

O letramento digital e a prática docente durante a pandemia: a voz e a vez do professor

28

Sandro Luis da Silva¹
Jhennifer Lima de Souza²

Resumo

As tecnologias digitais estão presentes em diversas ações do cotidiano e, com o advento da pandemia mundial ocasionada pela Covid-19, essas tecnologias se tornaram indispensáveis para manter a continuidade do ensino. Este artigo objetiva apresentar algumas reflexões sobre o nível do letramento digital de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais para o desenvolvimento do ensino da prática discente de leitura atendendo ao proposto pela Base Nacional Curricular Comum (2018) em relação à leitura, durante as aulas *on-line* no período de aulas remotas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa-bibliográfica de base exploratória com base em uso de questionário *on-line* para professores de língua portuguesa em uma escola pública de Guarulhos-São Paulo. As reflexões trazidas permitem afirmar que os professores ainda têm dificuldades em utilizar os recursos das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo em atividades de leitura.

Palavras-chave

Letramento Digital; Ensino remoto; Leitura; Ensino e aprendizagem.

Recebido em: 27/02/2024
Aprovado em: 28/06/2024

¹ Doutor em Língua Portuguesa pela PUC/SP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP e do PROFLETRAS/USP. Estágio de Pós-Doutorado no CEFET/MG.

e-mail: sandro.luis@unifesp.br

² Licenciada em Letras Português/Francês UNIFESP

e-mail: jlsouza@unifesp.br

Digital literacy and teaching practice during the pandemic: the teacher's voice and turn

Abstract

Digital Technologies are present in several everyday actions and, with the advent of the global pandemic caused by Covid-19, these technologies have become indispensable to maintain the continuity of teaching. This article aims to present some reflections on the level of digital literacy of Portuguese language teachers in final years of Elementary School for the development of Reading teaching practice, taking into account what is proposed by the Common National Curricular Base (2018) in regard to Reading, during online classes – during Emergency Remote Teaching. This is a qualitative – bibliographical research ~~and~~ of exploratory basis by using online questionnaire for Portuguese language teachers in a public school in Guarulhos-São Paulo. The reflections brought forward allow us to affirm that teachers still have difficulties in using digital technology resources in the teaching and learning process, specially in Reading activities.

Keywords

digital literacy; remote teaching, reading, teaching and learning.

Primeiras palavras

As tecnologias digitais facilitaram as ações cotidianas do ser humano em todas as esferas de atividade humana. Com o suporte dessas tecnologias, é possível ver a localização em tempo real de um fenômeno ou de alguém, evitar filas de bancos, resolver problemas burocráticos *etc.* Ter o domínio dessas tecnologias, ou seja, navegar pela interface digital sem dificuldades, ler e escrever textos nos diversos gêneros de discurso por meio das ferramentas oferecidas pelas tecnologias garante às pessoas mais comodidade e agilidade no dia a dia, permitindo, inclusive, o acesso ao mundo cada vez mais globalizado. E mais: possibilita a inserção no mundo e, muitas vezes, se não o empoderamento, a sensação desse empoderamento, o que gera no indivíduo o sentimento de pertencimento na sociedade da qual faz parte.

Se as tecnologias digitais já eram essenciais na rotina da população brasileira – e internacional –, ao nos depararmos com período de pandemia, quando todos foram obrigados e se isolar em casa, observamos que essas tecnologias se tornaram indispensáveis para manter não somente a comunicação das pessoas (familiares e amigos que estavam separados), mas foram também o suporte para manter a economia, informar e compartilhar informações de forma mais rápida que as redes de televisão, assim como para manter o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes – do ensino básico ao superior. A interação entre os sujeitos passou, então, a acontecer por meio de plataformas variadas: *Facebook, Instagram, WhatsApp*, dentre outras.

Ao pensarmos na escola, sabemos que esta possui um papel importante e indispensável dentro de uma sociedade, sobretudo na formação de cidadãos críticos, capazes de ler o mundo de forma ativa. Há de se considerar ainda que, sendo ela uma organização social, deve se desenvolver de acordo com os novos desafios que surgem com a história. Segundo Pereira (2011, p. 13),

Para cada estágio de desenvolvimento, a organização [escola] se confronta com novos desafios, de acordo com o ambiente que está inserida. Quão bem ou mal a organização administra e enfrenta cada desafio reflete diretamente em sua evolução e no sucesso de seus objetivos.

Com os avanços das tecnologias digitais, a escola, ainda que lentamente, procura acompanhar essa transformação tecnológica social e inserir, ainda que gradativamente, essas tecnologias digitais em sua rotina para que possam ser desenvolvidas várias habilidades, dentre elas a de escrita e a de leitura. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), nas competências gerais para a Educação Básica – competência 5 – a escola deve levar o aluno a

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, p. 9)

Valer-se dos recursos das tecnologias digitais na prática pedagógica constitui-se em um dos procedimentos metodológicos possíveis para levar os alunos à utilização de diferentes linguagens no processo de interação com e no mundo, de forma individual ou coletiva. Cabe à escola ajudar o aluno a desenvolver a habilidade de leitura e de escrita de textos multissemióticos, em que há uma fusão de diferentes linguagens. (Rojó e Moura, 2019)

O início da pandemia da *Covid-19* nos mostrou que as escolas utilizavam esses recursos tecnológicos como estratégia de ensino de forma retraída, quando os usavam. Devido a essa desfamiliarização com as mídias digitais por parte de alunos, pais e professores, muitas foram as dificuldades encontradas no momento de tornar o ensino presencial em ensino *on-line* (ensino remoto) - dificuldades essas que abrangem desde condições sociais até aspectos que envolvem a inabilidade em usar as ferramentas *on-line* disponíveis para realização das aulas ou de tarefas remotas.

Segundo uma matéria publicada em agosto de 2021 pelo jornal digital *G1*, pode-se observar que a população brasileira e as organizações que a compõem (principalmente a escola) buscaram se adaptar de maneira rápida a essa nova realidade – inserção e uso das tecnologias digitais - para garantir a continuidade de suas atividades no início da pandemia mundial em 2020. De acordo com o veículo midiático,

O uso da internet no Brasil cresceu em 2020, passando de 74% para 81% da população, o que representa 152 milhões de pessoas. [...] De acordo com a pesquisa, o grupo de brasileiros que realizou

cursos à distância subiu de 12%, em 2019, para 21%, em 2020. O levantamento indica ainda crescimento nos grupos de pessoas que realizaram atividades ou pesquisas escolares (de 41% para 45%) e que estudaram na internet por conta própria (de 40% para 44%). (G1.com, 2021)

Tendo em vista esse contexto, este procuramos observar como ocorreu a adaptação dos docentes na utilização dos recursos didático-pedagógicos oferecidos pelas tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem de leitura no Ensino Fundamental anos finais no período da pandemia *Covid-19* e, assim, refletir sobre as habilidades que os educadores possuem em relação ao letramento digital e identificar as estratégias de leitura utilizadas no ensino *on-line* da escola básica.

A fundamentação teórica deste artigo está em Almeida, Manfredini e Alcici (2014), para analisar a adaptação e a eficácia dos métodos de ensino dos docentes e Coscarelli (2016), sobre o letramento digital, que discute as possibilidades e os desafios que a tecnologia traz consigo para a área da educação. Também serão considerados os estudos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) e de Ribeiro (2021) sobre a interface entre letramentos digitais e processo de ensino e aprendizagem.

Para atingir o objetivo proposto, dividimos o artigo em duas grandes partes: na primeira, trazemos algumas discussões sobre letramento digital, formação de professor e prática docente. Na segunda, o resultado de um questionário, formulário *on-line*, tendo em vista que na época ainda encontrávamos no período da pandemia, aplicado a professores de Língua Portuguesa e suas Literaturas da escola E.E. Prof.^a Zilda Graça Martins de Oliveira, localizada em Guarulhos/SP. Em seguida, apresentamos as palavras finais, seguidas das referências.

Dada a complexidade do assunto, não temos a intenção de esgotá-lo, tampouco julgar os professores, mas trazer reflexões que possam contribuir para se pensar em possíveis estratégias que ainda são necessárias para que se tenha um ensino de qualidade, em que as tecnologias digitais possam contribuir de forma mais significativa.

O letramento digital: algumas considerações

Se pensarmos que a sociedade também se sustenta com a utilização de recursos digitais e cada vez mais insere o digital no cotidiano dos cidadãos, seria possível afirmarmos que todos estão acostumados, com mais ou com menos consciência ou facilidades, com essas tecnologias, sem pré-conceitos e desconfianças. Entretanto, muitas vezes, há um pensamento que mostra que nem sempre a utilidade dessas tecnologias e/ou as facilidades que elas promovem na vida das pessoas. Podemos citar, por exemplo, aqueles casos em que pessoas afirmam que em algum momento essas tecnologias (essas "máquinas") irão roubar o emprego de todos. E, existe, em pleno século XXI, um movimento de resistência quanto ao uso delas no meio escolar, por parte de muitos docentes, por acreditarem que há a possibilidade de serem substituídos por essas tecnologias, como se isso fosse possível. Leffa (1999, p. 20) já discutia o assunto em se tratando do uso das tecnologias para o ensino de línguas estrangeiras:

Essa transformação do átomo para bits, do mundo analógico para o mundo digital, acabará tendo um impacto na educação, com novos desafios para o professor. A máquina não poderá substituir o professor, mas poderá ajudá-lo na sua interação com o aluno.

Entretanto, a *Covid-19* obrigou que todo esse preconceito fosse repensado e que a escola se adaptasse rapidamente para minimizar os danos da pandemia no âmbito educacional. Diante desse cenário caótico, pesquisas feitas pelos meios de comunicação mostravam que após alguns meses de pandemia, discentes e docentes foram se adaptando (e alguns até preferindo) ao uso das tecnologias digitais e o ensino remoto.

As aulas foram ministradas através de plataformas como *YouTube*, *google meet*, *zoom*, *teams* e até mesmo o *Instagram* e o *Facebook*, que são mídias sociais, mas, que naquele momento, foram utilizadas como plataformas para transmissão de aulas – as chamadas *lives*.

E dentre as várias atividades desenvolvidas pelos professores e alunos na prática pedagógica, há a leitura, que, também, aconteceu durante as aulas remotas. Todavia, é importante registrar que o suporte interfere na maneira como o sujeito leitor realiza o ato de ler e, nesse sentido, se existem diferenças entre a leitura de textos impressos e textos digitais, assim como as estratégias a serem utilizadas

pelos docentes em sua prática pedagógica. Naquele momento da pandemia, houve necessidade de os professores criarem estratégias que levassem os alunos à leitura e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das habilidades leitoras. Muitos foram os desafios, tendo em vista que nem todos os professores estavam preparados para esse exercício, assim como os alunos não tinham esse hábito de ler por meio dos recursos tecnológicos na escola. Faltava (e ainda falta) uma cultura digital na escola brasileira.

De acordo com Coscarelli (2016, p. 18), ler

[...] é um processo de integração de várias operações. Ler envolve desde a percepção de elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos, imprescindíveis à construção de sentido.

No meio digital, a leitura também envolve inferências, pois esse suporte permite que os textos sejam carregados de diversas intertextualidades (como exemplo, as chamadas figurinhas do *WhatsApp*, que para serem entendidas necessitam, muitas vezes, do conhecimento prévio), assim como também o necessita o texto impresso. Para ler um texto digital, é necessário o letramento digital, que envolve habilidades leitoras específicas a leitura feita *on-line*: saber utilizar o cursor, reconhecer elementos gráficos exclusivos do digital, saber como e onde encontrar informações dentro de diferentes sites e plataformas, (re)conhecer linguagens pertencentes a esse meio *etc.* Para Coscarelli (2016, p. 20), essas mudanças na forma de comunicação transformam os processos de “recepção do texto, uma vez que exploram aspectos como multimodalidade, hipertextualidade e a interatividade”.

Para Coscarelli (*op. cit.*), mesmo que muitas habilidades sejam usadas em ambos os processos – impresso e digital, é necessário, primeiramente, identificar o propósito dessas “ações: se é buscar informações ou se é analisar e sintetizar essas informações” (Coscarelli, 2016, p. 77). Ainda segundo a autora, a navegação envolve habilidades como:

Reconhecer as ferramentas de busca e de busca avançada; gerar palavras-chave adequadas para fazer uma busca eficiente; avaliar palavras-chave usadas baseadas nos resultados que os mecanismos de busca produzem; ler a URL/compreender o significado da URL em termos dos propósitos da informação em

um site: ex.: .com, .org, .edu, entre outros; inferir quais *links* indicados nos resultados da busca ou no *site* serão mais úteis/inferir o conteúdo de um *link* a partir do seu rótulo (inferência preditiva); reconhecer elementos (gráficos e linguísticos) que indicam a presença de um *link*; visualizar e visitar eficientemente os *sites*; avaliar a informação de um *link* que será relevante a tarefa; localizar eficientemente a informação que melhor se enquadra às necessidades/selecionar informação relevante para aquele propósito de leitura/distinguir, entre as informações encontradas, as informações relevantes das irrelevantes (ignorar o que é irrelevante e manter o foco no propósito daquela busca determinada); saber prestar atenção em informações específicas relevantes e saber analisar o ambiente em busca de dados significativos; auto localização (saber se localizar em diferentes camadas de um hipertexto). (Coscarelli, 2016, p. 78)

Pode-se perceber, então, que letramento digital é essencial para utilizar as tecnologias digitais e essas tecnologias se tornam indispensáveis a alguém que deseja usufruir dos bens de cultura, que queira se profissionalizar e entrar no competitivo mercado de trabalho, que deseja interagir no e com o mundo em que está inserido.

Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17, grifos dos autores), “*Letramentos digitais*: habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Ser letrado digitalmente é muito mais do que usar as redes sociais, valer-se do computador; é saber explorar os recursos digitais para a leitura e a escrita de textos em diversos gêneros de discurso, a fim de interagir.

A BNCC (2018) insere em suas habilidades leitoras relacionadas ao letramento digital. Segundo Brum e Fuzer, (2019, p. 176), o documento oficial apresenta

quatro representações para o conceito de letramento [...], que são: 1) letramento como ação participativa, 2) letramento como gênero discursivo e digital, 3) letramento como diversidade cultural, e 4) letramento como uso de diferentes linguagens.

Ainda segundo as autoras, "na seção do componente Língua Portuguesa, a BNCC discute a necessidade de se trabalhar com gêneros discursivos de cunho digital em sala de aula, porém sem deixar de considerar os gêneros já consagrados pela escola" (Brum e Fuzer, 2019, p. 176).

Concernente às habilidades leitoras que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental devem desenvolver, a BNCC (2018) prevê que

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalístico-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. [...] Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros. (Brasil, 2018, p. 136-137).

Quanto às habilidades leitoras, específicas, por exemplo, ao 6º ano do Ensino Fundamental II, segundo a BNCC, afirmam que é preciso:

(EFO6LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.

(EFO6LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia (Brasil, 2018, p. 165)

Há uma preocupação do documento em evidenciar que, ao ler, o aluno precisa perceber que não existe neutralidade e, como afirma Geraldi (1997), se o texto diz algo para o sujeito-leitor, esse também diz algo para o texto, tendo em vista o momento enunciativo em que se produz o ato de ler.

As habilidades pretendidas pela BNCC (2018) objetivam o conhecimento da “reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos;

caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital" (Brasil, 2018, p. 164)

Desse modo, se pode observar que o desenvolvimento do letramento digital em estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais já é previsto pela BNCC. No entanto, até que ponto os professores estão preparados para essa prática? Será que o explicitado no documento oficial é colocado no dia a dia em sala de aula nas atividades de leitura dos professores? E esse fato aconteceu durante as aulas remotas, no período da pandemia?

37

A formação docente e o letramento digital

Para Alcici (2014, p.17) “é preciso ter a consciência de que a profissão docente [...] é uma profissão em contínua construção, dada a sua característica básica de transmissão e busca do saber”. A autora defende ainda que os cursos de licenciatura devem ser reformulados para que os profissionais da educação possam estar qualificados para atuar na escola moderna (deixemos de lado qual seria a definição do conceito de “escola moderna” no momento de pandemia). Entretanto, as universidades, em sua maioria, não oferecem em sua grade dos cursos de Letras componente curriculares que envolvam a tecnologia digital e seu uso para a educação.

Caso o docente tenha interesse em se capacitar no uso das tecnologias digitais na e para a educação, é possível encontrar cursos extracurriculares com temas variados, como “Ensino Híbrido: uma introdução ao tema”, oferecido remotamente pela Universidade Federal de São Carlos, ou “O Uso de Aplicativos *Web* na Construção de Materiais Educacionais”, oferecido também remotamente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. A Fundação Bradesco oferece o curso *MicroPower Learning* - Boas práticas na produção de videoaulas. Contudo esses cursos são curtos, com carga horária de 20 (vinte) horas, o que não oferece uma formação inicial; apenas uma introdução ao assunto ou, muitas vezes, um aperfeiçoamento para os professores que já possuem o letramento digital.

Com o advento da pandemia, a falta de formação dos professores para o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem ficou evidenciada e tornou-se uma das maiores preocupações na Educação para que fosse possível desenvolver as atividades com os alunos. Há de se considerar ainda a falta de suporte tecnológico por parte dos discentes (e muitas vezes das escolas e dos próprios docentes) para a realização das aulas *on-line*. Todavia, esse não é o objeto de discussão neste texto.

Segundo pesquisa feita com 15.654 discentes das redes públicas de ensino pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e divulgada pelo *jornal digital G1*, 89% dos professores não possuíam qualquer experiência anterior à pandemia com aulas remotas e que 21% considerou difícil ou muito difícil lidar com as tecnologias digitais em sua prática docente naquele momento.

Os docentes se esforçaram e se ajudaram para se adaptar rapidamente ao modelo de ensino remoto, como exemplo, o perfil da plataforma digital *Instagram*, o “@vocesodaaula”, administrado pela Prof^a. Mestra Ana Livia, que possuía postagens instrutivas com títulos como “3 formas de utilizar o *google forms*”, “Como gamificar uma aula”, “Domine as ferramentas do *google*”. A conta tem diversos conteúdos voltados para a utilização das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) no ensino remoto.

Entretanto, essa adaptação poderia ter ocorrido de forma mais rápida e eficiente, se os docentes possuíssem uma formação mais adequada, em que houvesse a abordagem quanto ao uso das tecnologias digitais na prática pedagógica da escola básica. Alcici (2014, p. 19) defende que

Para cumprir os dispositivos da LDB [de 1996], na letra e no espírito, será necessário reformular os cursos de formação de professores, a fim de capacitá-los conforme os novos paradigmas curriculares para a educação básica. É preciso que os professores compreendam que, antes de serem especialistas nas diversas disciplinas, são educadores que participam da formação integral do indivíduo. Os cursos de licenciatura, que até hoje se dedicam a formar especialistas, devem se voltar para a formação docente de educadores. Não há como preparar adequadamente os docentes se, nos cursos de licenciatura, há uma completa

desvinculação entre teoria e prática. Além do mais, a maioria dos cursos de licenciatura se desenvolve de modo tradicional, preparando professores para atuar em salas de aula presencial e com recursos tecnológicos limitados. É difícil compreender como esses professores podem mostrar eficiência em escolas onde a utilização das TICs seja uma realidade ou em instituições que ofereçam ensino a distância.

Infelizmente, há carência de formação – inicial e continuada – de professores para que estes possam desenvolver o letramento digital de modo a aplicá-lo em atividades com seus alunos.

A formação docente e o letramento digital

Em pesquisa realizada com 08 (oito) professores de Língua Portuguesa e suas Literaturas da escola E.E Prof.^a Zilda Graça Martins de Oliveira, localizada em Guarulhos/SP, pode-se averiguar que 100% dos professores que responderam ao formulário *on-line* consideraram possuir letramento digital. Desses, 40% consideraram possuir o nível básico de letramento digital.

Todos os professores são efetivos no cargo e estão há mais de 06 (seis) anos no exercício da profissão. Dentre eles, 70% trabalham em outra escola. Segundo os professores, não houve preocupação – nem na formação inicial, tampouco na continuada – em oferecer subsídios ou discussão sobre o uso das ferramentas digitais na prática pedagógica.

Embora a escola tenha um laboratório de informática, dadas as condições dele, pouco é utilizado. Não há software adequado, nem todas as máquinas/computadores funcionam, o que dificulta um trabalho com os alunos neste espaço, sobretudo pelo número elevado de alunos em cada uma das turmas.

Foi disponibilizado para a direção e para a coordenação da escola um questionário, com 05 questões abertas, nas quais os professores escreveriam sobre a experiência com o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, assim como sobre seu letramento digital. Coube à escola passar para os professores e, posteriormente, nos dar a devolutiva dos questionários.

Reiteramos que, dado o momento da pandemia, não houve contato pessoal com os professores no momento do questionário.

Indagados sobre o letramento digital, os docentes responderam:

Sujeito 1: “[...] consiste na capacidade de articular os recursos tecnológicos como ferramentas que otimizem e viabilizem o processo de ensino-aprendizagem”;

Sujeito 6: “[...] práticas sociais voltadas para o ensino da leitura e escrita envolvendo contextos digitais”.

Com base nessas respostas, nota-se que, apesar de considerarem que possuem letramento digital, os docentes não conhecem a definição do termo e não demonstraram familiaridade com o uso das tecnologias digitais para o desenvolvimento das atividades de leitura e de escrita. Essas respostas, de certa forma, não nos surpreenderam, tendo em vista que os professores não receberam formação para lidar com as diversas ferramentas disponíveis no mundo digital para a prática docente. Como já definido anteriormente, letramento digital consiste em habilidades no uso das tecnologias digitais, não está ligado somente ao ensino – apesar do educador ter o papel de formar cidadãos letrados digitalmente.

Contudo, mesmo que 100% tenham considerado possuir letramento digital, 50% consideraram que sua maior dificuldade em ministrar aulas remotas foi a falta de conhecimento tecnológico e o uso de aplicativos *on-line*. Para sanar essas dificuldades, 75% dos educadores buscaram cursos extracurriculares pagos e/ou gratuitos, como formação no uso de sites como *Canva*, *Genially* e *Google Slides* (aplicativos para criação de slides). Percebemos que os professores fizeram, nas aulas remotas, uma transposição do presencial para o recurso *on-line*. Em outras palavras: o método utilizado para desenvolver as aulas poderia acontecer tanto no presencial quanto no digital.

Essa ideia é reforçada quando, questionados quanto aos recursos digitais utilizados para ministrar aulas *on-line*, responderam que utilizaram poucos recursos disponíveis. Dos que responderam positivamente, valeram-se dos suportes básicos: 100% dos professores utilizaram o *Google Meet*, 75% utilizaram

também o *Google Docs*, 25% utilizaram plataformas como *Canva*, *Slide.com* ou o CMSP (Centro de Mídias de São Paulo).

Não houve qualquer referência a outras plataformas ou dispositivos *on-line*, como *Wordle*: criador de nuvem de palavras; *Pinup*: mural de anotações compartilhadas; *Easel.ly*: criador de infográficos; *Pixlr*: editor de imagens; *Twiddla.com*: quadro branco *on-line* e *Bubbl*: criador de mapas mentais; *Pixton*: para criar histórias em quadrinhos; *Padlet*: confecção de painéis interativos, dentre outros.

41

A partir dessas respostas, é possível verificar que, apesar de considerarem serem letrados digitalmente, os docentes utilizaram poucos recursos para adaptar o ensino remoto. Ratificamos nossa ideia de que ainda falta uma cultura digital na escola brasileira.

Segundo os docentes, para a realização de atividades de leitura com seus alunos durante as aulas remotas, foram disponibilizados para os alunos, *via Whatsapp* ou *Google Classroom*, os *links* de acesso direto aos textos a serem lidos por seus alunos. Não tivemos a oportunidade de conversar com os professores na época, dadas as circunstâncias já descritas neste texto, mas pressupomos que este pode ser um dos fatores que dificultou o trabalho com a leitura, pois, por um lado nem todos os alunos tinham acesso à internet ou até mesmo um aparelho para se conectar a ela e, por outro, ~~nem~~ não possuíam letramento digital para o desempenho de tal atividade.

A BNCC (2018) propõe que ocorram, no processo de ensino e aprendizagem, atividades que levem os alunos ao desenvolvimento da habilidade de fazer relações entre textos jornalísticos, o que seria proveitoso definir o assunto e pedir aos alunos que buscassem informações sobre esse assunto, nas mais diversas mídias, a fim de suscitar discussões a partir não só da pesquisa, mas também da própria leitura realizada pelos alunos, se/quando realizada.

Segundo Zacharias (2016, p. 25-26)

A hipertextualidade, por exemplo, pode ser problematizada a partir da navegação pelos links, dos diferentes percursos definidos pelos leitores/alunos durante as leituras, pela comparação, observação e interpretação de informações e da associação delas com as várias

linguagens presentes na tela. [...] Os textos impressos deixam de ser os únicos objetos de leitura presentes na escola, quando os alunos podem acessar materiais na internet. Orientar os alunos para o uso dos mecanismos de busca, instigar a observação das interfaces, do projeto gráfico dos *sites* e dos *blogs*, ajudar os alunos a identificar e sanarem as dificuldades encontradas na seleção de informações são propostas de mediação que podem ser exploradas pelo professor durante as aulas.

Como apontamos anteriormente, constatamos que os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores remotamente pouco se diferem da metodologia presencial (muda-se o suporte, mas não se aproveita as possibilidades de navegação pelos *hiperlinks*, por exemplo). Nas palavras dos professores:

Sujeito 02: “Presencialmente eu lia e discutia com os alunos em sala de aula e posteriormente [ensino remoto] compartilhava textos em grupo do Whatsapp ou vídeos e pedia para os alunos escreverem seu ponto de vista sobre os mesmos.”

Sujeito 05: “Em sala, eu trazia textos veiculados em diferentes meios de comunicação. Apresentava a mesma temática sob pontos de vista midiáticos diferentes e tínhamos conversas e debates acerca das observações dos alunos. Por exemplo: No tema eleições, pegava uma notícia que gerasse polêmica e mostrava a mesma notícia em meios diferenciados (revistas, jornais, noticiários, canais no YouTube) depois conversávamos sobre o que era fato e o que era opinião. No 6º ano, esse diálogo precisava ser bem lúdico, apontando características e fazendo o mapeamento do que os alunos traziam e cooperavam com a temática, assim como as inferências pessoais. No Ensino Remoto, utilizava o *Sway* para fazer o compilado de informações (Textos, Vídeos, Charges, músicas) e elaborava um forms [*Google Forms*] onde eles registravam suas respostas após a nossa aula ao vivo pelo Meet ou Youtube.”

Sujeito 08: “Por meio de compartilhamento de links, apresentando as características do gênero e pedindo aos alunos para responderem às questões de compreensão textual sobre o mesmo.”

Observa-se que as estratégias utilizadas pelos docentes se mantiveram nos moldes do ensino presencial. Além de fornecerem os *links* dos textos aos alunos, não possibilitaram que cada um trouxesse temas sob perspectivas diferentes e que descobrissem juntos essa diferença. Nem todos os docentes usaram outros suportes digitais para guiar essa leitura – como fez o professor que utilizou o *Google Forms* – ou utilizaram recursos que possibilitam maior interatividade ou mesmo utilizando recursos que trabalhassem também a multimodalidade (como o *Padlet*), o que, a nosso ver, pode caracterizar a falta de letramento digital, assim

como uma formação que não os preparou para o uso dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Dessa maneira, a interatividade direta entre alunos e professores também foi prejudicada. Deixou-se de discutir os textos - discussão que é possibilitada pela aula remota síncrona - para que os alunos produzissem textos com base nas leituras ou respondessem formulários, não havendo troca de saberes entre a classe.

Palavras (quase) finais

O estudo realizado observou que os docentes utilizaram as mídias digitais somente como forma de transmissão de aulas síncronas e/ou assíncronas *on-line*, devido à desfamiliarização com as tecnologias digitais, ocasionada pela falha no processo de formação docente – seja na inicial, seja na continuada. Tal falha impactou diretamente no desenvolvimento das habilidades de letramento digital dos professores, que mantiveram nas aulas remotas a metodologia utilizada para o trabalho com textos impressos, não havendo mudanças significativas para o processo de ensino de leitura, tampouco de escrita, como pudemos observar nos comentários apresentados por eles no formulário de pesquisa. Assim, avaliou-se que a inabilidade com as tecnologias digitais e seus suportes para o ensino prejudicaram na interatividade professor-aluno e aluno-aluno, acarretando um compilado de atividades assíncronas em que a interpretação dos textos era guiada somente por perguntas a serem respondidas e enviadas ao professor.

Entretanto, é possível constatar que os docentes buscaram se desenvolver no uso das tecnologias digitais para a educação, fazendo cursos extracurriculares que possibilitassem utilizar os recursos tecnológicos de forma mais eficaz, impactando o ensino de forma menos severa. Ainda assim, essas formações ou eram de curta duração ou não eram voltadas integralmente para o uso das tecnologias digitais como ferramentas e suporte para a educação, o que também não sanou toda a dificuldade dos professores. Nesse sentido, os docentes não conseguiram aplicar o que fora estudado nos cursos em sua prática pedagógica da escola básica.

Após essa experiência forçada pela pandemia da *Covid-19*, espera-se que as universidades públicas e privadas revejam suas unidades curriculares para preparar os estudantes de licenciatura para trabalharem em uma sociedade culturalmente digital e possam formar cidadãos letrados digitalmente. E, evidentemente, que fossem pensadas estratégias para as formações continuadas de professores em exercícios, de modo a colocá-los em contato mais direto com as diversas ferramentas oferecidas pelas tecnologias digitais de modo que estas favoreçam um ensino voltado para um mundo em constante transformação digital e, de certa forma, mais próximo da realidade do aluno, o que pode despertar a sensação de pertencimento deste aluno e do próprio professor no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

ALCICI, Sonia. A escola na sociedade moderna. In: ALMEIDA, Nanci; MANFREDINI, Benedito; ALCICI, Sonia. *Tecnologia na escola: Abordagem pedagógica e abordagem técnica*. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ALMEIDA, Nanci; MANFREDINI, Benedito; ALCICI, Sonia. *Tecnologia na escola: Abordagem pedagógica e abordagem técnica*. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/CNE, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 16 de novembro de 2018.

BRUM, Máisa Helena.; FUZER, C. Representações de letramento na BNCC para o Ensino Fundamental nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Inglesa. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada, [S. l.]*, v. 18, n. 1, p. 161–184, 2019. DOI: 10.26512/rhla.v18i1.23513. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23513>> Acesso em: 11 jul. 2021.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana. (org.) *Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

COSCARELLI, Carla. (org.) *Tecnologias para aprender*. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUDENEY, Gavin, HOCKLY, Nicky, PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

GERALDI, Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*. APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

PEREIRA, Antônio. A educação não formal e educação social na ordem do dia: entre conflitos e possibilidades educativas. *Revista Metáfora Educacional*. V. 15, v. 1. Feira de Santana, BA, dez/2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidade, textos e tecnologias - provocações para a sala de aula*. SP: Parábola, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Novas tecnologias para ler e escrever*. BH: RHJ Editora, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

ZACHARIAS, Valéria. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In: COSCARELLI, Carla. (org.) Tecnologias para aprender*. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.