UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

SAMARA CORNÉLIO FERNANDES DOS SANTOS

AS TDIC E O LETRAMENTO DIGITAL: PRÁTICAS DOCENTES DA SALA DE AULA REMOTA PARA A REGULAR

JOÃO PESSOA- PB

2023

SAMARA CORNÉLIO FERNANDES DOS SANTOS

AS TDIC E O LETRAMENTO DIGITAL: PRÁTICAS DOCENTES DA SALA DE AULA REMOTA PARA A REGULAR

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística e Ensino.

Linha de Pesquisa: Tecnologias contemporâneas e ensino.

Orientador: Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva

JOÃO PESSOA- PB

2023

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237t Santos, Samara Cornélio Fernandes dos.
As TDIC e o letramento digital : práticas docentes da sala de aula remota para a regular / Samara Cornélio Fernandes dos Santos. - João Pessoa, 2023.
86 f. : il.

Orientação: Jorgevaldo de Souza Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Práticas de ensino - Língua materna. 2. TDIC. 3. Língua portuguesa. 4. Letramento digital. I. Silva, Jorgevaldo de Souza. II. Título.

UFPB/BC CDU 37:81'242(043)

Elaborado por GRACILENE BARBOSA FIGUEIREDO - CRB-15/794

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE

ATA DE EXAME DE DEFESA

SAMARA CORNÉLIO FERNANDES DOS SANTOS

Aos dezenove dias do mês de dezembro de dois mil e vinte três (19/12/2023), às 18h, realizou-se o exame de defesa da mestranda SAMARA CORNÉLIO FERNANDES DOS SANTOS, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado *"AS TDIC E O LETRAMENTO DIGITAL: PRÁTICAS DOCENTES DA SALA DE AULA REMOTA PARA A REGULAR"*. A Banca Examinadora, constituída pelo Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva (PGLE/UFPB) – orientador, pela Profa. Dra. Fabiana Souza Silva Mendes de Araújo (UFPB) e pelo Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel (PGLE/UFPB), apresentou o seguinte parecer:

Aprovado (X)

Reprovado ( )

Observações sobre o exame:

Revisão linguística e de ABNT; ajuste de um dos objetivos específicos.

A presente ata foi lavrada e assinada pelo presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 19 de dezembro de 2023.

Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva
(Presidente da Banca Examinadora)

Profa. Dra. Fabiana S. M. de Araújo
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. João Wandemberg G. Maciel
(Examinador Interno)

Dedico esta dissertação ao meu esposo e aos meus filhos, vocês são a minha fortaleza.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as graças que Ele tem feito em minha vida;

Ao meu esposo Fábio Santos e por estar sempre ao meu lado, me apoiando e me incentivando em todos os momentos;

Aos meus filhos Gabriela Santos e Fábio Filho por me fazerem ser uma pessoa melhor;

A minha família por todo apoio e compreensão durante todo esse período de estudo;

A minha amiga, Julieta Vilar, que sempre juntas, apoiamo-nos em todas as situações.

As amigas, Joseclécia Martins e Tuanny Ventura, que sempre se fizeram presentes, apoiando, estudando e compartilhando momentos;

Ao meu amigo Eric Marinho, pelo apoio e incentivo aos estudos acadêmicos;

A professora Raquel Basilio da Cunha Dias de Melo por iniciar a orientação compartilhando os seus conhecimentos com competência de maneira tão humana;

A meu orientador Jorgevaldo de Souza Silva pelo acolhimento como orientanda, pela paciência, respeito e competência nos seus ensinamentos;

A banca, formada por Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel (UFPB) e Dra. Fabiana Souza Silva Mendes de Araújo (UFPB) pelas valiosas contribuições;

Ao MPLE e a todos os professores, por propiciar momentos de crescimento acadêmico e aprendizagem;

Aos colegas de curso por compartilharem conhecimentos e momentos de dificuldades, sempre nos apoiando uns aos outros;

Aos colaboradores dessa pesquisa, que separaram um pouco do seu tempo respondendo o questionário, sem eles não seria possível dar continuidade ao estudo realizado;

Aos meus alunos, os maiores incentivadores da minha prática pedagógica;

A todos que, mesmo não citados aqui, contribuíram me apoiando e me incentivando.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Paulo Freire

RESUMO

O professor, formado para atuar em sala de aula presencial, subitamente, é convidado a trabalhar por meio de atividades remotas, saindo dos muros da escola física, repensando a sua prática e buscando alternativas acessíveis para dar continuidade às atividades pedagógicas com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como possibilidade para a educação, durante o período pandêmico, de ensino não presencial. Com este estudo, objetivamos examinar as práticas de ensino da língua materna mediada por *WhatsApp*, Ferramenta Virtual não exclusivas à Aprendizagem (FVNexA), no que concerne aos efeitos do ensino remoto emergencial para o letramento digital na prática docente. Para refletir sobre o objeto de estudo e analisar os dados, nossas considerações foram fundamentadas, principalmente, nos estudos sobre os letramentos com base em Soares (2002; 2004; 2009), Kleiman (2007) e Ribeiro (2009), multiletramentos Rojo (2012; 2019), e em pesquisas sobre as tecnologias voltadas para a educação com Moran (2013); Coscarelli (2005; 2018; 2022); Matos (2020; 2022), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de campo e de natureza aplicada, de abordagem quantitativa e qualitativa. Para a constituição do nosso objeto de estudo, foi aplicado um questionário em uma amostra de 26 (vinte e seis) professores que lecionam para o 4º e/ou 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais em escolas públicas do município de João Pessoa. Com a análise dos questionários, pretendeu-se identificar os fatores que influenciaram o uso das ferramentas digitais, a sua aceitabilidade e o seu engajamento no grupo de docentes da amostra. Além disso, o nosso trabalho também comtempla os processos de apropriação das tecnologias digitais no ensino da língua materna e as práticas docentes, bem como o uso das ferramentas digitais no retorno das aulas regulares em relação à preparação, à ministração e à avaliação do processo ensino aprendizagem e apresentar uma proposta didática para o ensino de língua portuguesa mediada por ItemNet, o *WhatsApp*.

Palavras-chave: TDIC. Língua portuguesa. Práticas de ensino. Letramento digital.

ABSTRACT

The teacher, trained to work in a classroom, is suddenly invited to work through remote activities, leaving the walls of the physical school, rethinking his practice and looking for accessible alternatives to continue pedagogical activities with the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT), as a possibility for education, during the pandemic period, of non-face-to-face teaching. The aim of this study is to examine mother tongue teaching practices mediated by WhatsApp, a non-exclusive Virtual Learning Tool (VLTL), with regard to the effects of emergency remote teaching on digital literacy in teaching practice. In order to reflect on the object of study and analyze the data, our considerations were based mainly on studies on literacy based on Soares (2002; 2004; 2009), Kleiman (2007) and Ribeiro (2009), multilearning Rojo (2012; 2019), and research on technologies aimed at education with Moran (2013); Coscarelli (2005; 2018; 2022); Matos (2020; 2022), among others. This is a field study of an applied nature, with a quantitative and qualitative approach. To establish our object of study, a questionnaire was administered to a sample of 26 (twenty-six) teachers who teach 4th and/or 5th grade in elementary school, in public schools in the municipality of João Pessoa. By analyzing the questionnaires, we aimed to identify the factors that influenced the use of digital tools, their acceptability and engagement among the group of teachers in the sample. In addition, our work also covers the processes of appropriation of digital technologies in mother tongue teaching and teaching practices, as well as the use of digital tools in the return of regular classes in relation to the preparation, delivery and evaluation of the teaching-learning process and to present a didactic proposal for teaching Portuguese language mediated by ItemNet, WhatsApp.

Key-words: TDIC. Portuguese language. Teaching practices. Digital Literacy.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP/CONEP	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS/MS	Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde
DEGEF	Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação
EJA	Educação de Jovem e Adulto
FVNexA	Ferramentas Virtuais Não exclusivas à Aprendizagem
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
SD	Sequência Didática
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura
SMS	*Short Message Service*
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A transformação do ItemNet em FVNexA.....30
Quadro 2 – Quantitativo de escolas e suas modalidades de ensino do munícipio.....34

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Dificuldades de adaptação do ambiente doméstico em sala de aula 38
Gráfico 2 – Formação e suporte para o ensino remoto 39
Gráfico 3 – Ferramentas virtuais de interação 40
Gráfico 4– Dificuldades na utilização das ferramentas digitais 41
Gráfico 5 – Interação/comunicação com os alunos 42
Gráfico 6 – Uso das TDIC antes do ensino remoto 43
Gráfico 7 – Continuidade do trabalho com as TDIC 44
Gráfico 8 – Possíveis ferramentas para o ensino da língua materna 45
Gráfico 9– Conhecimento em letramento digital 46
Gráfico 10 – Conceito de letramento digital 47
Gráfico 11 – Contribuição do letramento digital para a práxis da leitura e da escrita 48
Gráfico 12 – O uso das TDIC para a prática pedagógica em contextos híbridos e presenciais 48
Gráfico 13 – As TDIC e a promoção de letramento e multiletramentos 49
Gráfico 14 – O ensino da língua materna mediado pelas TDIC 50
Gráfico 15– Ensino híbrido 51
Gráfico 16 – Dificuldades na utilização das TDIC 51

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Apresentação da situação 54
Figura 2 – Participação dos alunos na votação do truque de mágica 54
Figura 3: Produção inicial do aluno (A) 55
Figura 4: Produção inicial do aluno (B) 56
Figura 5: atividade do módulo 1 57
Figura 6: confecções de origamis dos alunos 57
Figura 7: Participação dos alunos na escolha do segundo truque de mágica 58
Figura 8: Registro da produção coletiva da turma 59
Figura 9: Atividade do módulo 4 60
Figura 10: Explicação dos alunos do truque de mágica em formato de vídeo 61
Figura 11: Produção inicial e produção final de um aluno. 62
Figura 12: Produção inicial e produção final de um aluno. 62
Figura 13: Ficha de autoavaliação do aluno. 63
Figura 14: Ficha de autoavaliação do aluno. 63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 FORMAÇÃO DOCENTE: (MULTI)LETRAMENTO DIGITAL 19
2. 1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS: PRESCRIÇÕES SOBRE O FAZER DOCENTE 19
2.2 A SALA DE AULA REMOTA E A SALA DE AULA PRESENCIAL: CONCEPÇÕES DE ENSINO 22
2.3 LETRAMENTOS: NOÇÕES ELEMENTARES 23
2.3.1 Multiletramentos 25
2.3.2 Letramento digital 26
2.4 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) 28
2.4.1 Ferramentas Virtuais não Exclusivas à Aprendizagem (FVNexA) 29
2.4.2 O *WhatsApp* 31
3 OS PASSOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO, COLETA DE DADOS E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 32
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 33
3.2 COLETA DE DADOS 34
3.3 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 36
4 A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO AO USO DAS TDIC 37
4.1 BLOCO 1: PERFIL DOS SUJEITOS 37
4.2 BLOCO 2: PERÍODO DE ENSINO REMOTO 38
4.3 BLOCO 3: PRÁTICAS EM SALA DE AULA 43
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 53
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 64
REFERÊNCIAS 66
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA 69
APÊNDICE B – SEQUÊNCI DIDÁTICA 74
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 79
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS (CEP) DA UFPB 81
ANEXO B TCLE PROFESSOR 85

1 INTRODUÇÃO

O contexto da pandemia no ano de 2020 nos conduziu a um cenário nunca imaginado em todo o mundo. A realidade causada pelo coronavírus denominado SARS-CoV-2, causador da Covid – 19[1], de fácil contaminação e acometendo várias vítimas à óbito, tornou necessário que a Organização Mundial de Saúde (OMS) adotasse medidas de prevenção para evitar que a população se contaminasse com o vírus e uma dessas medidas foi a suspensão das aulas presenciais.

Por esse motivo, seguindo orientações da Lei Federal nº 14.040/2020, o Conselho Municipal de Educação (CME) aprovou a Resolução n° 001/2020, que estabeleceu regime especial de ensino não presencial no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas.

O professor, formado para atuar em sala de aula presencial, subitamente, é convidado a trabalhar por meio de atividades remotas, com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), diante de uma dimensão interativa, surgindo como alternativa para a educação durante o período pandêmico, de isolamento social e ensino não presencial, possibilitando aos indivíduos a utilização das ferramentas virtuais, inclusive aquelas não produzidas primeiramente para a aprendizagem, as Ferramentas Virtuais Não exclusivas à Aprendizagem – FVNexA (Matos, 2020), dentre elas o *WhatsApp*, *Google Meet* e *Zoom*, por se apresentarem de maior acessibilidade ao nosso público-alvo.

A sala de aula se transportou do presencial para o virtual, saindo dos muros da escola física. Os professores estavam impossibilitados de ministrarem as aulas pessoalmente, o que os levou a repensar a sua prática e a alternativas acessíveis para dar continuidade às atividades pedagógicas diante de uma nova realidade de ensino. Assim, na busca dessas alternativas, deparamo-nos com diversos recursos tecnológicos presentes em nosso cotidiano, encontrando ferramentas nas tecnologias digitais contemporâneas que puderam contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, nesse período de ensino remoto.

Percebeu-se o quanto a atuação do professor, como agente de letramento, pode colaborar para o acompanhamento dessa nova era tecnológica, considerando que para ocorrer uma aprendizagem significativa, deve-se ir além de uma subutilização das TDIC na escola, uma vez

[1] Cf.: https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade.

que vivenciamos um cenário em que as múltiplas competências e habilidades são exigidas em nossas práticas diárias nessa era digital.

Rojo (2012) propõe que os textos contemporâneos chamados de multimodais ou multissemióticos, exigem multiletramentos, por serem "textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semiose) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significa" (p. 19).

Consideramos ainda que diversas práticas de letramentos e multiletramentos em sala de aula têm sido objeto de pesquisa nos últimos tempos por diversos estudiosos. Dentre esses, podemos citar Kleiman (2007) para quem os estudos do letramento "partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem" (p. 04).

Partindo dessas afirmações, associadas às observações realizada no decorrer do exercício da prática profissional, deparamo-nos com determinadas situações e comportamentos em sala de aula referentes ao uso das TDIC e ao letramento digital de nossos estudantes, que nos levam a reconhecer a presença de dificuldades enfrentadas por eles e pelos docentes na utilização das novas tecnologias digitais, evidenciadas neste contexto pandêmico já citado.

Portanto, a razão da escolha do tema: As TDIC e o letramento digital: práticas docentes da sala de aula remota para a regular, decorreu do desejo de compreender as ferramentas tecnológicas como um recurso que contribuiu para o processo de aprendizagem do aluno, tornando-o instrumento social e viabilizador de novas práticas, visto ser fundamental e essencial.

Nossa inquietação partiu de um questionamento que nos levou a tentar entender como ocorreu o processo de apropriação das tecnologias digitais pelos docentes de língua materna. Partindo desse pressuposto, torna-se relevante examinar as práticas docentes do ensino de língua portuguesa mediadas por ferramentas digitais, observando-se quais foram os resultados dessas práticas durante o ensino remoto para o letramento digital.

Com isso, percebemos a necessidade de nos aprofundar sobre o uso das ferramentas tecnológicas mais utilizadas pelos professores, em uma perspectiva de letramento digital, focado na prática pedagógica que reconheça e possibilite o uso das TDIC, principalmente, no período de ensino remoto emergencial. Isso porque as TDIC estão presentes em nosso cotidiano, inclusive no ambiente escolar, ainda que, às vezes, de forma precária.

A utilização dessas novas ferramentas tecnológicas possibilitadas pelo computador, pelo celular e por outros dispositivos tecnológicos e pela rede mundial de informação, a *World Wide Web* (WWW), como suporte para *site*s, *blogs*, redes sociais virtuais, denominados de ItemNet

(Matos, 2020), pela sociedade, com sua dimensão interativa, mostra que a educação pode mudar para se inserir nesse contexto a favor do seu desenvolvimento. Hoje, vivemos. de maneira geral, uma revolução digital, o que torna perceptível a velocidade com que as tecnologias digitais avançam, dentre elas o uso da internet e o surgimento da *Web* 3.0[2], com a sua "ampla interação das mídias digitais" (Xavier; Serafim, 2022, p.33), mudando amplamente muitos hábitos na sociedade.

A escola passa a colaborar mais intensamente nesse processo, fornecendo uma complementação desses usos do letramento digital. Nessa perspectiva, no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), como forma de garantir ao estudante formação para o pleno exercício da cidadania, esclarece no seu artigo que "a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

Acreditamos que a utilização das TDIC na escola pode dinamizar o processo de aprendizagem e possibilitar o trabalho com um novo tipo de paradigma: o letramento digital, o que nos leva à realizar práticas de leitura e de escrita diferentes das formas tradicionais, que Lévy (1999, p. 162), "o fato de o texto ser apresentado na tela não muda nada. Trata-se igualmente de leitura, ainda que, como vimos, com as modalidades de leitura tendam a transformar-se". Diante de uma prática social enraizada em formas orais de interação, percebe-se que as propostas escolares para o letramento ainda ignoram e ocultam essas formas, pois, como afirma Rojo (2009), o novo alunado traz para a sala de aula práticas de letramento não valorizadas e não reconhecidas pela escola.

O paradigma do letramento digital exige das instituições de ensino uma abordagem diferenciada, que ofereça meios para que os alunos exerçam a sua cidadania diante de uma nova perspectiva eletrônica e digital. De acordo com Kenski (2007), precisamos respeitar as especificidades do ensino e da tecnologia, garantindo que o seu uso faça realmente a diferença.

Desse modo, a presente pesquisa demonstra relações entre práticas docentes e o letramento digital com a utilização das TDIC no ensino de língua portuguesa, especificamente no que concerne aos professores dos 4º e 5º anos do ensino fundamental nas escolas municipais

[2] *Web 3.0* é um termo que foi empregado pelo jornalista John Markoff, num artigo do *The New York Times* para designar a nova geração de conteúdo *online*, organizados de forma semântica, com *sites*, aplicações e publicidade mais inteligentes e personalizadas para cada internauta. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Web_3.0_(web_sem%C3%A2ntica)#:~:text=Web%203.0%3A%20Esta%20nova%20gera%C3%A7%C3%A3o,nas%20pesquisas%20e%20nos%20comportamentos.

de João Pessoa, durante e após o ensino remoto. Por isso, partimos dos seguintes questionamentos: quais ferramentas foram mais utilizadas no ensino remoto? quais as ferramentas mais utilizadas no ensino remoto foram as exclusivas à aprendizagem ou às não exclusivas? e, quais contribuições do letramento digital para o retorno do ensino presencial?

Para responder a esses questionamentos, adotamos como objetivo geral da pesquisa examinar as práticas de ensino da língua materna mediada pela FVNexA *WhatsApp* que foi a ferramenta mais utilizada no período remoto, visando compreender os efeitos do ensino remoto emergencial no letramento digital para a prática docente. Como objetivos específicos: a) identificar quais ferramentas foram mais utilizadas no ensino remoto, as exclusivas à aprendizagem ou às não exclusivas; b) reconhecer os fatores que influenciaram na aceitabilidade dessas ferramentas; c) analisar os processos de apropriação das tecnologias digitais para o ensino por parte do grupo de docentes investigados; d) apresentar uma sequência didática para o ensino de língua portuguesa mediado pela FVNexA *WhatsApp* e aplicada com os alunos de uma turma do 4º ano do ensino fundamental.

Trata-se de uma pesquisa de campo e de natureza aplicada em consonância com Lakatos e Marconi (2003), de abordagem quantitativa e qualitativa, conforme estudos de Minayo (1994) e Goldenberg (2004). Os procedimentos metodológicos contemplaram o levantamento de dados em documentos oficiais para a verificação de qual ferramenta tecnológica foi a mais utilizada no ensino remoto pelas escolas da rede municipal de ensino em João Pessoa, os dados foram colhidos diretamente com a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) do município.

Para a constituição do nosso objeto de estudo, foi aplicado um questionário numa amostra de 26 (vinte e seis) professores que lecionam o 4º e 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais em escolas públicas do município de João Pessoa. Com a análise dos questionários, pretendeu-se identificar os fatores que influenciaram o uso das ferramentas digitais, a sua aceitabilidade e o engajamento no grupo de docentes da amostra. Além disso, o nosso trabalho também comtempla os processos de apropriação das tecnologias digitais no ensino da língua materna e as práticas docentes, bem como o uso das ferramentas digitais no retorno das aulas regulares em relação à preparação, à ministração e à avaliação do processo ensino aprendizagem. Como proposta de intervenção, apresentamos uma Sequência Didática (SD) para o ensino de língua portuguesa mediada por ItemNet, o *WhatsApp*.

Para refletir sobre o objeto de estudo e analisar os dados, nossas considerações foram fundamentadas, principalmente, nos estudos sobre os letramentos com base em Soares (2002; 2004; 2009) e Kleiman (2007) e Ribeiro (2009), multiletramentos, em Rojo (2012; 2019), e em

pesquisas sobre as tecnologias voltadas para a educação com Moran (2013); com Coscarelli (2005; 2018; 2022); com Matos (2020; 2022), dentre outros.

Este estudo, além dessa introdução, é divido em cinco capítulos, sendo o próximo capítulo de cunho teórico. No Capítulo 2, cujo título é **Formação docente: (multi)letramento digital,** é dividido em quatro tópicos: o primeiro destina-se aos documentos oficiais prescritivos sobre o fazer docente; o segundo volta-se às concepções de ensino na sala de aula remota e na sala de aula presencial; o terceiro tópico volta-se aos letramentos, ressaltando o letramento digital e os multiletramentos**;** o quarto destina-se às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), evidenciando as ferramentas virtuais não exclusivas à aprendizagem (FVNexA) com destaque o *WhatsApp*.

O Capítulo 3, denominado, **Os passos metodológicos adotados na pesquisa: caracterização, coleta de dados e intervenção pedagógica**, traz a parte metodológica, descreve os passos metodológicos que foram adotados na pesquisa. No referente Capítulo 4, **Percepção dos docentes em relação ao uso das TDIC**, apresenta e analisa os dados levantados e o questionário respondido por parte dos professores. O Capítulo 5, **Proposta de intervenção**, apresenta uma sequência didática que foi desenvolvida e aplicada em uma turma do 4º ano, a qual descrevemos como protótipo de sugestão para aplicação. E o Capítulo 6, **Considerações Finais,** traz os principais achados da presente investigação. O texto se encerra com as referências, os apêndices e os anexos.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: (MULTI)LETRAMENTO DIGITAL

Após vivenciarmos o contexto não esperado de isolamento social, que impulsionou as aulas em formato de ensino remoto emergencial, ficou evidenciada a importância do uso de recursos digitais exclusivos e/ou não voltados para a educação.

Partindo dessa noção, neste capítulo, abordamos a formação docente para o contexto digital. Para tanto, o dividimos em quatro tópicos para promover uma compreensão apurada acerca de práticas docentes e o uso das TDIC em contexto educativo.

O primeiro tópico destinou-se aos documentos oficiais prescritivos do fazer docente; o segundo, voltou-se às concepções de ensino na sala de aula remota e na sala de aula presencial; o terceiro, discutiu o conceito de letramentos, ressaltando o letramento digital e os multiletramentos**;** o quarto, focou nas TDIC, o conceito de ferramentas virtuais não exclusivas à aprendizagem e o uso do ItemNet *WhatsApp* na sala de aula no ensino de língua portuguesa.

2. 1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS: PRESCRIÇÕES SOBRE O FAZER DOCENTE

A educação pública no Brasil é assegurada pela Constituição Federal de 1988, que em seu capítulo II, no artigo 22, inciso XXIV, garante à União legislar sobre as diretrizes e as bases da educação nacional. Partindo desse princípio, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Nº 9.394/96), na qual, seu artigo 87 determina a obrigatoriedade da União em elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 25 de junho de 2014 sob a Lei Nº 13.005, que estabeleceu diretrizes e vinte (20) metas num plano decenal.

Dentre as vinte metas definidas pelo PNE, destacamos, nesse nosso estudo, a meta 7 que determina "fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB". Diante da preocupação em melhorar a qualidade do ensino e elevar as médias nacionais do IDEB, a Meta 7 traz em suas orientações trinta e seis estratégias, dentre as quais observamos a de número quinze (15) que tem como objetivo o uso das tecnologias como ferramenta pedagógica:

> 7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.

Outro documento importante para o ensino brasileiro é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 14 de dezembro de 2018, estabelecida pelo artigo 26 da LDB

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A BNCC estabeleceu as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas e apresenta dez competências gerais da Educação Básica, as quais se relacionam didaticamente para o desenvolvimento de habilidades e construção de conhecimento, passando pelas três etapas da Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Dentre essas dez competências, nas competências 4 e 5, podemos perceber a presença de proposta para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), as quais se encontram a seguir:

> 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
>
> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p. 9)

Podemos observar, diante desses excertos dos documentos oficiais aqui expostos, que o uso das tecnologias também estão presentes nos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento da educação infantil, nos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento das habilidades do ensino fundamental e médio, como também nas competências específicas em cada área de conhecimento.

Sobre a produção textual, em relação ao ensino de língua portuguesa, a BNCC aborda o texto como unidade de trabalho elencando os contextos de produção numa concepção enunciativa-discursiva abordando a linguagem em quatro eixos: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica. O documento apresenta as diferentes linguagens, letramentos e multiletramentos dentro da cultura digital presente na competência específica de linguagens para o ensino fundamental

> 6. Compreender 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 (Brasil, 2017).

Também presente nas competências específicas de linguagens para o ensino médio

> 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência da cultura, do trabalho, da informação e da vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, grifos nossos).

Considerando, assim, as transformações motivadas pelas TDIC e a necessidade de mudanças nas estratégias das práticas pedagógicas.

Para que a educação cumpra com o compromisso de formação e desenvolvimento humano global é necessário a elaboração de um currículo alinhado com a BNCC, e esse deve se relacionar com o currículo de maneira complementar, uma vez que a aprendizagem só ocorre mediante as ações realizadas propostas no currículo. Para Cury (2014, p. 50),

> O currículo é o trabalho da escola, um trabalho pedagógico. E o trabalho é a adequação, por meios pertinentes, aos fins projetados e definidos, em nosso caso, pelo ordenamento jurídico. Logo, esse trabalho pedagógico só tem sentido se atender a tais fins estabelecidos pelo Estado Democrático de Direito.

Os documentos prescritivos trouxeram orientações para o trabalho pedagógico e serviram de referência para o processo de construção autônoma dos currículos estaduais e municipais, levando em consideração o contexto em que os alunos estão inseridos.

Recentemente, dentre algumas atualizações realizadas na LDB, sobre o tema, podemos citar o artigo 4º, no inciso XII, conforme a lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**,** o qual defende uma

> educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas (Brasil, 1996).
>
> Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do caput deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento (Brasil, 1996).

Dessa forma, no trecho retirado do documento regulador, observa-se a noção de que é essencial que as escolas estejam conectadas, ou seja, vinculadas à realidade digital em que

estamos inseridos, a fim de promover condições para o trabalho com as competências direcionadas aos multiletramentos, considerando o letramento digital e a multimodalidade das novas formas de produção textual, para a promoção do desenvolvimento da cidadania dos educandos por meio da oferta de ferramentas e recursos digitais que podem auxiliar as práticas pedagógicas.

2.2 A SALA DE AULA REMOTA E A SALA DE AULA PRESENCIAL: CONCEPÇÕES DE ENSINO

O contexto de pandemia implantou o isolamento social como uma das formas para tentar diminuir o risco de transmissão da doença. Como medida de prevenção, o governo do estado da Paraíba suspendeu as aulas presenciais no ensino básico e superior por meio do decreto nº 40.217 em 02/05/2020. A suspensão das aulas presenciais e as modificações no calendário letivo provocaram incertezas e inquietações durante esse período pandêmico.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de parecer nº 05/2020, trouxe orientações para as instituições de ensino no que concerne à obrigatoriedade do cumprimento da carga horária. Nesse momento, dentre essas estratégias que apontaram possibilidades de reposição de carga horária, foi sugerida a realização de atividades pedagógicas não presenciais, como forma de evitar maiores prejuízos no desenvolvimento dos estudantes, como também de tentar diminuir o abandono e a evasão escolar.

Diante da possibilidade de as aulas presenciais permanecerem suspensas por um longo período, e a escola não conseguir cumprir com o calendário letivo, o CNE autorizou os sistemas de ensino estaduais e municipais a realizarem aulas na modalidade remota. No documento anteriormente citado, afirmou-se que a responsabilidade seria dos sistemas de ensino de reorganizarem o calendário letivo, considerando a realização e/ou reposição das atividades escolares.

No parecer, considerou-se, como uma das possibilidades para a realização das atividades pedagógicas não presenciais, as práticas mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), para que as redes de ensino continuassem com o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem e das habilidades previstas na BNCC e nas propostas pedagógicas. Ainda no documento, apresenta-se o uso de diferentes TDIC como uma das possibilidades para a realização dessas atividades não presenciais, pois

> as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e

> aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio. (Brasil, 2020, p. 8).

Com isso, percebeu-se, durante o período de ensino remoto emergencial, uma grande mobilização de diferentes ferramentas virtuais, como aplicativos, redes sociais, *blogs*, *sites*, que foram utilizadas pelos docentes para a promoção da interação com seus alunos.

Nesse contexto, para denominar essas ferramentas, iremos utilizar o termo ItemNet, cunhado por Matos (2020), conhecido por ser uma forma funcional e objetiva para o reconhecimento da capacidade desses itens virtuais. Para o autor, o ItemNet configura-se como qualquer ferramenta virtual que é utilizada como forma de interação no ciberespaço. Considerando assim o uso do ItemNet para fins pedagógicos, Matos (2020) percebe-as como Ferramentas Virtuais Não exclusivas à Aprendizagem (FVNexA), posto que se configuram como uma alternativa para mediação das aulas não presenciais, dentre as quais podemos citar as redes sociais (*Instagram, Facebook, WhatsApp* etc.), *blogs* e correios eletrônicos.

2.3 LETRAMENTOS: NOÇÕES ELEMENTARES

Os diversos estudos sobre letramento promovem a compreensão de que essa conceituação vai além para além da mobilização da leitura e da escrita e do processo de alfabetização. De acordo com Soares (2004), o surgimento do letramento no Brasil

> pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (p. 96).

Segundo a autora, alfabetizar é muito mais do que desenvolver práticas de leitura e de escrita, no sentido de decodificar. Para ampliar esse conceito, surge a noção de letramento, que trouxe um novo significado visando ampliar os objetivos e os procedimentos de ensino e aprendizagem da língua materna.

Nessa perspectiva, Soares (2004) discute, em seus estudos, a distinção entre alfabetização e letramento. Consoante autora,

> é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (p. 97).

Por outro lado, Soares (2004) reconhece que a alfabetização e o letramento são "interdependentes e indissociáveis" (p. 97), pois, para trabalhar a alfabetização com os alunos, é necessário desenvolver práticas sociais de leitura e de escrita, recorrendo às atividades de letramento.

Outro ponto importante a destacarmos é o sujeito letrado, que não necessariamente precisa ser alfabetizado, como afirma Ribeiro (2009), dado que o indivíduo alfabetizado apresenta competência em determinada tecnologia, por outro lado, o sujeito letrado pode até não estar habilitado para uma determinada competência, mas sabe das implicações e das possibilidades que envolvam o uso da língua escrita e/ou oral.

Para Kleiman (2007, p. 4), a escola tem um papel fundamental para o desenvolvimento de práticas letradas. Segundo a pesquisadora, a escola é uma

> agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Ao discutirmos sobre letramento, não devemos nos limitar às práticas sociais de leitura e de escrita apenas no papel, mas considerar práticas presentes no ciberespaço, que surgem em decorrência de uma nova realidade da cultura digital. Pensando por esse ângulo, Soares (2002, p. 156, grifo nosso)

> propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.

Corroborando com o pensamento do letramento no plural, Rojo e Moura (2019, 18) reafirmam que

> o conceito de letramento, repetimos, passa ao plural: deixamos de falar em "letramento" e passamos a falar em "letramentos**S**".
> Assim, trabalhar com os letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominem.

Dessa forma, apresenta-se o reconhecimento de diferentes contextos sociais e culturais com diferentes práticas e circulação de eventos letrados.

No âmbito das políticas educacionais, a BNCC orienta, no componente de língua portuguesa, a importância de se vivenciar práticas letradas que possam

> 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, 2017, p. 67-68).

Diante do exposto, faz-se necessário vivenciar na escola experiências significativas em relação aos letramentos e ao acesso ao conhecimento e à informação, para, assim, propiciar uma melhor qualidade do ensino.

2.3.1 Multiletramentos

O conceito de multiletramentos foi cunhado a partir de um manifesto desenvolvido pelo grupo de Nova Londres devido à necessidade de a escola considerar os novos letramentos de uma sociedade contemporânea, que leve em consideração a diversidade cultural e as novas TIC presente no contexto escolar. Nessa acepção, Rojo (2012, p. 13) descreve a mobilização do uso do prefixo "multi", no termo multiletramentos, como forma de representação de dois termos: 1- "a multiculturalidade características das sociedades globalizadas"; e 2- "a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa".

Consoante Rojo (2012, p. 13), a definição de letramentos múltiplos se diferencia da definição dos multiletramentos, uma vez que os multiletramentos estão relacionados à "multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica".

Além do supracitado, Rojo e Moura (2019, p. 20) descrevem os multiletramentos como "um conceito bifronte":

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

Essa conceituação parte do entendimento de que vivenciamos, com o aumento súbito das mídias, muitas mudanças, o que vem desencadeando impactos nos textos, na linguística das populações e na diversidade cultural.

Rojo (2012, p. 23) cita em seus estudos algumas características importantes para entendermos a noção de multiletramentos:

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

Outro ponto que precisamos citar são os surgimentos de novos letramentos dentro do universo das TDIC, com os surgimentos de novas ferramentas, resultado da multiplicação de novos dispositivos digitais e o aumento nas bandas de conexão e interação. De acordo com Rojo e Moura (2019, p. 26), esses novos letramentos maximizam relações e inauguram uma cultura de remix e da hibridação, visto que

> as novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos, multimídias e, depois, hipermídia – que, por seu turno, ampliaram a multissemiose ou multimodalidade dos próprios têxtis/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos.

Dessa forma, percebe-se a necessidade de se pensar na estrutura de redes, posto que as tornam interativas tanto na forma de hipertextos quanto nos multiletramentos por meio das mídias digitais ou ItemNet, o que pode ser utilizado para a promoção da interação entre vários interlocutores.

2.3.2 Letramento digital

Utilizar esses recursos como prática social se tornou hoje uma necessidade educacional, cabendo aos profissionais de ensino dedicarem-se não só a alfabetizar e a letrar, mas também desenvolver habilidades de um novo letramento, o digital.

Segundo Marcuschi (2004, p. 20),

> É inegável que a tecnologia do computador, em especial com o surgimento da internet, criou uma imensa rede social (virtual) que liga os mais diversos indivíduos pelas mais diversificadas formas numa velocidade espantosa e, na maioria dos casos, numa relação síncrona. Isso dá uma nova noção de interação social.

Dito isso, percebemos que o uso das TDIC no campo educacional pode contribuir no processo de práticas de leitura e de escrita de forma mais interativa e plural. É papel do educador pensar nas possibilidades de exploração de um leque ilimitado em suas ações pedagógicas, permitindo uma ampla diversidade de atividades que podem ser realizadas com seus alunos.

Por outro lado, essa gama de atividades pode ou não estar contribuindo para o processo de construção de conhecimento. Para que essa construção ocorra, Silva (2011, p. 30) afirma que:

> É preciso que a escola promova ações para a educação no mundo da cibercultura, permitindo que alunos e professores se apropriem dos recursos tecnológicos como sujeitos críticos, capazes de transformar a simples informação da web em conhecimento.

Sabendo utilizar esses recursos tecnológicos para a realização de atividades, o professor deve observar se esse uso está ou não contribuindo para uma prática social. A utilização das TDIC pelos estudantes exigirá cada vez mais práticas de leitura e de escrita, como afirma Marcuschi (2004), posto que "a tecnologia digital depende totalmente da escrita" (p. 18); práticas essas que vão além do exercício da escrita, voltada para o letramento digital.

Falar em letramento digital, refere-se à utilização das tecnologias digitais, como também as suas relações a um efetivo exercício nas práticas sociais de leitura e de escrita, de maneira significativa, entendendo seus usos e suas possibilidades. Para Soares (2003, p. 75),

> o que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social, letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever.

Desta forma, o uso das TDIC, de maneira contextualizada, através do letramento digital, contribuirá para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de provocar diversas mudanças no contexto social. Os textos contemporâneos estão em toda parte, em todo dispositivo, como por exemplo no celular, e fazem parte das mudanças nas linguagens, que exigem multiletramentos.

Segundo Zacharias (2016, p. 21), o letramento digital

> vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos - quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informação relevante e confiável na *web*, navegar em um *site* de pesquisa, construir um *blog*, ou definir a linguagem mais apropriada a ser usada em *e-mails* pessoais e profissionais são exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica.

Dessa forma, podemos perceber novas formas de práticas de leitura e de escrita, em ambientes digitais, com novas formas de linguagens e novos formatos de navegação. Diante disso, o leitor se depara com outros desafios

> [...] precisa saber usar o teclado, usar o mouse, conhecer e compreender as interfaces e os comandos básicos para lidar com elas, saber onde clicar, como encontrar informação, como lidar com essa hipertextualidade, como articular essa pluralidade de linguagens e caminhos possíveis oferecidos pelos textos digitais para construir sentidos com eles (Coscarelli, 2018, p. 34).

Para Rojo (2012, p. 19) "textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar", são desafios no fazer pedagógico que não podemos ignorar, a tecnologia digital na comunicação, na produção do conhecimento e na construção de significados.

2.4 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)

As experiências no campo da educação, no contexto pandêmico, provocaram uma reflexão acerca das mudanças, dos desafios e das possibilidades que surgiram com as necessidades educacionais atuais, popularização da internet e do uso das TDIC.

Partindo dessas implicações, Paletta e Mucheroni (2021, p. 8) consideram a internet como "a mais sofisticada tecnologia de informação e comunicação atualmente disponível para a sociedade, em função da sua forma de organização e de seus impactos nas esferas tecnológicas, social, econômica e política", o que motivou a criação do conceito *Web* 3.0.

Para os autores, "a Web 3.0 prevê que os conteúdos *online* estarão organizados de forma semântica, muito mais personalizados para cada usuário, sites e aplicações inteligentes e publicidade baseada nas pesquisas e nos comportamentos" (2021, p. 9). Diante disso, percebe-se que os avanços das TDIC e as inúmeras possibilidades presentes no campo virtual, são de amplo acesso e possuem caráter interativo.

No âmbito educacional, são várias as alternativas digitais que podem ser direcionadas às práticas de ensino-aprendizagem. Contudo, observou-se que, até certo ponto, a educação escolar não estava preparada para acompanhar o ritmo dessas mudanças. De acordo com Moran (2013, p. 12),

> enquanto a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático, pouco atraente. Apesar de teorias avançadas, predomina, na prática, uma visão conservadora, repetindo o que está consolidado, o que não oferece risco nem grandes tensões.

Desta forma, a escola pode promover mudanças que estimulem os profissionais implicados no processo educacional. De igual maneira, os professores podem (re)pensar acerca das suas práticas de ensino, (re)pensar os procedimentos metodológicos, para que promovam uma aprendizagem mais significativa para os discentes, visto que esses são desafios que não podem passar despercebidos no processo educativo.

Em relação ao professor e o fazer pedagógico, Masetto (2013, p. 143) afirma que

> esse cenário envolve totalmente o professor em uma função docente, colocando-o na contingência de conhecer os novos recursos tecnológicos, adaptar-se a eles, usá-los e compreendê-los em prol de um processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador para seus alunos.

O que nos levou a percebermos a importância do professor em buscar novos conhecimentos que envolvam a utilização das TDIC em suas práticas pedagógicas.

2.4.1 Ferramentas Virtuais Não exclusivas à Aprendizagem (FVNexA)

O termo Ferramentas Virtuais Não exclusivas à Aprendizagem (FVNexA) foi desenvolvido por Matos (2020) para representar a utilização de determinadas TDIC como possíveis ferramentas pedagógicas a serem mobilizadas em sala de aula. Para compreendermos esse termo, discorreremos acerca do uso das TDIC em contexto educacional, visto que esse se configura como tema de interesse para a presente investigação.

Como resultado da rapidez com que as novas tecnologias digitais se incorporam ao nosso cotidiano e a maneira em que elas estão se firmando na sociedade, criam-se mudanças de hábitos e propiciam um aumento da comunicação entre indivíduos como condição necessária para o acesso à informação (Matos, 2020).

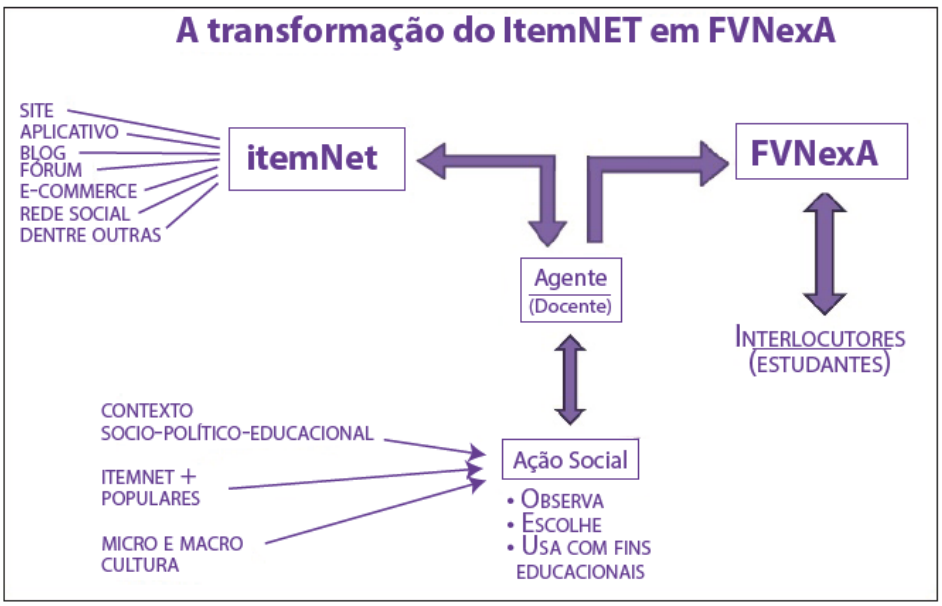
O termo ItemNet, cunhado por Matos (2020), surgiu da necessidade de os profissionais da educação de criarem uma nomenclatura unificadora das diferentes ferramentas virtuais presentes no ciberespaço. No quadro 1, a ser apresentado posteriormente, a proposta reconhece as ferramentas disponíveis virtualmente, as quais possuem as mais diversas formas e funções, como ItemNet, facilitando, assim, o uso dos diversos termos que muitas vezes podem gerar confusão ou insegurança em serem nomeadas pelos docentes.

Destarte, de acordo com Matos (2022, p. 21), “alcunhar todas as ferramentas disponíveis na virtualidade como ItemNet é uma sugestão simples para reduzir, em muito, preocupações e receios absolutamente dispensáveis, considerando-se os espaços de interação entre professores e estudantes”. Portanto, podemos utilizar esse termo para representar *blog*, *site*, plataforma, *app*, dentre outras ferramentas virtuais, sem desprezar as diferenças existentes entre elas, por meio de um vocábulo facilitador para os docentes, o que promove mais segurança na utilização terminológica.

Considerando a perspectiva adotada por Matos (2020), o professor atua como “agente de ações sociais em potencial e, por isto, capaz de gerar significados, a partir das interações com o interlocutor” (p. 28). Nesse sentido, para compor as diferentes ações sociais estabelecidas em diversas relações, admite-se como elemento central a cultura.

O professor, enquanto agente desse processo, implicado em suas motivações e ações, faz emergir diferentes tipos de FVNexA; sendo assim, transformando o ItemNet, o qual não possui finalidade educacional, em FVNexA. Podemos observar essa transformação por meio da representação expressa no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – A transformação do ItemNet em FVNexA



Fonte: Matos (2020, p. 30)

Com base na sistematização expressa no quadro 1, o ItemNet, enquanto ferramenta virtual, quando utilizado em uma perspectiva de ação social, com fins educacionais, passa a ser considerado como uma FVNexA. Logo, destaca-se, assim, a figura do agente e das suas ações como determinantes para que ocorra essa conversão do ItemNet para FVNexA.

Durante o período de isolamento social, ocasionado pela pandemia da Covid-19, percebeu-se o uso dos ItemNet como alternativas a serem exploradas para o ensino remoto. Dentre esses, destacou-se o uso *WhatsApp* que é usualmente utilizado como meio de interação entre as pessoas, possibilitando o envio e o recebimento de diferentes tipos de textos e mídias. Nesse contexto, o ItemNet possibilitou que os professores, diante das dificuldades enfrentadas nesse período, pudessem realizar as suas práticas pedagógicas de forma síncrona ou assíncrona, interagindo com seus alunos.

2.4.2 O *WhatsApp*

Diferindo do *Short Message Service* (SMS), em português Serviço de Mensagem Curta, que realiza cobrança do serviço pela operadora telefônica, o aplicativo do *WhatsApp*[3] surgiu como uma alternativa de envio de mensagens sem taxa de cobrança pelo serviço. Por meio desse sistema, é possível comunicar-se com pessoas em qualquer lugar do mundo, sendo permitido o envio e o recebimento de diferentes mídias de texto, de fotos, de vídeos, de documentos, de localização, de chamadas de voz e vídeo, dentre outros.

O termo *WhatsApp* originou-se da expressão *"What's up?"*, que, em língua portuguesa, significa “E aí?”. A empresa responsável pelo produto, que tem o mesmo nome, foi fundada em 2009, nos Estados Unidos, por Jan Koum e Brian Acton. Os dois haviam trabalhado juntos por muitos anos na empresa *Yahoo*. Em 2014, a empresa foi vinculada ao *Facebook*, mas o funcionamento do aplicativo manteve-se separado, operando os seus serviços enfatizados no envio de mensagens instantâneas. No início de 2015, o *WhatsApp* ficou disponível para ser acessado por computadores por meio do navegador *Google Chrome*, logo em seguida ficou disponível para outros navegadores.

De acordo com informações obtidas no site oficial, “mais de dois bilhões de pessoas em mais de 180 países usam o *WhatsApp* para se conectar com amigos e familiares, a qualquer hora e em qualquer lugar”, o que demonstra a popularização do aplicativo como meio de comunicação/interação de forma gratuita.

[3] Informações obtidas no site oficial: https://www.whatsapp.com/about

3 OS PASSOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO, COLETA DE DADOS E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Com o desenvolver dessa pesquisa, examinamos, por meio de levantamento de documentos oficiais por parte da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) do município de João Pessoa e da aplicação de questionário com o auxílio da plataforma do *Google Forms*, algumas práticas de ensino da língua materna que foram mediadas por ferramentas digitais e os efeitos produzidos no ensino na modalidade remota no que concerne ao desenvolvimento letramento digital dos docentes implicados. Para tanto, partimos da asserção de que a ferramenta digital que foi mais utilizada pelos professores da rede foi a FNexA *WhatsApp*, visto que essa ofereceu uma maior facilidade no acesso e alternativas diversas para a formação de grupos para interação por meio de troca de mensagens e arquivos múltiplos, de forma instantânea e sem custo algum, necessitando somente do acesso à internet.

Com base no que foi discutido até o momento nessa dissertação, consideramos que o período de aulas não presenciais, que resultou em uma maior necessidade da utilização de ferramentas digitais para realização dessas aulas, promoveu contribuições para práticas de letramentos digitais por parte dos professores e dos alunos. Nesse mesmo contexto, ser professora de uma escola pública municipal e vivenciar todo o período de isolamento social e suspensão das aulas presenciais, serviu como indicador para a escolha do objeto de estudo e do público-alvo que selecionamos para essa investigação.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de campo, pois, em consonância com Lakatos e Marconi (2003), a "pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta" (p. 186). Além do mais, possui uma abordagem quali-quantitativa, a qual permite examinar práticas de ensino da língua materna mediadas por FVNexA, investigando-se os efeitos do ensino remoto emergencial no letramento digital para a prática docente, lançando luz sob os processos de formação docente, relacionando-os com os multiletramentos.

Para atingir nossos objetivos investigativos, selecionamos a abordagem qualitativa, pois responde questões subjetivas que envolvem o agir docente em um determinado contexto de ensino, considerando os dados relevantes. Consoante Minayo (1994),

> a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde há um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21-22).

No que se refere à abordagem quantitativa, a autora supracitada afirma que “o método quantitativo enquanto suficiente para explicarmos a realidade social está a questão da objetividade” (p. 23). Deste modo, os dados quantitativos e qualitativos se complementam, pois apresentam uma relação de exploração e subjetividade, posto que a abordagem quantitativa ocorre dentro de um espaço científico com objetividade e a abordagem qualitativa se aprofunda em significados de relações e ações humanas que não podem ser equacionados.

Partindo da mesma linha de raciocínio, Goldenberg (2004) corrobora ao relacionar as duas abordagens afirmando “a integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular (p. 62)”. Desta forma, a pesquisa não se limita a uma única técnica, uma única forma para coletar os dados de uma pesquisa, o que irá determinar, dependerá dos questionamentos gerados diante do problema que se pretende investigar.

No nosso contexto de investigação, para a obter os dados da pesquisa, foi aplicado um questionário com os professores das escolas públicas do município de João Pessoa e feito um levantamento de dados por meio de documentos oficiais disponibilizados pela SEDEC.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de João Pessoa, no estado da Paraíba. O presente município apresenta atualmente, de acordo com o seu site oficial[4], 90 (noventa) escolas divididas em 9 (nove) polos que atendem na modalidade de educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e anos finais e Educação de Jovem e Adulto (EJA), conforme discriminado no quadro 2, a seguir:

[4]Cf.: https://www.joaopessoa.pb.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/Relacao-de-gestores-escolares.pdf.

Quadro 2 – Quantitativo de escolas e suas modalidades de ensino do munícipio

MODALIDADE	QUANTIDADE DE ESCOLAS QUE ATENDEM A MODALIDADE
EDUCAÇÃO INFANTIL	43
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	78
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	57
EJA	48
Total:	90

Fonte: dados compilados do documento disponível no site oficial do município

Os sujeitos participantes da pesquisa foram professores que lecionam o 4º e/ ou 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, cerca de 395 turmas fazem parte desse universo, segundo dados da SEDEC, no ano de 2021, existiam 195 turmas de 4º ano e 200 turmas de 5º ano na rede de ensino do município, já o quantitativo de turmas dessas séries nos anos de 2020 e 2022 não obtemos resposta. Em relação ao quantitativo de profissionais atuantes nessas turmas, não podemos afirmar que correspondem ao mesmo quantitativo, uma vez que existem professores que são responsáveis por duas turmas de 4º ano, de 5º ano ou de 4º ano e 5º ano em turnos opostos. A escolha dessas séries justifica-se pelos docentes atuarem com estudantes dos anos iniciais com idade mais elevada, entre 9 (nove) e 12 (doze) anos, pois apresentam maior grau de independência e autonomia no momento de interação e de realização das atividades *online* dentre os anos iniciais do ensino fundamental.

Após divulgação da pesquisa e do compartilhamento do questionário pelo *WhatsApp*, em diversos grupos de professores da rede, dentre eles destacam-se os grupos **Educação unindo forças** com 186 (cento e oitenta e seis) membros e **Professores PMJP** com 78 (setenta e oito) profissionais do ensino fundamental, alcançamos uma amostra que contemplou 26 (vinte e seis) professores das escolas públicas do município de João Pessoa, e que trabalharam durante o período do ensino remoto e voltaram para as suas atividades na modalidade presencial.

3.2 COLETA DE DADOS

O início da coleta dos dados se deu após autorização oficial da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, mediante assinatura da Carta de Anuência conforme orienta a Resolução Nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde CNS/MS, e do parecer consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Foram pensados diferentes instrumentos considerando as suas adequações para cada etapa da pesquisa. No primeiro momento, para identificação das informações, foi feito um levantamento para verificar qual ferramenta tecnológica foi a mais utilizada no ensino remoto pelas escolas da rede municipal de ensino em João Pessoa. Para tanto, os dados foram colhidos diretamente com a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) do município, via protocolo *online* direcionado ao setor responsável Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação (DEGEF) com os seguintes questionamentos:

a) Quantas turmas de 4º ano, ensino fundamental anos iniciais, funcionaram em 2020? E em 2021?
b) Quantas turmas de 5º ano, ensino fundamental anos iniciais, funcionaram em 2020? E em 2021?
c) Qual ferramenta tecnológica foi a mais utilizada no ensino remoto pelas escolas da rede municipal de ensino em João Pessoa em 2020? E em 2021?
d) Quais ações foram realizadas pela SEDEC para ajudar os professores nesse novo formato de aulas *online* durante o período de ensino remoto em 2020? E em 2021?

O segundo momento ocorreu pela mobilização de um questionário que foi elaborado de forma objetiva e aplicado virtualmente com os sujeitos da pesquisa por meio da plataforma *Google Forms*, que gerencia pesquisas, disponibilizado gratuitamente pelo *Google*. Nesse momento da pesquisa, foi feita uma apresentação dos objetivos da pesquisa para os colaboradores em formato de áudio e compartilhado pelo *WhatsApp,* e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos de possíveis dúvidas. Após a aprovação de todos os envolvidos, os docentes responderam ao questionário, tendo garantido o anonimato, a confidencialidade dos resultados e a liberdade de decisão para participar ou não da pesquisa. Deste modo, pretendeu-se alcançar um quantitativo de adesão de participantes mais significativo e a garantia da exclusão da pesquisa, caso algum docente ache necessário.

Ao considerar a importância do questionário, enquanto instrumento de geração de dados, decidimos dividi-los em três blocos:

a) perfil do profissional com questões sociodemográficas;
b) conhecimento das TDIC, como foram utilizadas para o ensino da Língua Portuguesa no período de ensino remoto, quais foram as ferramentas mais utilizadas nesse período e o grau de aceitabilidade; e
c) como estão usando, atualmente, as TDIC no ensino da língua materna após a transição das aulas para o contexto presencial.

Por fim, o terceiro momento corresponde à apresentação de uma Sequência Didática (SD), que caracteriza uma proposta de intervenção nos moldes das discussões suscitadas nesse estudo, que será explicitada na próxima seção.

3.3 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Após os apontamentos oriundos da análise dos dados que serão analisados nessa dissertação, pretende-se apresentar uma proposta de SD para o ensino de Língua Portuguesa, no 4º ano do ensino fundamental, anos iniciais, mediado por Ferramenta Virtual não exclusivas à Aprendizagem – FVNexA, nesse caso, mais especificamente, o *WhatsApp*. A escolha dessa ferramenta, além da sua importância, que foi relatada pelos docentes envolvidos no estudo, justifica-se pelo seu fácil acesso, dinâmica e interatividade. Por esses motivos, a plataforma apresenta-se como uma alternativa para a sala de aula virtual, o que pode trazer para o professor diversas possibilidades de multiletramentos. Nessa acepção, a presente proposta de intervenção pode ser caracterizada como uma pesquisa-ação, pois a pesquisadora é professora regente da turma que foi aplicada a SD. Com isso, os estudos ancorados por Prodanov e Freitas (2013, p. 66) afirmam que

> Nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores e os participantes envolvem-se no trabalho de forma cooperativa. A pesquisa-ação não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Portanto, o objetivo da construção e do registro é compartilhar, com os docentes, a aplicação da SD como espaço para trocas de experiências acerca do uso das ferramentas digitais como mais um recurso didático-pedagógico, o que pode servir como um subsídio ao ensino presencial da língua materna.

Pelos motivos elencados, espera-se, ao fim deste estudo, por meio da utilização e pela constatação da eficácia do uso das TDIC, poder sensibilizar e reafirmar para a comunidade escolar sobre a importância e o espaço que as novas tecnologias e o letramento digital têm, como um instrumento social e facilitador no processo de ensino-aprendizagem das práticas de leitura e de escrita no contexto da educação.

4 A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO AO USO DAS TDIC

No presente capítulo, são analisados e discutidos os resultados apanhados por meio dos questionários respondidos pelos professores colaboradores da pesquisa. Para tanto, mobilizaremos os apontamentos teóricos presentes nos segundo e terceiro capítulos desta dissertação, para, assim, desenvolvermos uma interpretação dos dados obtidos de forma efetiva.

No início de dezembro de 2022, apresentamos a pesquisa para os possíveis participantes, que ocorreu por meio de áudio pelo *WhatsApp*. No mesmo período, o questionário foi compartilhado pela mesma plataforma, para vários profissionais da rede municipal de ensino, na busca de adesão para o estudo de acordo com o perfil traçado no *corpus* desta pesquisa, professores do 4º e/ou 5º ano que atuaram durante o ensino remoto e permaneceram atuando com essas turmas no retorno ao ensino presencial.

Na busca por um número significativo de colaboradores, o questionário ficou aberto para respostas durante os meses de dezembro do ano de 2022 e janeiro e fevereiro do ano de 2023, ponderando que o mês de janeiro é o período de férias coletivas dos profissionais da educação, levamos esse fator em consideração, o que resultou em um prazo estendido por três meses. Ao final desse período, obtivemos a participação de 26 (vinte e seis) professores que se propuseram a responder o questionário – que foi dividido em três blocos, conforme será descrito a seguir.

4.1 BLOCO 1: PERFIL DOS SUJEITOS

O primeiro bloco do questionário aplicado com os professores implicados é composto por cinco perguntas, as quais discorrem acerca do perfil dos profissionais, com questões sociodemográficas: gênero dos participantes, escolaridade, faixa etária, a série que ensina e se atua na rede particular de ensino.

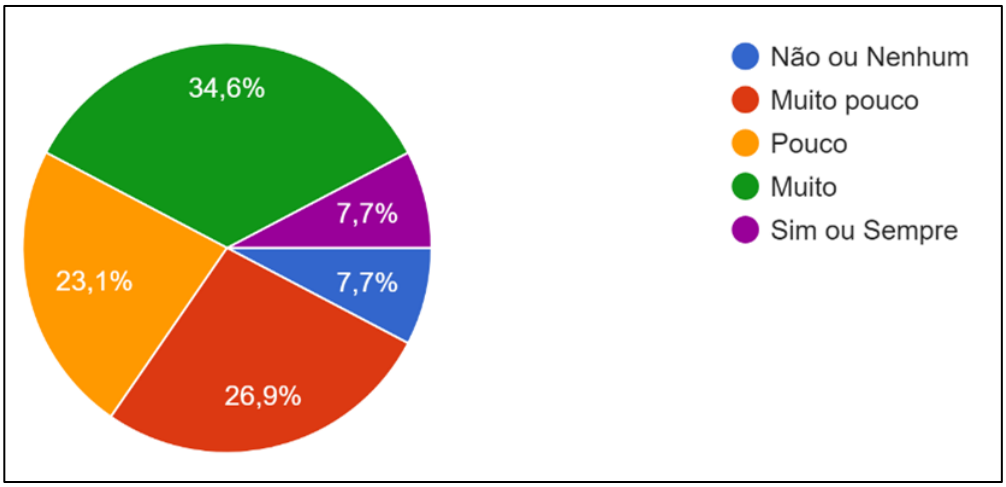
Ao observamos os resultados alcançados, chegou-se a um total de 25 (vinte e cinco) mulheres e 1 (um) homem, totalizando 26 (vinte e seis) participantes. No que diz respeito à formação profissional, os 26 (vinte e seis) participantes concluíram ensino superior e, dentre eles, 22 (vinte e dois), possuem pós-graduação. Em relação à faixa etária, 5 (cinco) professores têm entre 30 e 39 anos, 14 (catorze) têm entre 40 e 49 anos, 6 (seis) entre 50 e 59 anos e 1 (um) acima dos 60 anos. No que concerne à série que ensinam, 16 (dezesseis) professores atuam no 5º ano, 9 (nove) no 4º ano e 1 (um) atua nas duas séries. Além do mais, não há docentes que atuem na rede particular de ensino.

A seguir, daremos continuidade abordando o período remoto emergencial de ensino.

4.2 BLOCO 2: PERÍODO DE ENSINO REMOTO

Como mencionado anteriormente, o segundo bloco do questionário é composto por cinco questões relacionadas ao período de atuação dos professores durante o ensino remoto. Inicialmente, partimos do período de mudança das aulas presenciais para o ensino remoto, perguntamos se dificuldades foram sentidas no processo de adaptação do seu ambiente doméstico em uma sala de aula. No gráfico 1, serão sistematizadas as informações apresentadas:

Gráfico 1– Dificuldades de adaptação do ambiente doméstico em sala de aula



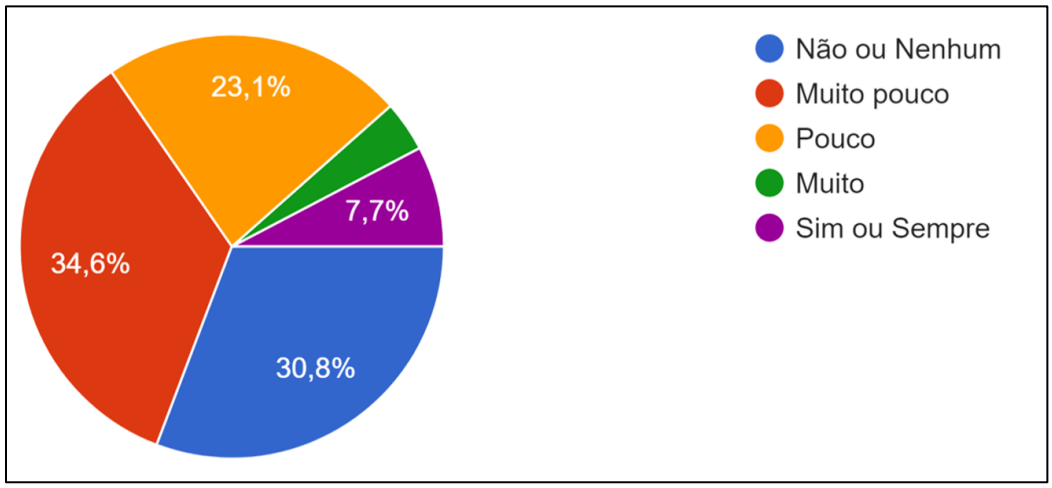
Fonte: dados da pesquisa.

Nos apontamentos que os docentes teceram na primeira questão do bloco, 34,6% responderam que sentiram muita dificuldade, 7,7% afirmaram que sim ou sempre, 26,9% pontuaram que muito pouco, 23,1% vivenciaram poucas dificuldades e 7,7% não tiveram dificuldades.

Por meio da análise do gráfico 1, observa-se que pouco menos da metade, 42,30% dos participantes, afirmaram ter sentido dificuldades mais consideráveis em se adaptar a esse novo formato de ensino. De igual maneira, 57,7% apontaram não terem muitas dificuldades no processo de adaptação.

Na segunda questão do bloco, objetivamos compreender a formação docente e suporte necessários para a ministração de aulas na modalidade remota de ensino. No gráfico 2, serão dispostos os dados discutidos:

Gráfico 2 – Formação e suporte para o ensino remoto



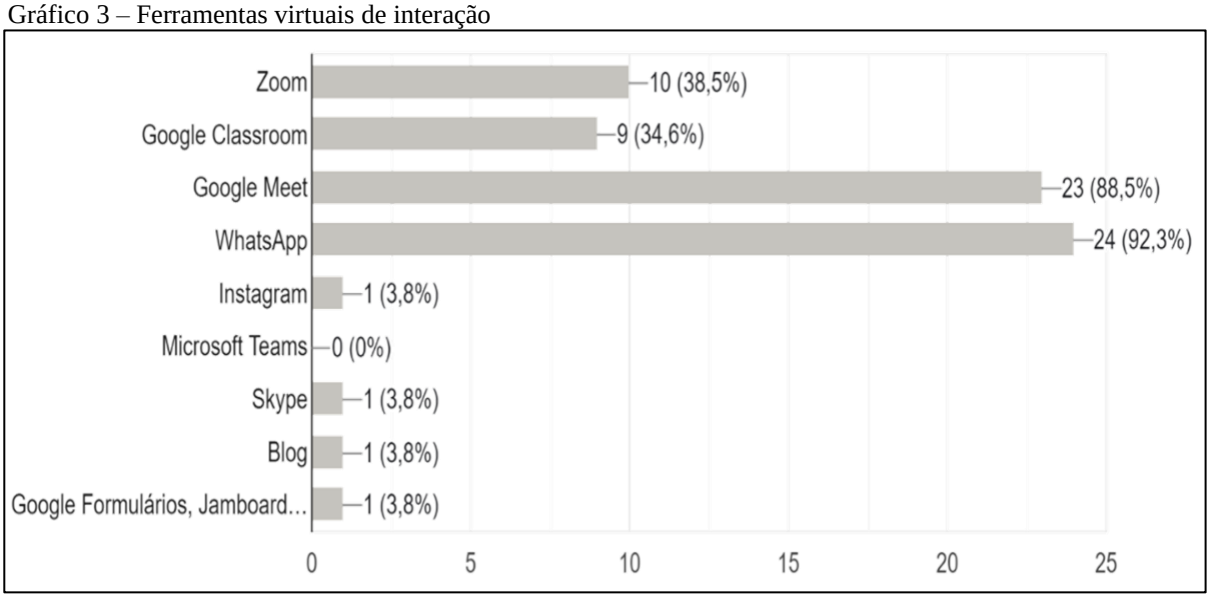
Fonte: dados da pesquisa.

Nesse segmento, 30,8% dos professores afirmaram que não receberam algum tipo de formação profissional ou suporte para esse novo formato de trabalho. De igual modo, 23,1% responderam que, apesar de receberem esse suporte, ele foi pouco, ou seja, não foi suficiente para a utilização dos recursos tecnológicos de forma proficiente. Em contraponto, 7,7% docentes frisaram que receberam formação e suporte, e 3,8% colaboradores informaram que julgam ter recebido muita formação e suporte para trabalhar com aulas *online*.

Pela mobilização da análise dos dados presentes no gráfico 2, percebemos que a maior parte dos docentes, o que corresponde a um total de 88,5%, tiveram pouca ou nenhuma formação e suporte para ministrar as aulas no formato remoto. Dessa forma, podemos ressaltar que, em um contexto mais geral, os professores não foram capacitados para essa nova modalidade de ensino. Nesse contexto, acreditamos que parte do problema que motivou essa falta de preparação foi que a pandemia da Covid-19 se apresentou como um contexto inesperado. Em outras palavras, o fator surpresa em volta desse novo contexto, acarretou mudanças no sistema educacional, que, em um primeiro momento, não era esperado, ou seja, não houve preparação prévia para enfrentar determinadas dificuldades ocasionadas pela modalidade remota. Além do que já foi mencionado, a falta de experiência com situações como a enfrentada, pode ter levado a uma falta de estratégias de enfrentamento que fossem efetivas para a situação.

No questionamento 8, do bloco 2, em que foi questionado sobre o uso de ferramentas que permitiram a interação com os alunos em um ambiente virtual, nesse momento os participantes poderiam escolher mais de uma ferramenta, observamos, nas respostas dos professores, um maior destaque para o uso da ferramenta *WhatsApp* quando a execução das suas atividades educacionais. Esses dados serão demonstrados no gráfico 3:

Gráfico 3 – Ferramentas virtuais de interação



Fonte: dados da pesquisa.

Por esse ângulo, 92,3% dos professores afirmaram fazer uso dessa ferramenta; 88,5% fizeram o uso também do *Google Meet*; 38,5% se utilizaram da plataforma *Zoom*; 34,6% utilizaram o *Google Classroom*; 3,8% *Instagram*; 3,8% *Skype*, 3,8% *blog* e 3,8% *Google* Formulários, *Jamboard* e chamada telefônica convencional.

Podemos observar que a ferramenta *WhatsApp* foi utilizada por 92,3% dos participantes, isto é, quase todos os professores recorreram a essa ferramenta digital como alternativa para se obter algum tipo de interação com os alunos. Ressaltamos que na Resolução Nº 001/2020, do Conselho Municipal de Educação (CME), estabelece o regime especial de atividades escolares não presenciais, em seu Art. 1º, parágrafo único. No documento, fica regido que "as atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor, para a interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, plataformas virtuais, *chats*, fóruns, videoaulas entre outras", ou seja, deixando livre por parte dos professores a escolha do recurso para orientar e interagir com os alunos durante o período remoto – o que, com base nas respostas observadas, propiciou que professores recorressem a ferramenta *WhatsApp*. Nessa acepção, outros dois aspectos que julgamos impactantes para a escolha desse aplicativo é a facilidade de acesso e a ampla utilização por muitas pessoas em seu cotidiano, o que fez se tornar uma alternativa atrativa para atingir uma maior adesão de participantes diante de tantas dificuldades.

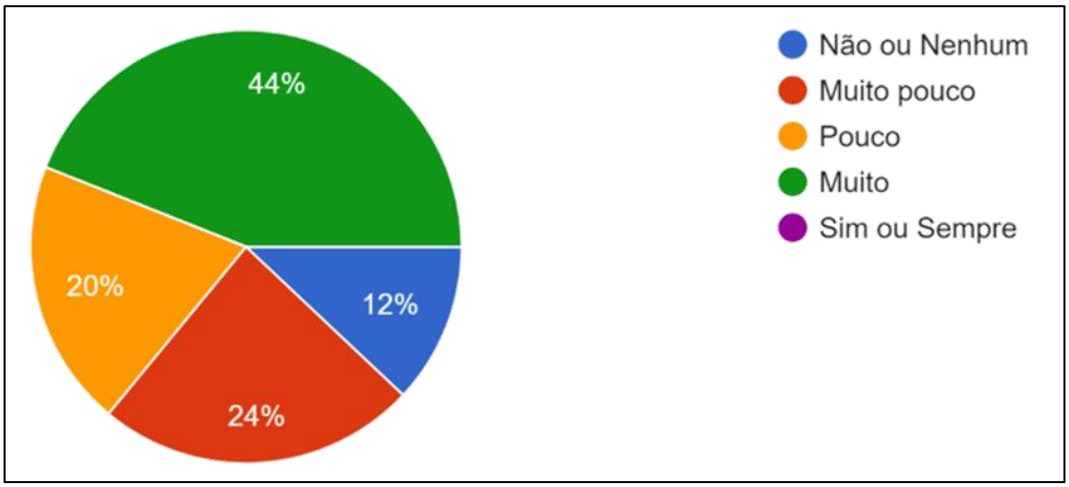
Outro ponto que aponta para essa possibilidade, que corrobora com os estudos de Matos (2020), é a utilização do ItemNet *WhatsApp* como uma ferramenta virtual de interação. Nesse contexto, vemos esse uso "desprovido de motivações educacionais explícitas e direcionado para o ensino e aprendizagem que, pela intervenção do agente, adquire tais motivações" (p. 28),

que, nesse caso, percebe-se a constituição dessa FVNexA, pois passou a ser utilizada pelos professores para realização de atividades educacionais, considerando a gratuidade e a aceitabilidade por parte dos estudantes, resultando em uma (re)significação para essa aplicação, diante de ações sociais.

Outra opção bastante optada pelos participantes, que totalizou 88,5% das respostas, foi o uso do *Google Meet*. Em relação a esse uso, evidenciamos que a rede municipal de ensino da prefeitura, conforme publicado em seu portal oficial[5], firmou parceria com a plataforma *Google for Education*, que ofertava aos docentes formação para a utilização com fins educativos dessa plataforma, com carga horária de oito horas, ocorrendo pelo canal de *YouTube*, em março de 2021[6]. Neste mesmo período, foi disponibilizado o acesso para os alunos, período que corresponde após a um ano de aulas não presenciais. Diante do exposto, podemos refletir acerca da utilização do *Google Meet* por parte dos sujeitos envolvidos, ponderando se esse uso ocorreu antes ou depois da implementação desses momentos.

Na continuidade, a quarta questão desse recorte busca refletir sobre a dificuldade presente no uso dessas ferramentas digitais para a ministração das aulas remotas. Feita essa explanação, no gráfico 4, foram sistematizadas essas informações:

Gráfico 4– Dificuldades na utilização das ferramentas digitais



Fonte: dados da pesquisa.

[5] Cf. https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/rede-municipal-de-ensino-disponibiliza-aulas-remotas-pela-plataforma-google-for-education/. Acesso em: 23 maio 2023.

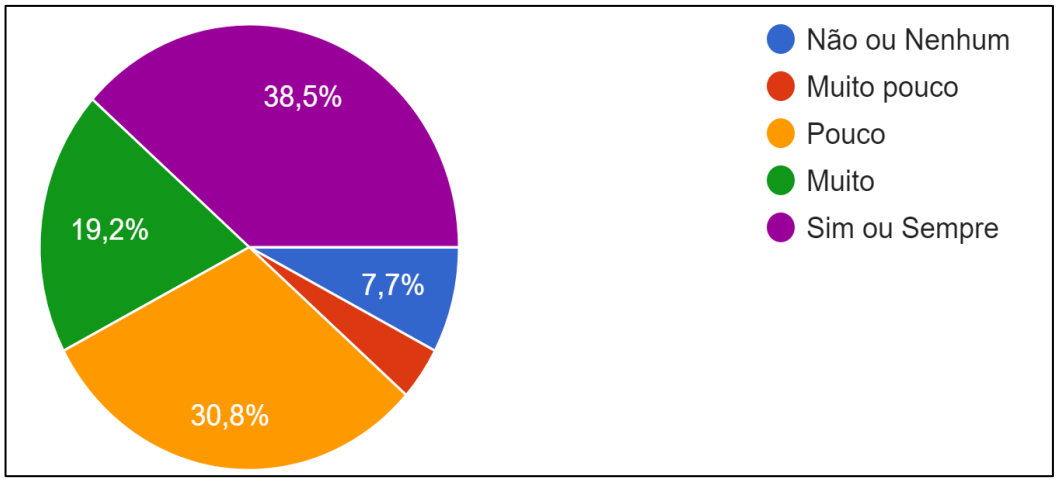
[6] Cf. https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/prefeitura-de-joao-pessoa-realiza-formacao-de-professores-para-ensino-online/. Acesso em: 23 maio 2023.

Nesse questionamento, 44% dos colaboradores afirmaram sentir muita dificuldade com o uso das ferramentas tecnológicas, 24% experienciaram muito pouca, 20% sentiram pouca e 12% não vivenciaram nenhum tipo de dificuldade na utilização das ferramentas virtuais.

Com base nas respostas apresentadas pelos docentes, um pouco menos da metade, ou seja, 44% dos participantes, pontuaram ter sentido muitas dificuldades em utilizar as ferramentas digitais para ministrar suas aulas *online* nesse período atípico. Nesse contexto, destacou-se o uso do *WhatsApp*, com uma frequência de 92,3%, exposto no gráfico 3, como ferramenta de interação e para o desenvolvimento de atividades educacionais, mesmo essa não sendo sua finalidade inicial.

As informações que estão disponibilizadas no gráfico 5, demonstra a relação entre à interação e à comunicação entre os professores e os alunos:

Gráfico 5 – Interação/comunicação com os alunos



Fonte: dados da pesquisa.

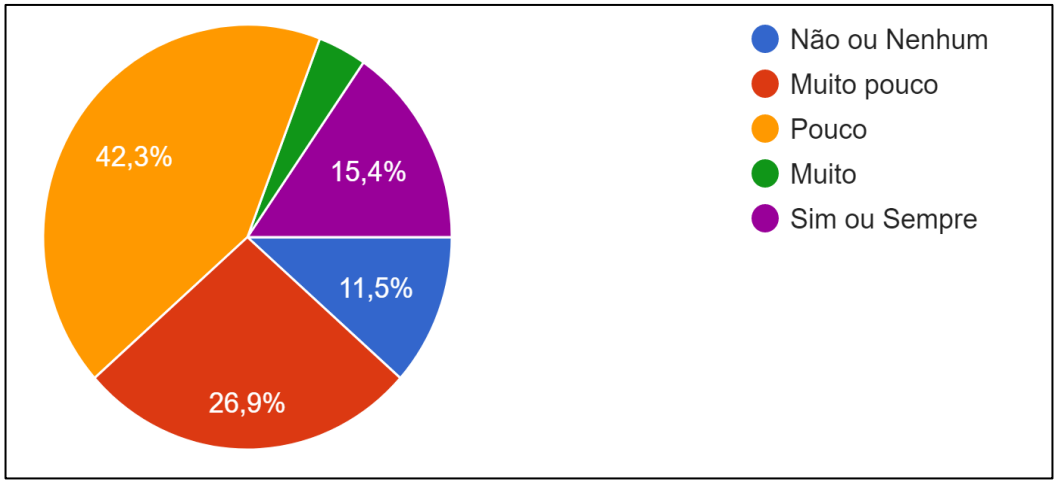
Quando questionados acerca como ocorreu a interação/comunicação com os alunos, 38,5% participantes afirmaram que sempre conseguiam comunicar-se com os seus estudantes; 19,2% responderam que foi muito boa; 30,8% pontuaram que ocorreu pouca interação e 7,7% não tiveram interação com seus alunos

Observamos que 57,7% dos professores conseguiram interagir e/ou comunicar-se com seus alunos, mais um ponto para ressaltarmos que 92.3% participantes utilizaram o *WhatsApp* como ferramenta de interação para as aulas remotas como foi exposto no gráfico 3.

4.3 BLOCO 3: PRÁTICAS EM SALA DE AULA

O terceiro bloco é composto por doze questões relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como práticas do professor em sala de aula. Partindo desse princípio, a primeira pergunta desse bloco está relacionada ao uso das TDIC antes do período de ensino remoto provocado pela pandemia da Covid-19. O gráfico 6 demonstra essas pontuações:

Gráfico 6 – Uso das TDIC antes do ensino remoto



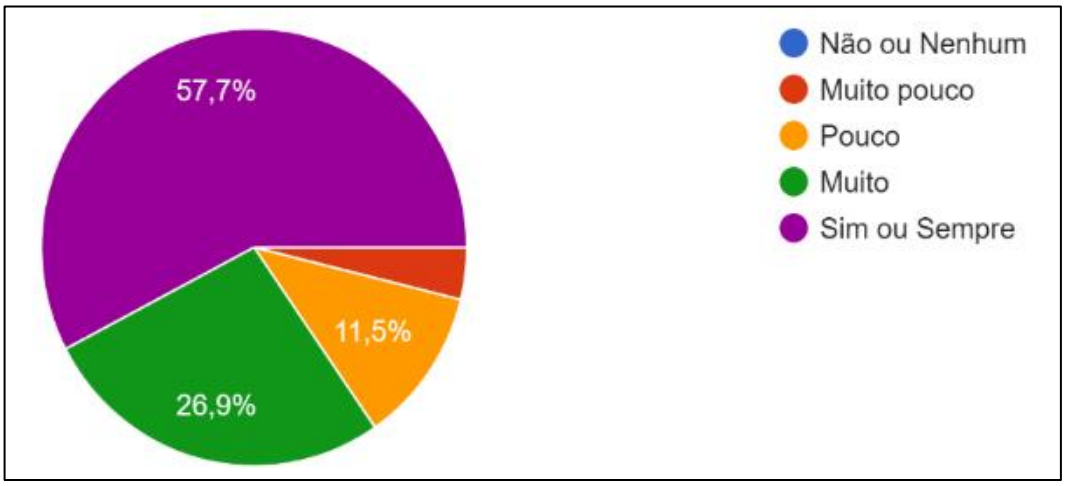
Fonte: dados da pesquisa.

Como respostas para esse questionamento, 11,5% profissionais afirmaram não terem hábito de uso das tecnologias digitais em sala de aula; 42,3% disseram utilizar pouco; 26,9% utilizaram muito pouco e 15,4% afirmaram usar sempre os recursos tecnológicos.

Podemos observar no gráfico 6, que 80,7% dos professores não utilizavam ou utilizavam muito pouco as TDIC em suas aulas antes do período do ensino *online*. Percebemos que, mesmo com os avanços tecnológicos e a facilidade de acesso, muitos profissionais demoraram a aderir em suas práticas o uso desses recursos. Esse fato aponta para a ponderação de Matos (2020), levando o autor afirma que “a entrada do computador e da internet nos estabelecimentos de ensino foi, em certa medida, lenta, bem como recebida com expressiva resistência, inclusive pelos atores do processo de ensino aprendizagem” (p. 17).

A segunda pergunta desse bloco traz a consideração, por parte do professor, sobre a validez de continuar trabalhando com a TDIC, após o contexto pandêmico. Os resultados serão expostos no gráfico 7:

Gráfico 7 – Continuidade do trabalho com as TDIC



Fonte: dados da pesquisa.

Na textualização das respostas, 57,7% dos profissionais responderam que consideram continuar utilizando-as; 26,9% dos professores percebem a continuidade da utilização como muito válida e 11,5% acreditam ser pouco válido. No que concerne às práticas docentes após ensino remoto emergencial, 84,6% dos profissionais participantes do estudo consideram ser válido continuar mobilizando, em sala de aula, as TDIC, o que demonstra o reconhecimento, por parte dos professores, da importância de incluir esses recursos em suas práticas.

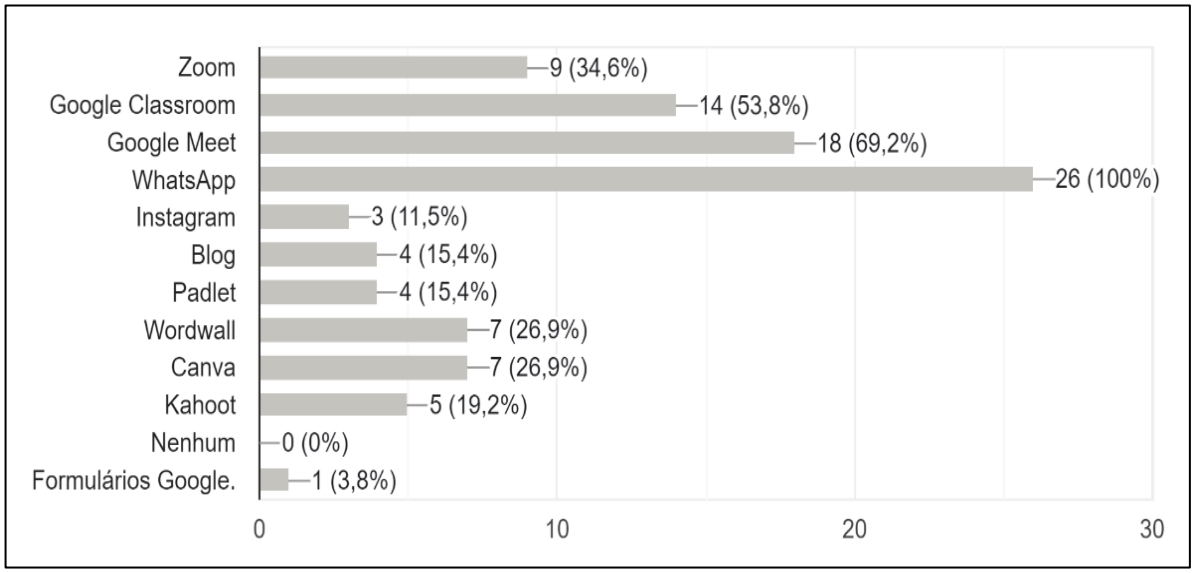
Diante dessas respostas, podemos observar que a experiência em utilizar as TDIC por parte dos profissionais foi positiva, dado que, dos participantes da pesquisa, 84,6% afirmaram continuar utilizando esses recursos de forma presencial. Logo, pode-se inferir que a pandemia da Covid-19, apesar dos aspectos negativos, impactou o agir docente desses profissionais, uma vez que estes se viram na necessidade de incorporar e de se apropriar de ferramentas que, até então, podiam não fazer parte do cotidiano escolar dos educandos. Como visto ao longo dessa pesquisa, as ferramentas digitais (ItemNet ou FVNexA – ao depender da sua utilização) fazem parte da realidade do século XXI ao passo que tanto os educandos quantos os educadores fazem uso, diariamente, dessas ferramentas para desempenhar tarefas na sociedade.

Partindo desse entendimento, compreende-se o espaço que as ferramentas digitais ocupam no contexto escolar. Nesse estudo, com base nesse entendimento, propõe-se uma proposta de intervenção, a qual considera o uso dessas ferramentas enquanto práticas de letramentos, visto que consideramos essencial o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, levando em conta os elementos constituintes da realidade dos alunos.

No terceiro questionamento do presente bloco, fez-se um levantamento das possíveis ferramentas virtuais que os profissionais compreendem ser possível de continuar utilizando no

ensino da língua materna com o retorno das aulas presenciais, nesse momento os participantes poderiam escolher mais de uma ferramenta. A seguir, o gráfico 8 demonstra as ferramentas mais e menos selecionadas pelos participantes:

Gráfico 8 – Possíveis ferramentas para o ensino da língua materna



Fonte: dados da pesquisa.

Por meio da observação das respostas, foram listadas as seguintes: *Zoom; Google Classroom; Google Meet; WhatsApp; Instagram; Blog; Padlet; Wordwall; Canva; Kahoot* e nenhuma. Das opções citadas, a que possuiu maior menção foi o uso do *WhatsApp,* quando todos os sujeitos da pesquisa marcaram como uma opção em continuar utilizando nas suas aulas – um total de 100% de intenção. Além do mais, outro ponto que gostaríamos de destacar é que os professores não se manifestaram pela utilização de nenhuma ferramenta em sala de aula, ou seja, todos os docentes consideram utilizar alguma ferramenta digital na atualidade.

Por meio da observação do gráfico 8, o *WhatsApp* destaca-se como a ferramenta mais utilizada no ensino remoto. Acreditamos que isso acontece em resultado de ser um ItemNet, não exclusiva à aprendizagem, que é de fácil acesso e de utilização – visto que é amplamente utilizado em solo brasileiro, o que pode facilitar, de forma inconsciente e prática, a aquisição do letramento digital necessário para o uso da ferramenta. Nesse contexto, em uma realidade escolar, a ação do professor, enquanto agente de transformação é essencial, pois, ao considerar essa ferramenta que é de amplo uso pelos educandos na atualidade, pode utilizá-la com fins pedagógicos, em uma perspectiva de ação social, transformando-a em FVNexA (Matos, 2020).

Consoante Xavier e Serafim (2020, p. 111), o ensino da língua materna realizado por meio dessa FVNexA também colabora com práticas voltadas para os multiletramentos. De

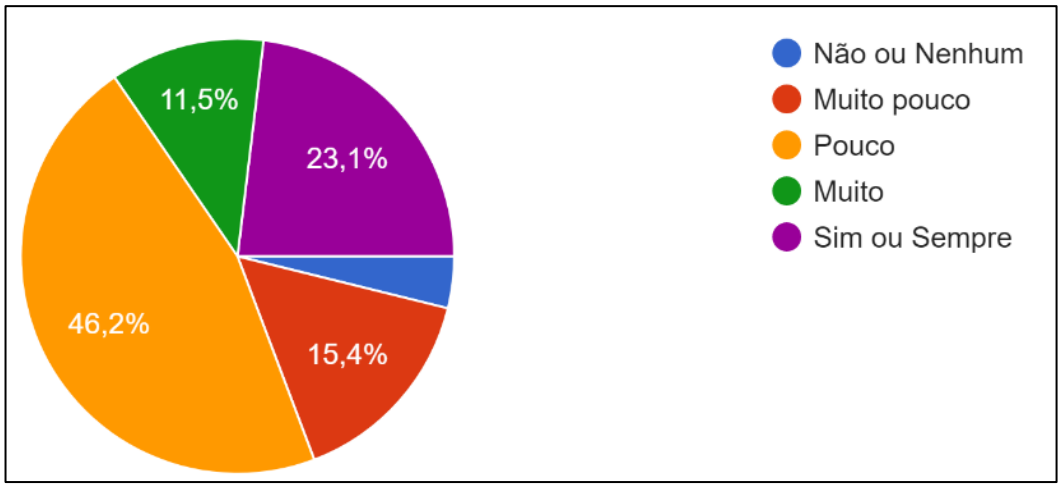
acordo com os autores, ao utilizá-la em sala de aula, considera-se que além das práticas de interação propiciadas,

> o *WhatsApp* pode ser pensado em contexto pedagógico, inserindo, sob esse prisma, a articulação entre a cultura digital e a educação, estimulando uma pedagogia voltada para os multiletramentos e imprimindo, à sociedade aprendente, novas formas de ler, de ensinar e de aprender, isto é, novas possibilidades de interação e de comunicação social.

Dando continuidade com a análise do questionário, a quarta pergunta está direcionada para traçar compreensões acerca do conhecimento dos profissionais implicados na pesquisa em relação ao letramento digital.

No gráfico 9, constata-se como os professores consideram o seu conhecimento acerca do letramento digital:

Gráfico 9– Conhecimento em letramento digital



Fonte: dados da pesquisa.

Com base nos dados, verificamos que 46,2% participantes afirmam ter pouco conhecimento do que é letramento digital, 23,1% consideram ter esse conhecimento, 15,4% muito pouco e 11,5% se consideram muito proficiente.

Na análise do gráfico 9, observa-se que 65,4% dos participantes reconhecem ter pouco, muito pouco ou nenhum conhecimento acerca do letramento digital, confirmando, dessa maneira, ser um possível ponto para o aprimoramento e para a formação necessária por parte dos docentes, visto que, por incluir a realidade dos discentes na sala de aula, a utilização das TDIC na atualidade se faz importante.

No quinto questionamento deste bloco, foram apresentadas algumas possíveis definições acerca do letramento digital para os docentes selecionarem a que julga mais adequada, com base na sua prática e nos seus estudos.

O gráfico 10 apresenta alternativas que conceituam o letramento digital:

Gráfico 10 – Conceito de letramento digital

Fonte: dados da pesquisa.

A maior parte dos professores, um total de 88% dos participantes, selecionaram a seguinte definição de letramento digital: “a prática de leitura e da escrita utilizando ferramentas tecnológicas como prática social”.

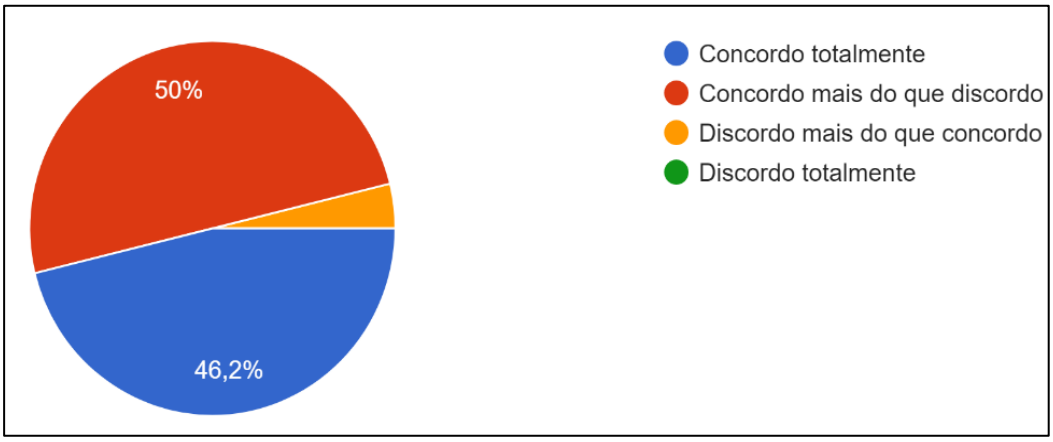
No gráfico 10, percebe-se que a maioria dos professores demonstraram ter compreensão da concepção acerca do letramento digital, mesmo demonstrando terem pouco conhecimento em letramento digital. Nessa perspectiva, Coscarelli e Gomes (2022, p. 138) definem o letramento digital como

> a capacidade que as pessoas desenvolvem para lidar com as práticas sociais de compreensão e de produção de textos encontradas em ambientes digitais como sites, redes sociais e aplicativos para diversos fins, que podem ser acessados por computadores ou por dispositivos móveis.

Portanto, o letramento digital envolve a leitura, a compreensão e a escrita de textos, diante da utilização de ferramentas tecnológicas como práticas sociais em ambientes digitais com finalidades específicas.

No gráfico 11, apresenta-se a percepção dos profissionais em relação às contribuições que o letramento digital pode trazer para as práticas de leitura e de escrita no suporte digital.

Gráfico 11 – Contribuição do letramento digital para a práxis da leitura e da escrita



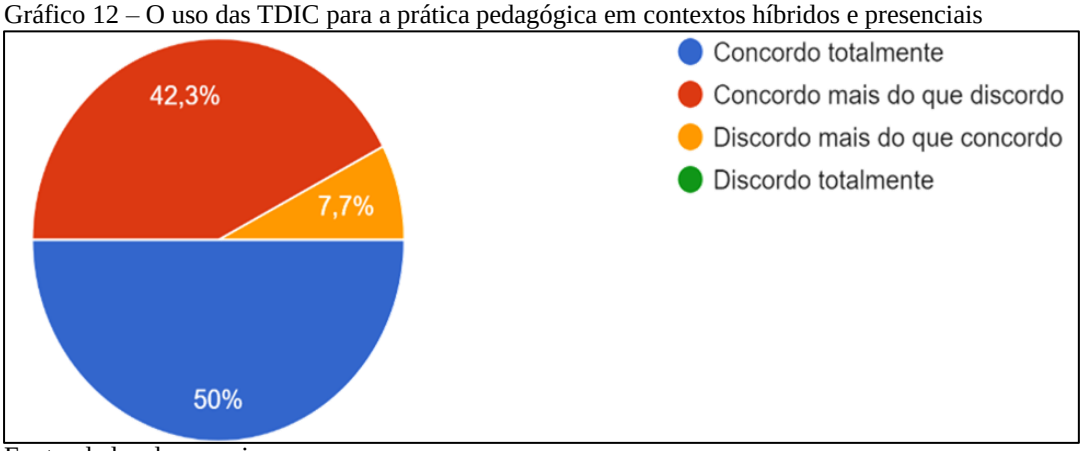
Fonte: dados da pesquisa.

A pergunta leva o professor a refletir se o letramento digital contribui ou não para a práxis da leitura e da escrita como prática social, diante desse questionamento, 96,2% dos participantes concordaram, o que confirma que, mesmo que julguem não ter tanto conhecimento acerca do letramento digital, reconhecem sua importância para sua atuação profissional e para o aprimoramento de habilidades essenciais por parte dos educandos.

Podemos perceber que a maior parte dos professores reconhecem a importância do letramento digital para práticas de leitura e de escrita - o que nos mostra, mesmo diante das dificuldades em sua prática letrada, há reconhecimento para o seu uso.

O sétimo questionamento desse bloco confere a concepção dos participantes da pesquisa sobre a importância do uso de TDIC/ FVNexA para a prática docente durante o ensino híbrido e o retorno do ensino presencial, conforme apresenta no gráfico 12:

Gráfico 12 – O uso das TDIC para a prática pedagógica em contextos híbridos e presenciais



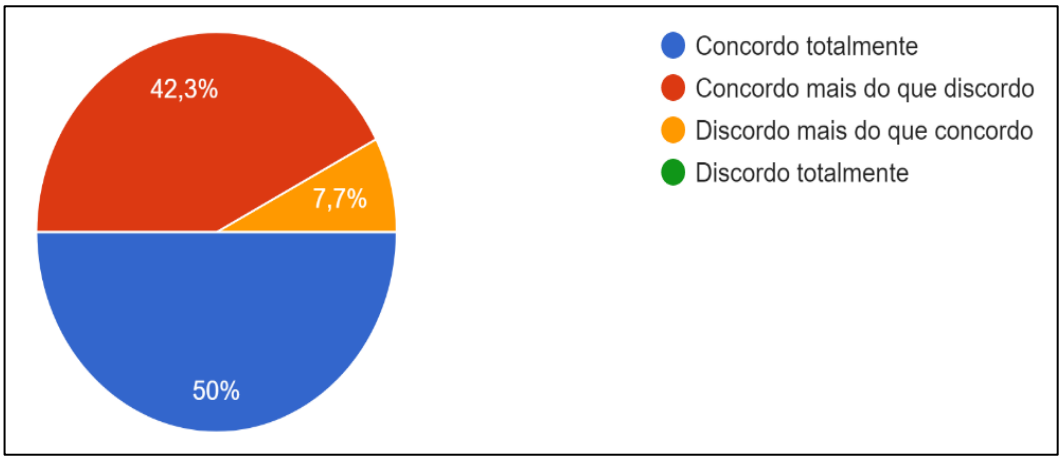
Fonte: dados da pesquisa.

Em relação à importância do uso de TDIC/ FVNexA para a prática docente durante o ensino híbrido e o retorno do ensino presencial, dos quais 50% concordam totalmente, 42,3% concordam mais do que discordam e 7,7% discordam mais do que concordam.

Portanto, a maioria dos docentes da pesquisa, 92,3%, concordam sobre a importância do uso das TDIC para a prática pedagógica, tanto durante o ensino híbrido, quanto no retorno das aulas presenciais, o que demonstra o reconhecimento e a continuidade de se utilizar esses recursos em suas aulas.

Em sequência, o oitavo questionamento elenca a seguinte afirmativa: “o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação não é simplesmente ser um auxiliar, mas um elemento que promove o letramento ou os multiletramentos, permitindo dessa forma o desenvolvimento das práticas de leitura, de escrita e de oralidade”, presente no gráfico 13:

Gráfico 13 – As TDIC e a promoção de letramento e multiletramentos



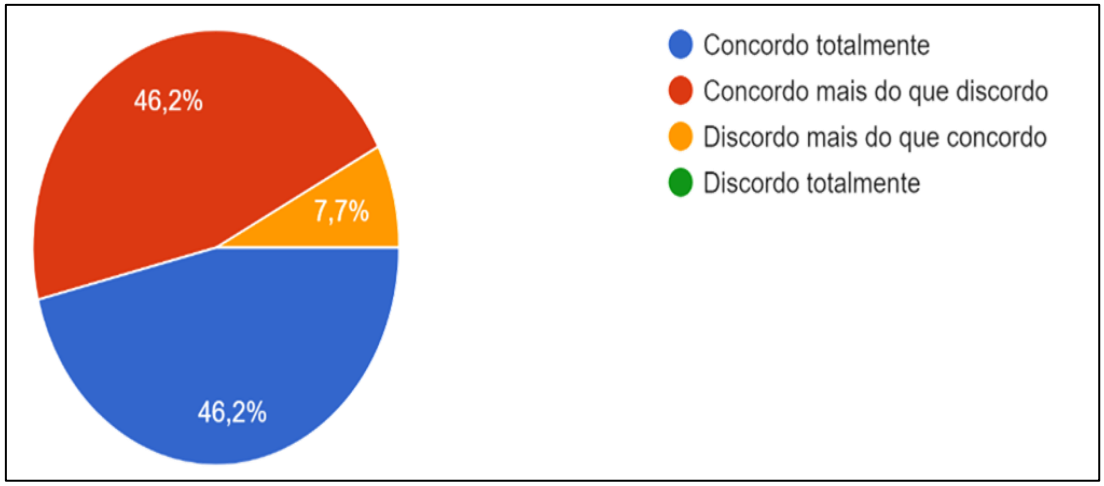
Fonte: dados da pesquisa.

Ao serem perguntados se concordam ou não com a afirmativa, 50% dos participantes concordaram totalmente com essa assertiva, 42,3% concordaram mais do que discordaram, como demonstra o gráfico 13, e apenas 7,7% expressaram grau de discordância.

Por meio das respostas, percebe-se o reconhecimento das TDIC/FVNexA para promoção do letramento e dos multiletramentos por parte dos 92,3% dos professores, o que demonstra o reconhecimento do uso das tecnologias digitas para práticas letradas.

A nona pergunta direciona ao ensino da língua materna mediado por ferramentas digitais e a sua contribuição para a prática docente. O gráfico 14 elenca esse reconhecimento.

Gráfico 14 – O ensino da língua materna mediado pelas TDIC



Fonte: dados da pesquisa.

Nas respostas apresentadas ao questionamento, 46,2% dos participantes concordaram totalmente e 46,2% concordaram mais do que discordaram com essa concepção.

Pela mobilização da análise no gráfico 14, compreende-se o reconhecimento por parte da maioria dos participantes que o ensino da língua materna mediado por ferramentas digitais e as suas contribuições para suas práticas docente, em que 92,4% dos professores concordaram com o impacto positivo ocasionado pela utilização dessas ferramentas.

Diante de tantos avanços e de uma realidade presente no mundo digital, não podemos desconsiderar o uso de tecnologias digitais em nossas práticas docentes e para isso

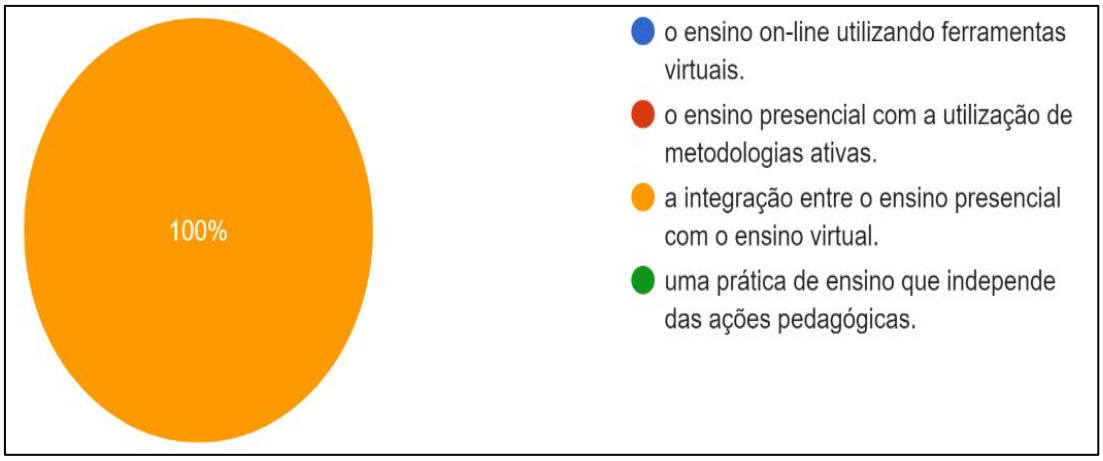
> ideias para usar a informática como recurso de ensino-aprendizagem e formas de fazer isso é o que não falta. O que precisamos fazer é acreditar que a escola pode ser diferente, divertida, que ela não é o lugar das informações prontas, nem das verdades absolutas. Ela é o lugar de construir, questionar, pensar, enfim, colocar em prática a velha história de aprender a aprender (Cascarelli, 2005, p. 23).

Desse modo, é repensando as nossas práticas que podemos tornar a escola um espaço cada vez mais atrativo para os nossos alunos e em um espaço aberto para a construção de significados e novos conhecimentos, mas, para que isso ocorra, não podemos desconsiderar o uso de tecnologias digitais, dado que é um aspecto presente na realidade do alunado do século XXI.

A questão seguinte desse último bloco, traz concepções a respeito do ensino híbrido, na qual os participantes escolheram a alternativa que representa, para eles, a afirmativa que se aproxima do conceito sobre essa forma de ensino, diante dos seus conhecimentos e das práticas educativas. O gráfico 15 apresenta a escolha por parte de todos os professores, isto é, 100% dos

participantes optaram pela definição “a integração entre o ensino presencial com o ensino virtual”.

Gráfico 15– Ensino híbrido



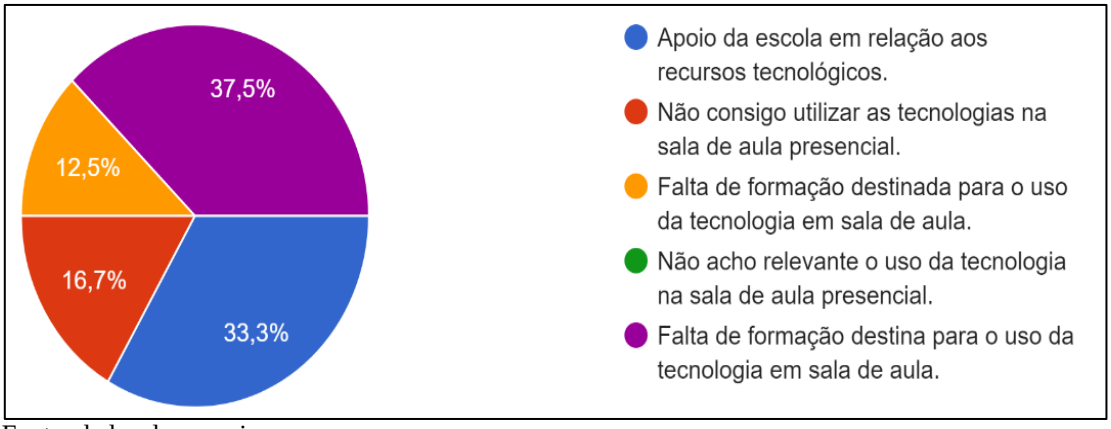
Fonte: dados da pesquisa.

Corroborando com o conceito de ensino híbrido, Junqueira (2022, p. 38) expõe como referência “às interações entre alunos e conteúdos e ao papel do(a) professor(a), bem como os tipos de tecnologias digitais mais adequados para orientar escolhas com fins pedagógicos.”

Após vivenciar um período de ensino remoto, e com o retorno às aulas presencias, que em muitas escolas da rede municipal de ensino ocorreram em forma de rodízio, os professores puderam experenciar esse formato de ensino híbrido.

A última questão do terceiro bloco está relacionada às dificuldades por parte dos professores em manter o uso das TDIC nas aulas após o retorno presencial, o gráfico 16 representa essas dificuldades:

Gráfico 16 – Dificuldades na utilização das TDIC



Fonte: dados da pesquisa.

Dentre as dificuldades elencadas no questionário, 37,5% dos profissionais acreditam que a falta de formação destinada para o uso das tecnologias em sala de aula foi um fator de dificuldade, 33,3% optaram pela falta de apoio da escola em relação aos recursos tecnológicos, 16,7% afirmaram não conseguir utilizar as tecnologias na sala de aula presencial e 12,5% atribuíram a falta de formação destina para o uso da tecnologia em sala de aula.

Ao rever, no gráfico 2, que 88,5% dos participantes afirmaram ter pouca ou nenhuma formação e/ou suporte destinada ao ensino remoto emergencial, como também, no gráfico 4, que 44% confirmaram apresentar muita dificuldade ao utilizar as ferramentas digitais, o que reafirma a importância de se haver uma formação inicial e continuada que considere esses fatores na atualidade.

Outro ponto importante de destacarmos, em relação ao gráfico 7, é que os 84,6% dos profissionais participantes do estudo consideraram ser válido continuar utilizando, em sala de aula, as TDIC, mostrando, assim, a importância de incluirmos esses recursos digitais em nossas práticas. De igual forma, 92,4% dos participantes, como visto no gráfico 14, concordaram que há um impacto positivo ao mobilizar as ferramentas digitais em suas práticas.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Como proposta de intervenção, apresentamos a aplicação de uma Sequência Didática (SD) baseada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual foi vivenciada com uma turma de 4º ano da rede municipal de ensino, composta por 22 alunos. Seguindo a estrutura defendida pelos autores, a proposta está organizada, inicialmente, em: apresentação da situação; seguida pela produção inicial; as próximas aulas correspondem aos módulos 1, 2, 3 e 4; e, por fim, a produção final, com a autoavaliação feita pelos estudantes, conforme descrita no apêndice B. Logo, a seguir, descreveremos esse produto como protótipo a ser apresentado aos sujeitos da pesquisa.

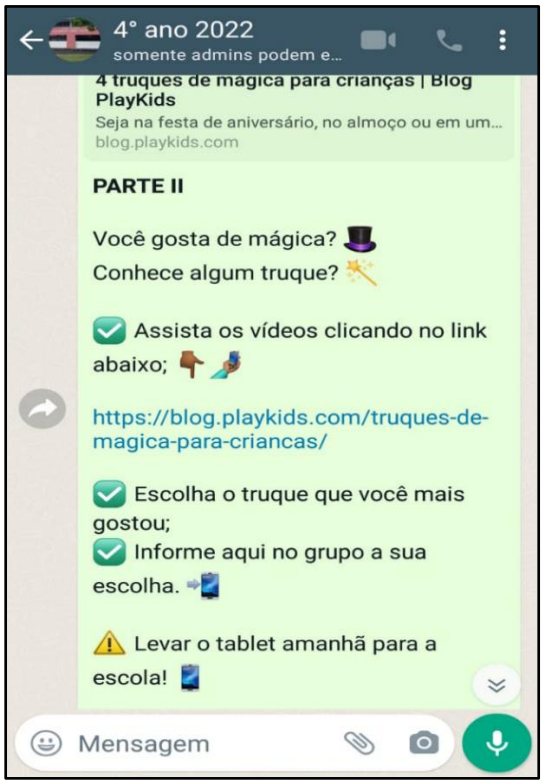
Esta SD foi elaborada a partir da sugestão de atividade do livro didático **Aprender Juntos**, de Língua Portuguesa, do 4º ano, páginas 56 e 57, intitulada **Vídeo instrucional de truque de mágica.** Essa atividade possui o objetivo de promover o desenvolvimento de habilidades relacionadas à oralidade e aos aspectos do texto instrucional.

Como primeira etapa do processo, a apresentação da situação ocorreu no grupo da turma de *WhatsApp*, inicialmente, com alguns questionamentos por meio de áudio: "Quem gosta de mágica?"; "Quem conhece algum truque?". Em seguida, foram realizadas as devidas orientações necessárias para os alunos. Além disso, foi disponibilizado o *link* no grupo para acessarem o *blog Playkids*, para assistirem a quatro vídeos do *SuperHands* Mágica[7] presentes na página do *blog* para a escolha do truque que achou mais interessante, sinalizando no grupo a sua escolha, conforme a demonstra a figura 1.

A figura 2 mostra a participação da turma na votação, alguns enviaram sua escolha por meio de áudios e outros registraram por escrito.

[7] O **SuperHands** é uma série exclusiva do ***PlayKids,*** que ensina para as crianças atividades com o propósito de **"faça você mesmo",** e procura utilizar objetos geralmente disponíveis em casa. A atividade desenvolvida na SD utilizou os episódios sobre mágica intitulado *SuperHand* Mágica. Disponível em: https://blog.playkids.com/truques-de-magica-para-criancas/

Figura 1: Apresentação da situação



Fonte: captura de tela da FVNexA *WhatsApp* (2022).

A figura 2 mostra a participação da turma na votação, alguns enviaram sua escolha por meio de áudios e outros registraram por escrito.

Figura 2 – Participação dos alunos na votação do truque de mágica

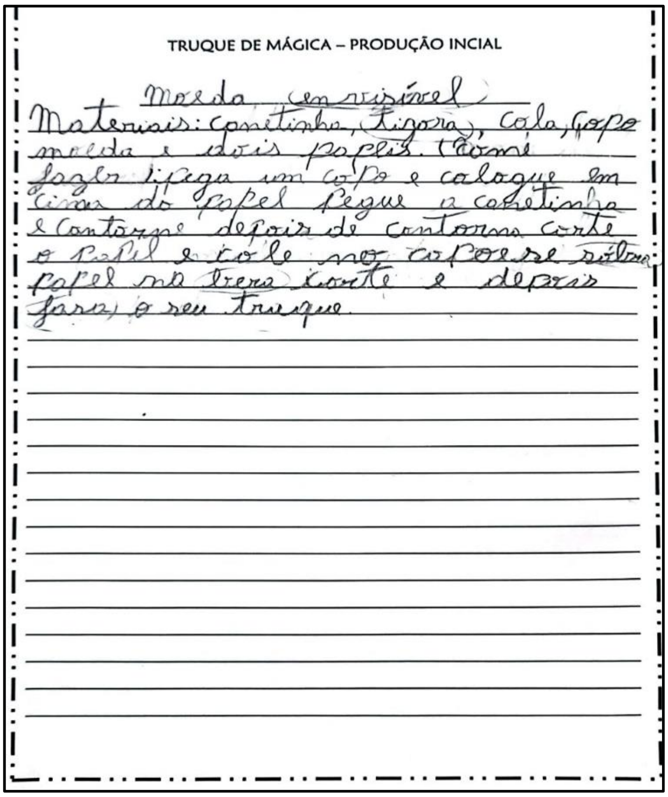
Fonte: captura de tela da FVNexA *WhatsApp* (2022).

Ao final da participação dos alunos, o truque de mágica que mais obteve votos foi a **Moeda Invisível**, seguidos do **Líquido Mágico** e do **Anel Ambulante**, já o **Copo flutuante**, a princípio, não despertou tanto interesse nos participantes da atividade.

Para a produção inicial, foi considerado o vídeo mais votado pela turma. No momento de aula presencial, foi apresentado o truque de mágica **Moeda Invisível** no auditório da escola para os alunos assistirem. Aproveitou-se o momento para fazer alguns questionamentos, como: 1- por que escolheram essa mágica?; 2- o que achou de mais interessante?; 3- qual o gênero apresentado?; 4- qual a finalidade desse gênero?; 5- qual o material utilizado para a mágica?; 5- acharam fácil ou difícil de fazer?; entre outros.

Após a discussão acerca do gênero textual em estudo, solicitou-se que os alunos produzissem um texto instrucional, em que foi ensinado o passo a passo para se fazer o truque de mágica da **Moeda Invisível.** As figuras 3 e 4 exemplifica algumas das produções realizadas pelos alunos.

Figura 3: Produção inicial do aluno (A)

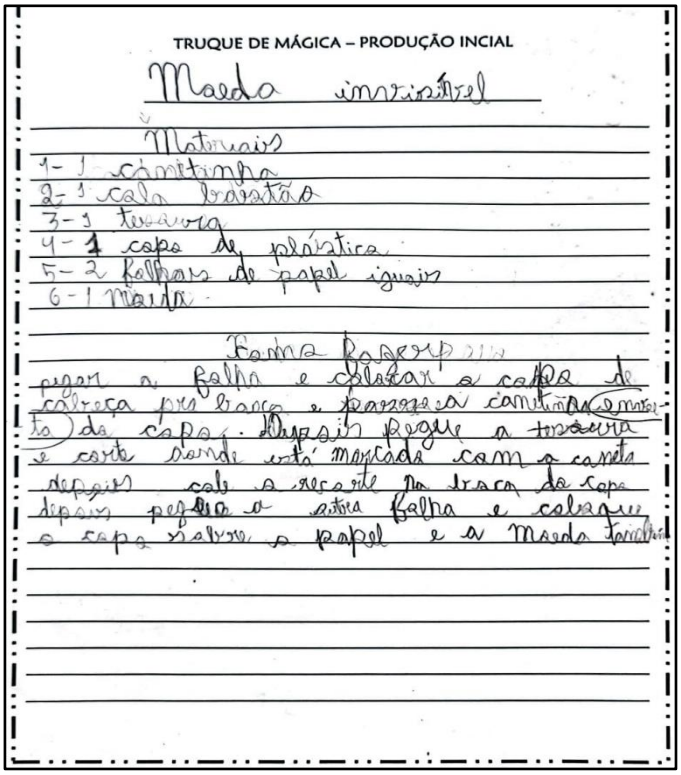

TRUQUE DE MÁGICA – PRODUÇÃO INCIAL

Moeda en visível

Materiais: canetinha, tigora, cola, copo moeda e dois papeis. Como fazer: tigega um copo e caloque em cima do papel pegue a canetinha e contorne depois de contorna corte o papel e cole no copo e se sobra papel na trera corte e depois faz o seu truque.

Fonte: dados da pesquisa

Figura 4: Produção inicial do aluno (B)



Fonte: dados da pesquisa

Por meio das duas produções, podemos verificar que os alunos traçaram estratégias diferentes na produção inicial, alguns demonstrando um maior conhecimento da estrutura de um texto instrucional, outros apresentaram mais dificuldades na escrita.

No módulo 1, foi proposta, por meio de áudio e texto na FVNexA *WhatsApp*, a confecção de um origami do sapo seguindo as orientações do vídeo instrucional "*SuperHands*: Sapo de Origami", que se encontra disponível no canal da *PlayKids* Brasil [8] na plataforma *online* do *YouTube*. Em razão disso, requereu-se que os levassem as suas dobraduras para socializar em sala de aula, como podemos observar na figura 5.

No módulo 2, momento da aula presencial, os alunos apresentaram o sapo confeccionado, alguns relataram que não conseguiram fazer e outros apresentaram mais de uma. Os estudantes que não conseguiram realizar a atividade em casa fizeram na sala com a ajuda dos colegas. A figura 6 que exemplifica algumas produções dos alunos a seguir.

[8] https://www.youtube.com/watch?v=wV0Ydbc_Ujw

Figura 5: atividade do módulo 1

Fonte: captura de tela da FVNexA *WhatsApp* (2022).

A seguir, será apresentada a figura 6.

Figura 6: confecções de origamis dos alunos

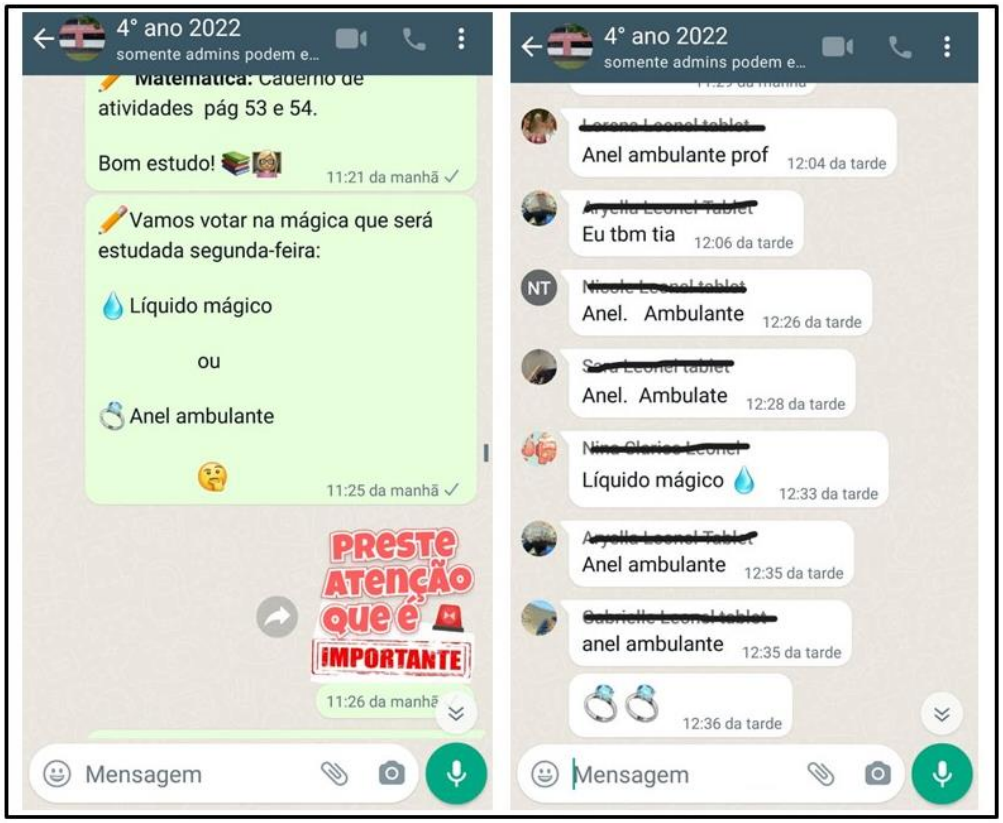
Fonte: arquivo pessoal (2022).

Após a socialização dos origamis, apresentou-se o texto instrucional escrito para a realização da leitura coletiva. Nesse momento, os alunos puderam perceber a quantidade de palavras transcritas na apresentação oral, como também a estrutura escrita do gênero instrucional, comparando-os com outros textos do mesmo gênero. Para tanto, foram realizados alguns questionamentos, como: 1- o que o vídeo tem de parecido com o vídeo do truque de mágica?; 2- qual o gênero textual apresentado?; 3- qual a finalidade desse gênero?; 4- qual o material utilizado para o origami?; 5- acharam fácil ou difícil?; entre outros.

Em seguida, foi pontuada a estrutura do texto elencando, as suas partes, identificando e destacando no texto as palavras que indicam ordem, reconhecendo o verbo na sua forma imperativa. Para reconhecimento dos verbos no imperativo comuns em textos instrucionais, foi realizada uma lista, coletivamente, na lousa, de palavras que indicam ordem.

No módulo 3, a proposta foi trabalhar o segundo truque de mágica mais votado. Como **Líquido Mágico** e **Anel Ambulante** tiveram a mesma quantidade de votos, empatando no segundo lugar, foi feita mais uma votação no grupo *FVNexA* do *WhatsApp* para eles escolherem qual texto iriamos estudar. Podemos observar, na figura 7, a participação da turma durante a votação.

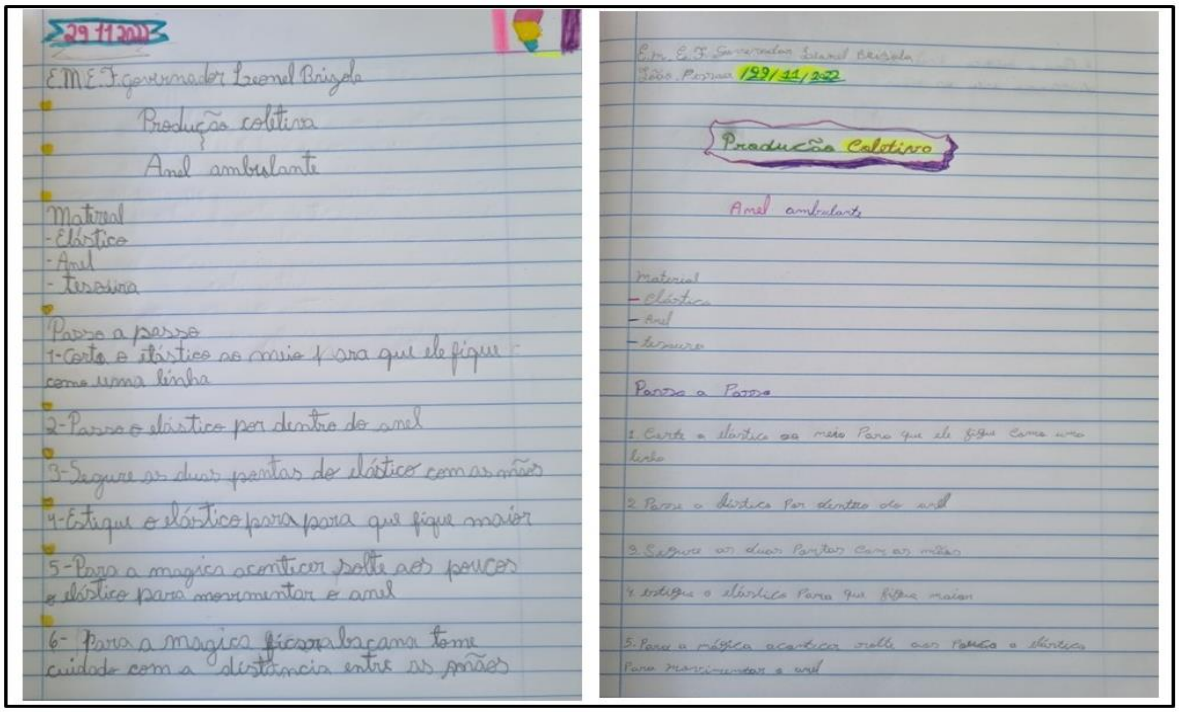
Figura 7: Participação dos alunos na escolha do segundo truque de mágica



Fonte: captura de tela da FVNexA *WhatsApp* (2022).

Após a votação e a escolha do truque mágico **Anel Ambulante** no grupo da FVNexA *WhatsApp,* continuamos o módulo na aula presencial, apreciando o vídeo e registrando o texto instrucional, coletivamente, por escrito na lousa. Nesse momento, foi possível destacar a organização da estrutura desse gênero, dividindo-o em duas partes: 1- os materiais necessários para fazer a mágica; e 2- o passo a passo de como fazê-la. Outro aspecto importante pontuado foi o uso dos verbos no modo imperativo. A figura 8 exemplifica alguns dos registros feitos pelos alunos.

Figura 8: Registro da produção coletiva da turma



Fonte: arquivo pessoal (2022).

No módulo 4, iniciamos com atividade no grupo FVNexA do *WhatsApp*, retomando o truque de mágica **Moeda Invisível,** disponibilizando o *link* de acesso ao vídeo novamente para assistirem e um questionário no formato *online*, disponibilizado pelo *Google Forms*, para responderem de acordo com o texto em estudo, conforme exposto na figura 9.

Figura 9: Atividade do módulo 4

Fonte: captura de tela da FVNexA *WhatsApp* (2022).

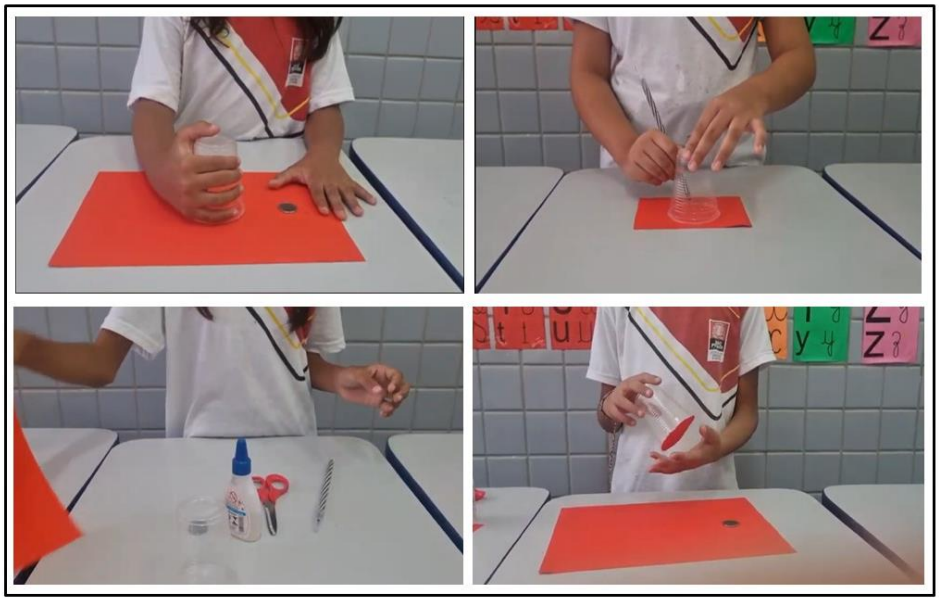
Nessa atividade do grupo, também foi solicitado que os alunos ensaiassem a apresentação do truque de mágica da **Moeda Invisível** para realizarmos em sala de aula a reprodução em grupo do truque, escolhido por eles, em formato de *vlog*.

Em sala de aula, demos continuidade ao módulo 4, organizando os grupos, materiais e falas para a filmagem dos vídeos, seguindo a mesma proposta do *SuperHands*, mostrando apenas as imagens das mãos realizando o passo a passo do truque de mágica. Após a definição dos grupos, cada um construiu o seu roteiro escrito, definiu o responsável por organizar os materiais necessários, escolheu a pessoa para representar o *SuperHands* e decidiu o responsável pelas falas explicativas

Foram realizados ensaios para ajustes de detalhes até partirmos para a gravação dos vídeos. Tivemos o cuidado em realizar as filmagens dentro da sala de aula, de forma a garantir um espaço bem iluminado e sem barulho externo. Outro detalhe considerado durante a filmagem foi ajustar a câmara, posicionando-a para aparecer apenas as mãos, para aparecer bem o truque e garantir o anonimato dos estudantes. Os vídeos produzidos pelos alunos foram socializados em um grupo da *FVNexA WhatsApp*.

A figura 10 demonstra algumas capturas de imagens retiradas dos vídeos produzidos pelos alunos.

Figura 10: Explicação dos alunos do truque de mágica em formato de vídeo

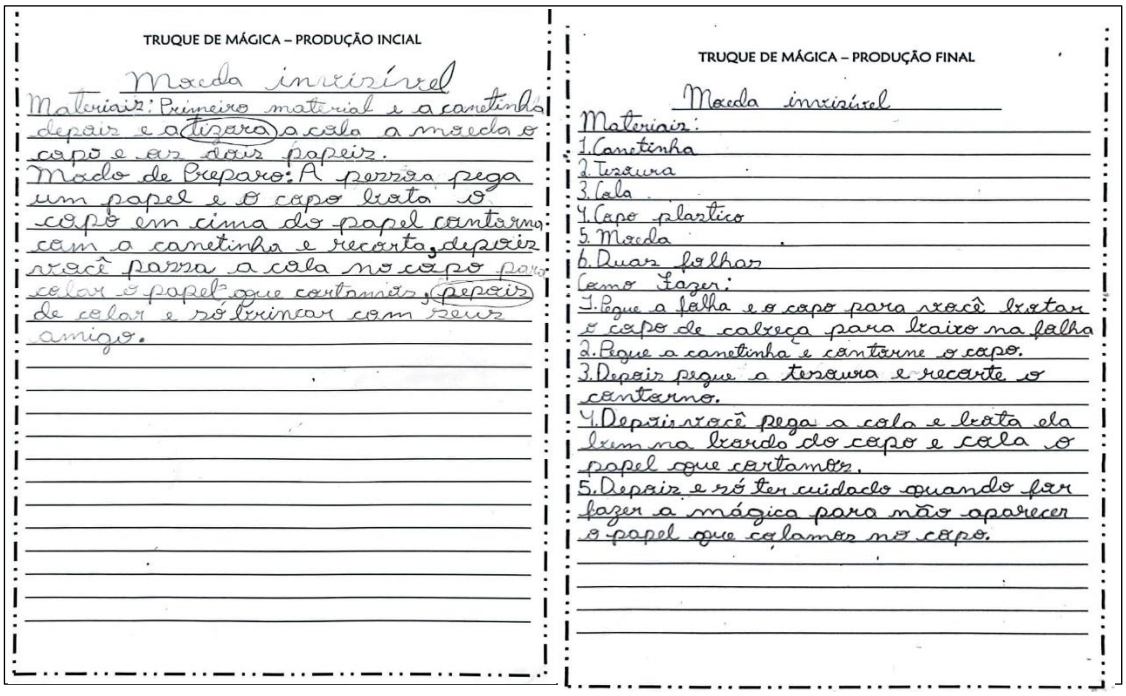


Fonte: captura de imagens dos vídeos

Para a realização da produção final, retomamos o vídeo da **Moeda Mágica** e discutimos sobre as atividades realizadas durante a SD e sobre a estrutura e função do gênero textual em estudo. Após reflexões acerca do tema estudado, foi entregue aos alunos a produção inicial para realizarem a reescrita de seus textos, para perceberem a necessidade de modificação e correção necessárias diante do que aprenderam.

A figura 11 mostra a produção inicial e final de um mesmo aluno, o mesmo ocorre com a figura 12.

Figura 11: Produção inicial e produção final de um aluno.



TRUQUE DE MÁGICA – PRODUÇÃO INCIAL

Moeda invisível

Materiais: Primeiro material e a canetinha depois e a tesoura a cola a moeda o copo e os dois papeis.

Modo de Preparo: A pessoa pega um papel e o copo bota o copo em cima do papel contorna com a canetinha e recorta, depois você passa a cola no copo para colar o papel que contornou, depois de colar e só brincar com seus amigo.

TRUQUE DE MÁGICA – PRODUÇÃO FINAL

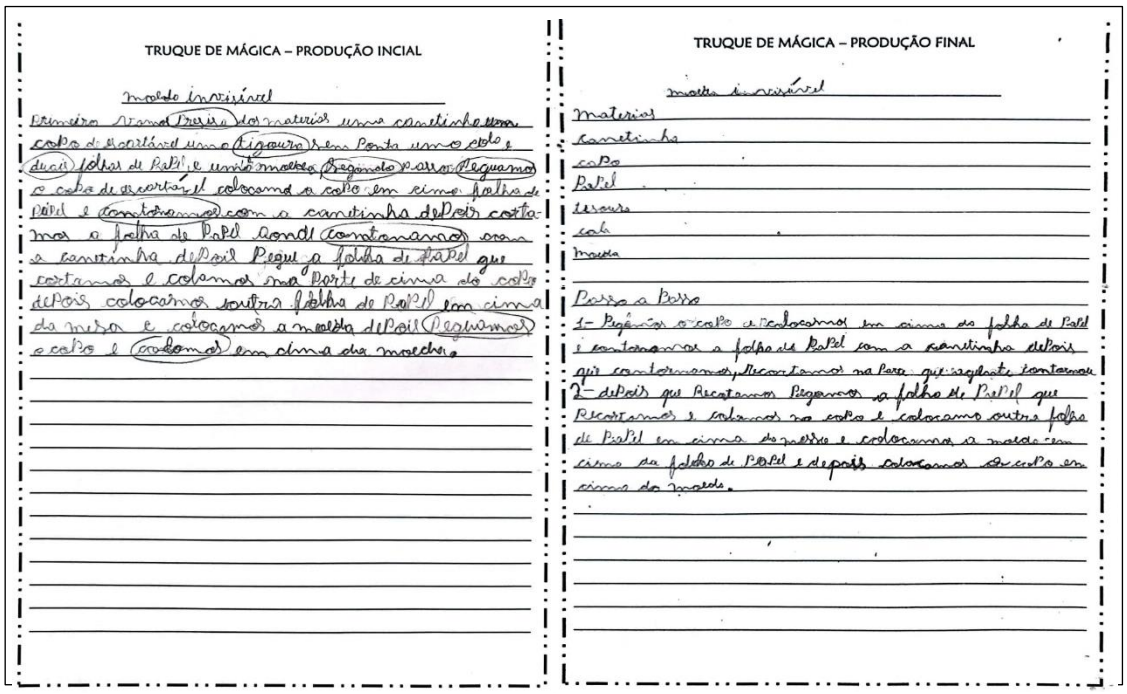
Moeda invisível

Materiais:
1. Canetinha
2. Tesoura
3. Cola
4. Copo plastico
5. Moeda
6. Duas folhas

Como fazer:
1. Pegue a folha e o copo para você botar o copo de cabeça para baixo na folha
2. Pegue a canetinha e contorne o copo.
3. Depois pegue a tesoura e recorte o contorno.
4. Depois você pega a cola e bota ela bem na borda do copo e cola o papel que cortamos.
5. Depois e só ter cuidado quando for fazer a mágica para não aparecer o papel que colamos no copo.

Fonte: arquivo pessoal (2022).

Figura 12: Produção inicial e produção final de um aluno.



TRUQUE DE MÁGICA – PRODUÇÃO INCIAL

Moeda invisível

Primeiro vamos pegar os materiais uma canetinha uma copo de descartável uma tesoura em ponta uma cola e duas folhas de papel e uma moeda. Pegamos o copo. Pegamos o copo de descartável colocamos o copo em cima folha de papel e contornamos com a canetinha depois cortamos a folha de papel aonde contornamos com a canetinha depois. Pegue a folha de papel que cortamos e colamos na parte de cima do copo depois colocamos outra folha de papel em cima da mesa e colocamos a moeda depois pegamos o copo e colamos em cima da moeda.

TRUQUE DE MÁGICA – PRODUÇÃO FINAL

moeda invisível

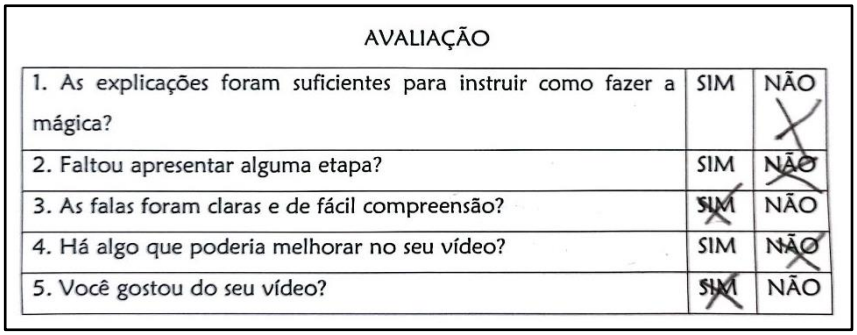
Materiais
canetinha
copo
papel
tesoura
cola
moeda

Passo a passo
1- Pegamos o copo e colocamos em cima da folha de papel e contornamos a folha de papel com a canetinha depois que contornamos recortamos na parte que sobrou contornou
2- depois que recortamos pegamos a folha de papel que recortamos e colamos no copo e colocamos outra folha de papel em cima da mesa e colocamos a moeda em cima da folha de papel e depois colocamos o copo em cima da moeda.

Fonte: arquivo pessoal (2022).

Para finalizar a SD, os alunos fizeram uma autoavaliação da reprodução de seus vídeos, preenchendo a ficha avaliativa como demonstra as figuras 13 e 14 a seguir.

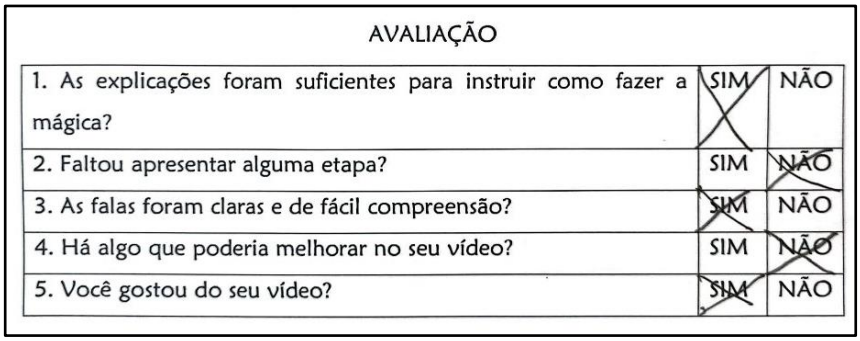
Figura 13: Ficha de autoavaliação do aluno.



AVALIAÇÃO		
1. As explicações foram suficientes para instruir como fazer a mágica?	SIM	NÃO X
2. Faltou apresentar alguma etapa?	SIM	NÃO X
3. As falas foram claras e de fácil compreensão?	SIM X	NÃO
4. Há algo que poderia melhorar no seu vídeo?	SIM	NÃO X
5. Você gostou do seu vídeo?	SIM X	NÃO

Fonte: arquivo pessoal (2022).

Figura 14: Ficha de autoavaliação do aluno.



AVALIAÇÃO		
1. As explicações foram suficientes para instruir como fazer a mágica?	SIM X	NÃO
2. Faltou apresentar alguma etapa?	SIM	NÃO X
3. As falas foram claras e de fácil compreensão?	SIM X	NÃO
4. Há algo que poderia melhorar no seu vídeo?	SIM	NÃO X
5. Você gostou do seu vídeo?	SIM X	NÃO

Fonte: arquivo pessoal (2022).

Ao fazer a autoavaliação de sua produção, é possível perceber se todos os pontos desenvolvidos foram contemplados, se poderia melhorar e se realmente houve compreensão na realização de todo o processo. As questões também podem ser discutidas oralmente, incentivando, assim, uma maior reflexão sobre a produção e o levantamento de novos questionamentos tornando a aprendizagem mais significativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu da necessidade de nos aprofundarmos acerca do uso das ferramentas digitais mais utilizadas pelos professores durante o ensino remoto emergencial e a sua utilização após o retorno das aulas presenciais, como práticas docentes no ensino de língua portuguesa. Para isso, partimos de alguns questionamentos: 1- quais ferramentas foram mais utilizadas no ensino remoto? 2- quais as ferramentas mais utilizadas no ensino remoto foram as exclusivas à aprendizagem ou às não exclusivas? e 3- quais as contribuições do letramento digital para o retorno do ensino presencial?

Do ponto de vista teórico, procuramos trazer considerações fundamentadas acerca dos letramentos e multiletramentos e estudos sobre as tecnologias voltados para a educação. A pesquisa foi realizada com professores que atuam nas turmas de 4º e/ou 5º anos do ensino fundamental na rede municipal de ensino de João Pessoa – PB, com uma amostra de 26 (vinte e seis) participantes. A coleta dos dados foi realizada por meio de questionário, aplicado de forma virtual pelo *Google* formulário, o qual foi compartilhado em grupos de *WhatsApp* de professores da rede de ensino.

Partimos da indagação sobre como ocorreu o processo de apropriação das tecnologias digitais pelos professores de língua portuguesa com a finalidade examinar as práticas de ensino da língua materna mediada pela FVNexA *WhatsApp*, visando compreender os efeitos do ensino remoto emergencial na efetivação do letramento digital para a prática docente.

Para tal propósito, buscamos identificar quais ferramentas foram as mais utilizadas no ensino remoto emergencial, as exclusivas à aprendizagem e às não exclusivas, dados esses que foram solicitados, mas não houve reposta por parte de Secretaria de Educação (SEDEC) do município.

Apesar disso, contamos com os dizeres dos colaboradores da pesquisa que afirmaram, em sua maioria, ter utilizado as FVNexA *WhatsApp*, configurando-se como a mais utilizada, seguida do *Google Meet* e do *Zoom*. Com isso, tentamos reconhecer os principais fatores que influenciaram na aceitabilidade dessas ferramentas, diante de uma possível falta de práticas pedagógicas que utilizavam amplamente das TDIC, antes do período de ensino remoto, como também a ausência de formação docente destinada para essas práticas antes e depois desse período.

Outro ponto importante a ser destacado, foi que houve o reconhecimento, por parte dos professores, após vivenciarem o ensino remoto e o uso das TDIC como alternativa viável para

esse formato de ensino, da necessidade de incorporar e de se apropriar do uso de ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas.

No que se refere ao letramento digital, a maioria dos sujeitos participantes conceituam e reconhecem o letramento digital para a práxis da leitura e da escrita. Todavia, os colaboradores pontuam não ter apropriação desse conhecimento.

No tocante às TDIC, 92.3% dos professores demonstraram o reconhecimento do uso das tecnologias digitas para práticas de letramento, como também concordaram com o impacto positivo ocasionado pela utilização dessas ferramentas nas suas experiências.

Diante das dificuldades enfrentadas pelos docentes em relação ao uso das TDIC em suas práticas pedagógicas, a falta de formação inicial e continuada destinada para esse tipo de prática foi um fator impactante para a pouca utilização antes do período pandêmico, o que corrobora para a ausência dessas práticas em sala de aula, sinalizando uma lacuna dentro do processo formativo em serviço desses profissionais.

Por isso, acreditamos que, com base nesses relatos, há a necessidade de se pensar em formas para aprimorar a formação docente, em nível inicial ou continuada, para o trabalho com as tecnologias, visto que essa é uma realidade pertencente ao contexto social experienciado pelos discentes na atualidade.

Como produto final, apresentamos a aplicação de uma Sequência Didática (SD) voltada para o ensino de língua portuguesa mediada por um ItemNet, o *WhatsApp*, que foi desenvolvida e aplicada em uma turma de 4º ano da rede municipal de ensino, na qual a pesquisadora atua como professora regente, e foi descrita no capítulo 5. Esse produto ficará disponível, para todos os professores da rede como protótipo de sugestão para aplicação e como incentivo para a utilização dessa FVNexA nas suas realidades escolares. O canal de divulgação do material será por meio dos grupos de *WhatsApp* utilizados nessa pesquisa.

Acreditamos que, com esse estudo, possamos contribuir como incentivo para a utilização das TDIC por parte dos professores que atuam com o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, do mesmo modo que reconhecemos como um primeiro passo, junto com a gama de trabalhos que já circulam na comunidade acadêmica, para a produção de novas pesquisas e de propostas de intervenção que se utilizem de ferramentas digitais que considerem a vivência dos alunados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20.12.96 que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para séries iniciais**. Brasília: MEC/CNE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. CNE. CEB. Resolução n. 5, de 1 de junho de 2020. **Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da covid-19.** Brasília: 2020.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. *In*: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. Cap. 4, p. 62-80.

COSCARELLI, C. V. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 8, 2 jul. 2018. Disponível em: https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/293. Acesso em: 25 out. 2022.

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

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO A. E. (org.) **Letramento dgital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Cap. 2, p. 13-24.

COSCARELLI, C. V.; GOMES, L. G. Letramento digital. *In*: ARAÚJO, M. D. V.; FRADE, I. C. A. S.; MORAIS, L. M. (org.). **Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE/NEPCED, 2022, v. 1, p. 138-139.

CURY, C. R. J. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a base nacional comum. *In*: BRZEZINSKI (org.). **LDB/1996 Contemporânea contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014. Cap. 2, p. 49-90.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro / São Paulo: Record, 2004.

JUNQUEIRA, E. S., A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, A. E; VECCHIO, P. M. M. (org.). **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]:** reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. Parte 1, p. 31-39.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas; São Paulo: Papirus, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: https://abrir.link/ynG3V. Acesso em: 19 out. 2022.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, SP: Editora 34, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, L. A & XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.cap. 3, p. 141-171.

MATOS, D. P. de. **FVNexA ferramentas virtuais não exclusivas à aprendizagem em tempos de covid19.** João Pessoa: Editora UFPB, 2020. Disponível em: http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/763. Acesso em: 12 jun. 2021.

MATOS, D. P. de. **FVNexA:** agentes, contextos e ItemNet**.** Curitiba: Editora CRV, 2022.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Cap.1, p. 9-29.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com o apoio de tecnologias. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. Cap. 1, p. 11-72.

PALETTA, F. C.; MUCHERONI, M. L. **Web semântica, agentes inteligentes e a produção de conhecimento na web 3.0**. *In*: Comunicação apresentada na CONTECSI–12. a Conferência Internacional sobre Sistema de Informação e Gestão de Tecnologia, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Paletta/publication/300562116_WEB_SEMANTICA_AGENTES_INTELIGENTES_E_A_PRODUCAO_DE_CONHECIMENTO_NA_WEB_30/links/61af63b1c11c103836989e5e/WEB-SEMANTICA-AGENTES-INTELIGENTES-E-A-PRODUCAO-DE-CONHECIMENTO-NA-WEB-30.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo. Feevale, 2013.

RIBEIRO, A. E. **Letramento digital:** um tema em gêneros efêmeros. Revista da ABRALIN, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2009. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002/928. Acesso em: 15 ago. 2023.

SILVA, I. M. M. Tecnologias e letramento digital: navegando rumo aos desafios. Número Temático: "**Produção do conhecimento e transdisciplinaridade na Educação**", Campinas v. 13, n.1, p. 27-43, jul. /dez. 2011. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2348. Acesso em: 26 jun. 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento:** caminhos e descaminhos. UNESP/ UNIVESP. 2004. Disponível em: http://www. acervodigital. unesp. br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07. pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 8 jun. 2012.

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

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

ROJO, R. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. *In*: RIBEIRO, A. E; VECCHIO, P. M. M. (org.). **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]:** reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**.** São Paulo: Parábola, 2020. Parte 1, p. 40-43.

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

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

XAVIER, M. M.; SERAFIM, M. L. O WhatsApp no ensino superior: tecnologias digitais oportunizando aprendizagens. *In*: SOUSA, R. P. de.; SERAFIM, M. L.; SILVA, E. M. (org.). **Tecnologias digitais na educação** - Volume 2. Campina Grande: EDUEPB, 2022, v. 2, p. 17-50.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. Cap. 1, p. 16-29.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

1º BLOCO: PERFIL DOS SUJEITOS

1. Qual o seu gênero?

( ) Feminino

( ) Masculino

( ) Não binário

( ) Prefere não responder

2. Qual seu nível de escolaridade?

( ) Ensino médio técnico (magistério)

( ) Ensino superior incompleto

( ) Ensino superior completo

( ) Pós-graduado (a)

3. Qual a sua faixa etária?

( ) Entre 18 e 29 anos

( ) Entre 30 e 39 anos

( ) Entre 40 e 49 anos

( ) Entre 50 e 59 anos

( ) Maior de 60 anos

4. Qual a série que você ensina atualmente?

( ) 4° ano – Ensino Fundamental I

( ) 5° ano – Ensino Fundamental I

( ) Ambos

5. Ensina também em escola particular?

( ) Sim

( ) Não

2º BLOCO: PERÍODO DE ENSINO REMOTO

6. Teve dificuldades para adaptar o ambiente doméstico em sala de aula?

( ) Não ou Nenhum

( ) Muito pouco

( ) Pouco

( ) Muito

( ) Sim ou Sempre

7. Recebeu formação e suporte necessário para ministrar as aulas on-line?

( ) Não ou Nenhum

( ) Muito pouco

( ) Pouco

( ) Muito

( ) Sim ou Sempre

8. Quais ferramentas virtuais de interação você usou para ministrar suas aulas on-line?

( ) Zoom

( ) Google Classroom

( ) Google Meet

( ) WhatsApp

( ) Instagram

( ) Microsoft Teams

( ) Skype

( ) Outros _____

9. Você teve dificuldades em utilizar as ferramentas digitais para ministrar as aulas on-line?

( ) Não ou Nenhum

( ) Muito pouco

( ) Pouco

( ) Muito

( ) Sim ou Sempre

10. Você conseguia ter uma boa interação/comunicação com os alunos?

( ) Não ou Nenhum

( ) Muito pouco

( ) Pouco

( ) Muito

( ) Sim ou Sempre

3º BLOCO – PRÁTICA EM SALA DE AULA

11. Antes do período de ensino remoto você já tinha o hábito de trabalhar com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação?

( ) Não ou Nenhum

( ) Muito pouco

( ) Pouco

( ) Muito

( ) Sim ou Sempre

12. Você considera válido continuar trabalhando com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação?

( ) Não ou Nenhum

( ) Muito pouco

( ) Pouco

( ) Muito

( ) Sim ou Sempre

13. Quais ferramentas virtuais que você acha que é possível continuar utilizando no ensino da língua materna com o retorno das aulas presenciais?

( ) Zoom

( ) Google Classroom

( ) Google Meet

( ) WhatsApp

( ) Instagram

( ) Blog

( ) Padlet

( ) Wordwall
( ) Canva
( ) Kahoot
( ) Outros _____
( ) Nenhum

14. Você considera ter conhecimento do letramento digital?
( ) Não ou Nenhum
( ) Muito pouco
( ) Pouco
( ) Muito
( ) Sim ou Sempre

15. Letramento digital é
( ) o estudo de gêneros textuais midiáticos.
( ) a prática de leitura e de escrita utilizando ferramentas tecnológicas como prática social.
( ) a habilidade de desenvolver a leitura e a escrita proficiente em tela.
( ) a competência individual de leitura e escrita digital consolidada.

16. O letramento digital contribui para a práxis da leitura e da escrita como prática social.
( ) Concordo totalmente
( ) Concordo parcialmente
( ) Discordo parcialmente
( ) Discordo totalmente

17. O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação durante o ensino remoto emergencial foi importante para a minha prática docente durante o ensino híbrido e o retorno do ensino presencial
( ) Concordo totalmente
( ) Concordo parcialmente
( ) Discordo parcialmente
( ) Discordo totalmente

18. O papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação não é simplesmente ser um auxiliar, mas um elemento que promove o letramento ou multiletramentos permitindo dessa forma o desenvolvimento das práticas de leitura, escrita e oralidade.

( ) Concordo totalmente
( ) Concordo parcialmente
( ) Discordo parcialmente
( ) Discordo totalmente

19. O ensino da língua materna mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação contribui para a prática docente.

( ) Concordo totalmente
( ) Concordo parcialmente
( ) Discordo parcialmente
( ) Discordo totalmente

20. Ensino híbrido para você é

( ) o ensino on-line utilizando ferramentas virtuais.
( ) o ensino presencial com a utilização de metodologias ativas.
( ) a integração entre o ensino presencial com o ensino virtual.
( ) uma prática de ensino que independe das ações pedagógicas.

21. Quais dificuldades você sentiu em manter o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação com o retorno das aulas presenciais

( ) Apoio da escola em relação ao recursos tecnológicos.
( ) Não consigo utilizar as tecnologias na sala de aula presencial.
( ) Falta de formação destina para o uso da tecnologia em sala de aula.
( ) Não acho relevante o uso da tecnologia na sala de aula presencial.

22. Gostaria de acrescentar algo?

APÊNDICE B – SEQUÊNCI DIDÁTICA

PROFESSORA: Samara Cornélio Fernandes dos Santos

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

PÚBLICO-ALVO: Alunos do 4º ano do Ensino Fundamental

TEMA: Truque de mágica

APRESENTAÇÃO:

Esta Sequência Didática foi elaborada a partir da proposta de atividade "Vídeo instrucional de truque de mágica" (p. 56-57), do livro didático Aprender Juntos de Língua Portuguesa do 4º ano, e possui o objetivo de promover o desenvolvimento de habilidades relacionadas à oralidade e aos aspectos do texto instrucional.

OBJETOS DO CONHECIMENTO

1- Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula;
2- Características da conversação espontânea;
3- Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala;
4- Relato oral/Registro formal e informal;
5- Forma de composição de gêneros orais;
6- Produção de texto oral;
7- Forma de composição do texto.

HABILIDADES

As habilidades da Base Comum Curricular (BNCC) que se pretende desenvolver nesta SD são:

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.

(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.
(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).
(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).
(EF04LP12) Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo.
(EF04LP13) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/ apresentação de materiais e instruções/passos de jogo).

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

No grupo da turma de *WhatsApp*, fazer alguns questionamentos, por meio de áudio como, por exemplo:

1. Quem gosta de mágica?;
2. Quem conhece algum truque de mágica?;
3. Para quem se dirige o texto?

Fazer as devidas orientações e postar o *link* para acesso ao programa *Playkids*, é um blog que apresenta quatro vídeos de truque de mágicas orientados pelo personagem *SuperHands* Mágica. Pedir para assistirem os vídeos e escolher, dentre os quatro, qual truque de mágica acharam mais interessante para fazer em sala de aula. Realizar a votação no próprio grupo FVNexA WhatsApp.
Link: https://blog.playkids.com/truques-de-magica-para-criancas/

PRODUÇÃO INICIAL

Apresentar no auditório a mágica escolhida pela maioria da turma.

Fazer uma discussão sobre o vídeo em estudo, seguindo alguns questionamentos:

1. Por que escolheram essa mágica?;
2. O que achou mais interessante?;
3. Qual a finalidade desse tipo de texto?;
4. Qual o material utilizado para a mágica?;
5. Acharam fácil de fazer ou difícil?.

Após discussão, propor produção escrita do texto instrucional escolhido por eles, ensinando a realizar o truque de mágica selecionada a partir das informações observadas no vídeo.

MÓDULO 1

Por meio áudio e texto na FVNexA WhatsApp, apresentar as devidas orientações para a realização da atividade.

Solicitar que assistam o vídeo instrucional "*SuperHands*: Sapo de Origami" que ensina a fazer um sapo de origami, seguir as orientações e confeccionar a dobradura do sapo para socializar na sala de aula.

Link: https://www.youtube.com/watch?v=wV0Ydbc_Ujw

MÓDULO 2

Na sala de aula, socializar os origamis produzidos pelos alunos, formando uma roda de conversa para discutir acerca do que acharam da atividade, por exemplo, se foi fácil ou difícil a realização da atividade e se gostaram do resultado alcançado.

Apresentar o vídeo, "*SuperHands*: Sapo de Origami", que explica o processo de construção do origami e fazer a leitura coletiva. Discutir sobre o texto:

1. O que esse vídeo tem de parecido com o vídeo da mágica?;
2. Qual a finalidade desse texto?;
3. Que outros textos possuem a mesma finalidade?;
4. Qual o material utilizado para a produção o origami?;
5. Acharam a produção fácil de fazer ou difícil?.

Observar a estrutura do texto elencado as suas partes.

Destacar, no texto, as palavras que indicam uma ordem.

Registrar coletivamente uma lista de palavras que indiquem ordem.

MÓDULO 3

Apresentar no auditório a segunda mágica mais escolhida pela maioria da turma.

Fazer a discussão sobre o vídeo em estudo, seguindo alguns questionamentos:

1. O que achou de mais interessante?;
2. Qual o gênero apresentado?;
3. Qual o material utilizado para a mágica?;
4. Acharam fácil de fazer ou difícil?;

Em seguida solicitar que reproduzam coletivamente o segundo texto instrucional mais votado, registrar na lousa o passo a passo, ensinando a realizar o truque de mágica a partir das informações observadas no vídeo, destacando as partes do texto que caracterizam esse gênero.

MÓDULO 4

Retornar ao truque de mágica escolhido pela turma na FVNexA WhatsApp, disponibilizando mais uma vez o link de acesso para rever o vídeo e em seguida responder um questionário, construído na plataforma de formulários da *Google*, com perguntas relacionadas ao vídeo do gênero textual em estudo.

Solicitar que realizem ensaios práticos na realização do truque de mágica escolhido, para apresentação, em grupo, na sala de aula.

No momento de aula presencial, formar os grupos para os estudantes apresentarem e reproduzirem o truque de mágica.

Orientá-los para a preparação da fala:

1. Separar o material utilizado no truque;
2. Organizar o roteiro da fala;
3. Ensaiar antes da filmagem;
4. Procurar posicionar a câmera focando nas mãos para aparecer bem o truque;
5. Escolher um lugar da casa bem iluminado e sem barulho externo;

Realizar a gravação dos vídeos e após concluídos, socializá-los no grupo *FVNexA* do *WhatsApp*.

PRODUÇÃO FINAL

Rever no auditório o truque de mágica escolhido pela maioria da turma;

Discutir novamente sobre o gênero textual em estudo, suas características e finalidades;

Analisar a produção inicial do texto instrucional;

Em seguida, os alunos irão realizar a reescrita do texto, fazendo as modificações que acharem necessária junto com a orientação do professor.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

EMEF GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA

PROFESSORA: SAMARA SANTOS TURMA: 4º ANO A

* Indica uma pergunta obrigatória

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA
VÍDEO INSTRUCIONAL DE TRUQUE DE MÁGICA

1. ALUNO (A): *

ASSISTA AO VÍDEO E RESPONDA ÀS QUESTÕES A SEGUIR.

http://youtube.com/watch?v=x2k88WYf0Lk

2. 1) QUAL A ORDEM DOS ITENS QUE APARECEM NO VÍDEO ? 0 pontos

Marcar apenas uma oval por linha.

	1º	2º	3º
O PASSO A PASSO DE COMO FAZER A MÁGICA.	◯	◯	◯
A APRESENTAÇÃO DA MÁGICA.	◯	◯	◯
OS MATERIAIS NECESSÁRIOS.	◯	◯	◯

3. 2) QUEM SÃO AS PESSOAS QUE APARECEM NO VÍDEO? * 0 pontos

Marque todas que se aplicam.

- [ ] A) SUPERHANDS
- [ ] B) O PROFESSOR
- [ ] C) UM APRESENTADOR
- [ ] D) O NARRADOR

4. 3) QUAL A FUNÇÃO DO NARRADOR NO VÍDEO? * 0 pontos

Marcar apenas uma oval.

- ◯ A) CONTAR UMA HISTÓRIA.
- ◯ B) CANTAR UMA MÚSICA.
- ◯ C) EXPLICAR A MÁGICA.
- ◯ D) INFORMAR UM FATO OCORRIDO.

5. 4) QUAL O SEGREDO DO TRUQUE DA MÁGICA APRESENTADO? * 0 pontos

Marcar apenas uma oval.

- ◯ A) ESCONDER A MOEDA COM AS MÃOS.
- ◯ B) ESCONDER A MOEDA COM O PAPEL COLADO NO COPO.
- ◯ C) RETIRAR A MOEDA DE CENA.
- ◯ D) PCOLOCAR A MOEDA EMBAIXO DA FOLHA DE PAPEL.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS (CEP) DA UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DOCENTES EM RELAÇÃO AS TDICs E O LETRAMENTO DIGITAL: DA SALA DE AULA REMOTA PARA A SALA DE AULA REGULAR

Pesquisador: SAMARA CORNELIO FERNANDES DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64221122.0.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.767.776

Apresentação do Projeto:

A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) pela sociedade, com sua dimensão interativa, mostra que a educação precisa mudar para se inserir nesse contexto e possibilitar aos indivíduos o uso delas a favor do seu desenvolvimento. No ano de 2020, diante do contexto da pandemia devido a COVID-19, a sala de aula foi transportada do presencial para o virtual, saindo dos muros da escola física, levando o professor a repensar sua prática e buscar alternativas acessíveis para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem neste período de ensino remoto. Esta pesquisa está guiada principalmente pelo questionamento: Como ocorreu o processo de apropriação das tecnologias digitais pelos docentes de língua materna e quais os efeitos nas práticas de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do município de João Pessoa? Assim, escolhemos examinar as práticas de ensino da língua materna mediada por Ferramenta Virtual não exclusivas à Aprendizagem (FVNexA) investigando os efeitos do ensino remoto emergencial no letramento digital para a prática docente, lançando luz sobre os processos de formação docente e multiletramentos. A razão da escolha do tema: Práticas docentes em relação às TDICs e o letramento digital: da sala de aula remota para a sala de aula regular, decorre do desejo de utilizar as ferramentas tecnológicas como um recurso que contribui para o processo de aprendizagem do aluno, tornando-o instrumento social e viabilizador de novas práticas, visto ser fundamental ou essencial.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ¿ 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

Fundamentamos nossas considerações, principalmente, em estudos sobre os letramentos com Soares (2002) e Kleiman (1998; 2001), multiletramentos com Rojo (2009; 2013), como também em pesquisas sobre as tecnologias voltadas para a educação com Moran (2013); Kenski(2007); Coscarelli (2011; 2016); Matos (2020), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de campo e de natureza aplicada, de abordagem quantitativa e qualitativa. Os procedimentos metodológicos contemplam o levantamento em documentos oficiais, aplicação de questionário com uma amostra de 20 a 30 professores que lecionam o 4º e 5º ano do ensino fundamental anos iniciais em escolas públicas do município de João Pessoa e a construção de uma Sequência Didática (SD) para o ensino de Língua Portuguesa mediada por FVNexA, o WhatsApp.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Examinar as práticas de ensino da língua materna mediada por FVNexA investigando os efeitos do ensino remoto emergencial no letramento digital para a prática docente, lançando luz sobre os processos de formação docente e multiletramentos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram bem avaliados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está de acordo com o que preconiza as resoluções do CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou de parecer favorável à APROVAÇÃO do referido projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1990205.pdf	14/10/2022 20:55:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	14/10/2022 20:53:50	SAMARA CORNELIO FERNANDES DOS	Aceito
Outros	declaracao.pdf	14/10/2022 20:49:34	SAMARA CORNELIO FERNANDES DOS	Aceito
Outros	Confidencialidade.pdf	14/10/2022 20:47:34	SAMARA CORNELIO FERNANDES DOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/10/2022 20:46:06	SAMARA CORNELIO FERNANDES DOS SANTOS	Aceito
Outros	questionario.pdf	14/10/2022 20:45:30	SAMARA CORNELIO FERNANDES DOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Anuencia_Samara_Cornelio.pdf	14/10/2022 20:43:37	SAMARA CORNELIO FERNANDES DOS	Aceito
Outros	certidaoSamara.pdf	14/10/2022 20:42:42	SAMARA CORNELIO FERNANDES DOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoCompromissoPesquisador.pdf	14/10/2022 20:28:42	SAMARA CORNELIO FERNANDES DOS	Aceito
Orçamento	TermoCompromissoFinanceiro.pdf	14/10/2022 18:44:48	SAMARA CORNELIO FERNANDES DOS	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	14/10/2022 14:48:58	SAMARA CORNELIO FERNANDES DOS	Aceito
Brochura Pesquisa	pesquisa.pdf	14/10/2022 14:44:13	SAMARA CORNELIO FERNANDES DOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoSamara.pdf	12/10/2022 13:48:08	SAMARA CORNELIO FERNANDES DOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ¿ 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JOAO PESSOA, 21 de Novembro de 2022

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ¿ 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO B TCLE PROFESSOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Prezado(a) colega, você está convidado(a) a colaborar com a pesquisa "As TDIC e o letramento digital: práticas docentes da sala de aula remota para a regular" associada ao projeto de mestrado de Samara Cornélio Fernandes dos Santos, do Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação do Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva (MPLE/UFPB).

O objetivo desta pesquisa é examinar as práticas de ensino da língua materna mediada pela FVNexA *WhatsApp*, visando compreender os efeitos do ensino remoto emergencial no letramento digital para a prática docente, lançando luz sobre os processos de formação docente e multiletramentos, levando em consideração o processo de formação do professor, quer inicial, quer continuada, no sentido de identificar que aspectos didático-pedagógicos do ensino-aprendizagem devem ser abordados, destacados e ressignificados, tendo em vista o contexto social em que hoje estão inseridos nossos alunos.

As indagações abaixo se referem a sua experiência em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa, durante e após o ensino remoto, mediadas por Ferramentas Virtuais não exclusivas à aprendizagem. Não há respostas certas ou erradas. Estamos interessados apenas na sua experiência e opinião. Suas respostas serão cuidadosamente consideradas e nos ajudarão a observar as diversas práticas de letramentos e multiletramentos em suas atividades pedagógicas diárias e sobre como o professor está sendo preparado em sua formação para sentir-se seguro em ambientes cada vez mais conectados.

Esclarecemos de que suas respostas, fornecidas voluntariamente, serão tratadas com um alto grau de confidencialidade. Asseguramos que o seu nome, ou outros dados, serão mantidos no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Selecionar a opção SIM abaixo, indicará que está ciente da natureza da pesquisa e que dá seu consentimento.

Ao final da pesquisa, você será informado dos resultados da pesquisa realizada com sua colaboração.

Os pesquisadores encontram-se a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Todas as questões são obrigatórias e devem ser respondidas.

Agradecemos a sua colaboração.

E-mail: samaracornelio@hotmail.com