



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - IFAL
CAMPUS - MACEIÓ
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS

ISABELLA S. M. TEIXEIRA

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

MACEIÓ, AL

2022

ISABELLA S. M. TEIXEIRA

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Maceió, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Letras Português.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Lessa de Oliveira


MACEIÓ. AL

2022



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Maceió
Biblioteca Benevides Monte

-
- T266t Teixeira, Isabella S. M.
As tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de Língua Portuguesa : ensino remoto emergencial no programa residência pedagógica / Isabella S. M. Teixeira. - 2022.
45 f. : il.
- Orientação: Prof. Dr. Cristiano Lessa de Oliveira.
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/Português) - Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió, Maceió, 2022.
- Arquivo no formato digital em PDF do trabalho acadêmico.
1. TDIC. 2. Língua Portuguesa – Ensino. 3. Programa Residência Pedagógica.
- I. Título
- CDD: 469.07*


Naily Maria Amaral
Bibliotecária - CRB-4989

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
Ministério da Educação
Instituto Federal de Alagoas – IFAL
Pró-Reitoria de Ensino
Diretoria de Educação a Distância

TERMO DE APROVAÇÃO

Título do trabalho: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.

Monografia aprovada como requisito para obtenção de título de LICENCIADO EM LETRAS PORTUGUÊS E LITERATURA pelo Instituto Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em: 26/12/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cristiano Lessa de Oliveira (IFAL)



Documento assinado digitalmente
CRISTIANO LESSA DE OLIVEIRA
Data: 08/02/2023 08:31:22-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Orientador

Profa Dra. Christiane Batinga Agra (IFAL)



Documento assinado digitalmente
CHRISTIANE BATINGA AGRA
Data: 08/02/2023 08:20:03-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Examinadora

Profa. Dra. Eronilma Barbosa da Silva (IFAL)



Documento assinado digitalmente
ERONILMA BARBOSA DA SILVA
Data: 08/02/2023 07:48:23-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Examinadora

Dedico este trabalho ao meu amado avô, trabalhador da roça, amável e sorridente.
Guardo em minhas lembranças suas histórias fictícias, canções favoritas e o brilho nos seus
olhos quando eu lhe contava as minhas experiências na universidade.

Não ri seu moço mais deste colono
Vá estudar numa faculdade
Tire um DR chegue lá na roça
Repare lá quanta dificuldade
E faça algo por nossos colonos
Que deus lhe pague por tanta bondade
E faça algo por nossos colonos
Que deus lhe pague por tanta bondade
E faça algo por nossos colonos
Que deus lhe pague por tanta bondade
Faça algo por nossos colonos
E deus lhe pague com tanta bondade

(Teixeirinha)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me dado forças para chegar até aqui, mesmo com todos os obstáculos e dificuldades enfrentados no percurso. Muitas vezes me faltaram forças para continuar, mas não desisti.

Ao meu incrível pai, Roberto, por me proporcionar as melhores condições possíveis durante a minha trajetória.

À minha amada avô, Carmelita, por seu amor, dedicação e sabedoria.

Ao amor da minha vida, meu esposo Raylan, que sempre esteve ao meu lado, me dando forças para não desistir.

À minha sogra, por suas palavras de carinho nos momentos difíceis.

Agradeço a todos os meus amigos pelo incentivo e apoio durante o meu percurso universitário. Especialmente aos meus amigos João e Ezequiel, pela simpatia, alegria e amizade durante a nossa caminhada formativa.

Aos meus professores que contribuíram com a minha formação, em especial a professora Eronilma Barbosa por sua gentileza, alegria e amor. A professora Christiane Agra, por seu carisma. Ao Prof. Dr. Cristiano Lessa de Oliveira, por me ajudar a concluir essa etapa. Aos professores colaboradores da banca. E a todas e a todos que contribuíram para a realização desse sonho.

“Um livro deve ser o machado que partirá os mares congelados de nossa alma”.

(Franz Kafka)

Este trabalho propõe reflexões sobre o contexto escolar durante a pandemia causada pelo Corona vírus, pesquisando-se sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas aulas de Língua Portuguesa durante o ensino remoto emergencial no contexto do Programa Residência Pedagógica (PRP), com o intuito de refletir a respeito das TDIC no que se compreende sobre as aulas de Português. Para tanto, é necessário compreender a sala de aula no contexto pandêmico, as TDIC e o processo de reinicialização de saberes digitais dos docentes durante a crise sanitária global. Realiza-se, então, uma pesquisa de estudo de caso de caráter pesquisa-ação com o propósito de unir teoria e prática com o intuito de diversificar a compreensão sobre o tema. Diante disso, verifica-se que o Programa de Residência Pedagógica (PRP/CAPES) apresenta um passo significativo para a formação inicial dos futuros docentes, o que impõe constatação da grande importância do PRP para implementação de práticas metodológicas iniciais que permitem o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: TDIC; Escola; Ensino; Programa Residência Pedagógica.

RESUMEN

Este trabajo propone reflexiones sobre el contexto escolar durante la pandemia causada por el virus Corona, investigando las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) en las clases de Lengua Portuguesa durante la enseñanza a distancia de emergencia en el contexto del Programa de Residencia Pedagógica (PRP), con el objetivo de reflexionando sobre las TDIC en lo que se refiere a las clases de portugués. Por lo tanto, es necesario comprender el aula en el contexto de la pandemia, la TDIC y el proceso de reinicio del conocimiento digital de los docentes durante la crisis sanitaria mundial. Luego se realiza un estudio de caso de investigación-acción con el propósito de unir teoría y práctica para diversificar la comprensión sobre el tema. Frente a esto, parece que el Programa de Residencia Pedagógica (PRP/CAPES) representa un paso significativo hacia la formación inicial de los futuros docentes, lo que requiere constatar la gran importancia del PRP para la implementación de prácticas metodológicas iniciales que permitan el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación Digital en el espacio escolar.

PALABRAS CLAVE: TDIC; Escuela; Enseñanza; Programa Residencia Pedagógica.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
2. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO PANDÊMICO	12
2.1 O QUE SÃO AS TDIC?	12
2.2 TECNOLOGIA DIGITAL NA ESCOLA	14
3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM CONTEXTO DIGITAL RECENTE.	18
3.1 O LETRAMENTO DIGITAL E OS MULTILETRAMENTOS	20
3.2 INCLUSÃO DIGITAL E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA	25
4. METODOLOGIA	30
4.1. ANÁLISE E DISCUSSÕES	33
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	39

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O uso das tecnologias digitais na educação brasileira sempre foi visto como algo complexo levando em consideração o contexto e hábitos presentes na sociedade desde o início da construção da cultura digital no meio escolar. Como futura professora pertencente à geração Z, definidos também como “millennials” grupos compostos por gerações Y¹ e Z² nascidos na transição e no início do novo século, minhas experiências escolares na educação básica e os olhares da fase adulta como futura professora são significativos para tratar de um tema tão relevante como este.

Quando há pensamentos, reflexões e referências sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) partimos para uma viagem nostálgica e nos deparamos com o final dos anos noventa e o início dos anos dois mil, época de grandes mudanças sociais principalmente nos meios comunicativos e tecnológicos; origem dos primeiros softwares, primeiras redes sociais, equipamentos tecnológicos entre outras mudanças jamais vistas em outras gerações.

No início do meu percurso formativo no ensino médio, em meados de 2012, alguns acontecimentos fizeram-me pensar sobre o uso das TDIC na sala de aula. É possível notar um grande emaranhado de questões e observações acerca da conexão entre escola e tecnologia. Possivelmente, a maioria dos brasileiros foram alunos que desejaram esperançosamente utilizar a sala de informática na escola, mas quando havia tentativas para ter acesso às tecnologias deparavam-se com um cadeado gigantesco na porta da sala de computação ou escutavam a seguinte frase: “não pode entrar sem a permissão da direção!”. Situação “comum”, uma vez que, a maioria dos estudantes da rede pública regular que pertencem a geração Z experimentaram esse tipo de situação. O ensino médio acabou, mas nunca acessei os hardwares empoeirados disponíveis na escola.

A partir dos debates passados e atuais sobre a conexão entre escola e tecnologia, é perceptível um alto número de discussões sobre o uso das TDIC no ensino de Língua Portuguesa. Havia um comportamento de exclusão quanto a flexibilização dessas tecnologias para disciplinas pertencentes aos ramos das humanidades. A tecnologia, mesmo após anos de sua implementação na sociedade da informação, sempre foi vista como um mecanismo exclusivo para determinadas áreas como: ciências, exatas, financeiras, e entre outras. O ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, sempre esteve apegado aos meios tradicionais de ensino e aprendizagem, mas essa questão mudou consideravelmente com a crise da COVID-19³.

¹ Geração Y, chamados *millennials*, nascidos entre 1980 e 1996.

² Geração Z, nascidos entre 1997 e 2010 –

³ COVID-19 é uma infecção respiratória causada pelo coronavírus SARS-CoV-2

Havia e ainda há um comportamento responsável por distanciar a flexibilização dessas tecnologias aos alunos, por conta do viés tradicional de ensino e também pela falta de infraestrutura presentes nas escolas públicas brasileiras. A sala de informática na minha visão de adolescente era basicamente uma “caixa de pandora”¹, algo proibido e enigmático, mas isso não excluía a vontade de utilizar de verdade o que tinha lá dentro. A pandemia nos fez ingerir a “redpill”² e encarar o real, mesmo sendo doloroso para alguns. Ninguém imaginava que uma crise sanitária global seria o estopim para a adaptação da escola ao cenário digital.

Segundo Ribeiro (2020, p. 2-3), “diante da pandemia e do fechamento dos estabelecimentos, vieram à tona crenças, valores e preconceitos que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem, mas também às tecnologias e ao ensino a distância”. As mudanças no contexto escolar surgiram pela necessidade de uma adaptação escolar que evitasse alguns impactos na formação dos estudantes da rede pública durante a crise sanitária. A condição pandêmica gerou algumas mudanças nas práticas tradicionais de ensino atuais, principalmente na área de linguagens, até então, comparada com outras áreas, era pouco explorada a partir do viés das novas tecnologias, principalmente na educação básica devido ao baixo acesso aos recursos tecnológicos.

Houve uma transposição dos gêneros discursivos impressos, como o diário de classe, por exemplo, que passou a ser manejado no Excel ou no google planilhas. A frequência passou a ser feita no Google Forms ou de maneira oral durante as aulas remotas realizadas no Google Meet, Microsoft Teams, Zoom e etc. A utilização de softwares diferentes para determinadas funções até então feitas rotineiramente com métodos manuais e impressos, foram e ainda continuam sendo um grande desafio para alguns professores que não vivenciaram as TDIC de forma efetiva.

A escola mudou radicalmente por conta dos impactos pandêmicos. No decorrer dos dias contemporâneos ela assume uma nova identidade digital, pouco explorada anteriormente. A apropriação das TDIC na comunidade escolar fortificou-se de uma maneira inacreditável após a pandemia. Há por parte das instituições e pelos próprios profissionais uma inevitabilidade em acompanhar os passos do mundo digital. O digital não é o futuro, mas sim o presente. A percepção do digital no presente está mudando hábitos até então realizados por meios convencionais.

Ao analisar e vivenciar questões referentes à tecnologia no ensino de Língua Portuguesa, durante e pós pandemia da COVID-19 como discente no ensino superior em Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió e principalmente como professora residente no Programa Residência Pedagógica na mesma Instituição, destaco

¹ “Caixa de pandora” refere-se ao objeto misterioso central que faz parte do mito de Pandora - mitologia grega.

² “Redpill” ou pílula vermelha refere-se ao conceito filosófico presente no filme “Matrix”. Abraçar a verdade mesmo que seja dolorosa.

a relevância deste trabalho ao relatar o uso das TDIC nas aulas de língua portuguesa no PRP¹ - IFAL, Maceió. Por esse motivo, trata-se de um estudo extremamente importante por conta do contexto insólito promovido pelo vírus.

Diante disso, este trabalho visa refletir sobre os impactos deixados pelo contexto pandêmico quanto a utilização das TDIC no ensino de Língua Portuguesa no Programa de Residência Pedagógica no Instituto Federal de Alagoas - Campus Maceió. A partir das ponderações tratadas, o objetivo deste trabalho é fazer uma pesquisa de estudo de caso e pesquisa-ação ao compreender o fenômeno investigado a partir da integração de conhecimentos teóricos e práticos experimentados como residente nas aulas de Língua Portuguesa no PRP.

Considerando o público plural dentro das salas de aulas, se faz necessário que as instituições de ensino acompanhem a evolução da sociedade e de suas gerações. A sociedade junto com as instituições de ensino carece de compartilhar diálogos e discussões sobre o tema, visando soluções ao longo prazo e a importância do uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, tanto na comunidade acadêmica responsável por formar os futuros docentes de Língua Portuguesa, quanto na comunidade escolar de educação básica e a sociedade, visto que estão ligados e são agentes formadores da sociedade brasileira.

Este trabalho de conclusão de curso busca compreender o que são as TDIC, analisar o seu breve contexto, construir reflexões significativas quanto ao uso da tecnologia na escola, analisar a formação de professores em um contexto digital recente, refletir sobre a inclusão digital, letramento digital e a multimodalidade, ensino remoto emergencial, reflexões de uma residente do PRP e o ensino de Língua Portuguesa no viés das novas tecnologias, são o foco deste estudo.

A escolha do tema encontra-se relacionado ao contexto pandêmico que fez com que os profissionais da educação, com foco nos professores de Língua Portuguesa, fizessem um “hard reset”², reinicialização total sobre os saberes quanto ao uso das TDIC na escola e como isso se deu em uma situação acarretada a partir da pandemia do novo corona vírus. Para uma melhor edificação e compreensão da temática desta monografia, o trabalho será organizado em quatro seções.

A primeira seção, intitulada de: *as TDIC e o ensino de língua portuguesa no contexto pandêmico*, abordará assuntos pertinentes quanto a integração das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC) entre escola e sociedade. Será abordado o contexto histórico das TDIC, com ênfase em sua influência no contexto escolar brasileiro ao tratar da tecnologia digital na escola, a formação dos professores em um contexto digital recente devido a crise sanitária global, o letramento digital e os multiletramentos, a inclusão digital e

¹ “PRP” – Programa de Residência Pedagógica (CAPES).

² “Hard reset” significa fazer uma reinicialização total de software/dispositivos.

o ensino remoto emergencial. Na segunda seção, será apresentada a *metodologia* que realizou-se sob a perspectiva estudo de caso de pesquisa-ação qualitativa que busca investigar, analisar e levantar dados sobre o tema tratado unindo teoria e prática. Esta pesquisa está fundamentada em artigos, livros e sites, pertinentes as discussões tratadas no decorrer de sua estruturação.

Na terceira seção, tratar-se-ão das *análises e discussões* sobre a residência pedagógica e as experiências como professora de Língua Portuguesa, tendo em conta a circunstância pandêmica. Na última seção serão apresentadas as considerações finais sobre esta pesquisa.

2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO PANDÊMICO

Nesta seção, serão abordadas questões pertinentes à interação das TDIC entre escola e sociedade. A fundamentação teórica permitirá uma melhor compreensão sobre a importância da inclusão das TDIC no contexto escolar brasileiro e como a pandemia e seus impactos acarretaram em um vasto aprofundamento de discussões acerca das novas tecnologias na educação básica.

2.1 O QUE SÃO AS TDIC?

Segundo Ribeiro (2020), a sigla “TDIC”; tecnologia digital da informação e da comunicação é uma atualização da sua versão anterior: “TIC”. Foi acrescentado o “D” de digital na nomenclatura da tecnologia da informação e da comunicação para ampliar outras tecnologias. Também já foi utilizada a sigla “NTIC”, quando as novas tecnologias ainda eram inovadoras.

As “TIC”, como eram chamadas antes da adição da letra “D” de digital, surgiram nos anos 90. Mesmo anteriormente já estivessem sendo feitas tentativas relacionadas à evolução tecnológica, as TIC ficaram populares com maior ênfase na metade dos anos 90, a partir do desenvolvimento de hardwares e softwares estruturados por grandes nomes como Bill Gates (Microsoft), Steve Jobs (Apple), por exemplo.

No Brasil, o acesso a todo o mecanismo tecnológico foi um tanto quanto lento, levando em considerações os entraves sociais e capitalistas que distanciavam o país de um acompanhamento mais eficaz durante o período de inserção das “TIC” no mundo. Mesmo com os obstáculos sociais e econômicos houve a conexão entre a sociedade brasileira e as “TIC”. Segundo Ribeiro (2016, p. 95):

assim que as tecnologias digitais se popularizaram no Brasil, foi possível perceber um movimento novo em direção à pesquisa e ao ensino, impactados que estavam pela chegada de computadores e softwares que vinham substituir certos modos e práticas, por exemplo, de leitura e escrita. Se não vinham propriamente para substituir, vinham reposicionar elementos de importância para o letramento, assim como pôr em xeque questões ligadas à cultura impressa – mas não à cultura escrita em seus fundamentos.

Durante esse período, houve uma espécie de “corrida do ouro”¹ em busca de resoluções sobre o funcionamento das chamadas “TIC”, seus usos, possibilidades e impactos na sociedade dos anos 90, início dos anos 2000 e adiante. A euforia e a curiosidade sobre as “TIC” geraram grandes discussões sobre os seus impactos e comportamentos sociais dali em diante. No Brasil, o acesso a essas novas tecnologias era um tanto escasso, pois estavam além do capital de boa parte da população, sendo assim, poucos tinham acesso.

Pesquisadores de diversas áreas se deparavam com uma nova realidade, mudanças de hábitos milenares como a leitura e a escrita, agora poderiam ser feitas com o uso dos hardwares. Essas transformações geraram novas responsabilidades principalmente na educação, pois “a escola passou a ser cobrada por um dito “letramento digital” (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2005 *apud* RIBEIRO, 2016, p. 92). Escolas e outras instituições de ensino buscavam respostas sobre esse tal “letramento digital”.

Desde o surgimento da sociedade da comunicação, há mais de vinte anos, eram esperadas, por alguns interessados na educação brasileira, mudanças válidas e positivas. As escolas do Brasil seriam um dos pontos primordiais para o desenvolvimento dessas tecnologias na sociedade, mas a utopia que salientava a conexão entre escola e as TDIC não ocorreu da forma desejada. Podemos nos deparar com uma realidade recente de uma escola em 2019, antes da pandemia, por exemplo: metodologias tradicionais ainda sendo aplicadas da mesma forma de anos atrás, com pouco acesso ao digital, professores de diversas idades ainda seguindo métodos firmes ao analógico, escolas sem infraestrutura e com quase nenhuma atividade utilizando as TDIC. Os anos se passaram, mas as mudanças esperadas pouco ultrapassaram o que foi idealizado. Nesse contexto, Ribeiro (2016, p. 95), afirma que:

A despeito de todo esse histórico e da conquista célere de espaço e respeito acadêmico-científico por parte dos que se interessaram por investigar a relação entre tecnologias digitais e linguagem, língua e ensino, passados vinte anos, é fácil perceber que a muitas vezes desejada e promovida integração positiva entre escola e TICs não ocorreu, ao menos da maneira e na intensidade que se pensou anos atrás.

Quando realizamos reflexões sobre a nossa realidade contemporânea, sempre nos deparamos com o avanço das tecnologias em diversos ambientes, inclusive em nossas casas e também a capacidade de as TDIC nos proporcionarem conforto, objetividade e facilidade ao acessar dados bancários em Apps², por exemplo. Todos os dias é notável uma imersão mais profunda no mundo digital, mas a escola ainda não está acompanhando da forma que deveria as mudanças mesmo após tantos anos. Não existe sentido em distanciar a geração atual, na escola, da tecnologia.

¹ “Corrida do ouro” foi um ciclo de mineração de ouro no Brasil Colônia.

² Apps: aplicativos para celular.

2.2 TECNOLOGIA DIGITAL NA ESCOLA

A tecnologia já foi vista como algo revolucionário, alguns ainda abraçam essa concepção atualmente, mas a nossa fusão com a tecnologia já aconteceu. Por conta da hibridização entre ser humano e tecnologia não faz sentido e “não é mais pertinente afirmar que a inserção do computador na escola é uma inovação[...]” (GAYDECZKA e KARWOSKI, 2015, p. 158). Os meios tecnológicos estão ativos em nossos meios sociais há muito tempo, inclusive na escola, mesmo quando a incorporação das TDIC nas instituições de ensino seja por vezes distante, alunos e professores estão conectados por intermédio de seus dispositivos móveis.

As tecnologias digitais ainda levantam um ar aterrorizador em grande parte dos educadores brasileiros, pois alguns acreditam que não há possibilidade de torná-la uma das protagonistas no contexto escolar. O temor das mudanças dos métodos em uso traz a resistência do uso das tecnologias na escola por parte de alguns grupos sociais brasileiros, visto que ironicamente essas “pessoas se assustam com a possibilidade de que se tornem realidade as tramas ficcionais sobre o domínio do homem e da terra pelas ‘as novas e inteligentes tecnologias’ – nossa civilização dominada por robôs e outros equipamentos sofisticados, dotados de um alto grau de inteligência, em muito superior ao do ‘homem comum’” (KENSKI, 2003, p. 11).

A associação das TDIC a uma espécie de “bicho papão”¹, por parte de muitos profissionais que não possuem oportunidades de ter acesso ao novo, isso impossibilita que as escolas se tornem significativas para os alunos, visto que a tecnologia está em todo lugar e faz parte de nossas vidas e as atividades cotidianas mais comuns são realizadas graças às tecnologias que temos acesso (KENSKI, 2003, p. 11). Faz-se necessário que a escola tenha, de fato, práticas inovadoras. As práticas metodológicas em sua grande maioria utilizam bases convencionais de ensino como apoio e isso leva a um não desenvolvimento adequado das TDIC, pois

a inovação está relacionada à implementação de metodologias e estratégias didáticas; está relacionada a fazer uso das técnicas e das tecnologias de um jeito melhor e, no caso das práticas educativas, deve voltar-se para o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem criativos, inteligentes, colaborativos, práticos, significativos (GAYDECZA e KARWOSKI, 2015, p. 158).

¹ “Bicho papão” é um ser imaginário da Literatura infantil que personifica o medo.

As práticas educativas carecem de perspectivas semióticas, além de pedagógica. A insistência em fincar pontos de vistas antiquados quando ao uso das TDIC na sala de aula não traz nenhum benefício uma vez que para manusear as tecnologias digitais na escola de forma adequada “é preciso ir muito além do aprender a digitar em um computador” (PEREIRA, 2011, p. 15).

A leitura e a escrita mediante às telas, por exemplo, tornaram-se mais comuns e flexíveis nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente nas instituições de iniciativa privada. Na rede pública de ensino houve um pequeno avanço perceptível quanto ao uso das TDIC após a pandemia do novo corona vírus, porém esse pequeno passo paraliza-se, devido a falta de infraestrutura escolar e por conta da desigualdade digital vigente na realidade de alunos e professores da rede pública.

Gaydeczka e Karwoski (2015) afirmam que é indispensável a integração legítima entre as duas modalidades: letramento impresso e letramento digital. Não deveria ter uma separação entre os dois porque trata-se de métodos equivalentes e inerentes. Essas questões também estão vinculadas à formação de professores, porque a integração das TDIC na sala de aula torna-se algo impossível se não houver a participação do agente formador (Gaydeczka e Karwoski, 2015, p. 159).

Considerando a importância das TDICs na escola, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera que as tecnologias digitais da informação e da comunicação precisam estar presentes no contexto escolar dos alunos, uma vez que, está presente no nosso dia a dia, mas a sua usabilidade não se retém apenas ao cotidiano, por isso é “necessário promover a alfabetização e o letramento digital, tornando acessíveis as tecnologias e as informações que circulam nos meios digitais e oportunizando a inclusão digital” (BNCC, 2022, online).

A BNCC considera a importância das tecnologias digitais no cenário escolar, visto que, “tem como enfoque o desenvolvimento de competências e habilidades, de modo a garantir aos alunos não só a aquisição do saber, mas, sobretudo, a mobilização desse saber para a atuação na sociedade” (CABRAL et. al. p. 1137). As novas gerações estão ao passar dos anos focadas em uma realidade fora dos princípios anteriores conhecidos na concepção da escola tradicional brasileira. As novas gerações são agentes modificadores das tecnologias de acordo com a história, por essa razão, distanciá-los de suas naturezas digitais é algo insensato.

Na BNCC, a aplicação das novas tecnologias nas escolas ocorre a partir do desenvolvimento da competência geral 5, que busca realizar a partir do desenvolvimento

da competência a compreensão do mundo digital, associando a criação de novos universos dentro da realidade digital, atribuindo ao aluno o conhecimento intrínseco de algo que conversa com sua realidade individual, mas fornecendo a possibilidade de criar, sem que fique apenas nos bastidores, visto que a competência 5 busca “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018).

As propostas da Base Nacional Comum Curricular no ensino de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na ótica do ensino médio, por exemplo, buscam proporcionar aos estudantes a exploração do mundo digital, práticas e culturas que influenciam o cotidiano, tornando a experiência relevante e expressiva (BRASIL, 2018), Visto que a vivência contemporânea traz para as novas gerações diversificadas possibilidades de compreender o meio e isso ocorre através das TDIC. A escola entra no processo de inclusão das novas tecnologias como um agente norteador de uma realidade que nos rodeia: a sociedade da informação e suas tecnologias.

As mudanças nas práticas sociais quanto ao uso das TDIC ainda são um grande desafio para o contexto escolar, pois trata-se de um ciclo líquido. Bauman (2022, online) define bem o que está acontecendo com a sociedade moderna. Para Bauman (2022, online) “em uma vida moderna líquida não há laços permanentes, e qualquer coisa que seguramos por um tempo deve ser amarrada vagamente para que os laços possam ser desatados novamente[...]”. Nesse sentido, ao compreender as mudanças sociais da sociedade moderna, é preciso que a escola acompanhe as “mutações” sociais pertinentes a realidade que rodeia os alunos, pois as transições tecnológicas trazem consigo alterações sociais variadas e aceleradas. O acompanhamento das instituições de ensino quanto ao ambiente digital e suas particularidades, é o que traz significação no processo de ensino e de aprendizagem, devido a assimilação entre a escola e as TDIC.

Kenski (2003, p. 22) enfatiza a questão da banalização do uso das tecnologias e como isso afeta a construção da sociedade, visto que o acesso dessas tecnologias atinge todas as instituições e espaços sociais. Na era da sociedade da informação, as mudanças comportamentais, práticas e o acesso à informação acontecem de forma extremamente veloz, já que “um saber ampliado e mutante caracteriza o atual estágio do conhecimento na atualidade” (KENSKI, 2003, p. 22).

A reflexão de Kenski (2003, p. 22) refere-se a perspectivas tradicionais relacionadas ao papel da escola nesse novo cenário digital e a reflexão a respeito das “tradicional formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para novas educações – resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica – é o desafio a ser assumido por toda a sociedade”. A sociedade precisa aceitar a tecnologia e o cenário digital como algo inerente a existência humana, pois “trata-se, portanto, de sujeitos que interagem com o mundo novo a partir da mediação de tecnologias [...]” (NOVA e ALVES, 2012, p. 123).

A escola precisa manter-se aberta a essas mudanças acarretadas pelo digital e acompanhá-las, pois trata-se de um ambiente de grande movimentação social que lida com desafios diariamente. Enquadrar a escola em um mero lugar onde o seu único objetivo é “transmitir” conhecimento aos estudantes é um pensamento bastante arcaico, tendo em vista a sua real importância e sua complexidade ao reunir múltiplos pensamentos e experiências sociais.

A maioria dos profissionais da educação, como os professores que trabalham com crianças mais velhas e adolescentes, sentem na pele a realidade sociodigital através de seus alunos. Algumas vezes há um sentimento de competição interna entre professores e o engajamento digital responsável por envolver os estudantes mesmo em um ambiente considerado “formal”: a escola. Essa perspectiva que enquadra a escola aos estigmas que a caracterizam como um lugar de extrema formalidade e cheio de regras, como uma escola típica do século XX, traz ao aluno um não pertencimento ao contexto escolar, uma vez que a exclusão das tecnologias digitais e do movimento sociodigital torna-se um ato de apagamento identitário das gerações nascidas na sociedade da informação.

Então, como associar escola e tecnologia? A resolução desta indagação é a chave para uma escola significativa para as futuras gerações. O estereótipo de escola que vem a mente de toda a sociedade foi desestruturado no período pandêmico, visto que no Brasil, o ensino através das ferramentas tecnológicas não era algo enfatizado com a devida pertinência aos olhos da sociedade em geral.

O estranhamento sobre o “novo” e as mudanças comportamentais das novas gerações a partir de suas interações sociais ainda causam o receio que provoca a resistência ao universo digital. As instituições brasileiras, com ênfase na educação básica, colocaram abaixo essa resistência recentemente no decorrer da crise sanitária. A interação entre escola e as tecnologias digitais da informação e da comunicação sempre esteve diante de nossos

olhos, mas foi muitas vezes ignorada. Diante desse novo cenário escolar pós pandemia, é fundamental que a sociedade junto com as instituições de ensino e seus profissionais acolham o vínculo entre escola e mundo digital, pois a significação acontece de fora para dentro: on-line e off-line.

Diante disso, é evidente que os espaços digitais oferecem acessibilidade a conteúdos diversos, experiências exploratórias e simulações de realidades que até então seria impossível acessá-las se não existisse os meios tecnológicos. Atualmente, a maioria dos estudantes possui em mãos smartphones que em apenas um gesto ou um comando de voz pode proporcionar acesso à infinitude de informações presentes no Google e em outros navegadores presentes na web. Portanto, a sociedade, as instituições de ensino e os profissionais da educação precisam se adaptar ao que está diante dos nossos olhos: as TDIC.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM CONTEXTO DIGITAL RECENTE

A capacitação dos profissionais da educação quanto a utilização das TDIC nas salas de aula é um tema bastante abordado desde os primeiros apontamentos feitos pelo NLG, destacando na época a atual e as futuras conexões entre sociedade e tecnologia com foco principalmente no futuro do contexto educacional mundial. No Brasil, mesmo após anos de diálogos sobre a necessidade do letramento digital aos profissionais da educação, foi percebido recentemente no período pandêmico uma carência quanto ao conhecimento digital desses profissionais.

Mediante a necessidade fundamental de se adaptar ao novo, a utilização das TDIC se ampliou ao ponto que conhecemos atualmente, entretanto isso não significa que o déficit de manuseio deixou de existir. Ribeiro (2016, p. 101) afirma que “é absolutamente necessário conhecer o funcionamento de um equipamento ou aplicativo para, então, conseguir pensá-lo ou repensá-lo para a finalidade de uma aula”. O professor é uma das engrenagens mais importantes no contexto escolar por mediar conhecimentos basilares. Por ser uma personalidade presente na formação de diversas gerações é preciso que haja atualização contínua de seus métodos, visto que se trata de um profissional formador em um ambiente repleto de variações.

Métodos fixos embasados em práticas convencionais se distanciam dos parâmetros presentes na sociedade da informação, porém o costume de utilizá-los levanta uma falsa ideia de facilidade, pois está atrelado a hábitos rotineiros que não há necessidade de intervir com auxílio de equipamentos tecnológicos. Um dos maiores obstáculos da não utilização das tecnologias digitais pelos professores está ligado a questão da gestão de tempo de suas atividades curriculares, falta de capital para adquirir dispositivos como: notebooks e tablets, por exemplo. Além da falta de infraestrutura escolar para o uso das TDIC nas salas de aula: falta de internet de qualidade e salas de aula sem suportes básicos para a implementação das TDIC são algumas das adversidades.

Ribeiro (2016) atesta que algum professor pode nos lembrar sobre o tempo gasto com a montagem e o funcionamento dos apetrechos digitais, esse ponto ainda é um problema recorrente que pode gerar perdas expressivas. Esse apontamento de Ribeiro (2016, p. 105) foi visto com mais ênfase nos períodos pandêmicos: professores decodificando novas tecnologias, sem controle de tempo e trabalhando arduamente sem limites (RIBEIRO, 2016, p. 105).

A comunidade de professores é multifacetada, composta por pessoas nascidas em épocas diferentes. Enquanto uns nasceram no ápice da digitalização, outros nasceram em uma época em que os meios tecnológicos eram escassos ou no período em que ainda não existiam. Os princípios distintos de um grupo com pouco acesso ao contexto tecnológico podem virar obstáculos quanto a implementação das TDIC no dia a dia escolar, por conta do desempenho

desses profissionais durante a manipulação tecnológica, mesmo que muitas vezes tenha a troca de saberes entre professor e estudantes, alguns professores possuem dificuldades em suas aplicações TDIC na sala de aula e essas aplicações terminam sendo insuficientes. Por isso é preciso “ser ‘usuário’ dessas tecnologias” (RIBEIRO, 2016, p. 101). Muitos são usuários assíduos de determinadas plataformas sociais, mas não conseguem a adaptação necessária em outros meios tecnológicos necessários para uma notória concretização da aplicação das tecnologias digitais na sala de aula.

O distanciamento de políticas públicas para a melhoria das instituições, boa remuneração aos profissionais e projetos para a formação de professores na atual circunstância das TDIC no ensino público, tendo em vista principalmente o ensino básico, geram um entrave considerável que converte o uso das tecnologias na escola a algo banal, deixando de lado aluno e professor. De acordo com Ribeiro (2016, p. 107):

incorporar as TICs na educação não quer dizer apenas levar os alunos até laboratórios de informática ou máquinas para as salas de aula; quer dizer ser flexível com tecnologias que já são ubíquas. É compreendê-las como meio, não como fim, em sala ou não, mas perpassando tudo, como já é, menos na escola.

Os seres humanos atuais estão anexados aos meios tecnológicos. A tecnologia em suas vidas está além de instrumentos externos para um fim, mas configura-se como uma extensão dos sentidos humanos.

A capacitação desses professores esteve distante do anseio desejado. Ainda assim, com a chegada da experiência desencadeada através da COVID-19, questões foram levantadas sobre os impactos e a adaptação à situação nunca vista na sociedade moderna atual. Naquele momento, os questionamentos e reflexões aconteciam de forma intensa e exigiam novas soluções para aquele cenário, diante disso, professores viam a necessidade de reformular seus métodos pedagógicos e suas intensões de ensino (NINK, 2021). A nova realidade veio de forma abrupta reivindicando a competência dos profissionais no manuseio das tecnologias e a digitalização completa na escola. Entretanto, Rojo (2020, p. 41), afirma que

Em contrapartida, temos as mazelas do alunado e do professorado, seja na educação básica, seja na universitária: a falta de conexão, as limitações de equipamentos, a falta de ambiente tranquilo e de tempo de uso dos equipamentos quando há muitos familiares para um só computador.

Do lado do(a) professor(a), pesa contra o uso de seus próprios equipamentos e conexão, em geral sem nenhum amparo financeiro da instituição para a qual trabalha, e a exigência de maior tempo de preparação mesmo se mantendo o mesmo tempo e número de aulas.

A realidade trouxe compromissos que precisaram ser assumidos em um curto período de tempo, não havia para onde correr, o único caminho era implementar soluções para dar continuidade ao dia a dia pedagógico. Nink (2021, p. 286) afirma que “a responsabilidade era imensa, o conhecimento de que as ferramentas digitais, quando bem aplicadas, favorecem a aprendizagem já não eram incógnitas, a questão era saber como e quando aplicá-las de forma satisfatória, dentro das possibilidades dos estudantes”. Mesmo com a ajuda das tecnologias digitais e empenho dos professores ao conhecer e aprender a lidar com as TDIC os impactos no cenário escolar foram pouco amenizados.

A formação de professores para uma convicta adaptação ao novo precisa ser vista com complexidade, pois a escola já não é a mesma. O ensino possui diversas possibilidades metodológicas e o aluno contemporâneo possui uma imensa sabedoria tecnológica, muitas vezes mais que seu próprios professores. A privação de artifícios digitais segue uma linha tênue entre a acessibilidade tecnológica e classes sociais. O dispositivo móvel não é considerado algo inovador ou apenas utilizado por classes beneficiadas. A maioria dos brasileiros possui um smarthphone em casa, esse exemplo reforça cada vez mais a seriedade de uma formação digital adequada para lidar com o contexto presente e futuro. A pandemia acentuou a inevitabilidade da tecnologia na escola e na formação dos professores.

3.1 O LETRAMENTO DIGITAL E OS MULTILETRAMENTOS

O conceito de letramento surgiu no final da década dos anos 1980 a partir das práticas sociais de uso da língua e obteve uma maior amplitude na década de 1990 por conta do “boom da internet” que originou os primeiros passos da sociedade da informação fora do analógico. Soares (2002) enfatiza que na formação da palavra “letramento” está presente o sufixo *-mento* que designa “estado resultante de uma ação”, ou seja, o verbo “letrar” designa a ação educativa no desenvolver de práticas sociais que levam a ação de letrar.

Segundo Rojo e Moura (apud OLIVEIRA et. al, 2020, p. 83) “os multiletramentos possuem algumas características importantes: são interativos, colaborativos, transgridem as relações de poder, são fronteiriços, híbridos de linguagens, de mídias, de culturas. As práticas de multiletramentos, portanto, são aquelas em que a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação envolve o criar e o fazer conectando os conteúdos curriculares ao mundo real, por meio do trabalho colaborativo em rede (GAYDECZKA; KARWOSKI, apud OLIVEIRA et. al., 2020, p. 83).

Para Soares (1998, p. 72) o “letramento é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”, tendo em vista as mudanças tecnológicas, o surgimento dessas novas tecnologias e as dúvidas quanto aos seus usos, a sociedade precisava estar apta ao futuro de manuseios dessas tecnologias e isso resultou em uma nova prática de letramento voltada para o manejo das novas tecnologias; o letramento digital. O letramento digital condiz com as práticas e hábitos sociais presentes na sociedade da informação, é algo intrínseco a organização social vigente no mundo contemporâneo. Não há como desassociar as tecnologias aos costumes vividos na sociedade da informação, pois o letramento digital é social. Martin (2005 *apud* ROSA e DIAS, 2012, p. 33) afirma que:

o letramento digital envolve a capacidade de realizar ações digitais bem-sucedidas como parte de situações da vida [...]. Ele varia de acordo com a situação de vida de cada indivíduo, ao mesmo tempo em que é um processo contínuo ao longo do desenvolvimento da vida. Envolve aquisição e utilização de conhecimentos, técnicos, atitudes e qualidades pessoais, e inclui a capacidade de planejar, executar e avaliar ações digitais na solução de tarefas da vida, e a capacidade de refletir sobre o próprio desenvolvimento de seu letramento digital.

Embora existam discussões sobre as diversas vertentes de letramento e “pela imprecisão que, na literatura educacional brasileira, ainda marca a definição de letramento[...] não há, propriamente, uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno” (SOARES, 2002, p. 144). Por conta da diversificação do conceito que envolve a ação, o viver e o fazer, “o letramento digital parte desse pluralismo, vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidade para conduzir associações e compreensões nos espaços midiáticos” (ZACHARIAS, 2016, p. 21).

Assim sendo, o que se considera no conceito de letramento digital são as práticas presentes na sociedade da informação que mudam a todo o momento, desta forma, “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). O letramento digital está além de apenas o uso adequado das TDIC, possui uma ampla complexidade, pois está ligado também a questões sociais e socioeconômicas da sociedade e ao “estado” ou “condição” dos grupos sociais letrados que exercem as práticas de leitura e escrita e participam “competentemente” dos eventos de letramento (SOARES, 2002, p. 145).

Para Coscarelli; Ribeiro (2005), o conceito de letramento digital nada mais é que a ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital, tanto na modalidade de leitura, quanto na escrita. ROJO (2020) atesta que o letramento digital trata-se de um conceito mais antigo utilizado para denominar a ação de letramento mais abrangente e possui diversos significados no que se refere às modalidades de letramento na tecnologia digital. O letramento digital engloba todas as categorias ao se tratar da circunstância digital.

O letramento digital são um dos multiletramentos que são “viabilizados pelo digital que, em geral, apresenta textos multimodais – viabilizados por diversas linguagens [...] e, portanto, exigem saber interpretar várias linguagens atualizadas em conjunto” (ROJO, 2020, p. 40). Os multiletramentos também estão conectados aos hábitos culturais do estudante, como descrito por Tanzi Neto (2013, p. 136) que “em primeiro momento, devemos pensar o conceito de multiletramentos a partir de alguns estudos recentes, bem como de suas transformações/incorporações frente às necessidades contemporâneas de ensino-aprendizagem, visando contemplar práticas que possam extrapolar o contexto escolar[...]”.

O contexto social da comunidade escolar, principalmente os contextos dos estudantes fora da escola estão concentrados nas ideologias dos multiletramentos. No digital, a utilização das TDIC compreende envolver os conteúdos presentes no currículo ao mundo real do discente a partir do trabalho cooperativo em rede (GAYDECZKA; KARWOSKI apud OLIVEIRA et al, 2020, p. 83). Os alunos em grande parte possuem uma maior participação nas redes sociais, chats, jogos online, sites, fóruns, assistem séries, acompanham *influencers*, *youtubers* entre outras questões que caminham ao lado da pedagogia dos multiletramentos¹.

Ribeiro (2020) aponta a proposta feita pelo New London Group sobre o conceito dos multiletramentos: “o grupo propõe, então, como metalinguagem e chave para uma nova pedagogia, a palavra *multiletramentos*, alegando que este termo derivado abrangeria, em seu prefixo e plural, todas as questões apontadas como mudanças globais, tanto nas sociedades quanto nas linguagens” (RIBEIRO, 2020, p.10). No ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, englobam a multiplicidade de caminhos de letramento para o ensino, envolve variadas ferramentas digitais e textos multimodais com suas particularidades distintas que oferecem uma ampla possibilidade de interpretação semiótica durante o processo pedagógico.

¹ A pedagogia dos multiletramentos é uma proposta do Grupo Nova Londres (GNL 1995-1996). Educação adequada para a contemporaneidade.

Quando se pensa no processo de leitura e escrita sem pensar nos multiletramentos, ainda é comum vir a mente uma concepção tradicional do processo: livros impressos estruturados e o sujeito debruçado sobre ele em uma biblioteca ou em algum ambiente semelhante. Segundo Oliveira et. al. (2020, p. 84), na contemporaneidade:

os avanços tecnológicos e digitais promoveram o surgimento de uma concepção de leitura e letramento multissemiótico, sobretudo pelo fato de não haver mais espaço para uma leitura restrita a uma única perspectiva, bem como não ser mais possível pensar unicamente em um meio propagador de produzir leituras e sentidos.

O processo de leitura contemporânea oferece abundantes meios de acesso a variadas produções que vagam em sociedade. Já foi o tempo em que apenas uma perspectiva formativa era idealizada nos processos de leitura. O sujeito em sala de aula possui em mãos uma gama de possibilidades para construir o hábito de leitura como bem entender, por meio do celular e a partir dele pode acessar: publicações nas redes sociais, vídeos curtos nos shorts do youtube e reels do instagram, plataformas que possibilitam a leitura de fanfics, webtoons, mangá, manhwa, blogs, fóruns e etc, sem nenhuma restrição e com um diversificado acervo para o desenvolvimento contínuo da criticidade semiótica, atentando também para o acesso aos contextos globais sem barreiras, já que segundo os pesquisadores, o termo multiletramentos foi usado como uma possibilidade de focar nas realidades da diversidade local e da conexão global, lidando com as diferenças linguísticas e pragmáticas da sociedade (OLIVEIRA et al., 2020, p. 85).

Sustentando essa perspectiva, Oliveira et. al. (2020) apontam para algo rotineiro vigente na sociedade contemporânea pós-pandemia; a leitura através da tela. “O texto em tela se configura de caráter reflexivo e teórico, trazendo, como questão problematizadora, o próprio cenário educacional que atualmente estamos vivenciando”. A leitura em tela se intensificou durante a pandemia da Covid-19 e ainda se mantém firme como nunca na pós- pandemia. A necessidade foi o fator primordial para a utilização das tecnologias digitais na escola durante a pandemia. O aumento da utilização de telas como fim primário para o processo de leitura é a realidade de grande parte da população brasileira e mundial. Quanto aos multiletramentos no processo da leitura contemporânea, Dionísio (2010, p. 164-165) afirma que:

As alterações físicas no processo de construção dos gêneros provocam, conseqüentemente, uma mudança também na forma de ler os textos. O dinamismo da imagem do filme passou para a charge virtual, para o pôster interativo, a disposição do texto na página oscila entre os moldes ocidentais e orientais de escrita; estes são apenas alguns exemplos que deixam transparecer a necessidade de revisão do conceito de leitura e de suas estratégias que utilizamos em nossas aulas.

Consequentemente, os gêneros se materializam em formas de representação multimodal (linguagem alfabética, disposição gráfica na página ou na tela, cores, figuras geométricas etc.

As telas atualmente são protagonistas no processo de ensino e aprendizagem cotidiana da sociedade da informação. De acordo com Nova e Alves “do latim *tela*, o termo era sinônimo das teias e dos tecidos[...] Trata-se de um poderoso espaço de representação simbólica, onde os indivíduos projetam seus mundos imaginários ou retratam realidades vividas” e também um “espaço inicialmente mais propício ao uso de linguagens imagéticas, embora nada impedisse que a escrita lhe fosse agregada” (NOVA e ALVES, 2012, p. 108). As telas evoluíram e passaram a refletir as multissemioses infinitas vigentes na sociedade da era digital.

Em uma sociedade em que as produções aceleradas de conteúdos multisemióticos tornaram-se algo comum nos veículos de comunicação, faz com que os métodos de leitura sejam atualizados a todo momento, pois a construção de novos gêneros nessa sociedade fluída é algo que acontece rapidamente, nascem e em pouco tempo são atualizados ou correm o risco de entrarem em desuso, mas não com um espaçamento amplo de tempo, como acontecia nos tempos anteriores a sociedade da informação, acontece de forma acelerada; os gêneros criam-se e estão em constante mudança acarretados pelos multiletramentos.

Nesse sentido, os multiletramentos estão atrelados as práticas sociais que não seguem regras formalistas pregadas em concepções pedagógicas tradicionais, uma vez que, não se tem controle sobre a atividade do sujeito em uma sociedade conectada, sua movimentação em seu contexto social, seu espaço na sociedade e suas inferências a respeito da realidade social que o cerca. Uma das compreensões de Rojo et al (2003) sobre os multiletramentos são como: práticas de tratamento dos textos multimodais ou os multisemióticos contemporâneos, em grande parte digitais, mas também impressos, que incluem processos, capacidade de leitura, produção além da compreensão e produção de textos escritos e etc.

Desse modo, assim como a escrita não está apta para acompanhar as práticas sociais e os processos comunicativos humanos, “ela não é capaz de dar conta das práticas de produção de sentidos do texto, e sim, que outras semioses, a exemplo de imagens, designer gráfico e layout, devem ser vistas como elementos essenciais a serem compreendidos e dominados na estrutura de gêneros textuais. Isso será capaz de formar e inserir o aluno dentro de praxes que envolvam os multiletramentos” (OLIVEIRA et al, 2020, p. 87).

É “mais do que natural que essa geração reaja contra uma educação ainda bastante tradicional, baseada em lógicas comunicacionais lineares e bancárias e aportada apenas na escrita” (NOVA e ALVES, 2012, p. 123). Logo, os multiletramentos visam envolver o aluno em seu espaço, com o intuito de tornar suas experiências pessoais relevantes na escola, sociedade e assim, torná-las significativas para o sujeito, sem artificialidade, sem amarras sociais, respeitando a pluralidade, a diversidade sociocultural, digital e humana, dentro e fora do contexto escolar.

3.2 INCLUSÃO DIGITAL E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A inclusão digital é um ponto de extrema relevância ao se tratar de algo pertinente à sociedade da informação. De acordo com Pereira (2005), a palavra digital nos leva à associação imediata aos computadores. De acordo com o autor, essa associação é verdadeiramente racional, porque a essência dos computadores é trabalhar com informações a partir dos dígitos; números. Por isso a origem da palavra digital está relacionada ao computador, pois a significação está ligada ao modo de processar, transferir ou guardar informações. O “digital” mudou o mundo e o tornou mais conectado, mas apesar da ampliação da tecnologia na sociedade da informação, ainda há em todo o globo pessoas que não vivem a realidade digital em seus cotidianos.

No Brasil, segundo Corazza e Andreatta (2021, p. 236) “o acesso a computadores nos domicílios apresenta diferenças em função da classe e da área em que estão localizados, assim como o acesso à rede mundial de computadores, sendo menos frequente entre domicílios de áreas rurais e de classes mais baixas”. No estado de Alagoas, por exemplo, a maioria dos alunos da rede pública são da periferia urbana ou residem na zona rural e cada um desses grupos possuem dificuldades quanto à conectividade sendo as mais comuns: o local onde vivem e a situação financeira.

Pereira (2011, p.17) afirma que “a inclusão é um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos usos e costumes de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo em que está se incluindo”. Mesmo sendo um direito basilar humano considerando a realidade atual, a cultura digital está um pouco distante de abraçar as realidades dos menos favorecidos e isso

acentuou-se na pandemia com ênfase nas escolas públicas e seu público majoritariamente periférico.

O pouco acesso às TDIC durante o ensino remoto emergencial evidenciou o quão perigosa pode ser a exclusão digital para a formação da sociedade. Os impactos durante o período pandêmico foram sentidos pois “no Brasil, de maneira geral, principalmente no que se refere ao ensino público de base, podemos dizer que instituições, educadores, professores e alunos são digitalmente excluídos” (PEREIRA, 2011, p. 15). A inclusão na escola ainda acontece de forma mecânica que distancia a tecnologia da essência dos hábitos culturais vigentes na sociedade da informação. A inclusão digital acontece quando há imersão do sujeito na cultura digital e isso deve acontecer de forma íntegra na escola, uma vez que se trata de um ambiente que promove a união social, cultural e suas variadas particularidades.

Em se tratando do ensino remoto, até então desconhecido para alguns, foi evidenciado com maestria para o país durante o período pandêmico, poucos conheciam esse tipo de ensino remoto porque foi algo inédito e muitas vezes o associavam com a modalidade EaD. Junqueira (2020) destaca que a modalidade a distância, conhecida como EaD vem sendo indicada há muito tempo para o público adulto. A ampliação do ensino a distância para outras modalidades de ensino que não esteja relacionada aos maiores de idade é algo recente firmado após a pandemia. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instaura o ensino remoto emergencial, o diferenciando da modalidade à distância, mantendo o parecer “síncrono”, o acontecer simultâneo mantido entre aluno e professor, hábito presente na sala de aula presencial. De acordo com a regulamentação proposta em 2020:

a fim de garantir atendimento escolar essencial, propõe-se, excepcionalmente, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares. Estas atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível.

[...]

Cabe salientar que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas.

[...]

Assim sendo, 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; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos

materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares (BRASIL, 2020, p. 8).

A realidade da existência de um espaço digital foi revelada através da regulamentação do “ensino remoto emergencial” e isto estava diante das diversas instituições e modalidades de ensino. Para minimizar perdas grandiosas “nesse contexto de pandemia, a escola, enquanto instituição oficial de ensino, viu-se diante da necessidade de retomar as aulas, porém na modalidade de aulas remotas” (NINK, 2021, p. 286) e assim foi feito, a partir de conhecimentos fragmentados sobre tecnologias digitais e tentando vincular o analógico ao digital, mas visando o avanço e o desenvolvimento dos estudantes mesmo diante de obstáculos conexos a falta de infraestrutura tecnológica e o escasso conhecimento metodológico digital.

Ao logo das experimentações vividas durante a pandemia e também anteriores a crise sanitária levando em consideração a organização social contemporânea, Junqueira (2020, p. 33-34) destaca que “talvez o aspecto mais problemático tenha sido a tentativa de transferir práticas escolares, conteudistas e centradas no(a) professor(a), para o formato online a distância, tentando preservar as atividades da sala de aula presencial”. Alguns professores ainda distantes do verdadeiro objetivo do uso das tecnologias digitais na sala de aula, com pouca experiência no manuseio dessas tecnologias durante a pandemia, inicialmente buscaram encaixar o ensino presencial ao remoto como uma maneira de solucionar o problema que os encurralavam.

A falta de preparo levou os profissionais da educação a adaptar a rotina convencional conhecida ao desconhecido, “observou-se, dessa forma, a produção de aulas expositivas, ao vivo ou gravadas, e a prescrição de tarefas para a fixação de conhecimentos a serem aferidos” (JUNQUEIRA, 2020, p. 34). A associação do digital ao ensino formal por vezes trouxe um distanciamento relativo dos alunos ao conteúdo de Língua Portuguesa, por exemplo.

A geração de estudantes contemporânea está acostumada com a velocidade e a interação presente na internet, conseqüentemente adaptar métodos tradicionais ao ensino remoto torna-se um caminho problemático. Ainda que alguns tenham ido em rumo de adaptar o método pedagógico convencional ao digital, esse caminho não possui apenas o lado negativo, pois levaram professores e alunos ao conhecimento de novas possibilidades de aprendizagem, por meio de sites, jogos digitais educativos, redes sociais, entre outros mecanismos que ampliaram a visão da comunidade escolar como um todo.

Durante a implementação do ensino remoto emergencial, os professores de Língua Portuguesa buscaram recursos embasados na pedagogia dos multiletramentos, pois “ao trabalhar na perspectiva dos Multiletramentos, os professores de Língua Portuguesa devem propiciar aos alunos o contato com diversos textos, de cultura valorizada e de cultura local, possibilitando também o acesso e análise das múltiplas linguagens presentes, principalmente, nos textos contemporâneos” (ROJO, 2009, p. 107). Foi procurado sempre buscar o desenvolvimento real e cotidiano das linguagens dentro e fora das esferas digitais. Durante a pandemia, o espaço digital foi exaltado e trouxe diversas possibilidades para abordar o ensino de Língua Portuguesa na escola.

Com a implementação da quarentena durante a crise sanitária, a sociedade buscou meios de manter-se socialmente ativa, não que isso não acontecesse antes, mas durante a pandemia o fluxo comunicativo nas redes sociais aumentou de uma forma inimaginável e onde os alunos dos professores de Língua Portuguesa estavam nesse momento? Nas redes sociais como o tiktok, reddit, discord, twitter, quora, fóruns e chats de jogos como o League of Legends, por exemplo.

Com a profunda submersão dos alunos nessa realidade, os professores de Língua Portuguesa precisaram tornar suas aulas condizentes a cultura digital. Vergna (2020) menciona que os professores de Língua Portuguesa na modalidade digital precisam pautar o seu trabalho a partir de gêneros discursivos edificados na cultura digital e propor questões além dos meios tradicionais que são inclinados nos hábitos “verificacionistas”¹ presentes no ensino de Língua Portuguesa tradicional, porque o aluno, primordialmente precisa associar o ensino de Língua Portuguesa ao seu contexto social às práticas comunicativas vigentes nos espaços aos quais eles mais participam; espaços que eles permanecem conectados dentro e fora da escola.

Na pandemia, alguns professores precisaram adentrar a esta realidade para assim, desenvolver conteúdos que conversassem com a identidade sociolinguística dos alunos com o suporte dos gêneros multimodais; como por exemplo: análise de fragmentos textuais retirados de chats, redes sociais, fanfics e jogos. Trabalhos associados as ferramentas digitais como o quizizz, murais no padlet, mapas mentais e entre outros, despertaram o interesse dos estudantes e proporcionaram aulas leves, criativas e menos massivas, favorecendo uma maior participação dos alunos e diminuindo a barreira entre o aluno e sua realidade social no contexto digital e os professores de Língua Portuguesa “nativos digitais” (RIBEIRO, 2016, p. 92) que outrora não via as tecnologias digitais com o devido valor; a pandemia mudou essa adversidade drasticamente.

¹ “Hábitos verificacionistas” condiz com o fato de certificar o conteúdo de forma superficial, buscando apenas verificar o “correto” com uma abordagem tradicional.

Nessa perspectiva, Vergna (2020) ressalta que o professor de Língua Portuguesa deve pautar seu trabalho a partir de práticas sociais situadas, dos gêneros do cotidiano do aluno, como, por exemplo, os que circulam na esfera digital, propondo questões de interpretação de texto que possam ir além de uma abordagem verificacionista, abordagem essa do letramento tradicional, em que apenas se objetiva reconhecer as informações apresentadas no texto.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de estudo de caso com caráter de pesquisa-ação, pois visa fazer um estudo aprofundamento do objeto e um envolvimento ativo do pesquisador durante o processo. Para Gil (2002, p. 54) “o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciencias biomedicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento[...]

Segundo Gil (2002), durante muito tempo nas ciências, o estudo de caso foi encarado como um procedimento pouco rigoroso, que servia apenas para os estudos de natureza exploratória. Atualmente é encarado como mais adequada para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro do contexto real, visto que, nas ciências sociais a distinção entre os fenômenos e o contexto representa uma das grandes dificuldades dos pesquisadores “a pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais[...]

 (LAKATOS e MARCONI, 1992, p. 43).

Quanto a pesquisa-ação, GIL afirma que, ainda há algumas controvérsias sobre a pesquisa-ação. Em virtude de exigir o envolvimento ativo do pesquisador e ação de pessoas que estão envolvidas do fenômeno. Segundo GIL (2002, p. 55), “a pesquisa-ação tende a ser vista em certos meios como desprovida da objetividade que deve caracterizar os procedimentos científicos. A despeito, porém, dessas críticas, vem sendo reconhecida como muito útil, sobretudo por pesquisadores identificados por ideologias “reformistas” e “participativas”. Para GIL (2002, p. 55, apud THIOLENT, 1985, p.14) a pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Para a confecção deste trabalho foram utilizados critérios pessoais para a seleção de artigos, livros, sites e outras fontes pertinentes a pesquisa. Em um primeiro momento, realizaram-se leituras e caso o material fosse relevante eram realizados fichamentos dos materiais. Os artigos selecionados foram selecionados a partir de confiabilidade em periódicos e sites relevantes, assim como os livros selecionados com base em suas editoras. No caso dos artigos selecionados, o acesso foi feito através de plataformas como a Scientific Electronic Library Online (scielo), Periódicos Capes, Google acadêmico e artigos publicados em revistas universitárias de universidades.

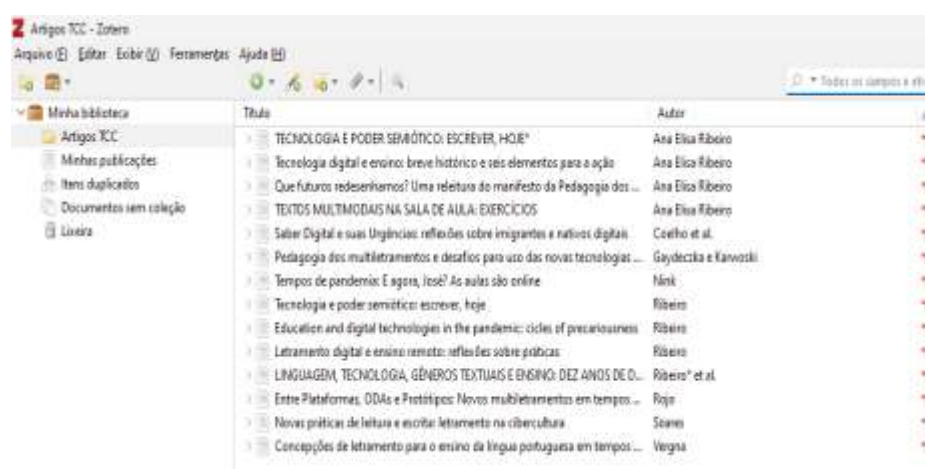
Quanto aos critérios de inclusão das fontes escolhidas para o processo do referencial teórico da pesquisa, foram escolhidos artigos científicos em um intervalo de publicações entre 2020 a 2022, dado que foram períodos pertinentes para o desenvolvimento de discussões sobre o tema. Contudo, os dados utilizados durante a pesquisa baseiam-se em artigos, livros, sites e revistas de universidades. Trabalhos como: teses de doutoramento, dissertações de mestrado e monografias não foram escolhidos para o desenvolvimento do trabalho. Em relação à escolha dos autores, a princípio foram escolhidos fundamentado em um conhecimento individual sobre o tema construído na graduação. A escolha começou com recomendações de professores acadêmicos com ênfase em Linguística Aplicada do curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió.

Para filtrar os artigos para o processo de revisão bibliográfica, foram aplicados alguns descritores como: *educação a distância*, *ensino remoto*, *tecnologia na sala de aula*, *tecnologia no ensino de Língua Portuguesa*, *ensino remoto emergencial*, *formação de professores*, *TDIC*, *letramento digital*, entre outros. O maior número de fontes coletadas através dos descritores foi com as palavras-chave: *ensino remoto e TDICs*. Para um refinamento mais conciso foram utilizados os operadores lógicos booleanos, criados George Boole (1815-1864) que “são a base dos computadores digitais” e “permitem combinar ou excluir termo, como palavras-chave, levando a resultados mais precisos em buscas” (INPI, 2017, p. 4). Também foi utilizada a revisão por pares. Exemplificando o método usando o método booleano nos periódicos CAPES:



Dos artigos selecionados a partir do método booleano, todos os selecionados foram de encontro aos critérios buscados para o prosseguimento da fundamentação do referencial teórico.

Posteriormente, os artigos foram organizados no aplicativo Zotero; o Zotero trata-se de um gerenciador de referências bibliográficas com várias ferramentas interessantes para a gestão de referências bibliográficas e auxilia na organização de fontes para a produção de trabalhos acadêmicos. O aplicativo Zotero possibilita pesquisas diretamente no aplicativo, por meio do nome do autor ou autora, ano da publicação, DOI, ISBN, ISSN e armazená-los no aplicativo proporcionando uma melhor organização das fontes utilizadas na produção dos trabalhos científicos. Template do aplicativo:



A análise e interpretação dos dados coletados através dos artigos científicos, livros e sites ocorreram conforme as proposições de Lakatos e Marconi (2003). Para as autoras, a análise e interpretação dos dados são duas atividades distintas: análise procura evidenciar as relações existentes entre o objeto estudado com outros fatores. A interpretação está presente dentro do processo de análise, pois realiza a “verificação das relações entre as variáveis independentemente e dependente, e da variável interveniente[...]”, ou seja, “a fim de ampliar os conhecimentos sobre o fenômeno[...]” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 167).

Esta pesquisa parte do princípio de que é preciso fazer uma contextualização do objeto de pesquisa com base nos diálogos de variados autores associados a experiência real para que exista uma compreensão eficaz sobre o objeto de pesquisa, para que o leitor, assim como o pesquisador, construa conexões e faça inferências significativas sobre o fenômeno pesquisado. Assim, apoiando-se nas discussões dos artigos escolhidos e com a prática experimentada no relato de experiência pode-se ter um melhor entendimento sobre a metodologia de pesquisa trabalhada neste trabalho de conclusão de curso.

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÕES

O Programa de Residência Pedagógica (CAPES) propõe aos graduandos em licenciatura a experimentação de seus futuros papéis como professores ainda no processo formativo de suas carreiras dentro da universidade com o auxílio de preceptores e coordenadores participantes do programa. A Residência Pedagógica é uma importante oportunidade de qualificação profissional inicial dentro da universidade por proporcionar ao licenciando viver a sala de aula real. O programa fundamenta-se nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os estudos feitos junto com a perceptora e o coordenador do programa no IFAL-*Campus Maceió* foram essenciais para o meu desempenho durante a elaboração das atividades no período das aulas remotas emergenciais durante a pandemia. As experiências adquiridas no Programa de Residência Pedagógica ocorreram de uma forma interessante através da realidade pandêmica. O programa no contexto pandêmico proporcionou uma nova visão quanto a utilização das TDIC no ensino básico.

Para contextualizar o período pandêmico no Instituto Federal de Alagoas é preciso avaliar o mês de novembro de 2020. Foram iniciados novos pleitos para a seleção de professores e alunos para o programa. O mundo encontrava-se em uma situação difícil por conta do alto risco de contaminação da Covid-19. A sociedade escolar precisou adaptar-se ao desconhecido de uma maneira abrupta.

Para dar continuidade ao programa sem que houvesse perdas foi necessário conectar-se ao digital. As primeiras reuniões do grupo de residentes do IFAL – campus Maceió ocorreram de forma remota através do Google Meet. Nas reuniões semanais foram realizados estudos de materiais diversificados sobre o contexto pandêmico e sobre a relevância das TDIC na escola, possibilitando a apropriação teórica e da dinâmica escolar quanto as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino a distância.

A preparação oferecida pelos professores formadores do programa fomentou uma melhor compreensão sobre as metodologias para o ensino remoto, BNCC e sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação, promovendo uma imersão a realidade escolar dentro do contexto pandêmico. O ensino remoto emergencial ser uma realidade no período pandêmico trouxe várias interrogações sobre o processo de ensino e aprendizagem nas instituições públicas. Foi um desafio para professores experientes e uma situação ainda mais estrondosa para os residentes com poucas experiências em sala de aula.

As reflexões da professora Dr. Ana Elisa Ribeiro foram de grande ajuda para a compreensão do uso das TDIC na Residência Pedagógica. Seus vários artigos, palestras, livros, publicações nas redes sociais e etc., ajudaram a desconstruir sobre o que conhecíamos sobre ensino e aprendizagem no digital. A desconstrução da concepção tradicionalista de fato ocorreu e se perpetua nas práticas após o programa.

A fase do planejamento foi essencial para a atuação dos residentes durante o processo do ensino remoto emergencial junto com os estudos realizados sobre as TDIC em sala de aula. As organizações das aulas foram sistematizadas em tabelas no Word para facilitar o acesso aos temas e conteúdos que foram utilizados durante o programa. Alguns residentes ficaram com algumas dificuldades quanto ao uso das TDIC, mas logo conseguiram superar os obstáculos.

O pré-planejamento dos conteúdos nos trouxe uma visão de como é trabalhoso e importante para o cotidiano dos docentes a fase do planejamento, ainda por cima quando se trata do ensino em uma situação incomum: a pandemia. A ação de planejar com seriedade foi crucial, pois a tabela denominada como “plano de atividade” contendo todos os conteúdos e ferramentas digitais que foram trabalhadas durante a regência e o “diário de bordo” construído no software Padlet favoreceram um melhor desempenho quanto a articulação dos residentes sem preocupações com os próximos passos durante as regências na sala de aula virtual.

Imagem do plano de atividade proposto pela preceptora do Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió.

1. IDENTIFICAÇÃO						
Componente curricular: LÍNGUA PORTUGUESA	Ano/Período: 2º ANO ensino médio (turma 222A)	Curso: QUÍMICA				
Período de desenvolvimento: 03/05 a 14/07/2021	Carga horária: 120h	Professor(a): Isabella Teixeira e Marcelo Cavalcante				
2. EMENTA						
Origens da Literatura no Brasil. O Quinhentismo no Brasil e Portugal. Barroco: A arte da indisciplina. História social do Arcadismo. A linguagem do Romantismo. O condoreirismo. História social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo. Estilos de época. Morfologia. Termos da oração relacionados ao nome. Conto. Estrutura e formação de palavras. Poemas em versos livres. Classes de palavras.						
3. REFERÊNCIAS						
ABUERRE, Maria Luiza M. ABUERRE, Maria Bernadete M. PONTARA, Marcela. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.						
ABREU, Casimiro de. <i>Moreninha</i> . Disponível em: https://www.escritas.org/pt/v/13086/moreninha . Acesso em: 04 Mai. 2021.						
ALVES, Castro. <i>O navio negreiro</i> . Disponível em: https://www.escritas.org/pt/v/13072/o-navio-negreiro-tragedia-no-mar-iv .						
4. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES						
DATA	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CH	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	AÇÕES INCLUSIVAS
03/05 Momento síncrono	Dialogar sobre a canção popular com a poesia camoniana.	A literatura de informação e catequética.	3h	1ª semana Haverá uma apresentação da canção "Monte Castelo" de Renato Russo, junto do soneto "Amor é fogo que arde sem se ver" de Camões e do trecho bíblico: "A suprema excelência da caridade".	Os alunos deverão comparar os três textos e estabelecer diálogos entre as linguagens textuais.	Material de apoio ao aluno/professor: links dos textos: https://www.letras.mus.br/racat/c-russo/176305/ https://www.escritas.org/pt/v/2512/amor-e-fogo-que-arde-sem-se-ver

Imagem do “diário de bordo” construído no software Padlet durante o Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió.



As ferramentas digitais didáticas, até aquela ocasião, eram vistas com desdém, insignificância e relutância, mas durante o ensino remoto emergencial as mudanças de opiniões quanto aos seus usos alteraram-se drasticamente. Os aplicativos didáticos sempre foram promissores, mostraram seus potenciais e praticidade com destaque na pandemia.

Os aplicativos oferecem um grande leque de oportunidades para incrementar o conteúdo abordado em sala de aula, visto que oferece abundantes abordagens semióticas. Os mais utilizados na minha prática como residente no PRP (CAPES) foram: Quizizz; plataforma de gamificação, Mentimeter; plataforma utilizada com intuito de tornar as aulas mais interativas, Google Forms, Padlet da disciplina de Língua Portuguesa gerenciada pela preceptora do programa e entre outros.

Imagem da plataforma Mentimeter utilizada nas aulas de Língua Portuguesa no Programa de Residência Pedagógica do curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió.

Go to www.menti.com and use the code 1204 6200

Pós-Modernismo

não é uma escola literária
 crítica social
 período literário
 nacionalismo crítico
 regionalismo
 renovação artística
 denúncia
 os sertões
 impressionismo



Em suma, o Programa de Residência Pedagógica (CAPES) trouxe durante e após o contexto pandêmico o firme uso da TDIC no ensino de Língua Portuguesa, até então pouco utilizadas nas escolas públicas. A entrada no programa representou um progresso indispensável para a minha formação como professora de Língua Portuguesa, pois tive a oportunidade de vivenciar um momento que representou um grande impacto na sociedade brasileira, incertezas e mudanças no ensino em virtude da pandemia. A prática unida com o estreitamento da academia ao ensino básico foi algo essencial para a minha qualificação como futura professores de Língua Portuguesa, uma vez que um professor(a) não se constitui apenas de teorias acadêmicas, é preciso ter contato com a prática e o programa traz isso ainda na formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse que norteou a realização desta pesquisa de estudo de caso e pesquisa-ação iniciou-se durante o período pandêmico e constatou-se que havia uma novidade quando a utilização da TDIC na situação à qual a sociedade brasileira encontrava-se e como a comunidade escolar se adaptaria àquela realidade. O programa de Residência Pedagógica possibilitou subsídios ricos para estudar as tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de Língua Portuguesa no ensino remoto emergencial durante o Programa de Residência Pedagógica, pois durante as reuniões do programa foi possível ter acesso a artigos científicos, leituras, debates, análises do contexto pandêmico e reflexões contínuas.

Durante a realização desta pesquisa foi possível compreender os impactos do distanciamento escolar das TDIC e a sua importância durante a pandemia no contexto educacional, pois mesmo com o desafio da desigualdade digital, foi feito o possível para dar continuidade às aulas de forma democrática. Diante disso, a pesquisa realizada neste trabalho de conclusão de curso teve como objetivo geral refletir e compreender as mudanças acarretadas quanto ao uso das TDIC na pandemia e fazer uma breve análise das aulas de Língua Portuguesa no ensino remoto emergencial durante a Residência Pedagógica.

O tema escolhido viabiliza conexões sobre questões variadas quanto as TDIC nas discussões delimitadas neste trabalho de conclusão de curso, enfatizando o papel do(a) professor(a) no decorrer no ensino remoto emergencial, reinicialização de saberes e resignificação da escola através do digital com as ponderações apresentadas sobre as TDIC nas aulas de Língua Portuguesa no ensino remoto emergencial.

Desse modo, percebeu-se que a pesquisa de estudo de caso e pesquisa-ação, sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de Língua Portuguesa no decorrer do ensino remoto emergencial na residência pedagógica, promove ao leitor deste trabalho de conclusão de curso reflexões sobre o cenário experimentado por professores e residentes durante a crise sanitária global.

Com relação à metodologia deste trabalho, é perceptível que a escolha metodológica foi adequada para tratar da temática nos parâmetros estabelecidos da pesquisa de estudo de caso e pesquisa-ação, visto que partiu do *corpus* apresentado no referencial teórico e a prática apresentada no relato de experiência até chegar a compreensão geral da pesquisa sobre as TDIC no ensino remoto emergencial nas aulas de Língua Portuguesa no Programa de Residência Pedagógica. As referências utilizadas para a construção da pesquisa de estudo de caso e pesquisa-ação deste trabalho de conclusão de curso foram suficientes para o embasamento

teórico, visto que direciona a questões discutidas na contemporaneidade em relação ao uso das TDIC no contexto escolar.

Diante da metodologia proposta, houve algumas limitações como o acesso e busca de artigos e livros anteriores ao contexto pandêmico que relatassem de fato o uso das TDIC na sala de aula, na maioria das vezes poucos artigos eram realmente pertinentes à pesquisa de estudo de caso com caráter de pesquisa-ação referida nesta monografia. Considerando as limitações, percebe-se que a pesquisa poderia ter adentrado em outras reflexões de uma forma mais ampla se houvesse a possibilidade de uma coleta de dados mais extensa sobre outros materiais acerca das TDIC.

Em suma, desejo que este trabalho sirva para compreender algo que jamais pensaríamos que poderia acontecer: o movimento escolar em uma pandemia e a importância das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na diminuição dos impactos educacionais vistos na crise sanitária da Covid-19. Recomendo que outros discentes façam pesquisas futuras acerca das TDIC na sociedade, escola e nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que ainda não há muitas concepções de que é praticável aplicar as TDIC nas aulas de Língua Portuguesa e em outras disciplinas do ramo das humanidades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 30 de maio. 2022.
- BRASIL, Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>. Acesso em: 30 de maio. 2022.
- BRASIL, Instituto Nacional da Propriedade Industrial. **Portal Inpi**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inpi/pt-br/uso-estrategico-da-pi/estudos-e-informacao-tecnologica/PortalINPI.pdf>. Acesso em: 25 de setembro. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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**. Disponível em: <https://bit.ly/3wioQPL>. Acesso em: 30 de maio. 2022.
- CABRAL, A. L. T.; LIMA, N. V. de L.; ALBERT, S. **TDIC na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 58, n. 3, p. 1134–1163, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655763>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- COELHO, Patricia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; MATTAR NETO, João Augusto. **Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais**. Educação & Realidade, v. 43, n. 3, p. 1077–1094, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000301077&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 13 abr. 2022.
- CORAZZA, Bruna Ximenes; ANDREATTA, Elaine Pereira. **Formação de professores e tecnologias: angústias, limites e possibilidades no exercício da docência em ensino remoto emergencial**. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (Orgs.). **Docência Pandêmica: Práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. Ed. Belo Horizonte - MG: Ceale; Autêntica, 2021, 248 p.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 192.
- DIONISIO, Ângela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramentos**. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 3.ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2010.
- GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário. **Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa**. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas -SC, v. 18, n. 1, p. 151–174, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15301>. Acesso em: 27 abr. 2022.

- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- JUNQUEIRA, Eduardo S. **A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação**. In: RIBEIRO, Ana Elisa, VECCHIO, Pollyanna de Mattos M. (Org) **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia - 1. ed.** - São Paulo: Parábola, 2020.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4.ed. Campinas: Editora Papyrus, 2003.
- KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- NETO, Adolfo Tanzi. et. al. **Multiletramentos em Ambiente Educacionais**. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. 1º ed.- São Paulo: Parábola, 2013.
- NINK, Ivonete Soares. **Tempos de pandemia: E agora, José? As aulas são online**. Signo, Santa Cruz do Sul - RS, v. 46, n. 85, p. 275–281, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15646>. Acesso em: 18 maio 2022.
- NOVA, Cristiane; ALVES Lynn. **Estação online: a “ciberescrita”, as imagens e a EAD**. In: SILVA, Marcos. (Org.) **Educação online – teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. Ed. 4. Ipiranga – SP: Loyola, 2012.
- OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Multiletramentos, tecnologias digitais de informação e comunicação e ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia. Estudos das práticas em tempos de pandemia**. In: MAIOR, Rita de C. Souto, BORGES, Lorena A. de Oliveira (Org.). Maceió – AL: EDUFAL, 2020, p. 160.
- PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, Carla Viana ;RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2005.
- PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2011.
- RIBEIRO, A. E. F. **Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas**. Debates em Educação, [S. l.], v. 12, n. Esp2, p. 446–460, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12-nEsp2p446-460. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757> . Acesso em: 30 abr. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Education and digital technologies in the pandemic: cycles of precariousness**. Cadernos de Linguística, v. 2, n. 1, p. e270, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/270>. Acesso em: 27 abr. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI**. Diálogos das Letras, Natal, v. 9, p. 1–19, 2020. Disponível em: <https://anadigital.pro.br/2020/07/31/que-futuros-redesenhamosuma-releitura-do-manifesto-da-pedagogia-dos-multiletramentose-seus-ecos-no-brasil-para-o-seculo-xxi/>. Acesso em: 13 de abr. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. Linguagem e ensino**. Pelotas, v.19, n. 2, p. 21, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15260>.

RIBEIRO, Ana Elisa. **TECNOLOGIA E PODER SEMIÓTICO: ESCREVER, HOJE***. Texto Livre. Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 112–123, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/1669>. Acesso em: 13 abr. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Tecnologia e poder semiótico: escrever, hoje**. Texto Livre, Belo Horizonte – MG, v. 8, n. 1, p. 112–123, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16691>. Acesso em: 27 abr. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **TEXTOS MULTIMODAIS NA SALA DE AULA: EXERCÍCIOS**. Revista triângulo, Uberaba - MG, v. 13, n. 3, p. 24-38, 2020. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5005>. Acesso em: 13 abr. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa; ROCHA, Jorge; COSCARELLI, Carla Viana. **Linguagem, Tecnologia, Gêneros textuais e ensino: dez anos de diálogo com Luiz Antônio Marcuschi**. Revista da Anpoll, v. 1, n. 29, 2010. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/177>. Acesso em: 27 abr. 2022.

ROJO, R. Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICS. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. **(Re)pensar os multiletramentos na pandemia**. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020. Formato: e-book, disponível em: <https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm>. Acesso em: abr. 2022.

ROJO, Roxane. **Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2**. The ESPECIALIST, v. 38, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 27 abr. 2022.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROSA, F.R.; DIAS, M.C.N. (2012). **Por um indicador de letramento digital: uma abordagem sobre competências e habilidades em TICs**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10143/DISSERTA%c3%87%c3%83O_FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 de agosto de 2022.

SOARES, B. M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 81, p. 143–160, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 17 maio 2022.

VERGNA, Márcia Aparecida. **Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais**. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte – MG, v. 14, n. 1, p. e24366, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/24366>. Acesso em: 17 de maio 2022.

ZACHARIAS, V. R. C. **Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino**. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016, p. 15-29.

ZYGMUNT, B. **Em uma vida moderna líquida não há laços permanentes**. Oanews. 2020. Disponível em: <https://oanews.com.br/em-uma-vida-moderna-liquida-nao-ha-lacos-permanentes/>. Acesso em: 25 de set. 2022.