiram gratas e felizes por terem tido a oportunidade de assistir à apresentação, destacando o cuidado e a ética de considerá-las para isso. Manza e English\_Teacher são professoras que estão mais diretamente inseridas no universo da pesquisa acadêmica, pois têm os títulos de mestra e de doutora, respectivamente. Ambas falaram sobre a importância de que as práticas da academia incluam as/os educadoras/es no momento de retorno e dos resultados da pesquisa, e não somente quando as/os pesquisadoras/es precisam delas/es para gerar dados. Ainda, elas afirmaram que comumente buscam responder a questionários e colaborar com projetos, mas nunca haviam, antes, recebido um retorno sobre alguma pesquisa em que contribuíram. Além delas, Filha e Ianará destacaram a felicidade que sentiram naquele

encontro. Filha, inclusive, sugeriu que as discussões feitas nos encontros da ação de formação docente continuada fossem escritas em algum material, como um *e-book*, para que pudessem ser compartilhadas com outras/os professoras/es, dentre elas/os, suas/seus colegas de trabalho.

Em suma, as colaboradoras se mostraram bastante satisfeitas e valorizadas, e não fizeram objeções quanto aos resultados apresentados, que foram fiéis a esse trabalho e à posterior apresentação feita à banca, no dia 11 de maio. No entanto, caso tivessem alguma reclamação, sugestão ou pedido, esses seriam considerados, uma vez que a reflexão feita e pretendida por meio desta pesquisa aconteceu em decorrência de um trabalho muito autêntico e colaborativo, em que elas foram protagonistas.

Ao final do encontro, falamos sobre os futuros caminhos que almejamos trilhar juntas, já que, com esse trabalho, não pretendo finalizar nada, mas, sim, iniciar novos ciclos, desejos e inquietações, como destaquei nas Considerações (quase) finais apresentadas no quinto capítulo. A princípio, desejamos continuar com nosso grupo de *WhatsApp*, intitulado “Professoras colaboradoras em práticas de Letramento Digital”, compartilhando experiências, atividades e materiais didáticos. As docentes demonstraram muita vontade de continuar pesquisando, discutindo e se dedicando ao tema do Letramento Digital, tanto em outras ações de formação docente continuada que me pediram para organizar, quanto em futuros cursos de pós-graduação dos quais demonstraram interesse de participar.

Por fim, reforço a importância de incluir as professoras no momento de apreciação e retorno da versão final do trabalho. Apesar de ter estado em contato com elas durante toda a pesquisa, mesmo ao escrever a Análise, esse encontro oportunizou um momento de muita satisfação para todas nós. Mais uma vez, enquanto pesquisadora, me senti como uma professora em eterna formação, uma aprendiz ao lado de educadoras tão inspiradoras, potentes e maravilhosas. É assim que comecei esse texto e assim que também o finalizo.

## REFERÊNCIAS

ARCHER, Margareth. **Being human: the problem of agency**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.

ARCHER, Margareth. **Structure, agency and the internal conversation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ARCHER, Margareth. **Culture and Agency: the place of culture in social theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996 [1988].

BACKES, Dirce Stein *et al.* Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011. Disponível em: [http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo\\_saude/88/10\\_GrupoFocal.pdf](http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/88/10_GrupoFocal.pdf). Acesso em: 01 out. 2022.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1992].

BRUNS, Axel. **Gatewatching: Collaborative Online News Production**. Peter Lang. New York, 2005.

BRUNS, Axel. **Blogs, Wikipedia, Second Life and beyond: From production to produsage**. New York: Peter Lang, 2008.

BUNZEN, Clecio. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

BURNS, Anne. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BURNS, Anne. Action Research. *In*: PALTRIDGE, Brian; PHAKITI, Aek. (Eds.) **Research methods in Applied Linguistics: a practical resource**. London: Bloomsbury, 2015, p. 187-204.

BURNS, Anne. Action research in second language teacher education. **In**: RICHARDS, Jack C. **The Cambridge guide to research in language teaching and education**. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 289-297.

BUZATO, Marcelo. Letramentos digitais e formação de professores. *In*: CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Memorial da América Latina, 2006.

BUZATO, Marcelo. O pós-humano é agora: uma apresentação. *In: Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 58, n. 2, 2019, p. 478–495.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, MEC/SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/areas\\_de\\_atuacao/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf). Acesso em: 12 abr. 2023.

BRYDON, Diana. Local needs, global contexts: learning new literacies. *In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco, 2011. p. 93-109.

CANI, Josiane Brunetti. **Letramento digital de professores de língua portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2019.

CAZDEN, Courtney. *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996.

CORDEIRO, L. Z. **A queda da paçoca**. Sobre as práticas docentes e a cultura digital no contexto do ensino médio. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro, UERJ, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento Digital. *In: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs.). Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 08 nov. 2021.

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

COSCARELLI, Carla Viana. A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 67-79, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/5897/4411>. Acesso em: 01 set. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 8, p. 33-56, 2018. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/293>. Acesso em: 14 nov. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. (org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. BNCC: tecnologias digitais, textos multimodais e o Ensino Fundamental. *In*: SILVA, Kleber; XAVIER, Rosely. **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2021.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Addressing Divide in Brazilian Digital Literacy Education through Professional Development. *In*: FRIESEM, Yonty; RAMAN, Usha; KANIŽAJ, Igor; CHOI, Grace Y. **The Routledge Handbook of Media Education Futures Post-Pandemic**. New York: Routledge, 2023, p. 196-207. DOI: 10.4324/9781003283737.

DIAS, Daniela Rodrigues. Letramento Digital. *In*: CAZDEN, Courtney *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/uma-pedagogia-dos-multiletramentos/>. Acesso em: 08 nov. 2021.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. New York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research**. London; New York: Routledge, 2003. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203697078>.

FERONATO, Rafaela Martini Soccol. **O professor e o uso das tecnologias digitais**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Serafina Corrêa, 2012.

FRANCO, Claudio. A tecnologia no ensino de línguas: do século XVI ao XXI. **Letra Magna**, 6(12):1-14, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/239581888\\_A\\_TECNOLOGIA\\_NO\\_ENSINO\\_DE\\_LINGUAS\\_DO\\_SECULO\\_XVI\\_AO\\_XXI\\_1](https://www.researchgate.net/publication/239581888_A_TECNOLOGIA_NO_ENSINO_DE_LINGUAS_DO_SECULO_XVI_AO_XXI_1). Acesso em: 10 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2018 [1974].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1997].

FLICK, Uwe. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p.340, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Trad. P. A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 64-89.

HESS, Luciane Weber Baia; ASSIS, Roberto Magalhães Nunes; Viana, Helena Brandão. Inserção das tecnologias digitais na prática docente. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol. 5, n.2, mai.- ago. 2019, p.119-127. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201952600p.119-127>.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios - PNAD**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-dedomicilios.html?edicao=10500&t=resultados>. Acesso em: 10 nov. 2021.

JUNQUEIRA, Eduardo S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

KENSKI, Vani. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KOERICH, Magda Santos *et al.* Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 11 n. 3, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/47234>. Acesso em: 10 nov. 2022.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 1996.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse**. The modes and media of contemporary communication. London: Hodder Arnold, 2001.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. New York: Psychology Press, 2003.



LIMA NETO, Newton Vieira; GARCIA, Carolina Duarte; SILVA, Elaine Teixeira; CARVALHO, Jéssica Oliveira; RIBEIRO, Samuel De Sá. **Letramento Digital e Ensino de Linguagens**: coletânea didática para a prática docente. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MAGALHÃES, Izabel. Protagonismo da linguagem: textos como agentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 17, n. 4, p. 575-598, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201711399>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. Apresentação. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAZUR, Luciana Cristina Santos. **Práticas de leitura em ambientes digitais**: análise de atividades do site do Redigir (UFMG) sob a ótica do letramento digital. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2021.

MEIRELES, Cecília. O Menino Azul. **Ou Isto ou Aquilo**. São Paulo: Global Editora, 1964.

MENEZES, Vera. O computador: um atrator estranho na educação linguística na América do Sul. **Revista Tecnologias na Educação**, 1(1):1-22, 2009. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/compatrator.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MILLER, Carolyn. Genre as social action. *In*: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis 1994. p. 23-42. (Originalmente publicado em: *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, p. 151-167, 1984.)

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

NEMER, David. **Tecnologia do Oprimido**: desigualdade e o mundano digital nas favelas do Brasil. Vitória: Editora Milfontes, 2021.

OLIVEIRA, C. A. R. de. **Práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais em aulas de língua portuguesa do ensino médio na rede pública estadual de Minas Gerais**. 2016.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência). Faculdade de Educação, UFMG, 2016.

PAIVA, Francis Arthuso. **Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem**: projetos de ensino de linguagens. 1. ed. São Carlos-SP: Pedro & João editores, 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes e. Tecnologia durante o confinamento. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. (org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

PEDRO, Brenda Michelle Buhr. **O material físico em tempos digitais**: como os livros didáticos de Língua Portuguesa educam para a leitura de textos multissemióticos? Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

PEREIRA, Daniervelin. **Semiótica e ensino**: ajustamentos sensíveis em gêneros digitais da esfera educacional. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, October, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

QUEIROZ, Camila Vilela de. **Adoção da inovação, letramento digital e docência**: o uso de dispositivos e aplicativos móveis no contexto de formação continuada. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa Costa. (Org.). **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. **Revista da Abralín**, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330/1309>. Acesso em: 01 set. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuro redesenhamos? Uma leitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v.9, p.1-19, jul. 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 01 set. 2020.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. (org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

SANTOS, Nádson Araújo. **Das páginas às telas**: o lugar do (não) lugar dos gêneros digitais no livro didático de português. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SIGNOR, Rita. Resenha de "Os gêneros do discurso". **Revista Gatilho**, v. 7, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26929>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 01. set. 2020.

SOUZA, C. C. de A. **A língua portuguesa que se compartilha por meio do whatsapp**: um estudo sobre as práticas pedagógicas em uma escola da rede pública de Belo Horizonte. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência). Faculdade de Educação, UFMG, 2018.

TEIXEIRA, E.; SILVA, B. A. **Metodologias Ativas e Multiletramentos no Ensino de Linguagens**. 1. ed. Pedro & João Editores, 2022.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**: América Latina e Caribe - Inclusão e educação: Todos, sem exceção. Paris, França, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>. Acesso em: 28 nov. 2021.

VERIDIANO, D. A. S. **Aprendizagem móvel na formação continuada docente**: um olhar sob a perspectiva dos princípios de comunidade de prática. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, 2019.



<p><input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós-doutorado <input type="checkbox"/> Nenhuma</p>
<p><b>5.</b> Em qual tipo de instituição você cursou a graduação? <input type="checkbox"/> Pública Federal <input type="checkbox"/> Pública Estadual <input type="checkbox"/> Privada</p>
<p><b>6.</b> Durante a sua graduação, você recebeu formação para utilizar tecnologias digitais para fins pedagógicos? <input type="checkbox"/> Sim    <input type="checkbox"/> Não</p>
<p><b>7.</b> Há quantos anos você é professor? <input type="checkbox"/> De 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> De 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> De 11 a 15 anos <input type="checkbox"/> De 16 a 20 anos <input type="checkbox"/> Há mais de 20 anos</p>
<p><b>8.</b> Em quantas escolas você trabalha atualmente? <input type="checkbox"/> Em uma escola <input type="checkbox"/> Em duas escolas <input type="checkbox"/> Em três escolas <input type="checkbox"/> Em quatro ou mais escolas</p>
<p><b>9.</b> Há quanto tempo você faz uso das tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC (computador, internet, tablet, smartphone etc.) em suas atividades do cotidiano? <input type="checkbox"/> Há menos de 3 anos <input type="checkbox"/> De 3 a 7 anos <input type="checkbox"/> Entre 7 e 10 anos <input type="checkbox"/> Há mais de 10 anos</p>
<p><b>10.</b> Com que frequência você acessa a internet? <input type="checkbox"/> Diariamente. <input type="checkbox"/> Duas vezes por semana. <input type="checkbox"/> Quatro vezes por semana. <input type="checkbox"/> Todos os dias.</p>
<p><b>11.</b> Qual o seu domínio das tecnologias digitais? (Quanto você sabe?) <input type="checkbox"/> Sei apenas o básico <input type="checkbox"/> Preciso de ajuda para usar <input type="checkbox"/> Uso autonomamente <input type="checkbox"/> Não sei usar <input type="checkbox"/> Não uso</p>
<p><b>12.</b> A quem você recorre quando precisa de algum tipo de ajuda no meio digital? (Marque quantas alternativas julgar necessário) <input type="checkbox"/> Familiares <input type="checkbox"/> Técnico de informática <input type="checkbox"/> Outros(as) professores(as)</p>

- Amigos
- Alunos.
- Tutoriais em vídeos na Internet
- Eu resolvo sozinho(a) sem buscar ajuda

Outro(s): \_\_\_\_\_

**13.** Qual tecnologia digital você usa cotidianamente? (Marque quantas alternativas julgar necessário)

- Computador
- Tablet
- Celular
- Smartphone (com internet)
- Nenhuma

Outra(s) \_\_\_\_\_

**14.** Você usa a internet para quê? (Marque quantas alternativas julgar necessário)

- Assistir a filmes
- Assistir a séries
- Realizar chamada de voz ou vídeo
- Acessar e-mails
- Comunicar-me com outras pessoas
- Enviar mensagens
- Trocar textos
- Trocar imagens
- Acessar as redes sociais
- Trabalhar
- Fazer compras
- Realizar operações bancárias
- Postar textos escritos por você
- Postar vídeos produzidos por você

Outra(s) \_\_\_\_\_

**15.** Você participa de alguma rede social? (Marque quantas alternativas julgar necessário)

- Facebook
- Instagram
- Twitter
- LinkedIn
- Whatsapp
- Telegram
- Nenhuma

Outra(s) \_\_\_\_\_

**16.** Em qual suporte você mais utiliza a escrita para uso pessoal? (Marque quantas alternativas julgar necessário)

- Papel
- Computador
- Dispositivos móveis (celulares, tablets)

Outro(s): \_\_\_\_\_

***Alguns dados sobre sua prática em sala de aula com relação ao uso de tecnologias***

*digitais*

**17.** Em sua escola há wifi?

- Sim  Não

Se a resposta foi SIM, a disponibilidade do wifi é

- somente para professores  
 para professores e alunos  
 para toda a comunidade escolar  
 apenas para funcionários da escola

**18.** Em que locais os computadores são disponibilizados na escola para uso dos(as) professores(as)? (Marque quantas alternativas julgar necessário)

- Laboratórios de informática  
 Diretoria  
 Biblioteca  
 Sala dos professores  
 Sala de aula  
 Não são disponibilizados

Outro(s): \_\_\_\_\_

E para uso dos alunos?

- Laboratórios de informática  
 Diretoria  
 Biblioteca  
 Sala dos professores  
 Sala de aula  
 Não são disponibilizados

Outro(s): \_\_\_\_\_

**19.** Quais recursos abaixo você utiliza para preparar suas aulas? (Marque quantas alternativas julgar necessário)

- Internet.  
 Computador, celular, notebook ou tablet  
 Sites e materiais online  
 Livros.  
 Livros Didáticos  
 Apostilas  
 Enciclopédias.

Outros: \_\_\_\_\_

**20.** Você usa tecnologias digitais para interagir com seus alunos (para tirar dúvidas, mandar comunicados etc.)?

- Sim, sempre.  
 Sim, quase sempre.  
 Sim, às vezes.  
 Não.

Se SIM, o que você utiliza para interagir com eles?

- Computador, celular, notebook ou tablet

- WhatsApp
  - Telegram
  - E-mail
  - Mensagens de texto
  - Grupo no Facebook
  - Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Classroom, Moodle etc.)
- Outro(s): \_\_\_\_\_

**21.** Você usa as tecnologias digitais para ministrar suas aulas?

- Sim     Não

Se SIM, há quanto tempo você faz uso das tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC (computador, internet, tablet, smartphone etc.) em suas aulas?

- Há menos de 3 anos
- De 3 a 7 anos
- Entre 7 e 10 anos
- Há mais de 10 anos

**22.** Qual(is) dos recursos abaixo você utiliza em suas aulas? (Marque quantas alternativas julgar necessário)

- Televisão.
- Retroprojetor.
- Datashow.
- Lousa digital.
- Computador
- Celulares / smartphones.
- Aplicativos educativos.
- A minha escola não dispõe desses recursos.
- Nenhum.

Outro(s) \_\_\_\_\_

**23.** Em uma aula de leitura e produção de textos, quais opções abaixo você costuma levar para a sala de aula? (Marque quantas alternativas julgar necessário)

- Textos impressos
- Textos do Livro Didático
- Textos projetados em slides
- Imagens
- Vídeos
- Músicas

Outro(s) \_\_\_\_\_

**24.** Em quais suportes/programas você orienta seus alunos a produzirem os textos solicitados na sua aula? (Marque quantas alternativas julgar necessário)

- Caderno/folha.
- Blog.
- E-books.
- E-mail.
- Padlet.
- Vídeos.
- Áudios.



Webquest.  
 Prezi.  
 PowerPoint.  
 Vlog.  
 Plataforma on-line.  
 Redes Sociais.  
Outro(s): \_\_\_\_\_

**25.** Você possui um espaço digital EXCLUSIVO para que seus alunos possam produzir textos de forma colaborativa?

Sim.       Não.

Se SIM, qual? (Marque quantas alternativas julgar necessário)

Facebook.  
 Instagram  
 Twitter.  
 WhatsApp.  
 Blog.  
 Google Docs.  
 Padlet.  
 Wiki.

Outro(s): \_\_\_\_\_

**26.** Você possui um espaço digital EXCLUSIVO para que seus alunos possam publicar os textos solicitados em suas aulas?

Sim       Não

Se SIM, qual? (Marque quantas alternativas julgar necessário)

Página no Facebook.  
 Página no Instagram  
 Página no Twitter.  
 Blog.  
 Padlet.  
 Wiki.

Outro(s): \_\_\_\_\_

**27.** Você considera que a leitura e a produção de textos impressos difere da leitura de textos próprios de ambientes digitais?

Sim       Não

Por quê?

---

---

---

---

**28.** Você acredita que o uso de recursos tecnológicos potencializa as práticas pedagógicas melhorando a aprendizagem e o interesse dos alunos?

Sim  Não

Por quê?

---



---



---

**29.** Se você NÃO costuma utilizar as tecnologias digitais em suas práticas de ensino, o que te impede de fazer esse uso? (Marque quantas alternativas julgar necessário)

- A falta de acesso a uma boa conexão à internet.  
 Dificuldade técnica (ligar, desligar e manusear a tecnologia).  
 Dificuldade em operar os programas e aplicativos.  
 A falta de equipamentos (computadores, câmeras etc.).  
 A falta de tempo.  
 A falta de formação para isso.  
 A dificuldade em organizar os alunos para atividades com uso de tecnologias.  
 O fato de eu nunca ter sido estimulado(a) isso.  
 Por não conhecer nenhum site ou plataforma que me ajude nisso.  
 Nada me impede.

Outro(s): \_\_\_\_\_

### *Alguns dados sobre o trabalho com gêneros digitais em suas aulas*

#### **O que são gêneros digitais?**

Gêneros digitais são gêneros textuais que circulam na internet e, por isso, tem características comuns a esse ambiente, como presença de hiperlinks (links que te levam para outros sites e ambientes), imagens e vídeos interativos, entre outros recursos. Não basta que um gênero circule na internet para que seja digital, ele precisa, na verdade, possuir algumas das características mencionadas anteriormente.

**30.** O livro didático adotado por sua escola trabalha gêneros digitais?

- Sim       Não

**31.** Para além do livro, você trabalha os gêneros digitais em suas aulas?

- Sim       Não

**32.** Ao trabalhar os gêneros digitais, você utiliza algum recurso ou tecnologia digital em sala de aula?

- Sim, sempre  
 Sim, quase sempre  
 Sim, às vezes  
 Não  
 Não é possível

**33.** Você considera importante trabalhar os gêneros digitais em suas aulas?

- Sim.    Não.

Por quê?

---



---

<hr/> <hr/>
<p><b>34.</b> Você considera importante o uso de recursos, plataformas e tecnologias digitais para trabalhar os gêneros digitais com seus alunos?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p> <p>Por quê?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p><b>35.</b> Você considera que ler e produzir os gêneros digitais nos ambientes em que eles realmente circulam (ambientes digitais) é diferente de ler e produzir esses gêneros apenas no Livro Didático e no papel?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p>
<p><b>36.</b> Ao solicitar que seus alunos produzam gêneros digitais, você costuma incentivar o uso de recursos multimodais, como imagens, áudios, vídeos e músicas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, sempre.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, quase sempre.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, às vezes.</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p>
<p><b><i>Alguns dados sobre o período de Ensino Remoto e pandemia...</i></b></p>
<p><b>37.</b> Durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE) provocado pela pandemia da Covid-19, você ministrou aulas remotamente (online) para seus alunos?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Se SIM, qual foi a ferramenta/recurso utilizada para que você pudesse dar suas aulas? (Marque quantas alternativas julgar necessário)</p> <p><input type="checkbox"/> Livro Didático</p> <p><input type="checkbox"/> Plano de Estudos Tutorados (PET)</p> <p><input type="checkbox"/> Materiais digitais enviados aos alunos</p> <p><input type="checkbox"/> Plataformas de videochamadas</p> <p><input type="checkbox"/> Ambientes de aprendizagem online (Classroom, Moodle, entre outros)</p> <p><input type="checkbox"/> Grupos no WhatsApp</p> <p><input type="checkbox"/> YouTube</p> <p><input type="checkbox"/> Redes Sociais</p> <p>Outro(s): _____</p>
<p><b>38.</b> Nas aulas específicas de leitura e produção textual, dentre as opções abaixo, o que você utilizou? (Marque quantas alternativas julgar necessário)</p> <p><input type="checkbox"/> Livro Didático</p> <p><input type="checkbox"/> Atividades encontradas na Internet</p> <p><input type="checkbox"/> Textos projetados em Slides</p> <p><input type="checkbox"/> Imagens e vídeos</p> <p>Outro(s): _____</p>

**39.** Onde seus alunos produziram seus textos durante o período de aulas remotas? (Marque quantas alternativas julgar necessário)

- No caderno  
 No papel  
 No WhatsApp  
 Nas Redes Sociais  
 No Google Docs  
 Não produziam

Outro(s): \_\_\_\_\_

**40.** Por onde você solicitava que seus alunos te enviassem as suas produções textuais? (Marque quantas alternativas julgar necessário)

- Foto pelo WhatsApp  
 E-mail  
 Entrega na escola  
 Postagem em Redes Sociais  
 Entrega em Ambientes online de aprendizagem (Classroom, Moodle, entre outros)  
 Publicação em sites ou plataformas online  
 Não me enviavam

Outro(s): \_\_\_\_\_

**41.** Na pandemia, você utilizou mais os recursos e tecnologias digitais do que utilizava antes em suas aulas presenciais antes do isolamento social?

- Sim.  Não.

**42.** Você pensa que os recursos e tecnologias digitais te auxiliaram durante suas aulas?

- Sim.  Não.

Se SIM, como?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**43.** Quais foram os maiores desafios para utilizar os recursos e tecnologias digitais no ensino remoto? (Marque quantas alternativas julgar necessário)

- Falta de acesso a equipamentos (computadores, celulares, notebooks, entre outros)  
 Falta de acesso à Internet  
 Não saber utilizar recursos, sites e plataformas digitais  
 Estresse e problemas psicológicos ocorridos na pandemia  
 Não quis utilizar nenhum recurso ou tecnologia digital

Outro(s): \_\_\_\_\_

**44.** Você se sentiu motivado a continuar usando recursos e tecnologias digitais em suas aulas?

- Sim.  Não.

Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

<i>Finalizando...</i>
<p><b>45.</b> Você conhece algum site que auxilie professores de Língua Portuguesa a planejarem suas aulas utilizando recursos e tecnologias digitais?  <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p> <p>E você faz uso de algum desses sites?  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não  Qual(is)? _____</p>
<p><b>46.</b> Você pensa que conhecer algum desses sites poderia ajudar você a incentivar o uso de tecnologias digitais nas suas aulas?  <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p>
<p><b>47.</b> Em algum momento, você já participou de algum espaço de formação continuada que discutisse sobre tecnologias digitais na sala de aula?  <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p>
<p><b>48.</b> Você gostaria de participar de um espaço de formação para a utilização das TDIC em práticas de leitura e de produção de texto em sala de aula?  <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.</p> <p>Se SIM, como você gostaria que fosse essa participação?  <input type="checkbox"/> Presencial. <input type="checkbox"/> À distância. <input type="checkbox"/> Semipresencial.</p>

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa

<p><b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b></p> <p><b>Título do Projeto: Gêneros digitais e docência: uma experiência colaborativa de formação de professoras de Língua Portuguesa com foco no letramento digital</b></p> <p>Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado “<b>Gêneros digitais e docência: uma experiência colaborativa de formação de professoras de Língua Portuguesa com foco no letramento digital</b>” sob a responsabilidade da pesquisadora Carolina Duarte Garcia (UFMG) e do professor e pesquisador orientador Ronaldo Corrêa Gomes Junior (UFMG). A pesquisa tem como objetivo investigar a relação de um grupo de professores de Língua Portuguesa com as tecnologias digitais em suas práticas de ensino, mais especificamente ao trabalharem os gêneros digitais antes e durante o período da pandemia da Covid-19. Vale ressaltar que gêneros digitais são gêneros textuais que não apenas circulam em ambientes digitais, mas que adquirem características e formatos específicos destes ambientes, como exemplo: fanfic, e-mail, meme, entre outros.</p>
---

Para participar, é necessário ser professor de Língua Portuguesa (Português, Literatura e/ou Redação) e ministrar aulas para os Anos Finais do Ensino Fundamental II (oitavo e novo ano) em escola/s pública/s de Belo Horizonte, Minas Gerais. Além disso, também é necessário apresentar disponibilidade para responder a um questionário, que levará, em média, 45 minutos para ser preenchido. Quem desejar também poderá participar de 4 (quatro) encontros distintos de formação continuada com a pesquisadora responsável pela pesquisa. A participação nos encontros é optativa, portanto, se você deseja participar deles, terá a oportunidade de manifestar seu interesse ao responder ao questionário.

O questionário será disponibilizado em formato digital e será composto de questões objetivas e também por questões abertas, em que haverá um espaço para receber a sua resposta digitada. O objetivo do questionário é o de conhecer melhor a sua prática docente em relação ao trabalho com tecnologias e gêneros digitais na aula de Língua Portuguesa antes e durante a pandemia.

Os encontros de formação continuada acontecerão remotamente, via *Google Meet*, ou presencialmente na Faculdade de Letras da UFMG, caso seja seguro e permitido devido a atual situação sanitária do nosso país. Caso os encontros aconteçam de forma presencial, os cuidados com a prevenção à Covid-19 serão rigorosamente seguidos: distanciamento social de no mínimo 1 (um) metro, uso obrigatório de máscaras, etiqueta respiratória e higienização constante das mãos, uso de álcool em gel e limpeza e desinfecção do ambiente, conforme indica o Ministério da Saúde.

Os encontros não contarão com a presença de todos que responderam ao questionário, portanto, se você não desejar participar deles, você poderá indicar essa opção ao responder ao questionário. O objetivo desses encontros é o de criar um espaço de discussão coletiva, entre pesquisadora e professores participantes da pesquisa, a fim de discutir sobre temas acerca do uso de tecnologias digitais em práticas de ensino de Língua Portuguesa. Para isso, propostas de aulas e projetos gratuitos que buscam fornecer materiais didáticos para professores de Língua Portuguesa serão apresentados. Considerando o período de isolamento social e Ensino Remoto Emergencial (ERE), esses encontros serão, ainda, uma oportunidade para você falar sobre a sua relação com as tecnologias digitais ao desenvolver práticas de leitura e produção de gêneros digitais antes e durante a pandemia da Covid-19.

Nos encontros finais, haverá a produção de 1 (uma) proposta de aula, criada colaborativamente, que mobilize recursos tecnológicos para o ensino de 1 (um) gênero digital a ser escolhido pelos professores. Além disso, haverá uma discussão para que você dê seu feedback acerca desta pesquisa.

É importante ressaltar que o objetivo desses encontros e de toda a pesquisa não é o de centralizar a discussão na voz da pesquisadora e nem o de criticar ou observar sua prática docente sem trazer nenhuma contribuição. Na realidade, essa pesquisa busca promover discussões importantes para o meio escolar e acadêmico, entendendo que para se

discutir sobre tecnologias digitais e ensino é necessário ouvir o professor que conhece a realidade das escolas brasileiras, a fim de se promover mudanças sociais.

Os dados gerados por meio de suas respostas no questionário e as anotações feitas pela pesquisadora durante os encontros serão armazenados, durante 5 anos, no computador pessoal da pesquisadora, o qual outras pessoas não terão acesso, e poderão ser consultados quando você quiser. Esclarecemos que esses dados serão usados sem o objetivo de ganhar dinheiro com eles. Além disso, por mais que a sua participação na pesquisa não te gere gastos, caso seja necessário pagar por algo, esse dinheiro voltará para você. As respostas do questionário poderão ser utilizadas em relatórios deste projeto, em publicações e divulgações acadêmicas, assim como disponibilizados na internet, com o devido crédito e a total preservação do seu anonimato. Para isso, utilizaremos pseudônimos, a sua escolha, e não revelaremos a escola em que você trabalha.

Em relação aos riscos da pesquisa, sua participação poderá causar algum desconforto e exposição emocional, pois você terá que lembrar suas experiências docentes. Isso pode ocorrer pelo fato de estar sendo investigado um tema que envolve seu ambiente de trabalho e evidencia possíveis dificuldades de ordem técnica, emocional e/ou pedagógica. Mas, para minimizar qualquer desconforto, o anonimato será mantido e os dados pessoais gerados serão confidenciais e nunca revelados. Você também terá suporte caso surja algum risco físico, mental ou de qualquer outra origem.

Os possíveis benefícios de participar deste estudo incluem oportunidades para você refletir sobre suas experiências docentes ao planejar e elaborar suas aulas. Isso poderá colaborar não só para suas futuras atividades docentes, como também para o trabalho de outros professores leitores desta pesquisa, bem como para as possíveis publicações e divulgações dos resultados dela. Por isso, a sua participação é muito importante tanto para a qualidade dessa investigação quanto para a sociedade de modo geral.

Essa participação é **voluntária**, logo, o convite poderá ser recusado. Além disso, se for da sua vontade retirar tal consentimento, há a absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer momento, sem gerar qualquer problema ou prejuízo. É muito importante que uma cópia deste termo seja guardada em um local seguro no seu aparelho eletrônico ou que ele seja impresso, para que possa ser consultado quando você quiser. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação desta pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Quaisquer dúvidas, queixas ou sugestões devem ser encaminhadas ao orientador da pesquisa, professor Ronaldo Corrêa Gomes Junior (UFMG), por meio do telefone (*ocultado*), ou para o COEP – Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Cep 31270-901 – BH – MG – Telefax (3) 3409-4592 – e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br).

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado(a) dos objetivos da pesquisa **“Gêneros digitais e docência: uma experiência colaborativa de formação de professoras de Língua Portuguesa com foco no letramento digital”** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar do projeto de pesquisa acima descrito.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do (a) Participante

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do (a) Pesquisador (a)

#### APÊNDICE C - *E-mail* enviado às escolas

Assunto: Convite - participação em pesquisa de mestrado

Prezados(as) Diretores(as) e Coordenadores(as) da escola \_\_\_\_\_,

Meu nome é Carolina Duarte e sou professora mestranda em Linguagem e Tecnologia pela UFMG. Escrevo esse e-mail com o intuito de convidar os professores de Língua Portuguesa da sua escola para participarem da minha pesquisa, em que busco discutir as práticas de ensino e aprendizagem em língua portuguesa antes e durante a pandemia da Covid-19.

Poderia me ajudar divulgando meu projeto entre os professores de Língua Portuguesa do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental? Envio, em anexo, uma carta-convite com mais informações sobre a pesquisa e também uma carta de recomendação da prefeitura de Belo Horizonte sobre minha pesquisa.

A participação dos professores será anônima, segura e bastante proveitosa. Caso seja de seu interesse, também podemos agendar uma visita à sua escola para que eu possa esclarecer qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Carolina Duarte



Formada em Letras pela UFV

Mestranda em Linguagem e Tecnologia pela UFMG

#### APÊNDICE D - Carta-convite às/aos professoras/es

Belo Horizonte, 05 de agosto de 2022

Prezado (a) professor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado **“Gêneros digitais e docência: uma experiência colaborativa de formação de professoras de Língua Portuguesa com foco no letramento digital”** sob a responsabilidade da pesquisadora Carolina Duarte Garcia (UFMG) e do professor e pesquisador orientador Ronaldo Corrêa Gomes Junior (UFMG).

A pesquisa tem como objetivo investigar a relação de um grupo de professores de Língua Portuguesa com as tecnologias digitais em suas práticas de ensino, mais especificamente ao trabalharem os gêneros digitais antes e durante o período da pandemia da Covid-19.

Para isso, essa pesquisa conta com alguns procedimentos metodológicos. Solicitaremos a sua disponibilidade para responder a um questionário, que levará, em média, 45 minutos para ser preenchido, a fim de conhecermos a sua realidade de trabalho com os gêneros digitais. Depois, se você desejar, também poderá participar de quatro encontros de formação continuada com a pesquisadora responsável pela pesquisa, a fim de discutir temas acerca de gêneros e tecnologias digitais na sala de aula, bem como apresentar materiais didáticos gratuitos para o trabalho com gêneros digitais.

Garantiremos seu anonimato e segurança durante todas essas etapas. Sua participação é muito importante e contribuirá significativamente para minha pesquisa. Ressalto que não tenho o objetivo de criticar ou observar sua prática docente sem trazer nenhuma contribuição. Essa pesquisa busca promover discussões importantes para o meio escolar e acadêmico, entendendo que, para se discutir sobre tecnologias digitais e ensino, é necessário ouvir o (a) professor (a) que conhece a realidade de sua sala de aula, a fim de se promover mudanças sociais.

Peço que considere sua participação. Quaisquer dúvidas, me contate a partir do telefone e e-mail indicado.

Atenciosamente,  
Carolina Duarte Garcia

**Carolina Duarte Garcia**

Formada em Letras e mestranda em Linguística Aplicada no PosLin/UFMG

**Telefone:** *(ocultado)*

**E-mail:** *(ocultado)*

#### **APÊNDICE E - Texto explicativo enviado às/aos professoras/es**

Olá professor (a),

Obrigada por ter respondido ao questionário da minha pesquisa de mestrado “Gêneros digitais e docência: uma experiência colaborativa de formação de professoras de Língua Portuguesa com foco no letramento digital”.

Você foi selecionado (a) para participar dos encontros de formação continuada da minha pesquisa, após ter manifestado seu interesse!

Serão 4 (quatro) encontros que acontecerão de forma on-line via Google Meet com duração de 60min cada. Haverá emissão de certificado após sua participação.


O objetivo dos encontros é o de criar um espaço de discussão coletiva, entre pesquisadora e professores participantes, a fim de discutir sobre Letramento digital e seus conceitos principais, passando pela Base Nacional de Língua Portuguesa (BNCC) e pelos gêneros digitais. Além disso, propostas de aulas e projetos gratuitos que buscam fornecer materiais didáticos para professores de Língua Portuguesa serão apresentados. Considerando o período de isolamento social e Ensino Remoto Emergencial (ERE), esses encontros serão, ainda, uma oportunidade para você falar sobre a sua relação com as tecnologias digitais ao desenvolver práticas de leitura e produção de gêneros digitais antes e durante a pandemia da Covid-19.

Nos encontros finais, haverá a produção de 1 (uma) proposta de aula, criada colaborativamente, que mobilize recursos tecnológicos para o ensino de 1 (um) gênero digital a ser escolhido pelos professores. Além disso, haverá uma discussão para que você dê seu feedback acerca desta pesquisa.

Sua participação é voluntária e totalmente anônima e segura, sua imagem, seu nome ou o nome de sua escola jamais serão compartilhados com ninguém ou expostos na minha pesquisa.

Espero que você aceite participar! Responda ao questionário anexado para decidirmos o melhor dia e confirmar sua presença!

Atenciosamente,  
 Carolina Duarte  
 Mestranda em Linguística Aplicada (Poslin/UFMG)

Confirme sua participação   
<https://forms.gle/vjzWD6dsynDAWwfGA>

### APÊNDICE F - Mensagem sobre o primeiro encontro

Olá professor (a),

Espero que você esteja bem e aproveitando esse feriado!


A data mais votada para os nossos encontros foi sexta-feira às 14 horas. Serão 4 (quatro) encontros de aproximadamente 60 min com o intervalo de uma semana entre eles.

Os encontros acontecerão on-line via Google Meet. O link será enviado nesta sexta-feira.

 Haverá emissão de certificado!

Confira as datas:

- ➡ 04/11 - Letramento digital, BNCC e gêneros digitais: conceitos principais
- ➡ 11/11 - Atividades digitais: Projeto Redigir (UFMG)
- ➡ 18/11 - Oficina: produção didática colaborativa e digital
- ➡ 25/11 - Roteiro de discussão com os professores

Espero vocês! 

### APÊNDICE G - Convite para o grupo de *WhatsApp*

Professor (a),

Espero você no nosso primeiro encontro amanhã, sexta-feira, às 14 horas.

Se desejar, entre no nosso grupo de Whatsapp para facilitar nossas trocas de comunicação. Lá, vamos compartilhar materiais, dúvidas e sugestões. Se você não gostar de grupos no Whatsapp, você não será prejudicado, sua entrada é optativa.

Acesso pelo link: *(ocultado)*

O link do Meet para o encontro será enviado amanhã de manhã!

## **APÊNDICE H - Infográfico sobre ferramentas digitais**

# Ferramentas digitais

Neste infográfico você encontra as principais ferramentas digitais para auxiliar na produção dos gêneros digitais Fanfic, Podcast e Meme. Clique em cima dos nomes das ferramentas para acessá-las.

## Fanfic

Seus alunos podem produzir fanfics sobre algum texto ou obra literária que já exista. Você pode discutir a obra com eles e pedir que criem uma fanfic a partir da história original, modificando ou adaptando alguma parte que eles desejem. Olha que criativo!

## Ferramentas

- [Fanfics Brasil](#)
- [Quotev](#)
- [Wattpad](#)
- [Spirit Fanfic](#)



## Podcast

Seus alunos podem produzir podcasts para comentar sobre obras literárias, textos ou para explicar conteúdos da aula. Assim, além de reforçar o aprendizado sobre o conteúdo, o aluno também poderá aprimorar suas habilidades com a linguagem oral, o que é superimportante!

## Ferramentas

- [Anchor](#)
- [Vocaroo](#)
- [Soundcloud](#)
- [Podomatic](#)



## Meme

Seus alunos podem produzir memes para reagir a situações do cotidiano, a textos lidos em sala de aula e a conteúdos da aula de linguagens, como gramática, que costuma ser mais massante para eles, tornando, assim, o aprendizado mais divertido!

## Ferramentas

- [I Love IMG](#)
- [Clideo](#)
- [Make a meme](#)
- [Gerar Memes](#)
- [Canva](#)



### Bancos digitais gratuitos de imagens

Nos gêneros digitais, além do texto verbal, o texto visual também é muito importante. É preciso trabalhar com os alunos que as imagens comunicam e produzem sentidos. Além disso, toda imagem colocada em um texto é fruto de uma escolha, por isso, deve ser pensada criticamente. Os sites abaixo podem ser acessados para que seus alunos escolham imagens na hora de produzir textos ou podem, ainda, escolher uma imagem e escrever um texto a partir dela!

- [Pixabay](#)
- [Freepik](#)
- [Free Imagens](#)
- [Pexels](#)



### Escrita colaborativa

Além de produzirem textos individuais, seus alunos também pode produzir textos colaborativamente, incentivando um trabalho coletivo que respeite as diferenças de cada um, além de estimular a criatividade, já que juntos aprendemos a partir de novos pontos de vista.

Use o [Google Docs](#) para isso!



### Divulgação de textos

Depois que já tiverem produzido e editado seus textos, os alunos podem divulgá-los para toda comunidade. Isso incentivará uma produção textual mais autoral e motivada! Crie perfis em redes sociais como o [Instagram](#) para cada turma e divulgue os textos por lá. O [Padlet](#) também pode ser usado para publicar textos, que podem ser comentados pela turma.

## APÊNDICE I - Roteiro de discussão para o grupo focal

<p><b>ROTEIRO DE DISCUSSÃO PARA GRUPO FOCAL COM OS(AS) PROFESSORES(AS): RETORNO SOBRE OS ENCONTROS E SOBRE A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA</b></p>
<p>O objetivo do quarto encontro é o de realizar com as/os professoras/es o método grupo focal, a fim de receber um retorno dos encontros anteriormente realizados.</p>
<p><b>Primeiro momento (50 min):</b> <i>Perguntas para o grupo focal</i></p>
<p>Após a pesquisadora cumprimentar os professores e explicar o objetivo do quarto encontro, as perguntas planejadas a fim de receber um retorno da pesquisa poderão ser iniciadas.</p> <p>É importante explicar, aos docentes participantes do grupo focal, que, caso algum deles tenha aplicado a proposta didática elaborada colaborativamente, este será o momento para compartilhar experiências e percepções com os colegas e a pesquisadora.</p> <p>As perguntas a seguir orientarão as discussões do grupo focal:</p>
<p><i>Iniciando...</i></p>
<p>1. Após as discussões implementadas nos encontros, o que você pensa sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na sala de aula?</p>
<p><i>Sobre as atividades do Redigir...</i></p>
<p>2. Em relação às atividades do Redigir apresentadas durante os encontros, você acredita que elas são aplicáveis à sua sala de aula e à sua realidade docente?</p> <p>3. Quais são as principais qualidades das atividades do Redigir apresentadas a você? E as dificuldades que você encontrou nelas?</p> <p>4. Em suas futuras práticas de ensino, você se imagina buscando outras atividades do Redigir ou, até mesmo, novos materiais didáticos para uso de tecnologias digitais?</p>

5. Você compartilharia esses materiais com outros professores?

***Sobre a proposta elaborada colaborativamente...***

6. Como foi sua experiência durante o momento de elaboração conjunta de uma proposta didática?

7. Você achou mais fácil ou mais difícil elaborar uma proposta didática em conjunto com outros professores?

8. Você aplicou a proposta elaborada colaborativamente em sua sala de aula? Conte como foi essa experiência.

9. Se não aplicou, você se sente motivado a aplicá-la futuramente? Por quê?

***Sobre o potencial e as contribuições dos encontros...***

10. Para você, a ação de extensão para formação docente continuada promovida durante os encontros contribui/contribuiu para o uso das tecnologias e recursos digitais em sala de aula? Como? Por quê?

11. Você gostaria de ter tido a oportunidade de realizar discussões sobre letramento digital e tecnologias digitais e educação durante sua formação docente? Por quê?

12. Quais demandas você tinha em relação ao uso de tecnologias e recursos digitais na educação que não foram abordadas/solucionadas durante os encontros?

13. Você gostaria de ter mais encontros como o promovido nesta pesquisa? Por quê?

14. Que aspecto positivo você destaca sobre os encontros? E negativo?

15. Qual maior aprendizado você leva para sua prática docente após os encontros e após a elaboração conjunta da proposta de atividade?

16. Qual sugestão você daria para aperfeiçoar encontros de formação continuada para docentes como os promovidos nesta pesquisa?

***Sobre práticas pedagógicas futuras...***

17. Você se imagina utilizando tecnologias e recursos digitais daqui para frente em suas futuras aulas de linguagens? Como? Por quê?
18. O que você mudaria ou acrescentaria em suas práticas de ensino após as discussões sobre letramento digital?
19. Em relação aos gêneros digitais, você se imagina trabalhando-os em sala de aula com uso de algum recurso ou tecnologia digital? Como seria isso?
20. Por fim, o que você acha que falta, em sua escola ou em sua formação, para que você consiga utilizar recursos e tecnologias digitais livremente com seus alunos para se promover o letramento digital?

**Segundo momento (10 min)**

***Agradecimento aos professores***

Agradecer a presença e a parceria dos professores, durante os encontros, por terem, desse modo, possibilitado a realização desta pesquisa.



## APÊNDICE J - Análise da atividade Cultura do Cancelamento

### Atividade Cultura do cancelamento



 [4. LETRAMENTO DIGITAL - Cultura do cancelamento.pdf](#)

<p><b>Objetivos principais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar a cultura do cancelamento e quais suas consequências;</li> <li>• Refletir sobre as causas e consequências da cultura do cancelamento;</li> <li>• Relacionar o tema com o gênero textual Charge;</li> <li>• Refletir utilizando diferentes gêneros textuais.</li> </ul>
<p><b>Gêneros textuais mobilizados</b></p>	<p>Charge e manual (pode ser feito digitalmente ou no papel).</p>
<p><b>Temas/ conteúdos abordados</b></p>	<p>Cultura do cancelamento.</p>
<p><b>Habilidades e competências a serem desenvolvidas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer diferentes gêneros, relacionar textos, trabalhar temas diferenciados, diferenciar gênero digital, trabalhar áreas de linguagem visual, verbal e não-verbal;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar a temática do cancelamento digital com a vivência dos alunos.</li> </ul>
<b>Nível tecnológico (alto, baixo, zero)</b>	Baixo nível (porque pode ser realizado a partir de recursos digitais ou do texto impresso).
<b>Recursos/ sites/ plataformas digitais utilizados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sites de busca para ler sobre os personagens (Google);</li> <li>• Canva;</li> <li>• Projeto Redigir da UFMG.</li> </ul>
<b>Possibilidades de adaptação</b>	Com certeza, poderia usar, em vez de charges, notícias, manchetes, filmes, músicas, diversos gêneros.
<b>Riscos digitais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há riscos, pois os sites acessados perguntam se nós aceitamos propagandas etc.;</li> <li>• Os alunos têm que ter criticidade ao analisar e ler os textos e informações (pensar criticamente sobre o porquê do cancelamento);</li> <li>• Os alunos podem se deparar com <i>fake news</i> ao acessarem os sites.</li> </ul>
<b>Pontos positivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza uma reflexão sobre um tema atual;</li> <li>• Trazer à tona um pouco do mundo real em contraposição ao virtual.</li> </ul>
<b>Pontos negativos</b>	Não foram encontrados.

## APÊNDICE K - Atividade produzida colaborativamente entre professoras e pesquisadora



# FATO OU FAKE?

Proposta didática colaborativa

<b>Gênero digital:</b>	Infográfico
<b>Tema:</b>	Combate a fake news
<b>Ferramentas:</b>	<a href="#">Fodey</a> , <a href="#">Canva</a> , <a href="#">Padlet</a>



Esse é um material didático sobre combate a fake news a partir da leitura crítica de textos e de vídeos e da produção do gênero infográfico. Foi elaborado pelo grupo de professoras da Educação Básica de Minas Gerais participante dos encontros da pesquisa de mestrado *Letramento digital e docência: os gêneros digitais na aula de Língua Portuguesa* em conjunto com a mestranda Carolina Duarte (Poslin/UFMG).

Esse material contém:

(*Material do aluno*) com os enunciados das atividades a serem feitas pelos alunos, além de questões, textos e ferramentas sugeridas.

(Material do professor) com tudo que está no material do aluno + dicas e instruções aos (às) professores (as) encontradas em caixas de texto.

## FATO OU FAKE?

(Material do aluno)

### Questionamentos iniciais:

1. Você sabe o que é fake news?
2. Você já acreditou em alguma fake news? Conte como foi essa experiência para seus colegas.
3. Você já espalhou ou espalharia alguma fake news? Por quê?
4. Como você descobriu que havia espalhado uma fake news?
5. Você faz parte de algum grupo em que as pessoas compartilham fake news?
6. O que você faz quando vê alguém compartilhando fake news?

### PARTE I: Análise

Observe a notícia a seguir e discuta as questões:



(Fake news criada pelas professoras participantes do encontro usando a ferramenta [Fodey](#), em que é possível criar notícias falsas)

1. Você acredita nessa notícia?
2. O que te leva a acreditar ou não nessa notícia?
3. Esse jornal parece confiável? Por quê?
4. Onde geralmente você procura notícias?
5. O que você observa para verificar se uma notícia é verdadeira ou falsa?

## **PARTE II: Ferramentas e sites de checagem de notícias**

Refleta sobre as seguintes questões:

1. Você costuma checar as notícias que recebe e compartilha?
2. Você conhece algum site ou ferramenta de checagem de notícias?

Veja a seguir sites que fazem a checagem de notícias:

- Agência Lupa (<https://lupa.uol.com.br/>);
- Fato ou Fake (<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/>);
- Agência Pública (<https://apublica.org/>);
- E-Farsas (<https://www.e-farsas.com/>);
- Fake Check (<http://nilc-fakenews.herokuapp.com/>).

Veja também essas dicas de como melhorar suas buscas no Google:

- 30 dicas e truques para melhorar suas buscas no Google (<https://canaltech.com.br/internet/dicas-e-truques-para-melhorar-as-suas-buscas-no-google/>).

Escolha um dos sites de checagem de notícias indicados e veja as dicas de como melhorar suas pesquisas no Google. Depois, procure pela notícia da vaca voadora para verificar se ela é verdadeira ou falsa. Em seguida, redija um parágrafo justificando por que se trata de uma fake news ou de uma notícia verídica. Use argumentos coerentes baseado em suas pesquisas.

## **PARTE III: Combate a fake news**

Leia os textos indicados e assista ao vídeo para se informar sobre como combater uma fake news.

**TEXTOS:**

- Fake News: Como identificar e evitar a disseminação (<https://www.security.ufrj.br/dicas/fake-news-como-identificar-e-evitar-a-disseminacao/>);
- Para mandar no grupo da família: um guia de como checar se uma notícia é falsa (<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45043716>);
- Fake news: como combater a desinformação (<https://unifor.br/web/bibliotecaunifor/fake-news-como-combater-a-desinformacao>).

#### VÍDEO:

- Fato ou Fake: Como combater as fake news? (<https://www.youtube.com/watch?v=2XMR6Wkk9ZA>).

### **PARTE IV: Proposta de produção textual**

#### **Passo 1: O gênero Infográfico**

Veja os dois infográficos a seguir e comente sobre quais são as características principais desse gênero. Observe estilo, cores, imagens, destaques, escolhas de palavras entre outros elementos verbais e visuais.

Sugestões de perguntas para guiar este momento:

1. Quais são as características principais do gênero infográfico?
2. Para que você imagina que o infográfico serve?
3. Esse gênero é composto apenas por palavras?
4. Por que você imagina que há imagens nos infográficos?
5. O que é mais importante: imagens ou palavras? Um é mais importante que o outro? Por quê?
6. As cores, os destaques e as fontes dos textos fazem diferença nos infográficos? Por quê?



Fonte:

<https://pt.venngage.com/blog/como-fazer-um-infografico/>



Fonte:

<https://www.growunder.com/pt/blog/dicas/359-o-que-e-um-infografico-exemplos-dicas-e-como-fazer-um>

\* Acesse os links acima para ter acesso aos infográficos em tamanho aumentado.

## Passo 2: Produzindo

Partindo dos textos lidos e do vídeo assistido, produza um infográfico para informar toda comunidade (sua escola, amigos e familiares) sobre como combater uma fake news. Sua missão é discutir esse tema dando dicas seguras para alertar sua comunidade a não acreditar em uma fake news.

Para isso, você pode produzir seu infográfico digitalmente utilizando o **Canva** (<https://www.canva.com/>) ou outra plataforma online para produzir esse gênero. Caso não possa utilizar um computador ou celular, você pode utilizar cartolinas e colagens para isso.

Como fazer infográfico no Canva:

- Sites:

[https://www.canva.com/pt\\_br/criar/infografico/](https://www.canva.com/pt_br/criar/infografico/)

[https://www.canva.com/pt\\_br/infograficos/](https://www.canva.com/pt_br/infograficos/)

<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2021/03/como-fazer-infografico-no-canva.ghtml>

- Vídeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=zB4PwLWcfok>

<https://www.youtube.com/watch?v=GTEgDImGGKq>

### Passo 3: Divulgando

Depois de revisado, é importante divulgar seu infográfico para sua comunidade. Escolha uma das opções a seguir para isso:

- Postar seu infográfico nas redes sociais da sua escola, como no perfil do Instagram e/ou Facebook;
- Criar um mural coletivo para sua turma no Padlet (<https://padlet.com>) para postar os infográficos;
- Colar os infográficos nas paredes da escola, formando um mural informativo para toda comunidade escolar;
- Criar um QR Code de acesso aos infográficos postados no Padlet da turma e colá-lo na parede da escola com a frase “Descubra como combater uma fake news” para que qualquer pessoa possa acessar as produções da turma sem a necessidade de imprimir os infográficos.

Não se esqueça de interagir com o infográfico de seus colegas e de enviar sua produção nos grupos dos quais você faz parte para ensinar sua família e seus amigos a combater uma fake news.

Como criar um mural no Padlet:

- Sites:

<https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Padlet.pdf>  
<https://www.tecmundo.com.br/software/214055-padlet-usar-ferramenta-tutorial-completo.htm>

- Vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=tfAXW8pW2vc>

Como criar um QR Code:

- Sites:

<https://tecnoblog.net/responde/como-criar-o-seu-proprio-qr-code/>  
<https://canaltech.com.br/internet/qr-code-saiba-como-funciona-e-aprenda-com-o-fazer/>  
[https://www.canva.com/pt\\_br/criar/qr-code/](https://www.canva.com/pt_br/criar/qr-code/)  
<https://br.qr-code-generator.com/>  
<https://www.qrcode-monkey.com/pt/>

- Vídeo:

[https://www.youtube.com/watch?v=v4\\_HIDOmKNo](https://www.youtube.com/watch?v=v4_HIDOmKNo)



## FATO OU FAKE?

(Material do professor\*)

*\*Esse material contém dicas e instruções aos (às) professores (as) encontradas em caixas de texto como essa.*

### Objetivos:

- Promover a reflexão sobre os perigos da fake news;
- Apresentar sites e ferramentas de checagem de notícias;
- Informar sobre como combater fake news;
- Trabalhar a leitura e produção crítica e significativa do gênero infográfico;
- Contribuir com práticas escolares que incentivem a criticidade, ética e autonomia dos estudantes.

### Questionamentos iniciais:

1. Você sabe o que é fake news?
2. Você já acreditou em alguma fake news? Conte como foi essa experiência para seus colegas.
3. Você já espalhou ou espalharia alguma fake news? Por quê?
4. Como você descobriu que havia espalhado uma fake news?
5. Você faz parte de algum grupo em que as pessoas compartilham fake news?
6. O que você faz quando vê alguém compartilhando fake news?

*Professor (a), essas questões foram planejadas para introduzir os (as) alunos (as) ao tema da fake news. Escreva-as no quadro para discuti-las oralmente com toda a turma, de modo que você conduza a reflexão. Você também pode pensar em **dinâmicas** mais específicas para que todos participem da discussão, pois alguns alunos costumam ser mais tímidos que outros. Para isso, divida os alunos em duplas ou em grupos menores e peça que eles discutam as questões entre si. Depois, peça que compartilhem suas percepções com toda a turma.*

*Informações falsas e maliciosas estão cada vez mais circulando nos ambientes digitais, tendo isso em vista, é importante levar os alunos a refletirem sobre as fake news. As questões anteriores buscam fazer isso considerando o próprio contexto dos (as) estudantes, para que esta seja uma atividade significativa para eles (as).*

## PARTE I: Análise

Professor (a), neste momento optamos por criar uma fake news utilizando a ferramenta Fodey, mas você pode também escolher uma fake news que esteja circulando na mídia no período em que você ministrará essa aula, pois as questões a seguir servem para qualquer texto. Se desejar, também pode criar outra fake news que faça mais sentido para sua aula a partir do site Fodey (<https://www.fodey.com/generators/newspaper/snippet.asp>).

Comece este momento instigando seus alunos a lerem a fake news escolhida, a fim de provocar e instigá-los a refletir sobre o que vão ler. Você pode dizer: **Olha que notícia legal! Olha o que aconteceu aqui na nossa cidade!**

Observe a notícia a seguir e discuta as questões:



(Fake news criada pelas professoras participantes do encontro usando a ferramenta [Fodey](#), em que é possível criar notícias falsas)

1. Você acredita nessa notícia?
2. O que te leva a acreditar ou não nessa notícia?
3. Esse jornal parece confiável? Por quê?
4. Onde geralmente você procura notícias?
5. O que você observa para verificar se uma notícia é verdadeira ou falsa?

*As questões anteriores foram elaboradas para que você e sua turma possam refletir e discutir sobre a veracidade ou não da notícia analisada em sala. Discuta com os (as) alunos (as) sobre quais elementos nos permitem identificar uma notícia ou portal de notícias como confiável ou não confiável. Por exemplo, é importante observar a fonte da notícia, se o jornal tem credibilidade, a data em que foi escrita, se a notícia possui erros de ortografia etc. No site da PUC (RS) você encontra 5 dicas de como checar informações na internet, vale a pena conferir: <https://www.pucrs.br/blog/5-dicas-como-checar-informacoes-na-internet/>.*

## **PARTE II: Ferramentas e sites de checagem de notícias**

Refleta sobre as seguintes questões:

1. Você costuma checar as notícias que recebe e compartilha?
2. Você conhece algum site ou ferramenta de checagem de notícias?

Veja a seguir sites que fazem a checagem de notícias:

- Agência Lupa (<https://lupa.uol.com.br/>);
- Fato ou Fake (<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/>);
- Agência Pública (<https://apublica.org/>);
- E-Farsas (<https://www.e-farsas.com/>);
- Fake Check (<http://nilc-fakenews.herokuapp.com/>).

Veja também essas dicas de como melhorar suas buscas no Google:

- 30 dicas e truques para melhorar suas buscas no Google (<https://canaltech.com.br/internet/dicas-e-truques-para-melhorar-as-suas-buscas-no-google/>).

Escolha um dos sites de checagem de notícias indicados e veja as dicas de como melhorar suas pesquisas no Google. Depois, procure pela notícia da vaca voadora para verificar se ela é verdadeira ou falsa. Em seguida, redija um parágrafo justificando por que se trata de uma fake news ou de uma notícia verdadeira. Use argumentos coerentes baseado em suas pesquisas.

*Professor (a), o objetivo deste momento é apresentar aos (às) alunos (as) opções de sites para que eles (as) possam checar notícias, contribuindo para práticas futuras de busca e pesquisa de informações.*

*Caso você opte por trabalhar com a notícia da vaca voadora ou com outra fake news criada na ferramenta Fodey, deve ficar atento (a) para o fato de que essa*

*fake news pode não ser encontrada nos sites de checagem de notícias indicados, pois se trata de uma notícia inventada. Então oriente os (as) alunos (as) a pesquisarem no Google se essa informação é verdade ou mentira, seguindo as dicas apresentadas na aula, e depois peça que eles (as) escrevam sobre isso com base em argumentos e fatos. No entanto, se você levar para sala de aula uma fake news que esteja circulando na mídia, será mais fácil encontrá-la nos sites de checagem indicados. As duas opções são possíveis e são pertinentes, **escolha o que for mais relevante para sua sala de aula!***

*Os sites recomendados aqui também serão úteis para os próximos momentos da aula, em que os (as) estudantes deverão produzir um infográfico de combate a fake news. Você pode compartilhar esses sites com os (as) alunos (as) e pedir que eles (as) acessem-nos pelo celular ou pelos computadores do laboratório de informática da escola. Se não for possível usar o celular e/ou computador na escola, essa atividade pode ser reorganizada para que seja feita em casa. **Fique à vontade para adaptar esse material!***

### **PARTE III: Combate a fake news**

Leia os textos indicados e assista ao vídeo para se informar sobre como combater uma fake news.

#### **TEXTOS:**

- Fake News: Como identificar e evitar a disseminação (<https://www.security.ufrj.br/dicas/fake-news-como-identificar-e-evitar-a-disseminacao/>);
- Para mandar no grupo da família: um guia de como checar se uma notícia é falsa (<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45043716>);
- Fake news: como combater a desinformação (<https://unifor.br/web/bibliotecaunifor/fake-news-como-combater-a-desinformacao>).

#### **VÍDEO:**

- Fato ou Fake: Como combater as fake news? (<https://www.youtube.com/watch?v=2XMR6Wkk9ZA>).

*Professor (a), o objetivo deste momento é instrumentalizar os alunos para que eles (as) possam saber como não cair em fake news. Escolhemos trabalhar com textos*

*verbais e vídeos para que os (as) estudantes tenham acesso à informação a partir de diferentes mídias e para que possam, no momento da produção do infográfico, exercitar suas habilidades de leitura, escuta e escrita ao transformarem as informações em formatos de textos e de vídeos em um infográfico. Você pode escolher um dos textos verbais indicados e discuti-lo junto ao vídeo em sala de aula.*

#### **PARTE IV: Proposta de produção textual**

##### **Passo 1: O gênero Infográfico**

Veja os dois infográficos a seguir e comente sobre quais são as características principais desse gênero. Observe estilo, cores, imagens, destaques, escolhas de palavras entre outros elementos verbais e visuais.

Sugestões de perguntas para guiar este momento:

1. Quais são as características principais do gênero infográfico?
2. Para que você imagina que o infográfico serve?
3. Esse gênero é composto apenas por palavras?
4. Por que você imagina que há imagens nos infográficos?
5. O que é mais importante: imagens ou palavras? Um é mais importante que o outro? Por quê?
6. As cores, os destaques e as fontes dos textos fazem diferença nos infográficos? Por quê?



Fonte:

<https://pt.venngage.com/blog/como-fazer-um-infografico/>



Fonte:

<https://www.growunder.com/pt/blog/dicas/359-o-que-e-um-infografico-exemplos-dicas-e-como-fazer-um>

\* Acesse os links acima para ter acesso aos infográficos em tamanho aumentado.

*Professor (a), neste primeiro passo para a produção do gênero infográfico é preciso ensinar os (as) alunos (as) sobre as características e o funcionamento deste gênero. Para isso, as perguntas anteriores poderão guiar o aprendizado dos (as) estudantes de forma que eles (as) próprios (as) construam essas características observando exemplos reais de infográficos.*

*Ao trabalhar esse gênero, chame a atenção da turma para o uso de elementos verbais e não verbais, como imagens, cores, destaques, ícones, sombreamentos etc. Explique para turma como esses elementos são tão importantes quanto o texto verbal e que eles comunicam, transmitem mensagens e sentidos e não estão ali por acaso - são escolhas dos (as) autores (as) de infográficos.*

*Você pode pedir que os (as) alunos (as) anotem no caderno as características principais que observaram nos infográficos apresentados e/ou pode anotar essas características no quadro.*

*Os infográficos escolhidos falam sobre o próprio processo de produção de um infográfico, o que pode ajudar a turma, mas você também pode escolher outros temas para levar para sala de aula.*

## Passo 2: Produzindo

Partindo dos textos lidos e do vídeo assistido, produza um infográfico para informar toda comunidade (sua escola, amigos e familiares) sobre como combater uma fake news. Sua missão é discutir esse tema dando dicas seguras para alertar sua comunidade a não acreditar em uma fake news.

Para isso, você pode produzir seu infográfico digitalmente utilizando o **Canva** (<https://www.canva.com/>) ou outra plataforma online para produzir esse gênero. Caso não possa utilizar um computador ou celular, você pode utilizar cartolinas e colagens para isso.

Como fazer infográfico no Canva:

- Sites:

[https://www.canva.com/pt\\_br/criar/infografico/](https://www.canva.com/pt_br/criar/infografico/)

[https://www.canva.com/pt\\_br/infograficos/](https://www.canva.com/pt_br/infograficos/)

<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2021/03/como-fazer-infografico-no-canva.ghtml>

- Vídeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=zB4PwLWcfok>

<https://www.youtube.com/watch?v=GTEgDImGGKq>

*Professor (a), sugerimos a produção do infográfico a partir da ferramenta Canva, mas seus (suas) alunos (as) podem fazer isso a partir das ferramentas que mais tiverem familiaridade. Além disso, caso sua turma não tenha acesso às tecnologias digitais, essa atividade também pode ser feita no papel, a partir de colagens, desenhos e escrita na cartolina. É possível trabalhar o letramento digital mesmo com poucos recursos tecnológicos, pois mesmo que não trabalhem suas habilidades de produção gráfica digital no Canva, ou em outras ferramentas, os (as) estudantes podem escolher cores, destaques, imagens e textos ao produzirem na cartolina, além de esta também ser uma atividade que os (as) instrumentaliza a combater fake news (textos que fazem parte das práticas contemporâneas digitais).*

*Colocamos na última página deste material um exemplo de infográfico produzido pelo Instituto Federal de São Paulo com dicas para não cair em fake news.*

*Clique no link para ver:*

<https://ifsp.edu.br/o-que-e-rss/9-assuntos/reitoria/1399-combate-a-fake-news>.

*Depois você pode compartilhar esse infográfico com seus (suas) alunos (as) para inspirá-los no momento de revisarem seus próprios infográficos - é importante que eles (as) produzam e depois tenham um momento de revisão e de adequação ao gênero.*

### **Passo 3: Divulgando**

Depois de revisado, é importante divulgar seu infográfico para sua comunidade. Escolha uma das opções a seguir para isso:

- Postar seu infográfico nas redes sociais da sua escola, como no perfil do Instagram e/ou Facebook;
- Criar um mural coletivo para sua turma no Padlet (<https://padlet.com>) para postar os infográficos;
- Colar os infográficos nas paredes da escola, formando um mural informativo para toda comunidade escolar;
- Criar um QR Code de acesso aos infográficos postados no Padlet da turma e colá-lo na parede da escola com a frase “Descubra como combater uma fake news” para que qualquer pessoa possa acessar as produções da turma sem a necessidade de imprimir os infográficos.

Não se esqueça de interagir com o infográfico de seus colegas e de enviar sua produção nos grupos dos quais você faz parte para ensinar sua família e seus amigos a combater uma fake news.

Como criar um mural no Padlet:

- Sites:

<https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Padlet.pdf>  
<https://www.tecmundo.com.br/software/214055-padlet-usar-ferramenta-tutorial-completo.htm>

- Vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=tfAXW8pW2vc>

Como criar um QR Code:

- Sites:

<https://tecnoblog.net/responde/como-criar-o-seu-proprio-qr-code/>  
<https://canaltech.com.br/internet/qr-code-saiba-como-funciona-e-aprenda-com-o-fazer/>  
[https://www.canva.com/pt\\_br/criar/qr-code/](https://www.canva.com/pt_br/criar/qr-code/)  
<https://br.qr-code-generator.com/>  
<https://www.qrcode-monkey.com/pt/>



- Vídeo:

[https://www.youtube.com/watch?v=v4\\_HIDOmKNo](https://www.youtube.com/watch?v=v4_HIDOmKNo)

*Professor (a), para incentivar uma produção textual significativa e motivada, é importante que, depois da revisão adequada, os (as) alunos (as) divulguem seus infográficos. Eles (as) podem publicá-los no perfil da turma em alguma rede social, como Instagram e/ou Facebook, ou ainda criar um mural no Padlet para postar suas produções. Se essas opções forem escolhidas, os (as) incentivem a comentar a publicação de seus (suas) colegas de classe, a fim de valorizar o trabalho um (a) do (a) outro (a).*

*Caso tenham feito o infográfico em material impresso, os (as) estudantes podem espalhá-lo pelas paredes da escola, criando um mural informativo para toda comunidade escolar. Essa opção também pode ser feita em conjunto com a postagem em ambiente digital, pois os estudantes podem criar um QR Code de acesso ao mural do Padlet para divulgar os infográficos da turma.*

*Outra forma de divulgação relevante é sugerir que seus (suas) alunos (as) encaminhem seus infográficos nos grupos dos quais fazem parte, como no grupo de WhatsApp da família, dos amigos etc. Assim estarão divulgando conhecimento e utilizando as redes de forma crítica, ética e responsável.*

# Dicas para não cair em Fake News

## FONTE

Procure sites **reconhecidos** e com **credibilidade**

Pesquise **em mais de uma fonte**

Quando receber informações pelas redes sociais, seja seletivo e fique atento: não compartilhe áudios, imagens, vídeos e links **sem antes conferir a fonte, a autoria e a data.**



## AUTOR

Pesquise o autor da mensagem e **verifique se ele tem conhecimento sobre o assunto**

Desconfie de notícias em que **não há autoria declarada**

Exemplos de autoria não identificada: *"Um pesquisador..."*; *"Segundo cientistas..."*

## TEXTO

Nunca leia só o **título da notícia**

Desconfie de títulos **sensacionalistas** ou **absurdos**



Desconfie de notícias que usam a expressão **"Estudos dizem..."**, mas que não descrevem quais são esses estudos;

**Erros gramaticais** são comuns em notícias falsas.

## DATA

Verifique a **data de publicação** da notícia;

**"Hoje", "neste mês"** etc., sem indicar o dia, mês e ano exato, desconfie!

Não compartilhe **notícias antigas**, podem confundir



## Sites que desmascaram fake news:

**Ministério da Saúde**  
<http://saude.gov.br/fakenews>

**Aos Fatos**  
<https://aosfatos.org/>

**Fato ou Fake**  
<https://oglobo.globo.com/fato-ou-fake/>

**Agência Lupa**  
<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/>

**E-Farsas**  
<https://www.e-farsas.com/>

## Continua em dúvida?

Pergunte a um bibliotecário, nós iremos identificar se a fonte é confiável!

[bibliotecainforma@ifsp.edu.br](mailto:bibliotecainforma@ifsp.edu.br)

A maior parte das notícias falsas circula nas redes sociais, e todas possuem mecanismos de denúncia. Fique atento e denuncie!

Coordenadoria  
de Bibliotecas



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
São Paulo

## ANEXOS

## ANEXO A - Carta de apresentação da pesquisa e da pesquisadora



PREFEITURA MUNICIPAL  
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
APPIA: HORIZONTES DA ADOLESCÊNCIA  
CENTRO DE LÍNGUAS LINGUAGENS INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE

BELO HORIZONTE, 06 DE JUNHO DE 2022

**CARTA DE APRESENTAÇÃO DO(A) PESQUISADOR(A)**

A/C Exmo.(a) Sr(a).  
Diretor(a) de Escola Municipal

A mestranda Carolina Duarte Garcia, orientada pelo Prof. Dr. Ronaldo Corrêa Gomes Júnior e coorientada pela Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli, apresentou à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed) a proposta de Pesquisa intitulada **“Letramento digital e docência: os gêneros digitais na aula de língua portuguesa”** a ser realizada com professores(as) em Escola(s) Municipal(is) de Belo Horizonte. Após a análise do projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape), Appia: Horizontes da Adolescência e Centro de Línguas Linguagens Inovação e Criatividade, a Smed declara estar ciente e de acordo com a realização desta pesquisa, após aprovação pelo Comitê de Ética ao qual o estudo foi submetido.

Entretanto, ressaltamos a necessidade da responsável pelo projeto fazer contatos prévios com a direção da(s) escola(s), apresentar a proposta de metodologia e necessidades do projeto; verificar os(as) profissionais que se mostrem interessados(as) e disponíveis a colaborar com o mesmo; respeitar aqueles(as) que optarem por não participar; respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a escola, profissionais, crianças e seus responsáveis.

Solicitamos ao(à) diretor(a) receber, apresentar a mestranda e a proposta de pesquisa aos profissionais, orientar, acompanhar e viabilizar o acesso consentido.

Agradecemos desde já sua atenção e encaminhamentos,

Atenciosamente,

Caroline Mendes de Oliveira  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Nícia Beatriz Espaladori de Lima Campos

APPIA: Horizontes da Adolescência



Aparecida Alves de Oliveira

Centro de Línguas Linguagens Inovação  
e Criatividade

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED)

Rua Carangola, 288 - 7º andar - sala 721- Bairro Santo Antônio – 30.330-240 - Belo Horizonte -  
MG 3277-6055 – [cape.smed@pbh.gov.br](mailto:cape.smed@pbh.gov.br)