



**LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:
PERCEPÇÕES NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES EM IES - MG**

*LFABETIZACIÓN DIGITAL Y ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA:
PERCEPCIONES EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES EN IES - MG*

*DIGITAL LITERACY AND EMERGENCY REMOTE TEACHING:
PERCEPTIONS IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN HEIs - MG*

Cláudia Leão de Carvalho Costa¹

Thaísa Soares Oliveira Coelho²

Patrícia Maria Caetano de Araújo³

Resumo:

A pesquisa que gerou o artigo apresentado nesta publicação visou perceber as apropriações de licenciandos de cinco cursos de graduação em Instituição de Ensino Superior na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - Ibirité, na qual 105 acadêmicos matriculados participaram, no 1.º semestre letivo do ano de 2021, nos cursos de Letras, Matemática, Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas, durante o Ensino Remoto Emergencial – ERE. Relata uma experiência num estudo de caso realizado nas licenciaturas, que visou compreender as percepções dos licenciados sobre fatores que contribuíram para apropriações e o letramento digital dos acadêmicos, ou seja, analisaram-se as ações formativas, dificuldades e possíveis contributos pedagógicos vivenciados na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Letramento Digital. Ensino Remoto Emergencial. Formação de professores. Ensino Superior.

¹ COSTA, Cláudia Leão de Carvalho. Graduada em Direito/UNIFEM; Pedagogia/UEMG; Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG - Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET/MG. E-mail: claudialeaotrabalho@gmail.com

² COELHO, Thaísa Soares Oliveira Coelho. Graduada em Nutrição/PUC-Minas; Pedagogia/UEMG; Especialista em Saúde Pública e Educação/UNIFENAS. E-mail: thaísa.oliveiracoelho@gmail.com

³ ARAÚJO, Patrícia Maria Caetano. Doutora e Mestre em Educação, Pedagoga, docente da Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG. E-mail: patricia.caetano@uemg.br

RESUMEN

La investigación que generó el artículo presentado en esta publicación tuvo como objetivo comprender las asignaciones de estudiantes de graduación de cinco cursos de graduación en una Institución de Educación Superior de la Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - Ibirité, en la que participaron 105 estudiantes matriculados em el 1er semestre de 2021, en la carrera de Lengua y Cursos de Literatura, Matemáticas, Pedagogía, Educación Física y Ciencias Biológicas, durante la Enseñanza a Distancia de Emergencia – ERE. Se trata de una experiencia en estudio de caso realizada en cursos de pregrado que tuvo como objetivo comprender las percepciones de los egresados sobre los factores que contribuyeron a las apropiaciones y alfabetización digital de los académicos, es decir, analizó las acciones formativas, las dificultades y posibles aportes pedagógicos vividos en la formación inicial de los profesores.

Palabras clave: Alfabetización Digital. Enseñanza Remota de Emergencia. Formación inicial del profesorado. Enseñanza Superior.

ABSTRACT

The research that generated the article presented in this paper aimed at understanding the appropriations of undergraduate students from five undergraduate courses in a higher education institution at the Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG – Ibirité. A hundred and five (105) students participated in it, from the courses of: Language and Literature, Mathematics, Pedagogy, Physical Education and Biological Sciences, during Emergency Remote Teaching – ERE in the 1st semester of 2021. It reports an experience in a case study carried out in undergraduate courses that aimed at understanding the perceptions of graduates about factors that contributed to the appropriation and digital literacy of academics, that is, it analyzed the training actions, difficulties and possible pedagogical contributions experienced in the initial training of teachers.

Keywords: Digital Literacy. Emergency Remote Teaching. Teacher training. Higher Education.

Introdução

Visando à continuidade das aulas durante o período da pandemia de covid-19, a Instituição de Ensino Superior- IES em que a pesquisa em tela foi realizada adotou o uso de plataformas digitais a partir de julho de 2020, isso possibilitou a continuidade dos estudos nas aulas remotas por meio do Ensino Remoto Emergencial - ERE. A transposição das aulas presenciais para o ensino a distância foi legalizada pelo Parecer n.º 5 de 2020 (BRASIL, 2020), permitindo a reorganização do calendário acadêmico com aulas virtuais síncronas, intermediadas por meios e recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC. Diante do isolamento social imposto pela crise sanitária, essa foi uma alternativa possível para a IES retomar a proximidade e interação entre estudantes da graduação e professores, o cumprimento dos dias letivos e as ações formativas nos cursos. No entanto, isso demandou uma remodelagem dos *designs* pedagógicos das aulas mediadas pelas TDIC sem que houvesse um preparo para as adoções tecnológicas por parte da comunidade acadêmica. (LOPES; BRANCO; ARAÚJO, 2020). O interesse em conhecer a percepção dos estudantes de licenciaturas da universidade pesquisada sobre como se deu o letramento digital deu origem a uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, campus Ibirité.

Entende-se que pensar a formação inicial de professores e as tecnologias é uma forma de transformação, remodelando a educação que perpassa a capacitação técnica, mas que não é somente isso, possui também viés de assumir a tecnologia, a autonomia, a ousadia e a condução do processo de ensinar e aprender que seria geradora de impactos e determinante das grandes rupturas e mudanças de comportamento necessárias na educação. (BUZATO, 2020, p.2).

A pesquisa geradora deste artigo teve como objetivo compreender como se deram as interações com as tecnologias e se houve apropriações que contribuíram para o letramento digital e os sentidos evidenciados pelos participantes da pesquisa. Parte-se do princípio que os futuros professores precisam incorporar as TDIC nas suas práticas profissionais, incluindo essas ferramentas digitais de uma forma crítica. Possivelmente, a imersão no uso das TDIC, durante o ERE, possa ter proporcionado um momento de mudança de paradigmas, visto que permeou as relações educacionais, sociais e culturais, como momento histórico de valorização do conhecimento e da tecnologia, inspirando mudanças no contexto da IES pesquisada.

Migração entre modalidades de ensino presencial para o remoto: uma estratégia de continuidade para a formação nas licenciaturas

A pandemia de covid-19 rompeu com as práticas tradicionais do ensino presencial, criando uma nova modalidade de ensino, o ERE, sem precedentes na história da educação contemporânea. Isso foi realizado sem que houvesse tempo para treinamento,

preparação e apropriação dos recursos tecnológicos implementados pelos sujeitos que estavam no processo de ensino e aprendizagem, quais sejam, os professores e os estudantes.

Os professores atribuídos de ações e responsabilidades, antes presenciais, de um momento para outro, dirigiram suas ações e atividades para o ensino remoto, e, com isso, personalizaram-se em produtores de conteúdo para mídias digitais, e passaram a utilizar os recursos e ferramentas tecnológicas de forma intensificada. Conforme os relatos dos participantes da pesquisa, as ações educacionais transladaram-se para a plataforma *Microsoft Teams*. Os participantes desconheciam o motivo da escolha pelo aplicativo, demonstrando ter sido normativa institucional, uma vez que não foi realizada consulta prévia ou treinamento para operar com a interface; essa foi a opção imposta para mediar as relações entre os estudantes, professores e a IES. Assim, os computadores, *tablets*, *smartphones* conectados à internet tornaram-se os novos "giz e lousa" utilizados como meios de interação em aulas síncronas, *lives*, *webinários*, fóruns e *chats*, entre outros instrumentos, que passaram a fazer parte da metodologia de trabalho nas aulas; tudo para que a conexão entre os professores e os estudantes fosse restabelecida e desse continuidade aos cursos da universidade.

O ERE, diferentemente dos métodos de ensino na modalidade a distância - EaD que foram planejados e projetados desde o início para serem desenvolvidos on-line, constituiu-se em opção temporária, ou seja, uma alternativa que as instituições de ensino adotaram para transpor o ensino presencial para o virtual ou remoto. Ele viabilizou-se como forma de prosseguir e de manter a conexão entre professores, funcionários e alunos, e para que esses ficassem a salvo diante da emergência em saúde pública. De acordo com Hodges *et al.* (2020),

o ensino remoto de emergência (ERT) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos mistos ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência diminuir. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim fornecer acesso temporário à instrução e suportes instrucionais de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise. (HODGES *et al.*, 2020, p.8, tradução das autoras).⁴

⁴ "contrastto experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis." (HODGES *et al.*, 2020, p.8).

Há um consenso que a adaptação ao ERE foi desafiadora devido às condições para sua implementação sem discussão prévia ou sem formação para o uso educacional das TDIC nos cursos presenciais. Entre outros fatores dificultadores, ressaltam-se as desigualdades sociais (acesso a um plano de internet, possuir computador, celular ou *tablet* para realizar atividades), ou seja, o letramento digital insuficiente, o acesso e a falta de equipamentos, recursos e rede entre outros. (LOPES; BRANCO; ARAÚJO, 2020).

Dessa forma, as práticas sociais, especialmente as educativas, foram remodeladas e adaptadas diante do quadro vivenciado, mas sem perder de vista a busca árdua, cotidiana e constante em manter a qualidade da formação atualizada com as metodologias que envolvem o uso de tecnologias, que possibilitaram o processo de ensino aprendizagem na educação superior e o conhecimento acadêmico nos campos das licenciaturas. As questões acerca das tecnologias da informação e do conhecimento tornaram-se centrais para se pensar a educação formal em tempos de distanciamento social.

Na sociedade da informação e do conhecimento, as inovações tecnológicas oferecem alternativas às situações educacionais, a exemplo da modalidade EaD, interferindo diretamente na cultura escolar e nos processos de ensino e aprendizagem, como estratégia metodológica. Nesse caso, os usuários e interlocutores de informações passam a ser os produtores ou os geradores de informação para as interações que ocorrem nos ambientes virtuais. No entanto, até o início do ERE, os cursos tradicionalmente presenciais não adotavam esses recursos como estratégias de ensino. Além disso, as apropriações e o domínio de formas diferentes de acessar as informações que ocorreram na forma remota transformaram a dinâmica da educação convencional, com posição mais ativa dos sujeitos e a percepção da importância do letramento digital foi evidenciada.

As tecnologias digitais são, nesse sentido, ferramentas acessadas para permitir as interações, possibilitar apropriações aos sujeitos. Desse modo, o letramento digital torna-se imprescindível para que os estudantes pesquisem, descubram, aprendam e produzam conhecimento. Porém, há necessidade de ressaltar que as habilidades com as tecnologias, embora sejam facilitadoras, não prescindem do trabalho mental de construção do conhecimento pelos sujeitos aprendentes.

O letramento digital: tecendo breve histórico e o domínio para participar de contextos formativos

Para se adentrar nos contextos educacionais, em que o remoto tornou-se a modalidade de ensino exigida institucionalmente, requer-se o letramento para operar no digital. Esse domínio específico torna-se basilar para acessar o conhecimento e interagir nos ambientes acadêmicos. E diante de inúmeras adjetivações para o letramento questiona-se, há protagonistas durante o ERE? Qual a sua importância? Como percebê-los na formação inicial de professores?

O termo letramento surgiu no contexto educacional ao final do século XX e foi utilizado em associação à alfabetização, designando a aprendizagem inicial e aquisições do sistema alfabético e como introdução à cultura do escrito, relacionado às práticas sociais da língua escrita. (SOARES, 2002).

Os estudos sobre a temática remontam à época de 1970; quando Shirley Brice Heath, Brian V. Street e Harvey J. Graffe tiveram o propósito de fomentar o letramento em sociedades mais desenvolvidas, nas quais a alfabetização já houvera alcançado patamares universais. Isso se difere muito da trajetória da cultura escrita em nosso país, em que o acesso universal à escola chegaria mais tardiamente (RIBEIRO, 2008). Para Scribner & Cole *apud* Ribeiro,

definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. E enquanto práticas sociais, não seriam análogas e uniformes. (SCRIBNER; COLE *apud* RIBEIRO, 2008, p. 19).

Daí a necessidade de perceber práticas sociais e o letramento que se promove em contextos formativos singulares, diferenciando-se da alfabetização.

Na história da educação, Tfouni (1995); Mary Kato (1986); Soares (2018) discorrem que a língua culta seria uma consequência do letramento dos sujeitos, constituído nas práticas sociais. Assim "o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade". (TFOUNI, 1995, p.20).

Paulo Freire (1997) utiliza o termo alfabetização com o sentido de prática sociocultural nos usos da língua escrita, passível de transformação conforme as épocas e os sujeitos que são diversos, que, em condições dialógicas e críticas de participação, alcançam a possibilidade de um vir a ser, constituindo-se essa em uma prática libertadora para os sujeitos.

O termo letramento se apresenta, ainda, com o significado de evento, que o inclui no uso em atividades e práticas sociais de escrita que mobilizam saberes "na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento colaborativo", conceitua Kleiman (1995, p. 23).

O termo letramento, em países de língua inglesa, é concebido como *Literacy* - o sufixo *cy* significa qualidade, condição e estado, de acordo com o dicionário Oxford University Press (2007, p.539); e *litera* significa letra, constituindo-se como capacidade de ler, de escrever, de compreender e de interpretar o que é lido e escrito.

Conforme Soares (2010), o letramento inicialmente foi considerado como sinônimo de alfabetização mas, à medida que a autora ampliou a pesquisa sobre alfabetização, assumindo perspectivas relacionadas com a antropologia, a linguística, a psicologia e com a pedagogia, o termo letramento passou a ser compreendido no desenvolvimento das habilidades que possibilitaram ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares nos diferentes gêneros e tipos de texto, em diferentes suportes, para objetivos diversos e em interação com outros sujeitos, para funções também distintas. Assim, o termo adquiriu a conotação e sentido de ampliação

e expansão do conhecimento de uma área, que pode ser de diversas abordagens: letramento matemático, letramento em tecnologias, letramento digital, visual, informacional, multiletramentos, entre inúmeras possibilidades. Essas adjetivações se compartmentam para fins de análises e contextualizações de práticas sociais.

Nesse sentido, letramento caracteriza-se como habilidades e domínio quanto ao uso da leitura textual e contextual, e como atitude necessária para participação ativa e competente em situações em que as práticas e ações dos sujeitos interferem no objeto, permitindo ao sujeito participar com desinibição e naturalidade de um contexto.

Deste modo, o domínio sobre o digital possibilita ao sujeito se relacionar com o mundo que o cerca por diversas formas de interação e competências, discursiva e cognitiva, e que permita a inserção na sociedade como condição efetiva para o letramento, no dizer de Soares (2002, p. 146), que define o termo, também, como "estado resultante da ação de 'letrar'".

Essa condição de apropriar-se do conhecimento por meio de tecnologias digitais, como fenômeno plural, historicamente construído pelos sujeitos contemporâneos e capacidade humana em lidar com as diferentes tecnologias refere-se ao letramento digital que é o objeto que instiga os pesquisadores contemporâneos. O conceito de letramento condiz com

um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 151).

Nesse sentido, o letramento digital, objeto da pesquisa em tela, torna-se elemento condicionante para as aprendizagens dos estudantes no contexto educacional do ERE, em que as atividades presenciais migraram para os espaços virtuais, mediados por dispositivos tecnológicos. Essa situação exigiu o acesso e maior domínio para adoção de recursos tecnológicos, ou seja, o letramento digital.

De acordo com Souza (2007), há definições restritas de letramento digital que não consideram o contexto sociocultural histórico e político, entendido como o uso meramente instrumental. A autora indicou, como exemplo de definição restritiva, o relatório *Digital Transformation*, "usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento" (SOUZA, 2007, p.57), ou seja, sem se fazer a análise crítica reflexiva do sentido pedagógico da adoção da ferramenta para a aprendizagem.

A definição de letramento digital em um sentido mais amplo inclui em sua concepção uma prática social plural, construída em diálogo multidisciplinar: "uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente e envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação". (SOUZA, 2007, p. 57).

Nesse sentido, o conceito de Soares (2002) se alinha com a concepção ampliada de letramento digital, em que a nomenclatura correta, de acordo com a autora, seria

"letramentos", no plural, para entender as práticas de apropriação de novas tecnologias digitais e de leitura e escrita na tela, diferentes do estado ou condição do letramento dos que a exercem no papel. A autora sugere que se "pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes tipos de letramentos". (SOARES, 2002, p. 155).

Dialogando com Soares (2002), numa visão ampliada e sistêmica de letramentos digitais, Buzato (2006) entende que as finalidades quanto aos usos e as interações construídas devem fazer parte do conceito.

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 16).

Em outra perspectiva, Ribeiro (2009) ensina que letramento digital é um conceito complexo, com amplitude que vai desde uma pessoa ser letrada somente para usar a internet, como no caso de conversar em redes sociais, receber e enviar *e-mails*, por exemplo, mas que pode se constituir também em sentidos mais abrangentes. Para a autora, a percepção do letramento digital deve estar contextualizada na realidade de vida do sujeito aprendente ao fazer uso da tecnologia para gerar uma comodidade, um benefício para si. O grau de letramento precisa fazer sentido para o indivíduo, como no caso de uma busca por emprego em que se tenha de interpretar o que se pede; nas salas de aulas nas escolas; e em situações em que se demanda uma aprendizagem para a vida.

Para Freitas (2010), o letramento digital deve ser entendido a partir das competências que o indivíduo adquira para operar a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos e fontes diversas por meio de computador e da internet, para atingir objetivos compartilhados social e culturalmente.

Trabalhos em ações de situações da vida têm sido desenvolvidos observando as capacidades que a tecnologia potencializa o atuar dos indivíduos e a reflexão sobre suas ações e capacidades. Rosa & Dias (2012) aludem que

[...] o letramento digital envolve a capacidade de realizar ações digitais bem sucedidas como parte de situações da vida [...] é um processo contínuo ao longo do desenvolvimento da vida. Envolve aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, 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. (ROSA; DIAS, 2012, p. 33).

O letramento digital torna-se ator principal, assumindo centralidade para Ribeiro e Coscarelli (2005), na medida em que as pessoas realizam leituras e escritas e têm a possibilidade de interações produzidas e em circulação por computadores, aplicativos, *smartphones*, mas não se reduzindo a apenas eles. "O letramento digital é mais amplo, composto por camadas de complexidade progressivas, além de ser sempre movente,

reconfigurável, colado às mudanças do mundo e da sociedade em suas práticas comunicacionais". (RIBEIRO, 2021b, p. 113).

De acordo com Coscarelli (2016), as formas como interagimos e comunicamos têm sofrido muitas mudanças, seja por meio de suportes cada dia mais diversificados de textos, produções escritas, seja pelos gêneros em que as formas de ler, navegar e estabelecer o diálogo são rapidamente inovadas pois,

[...] vivemos novos tempos, novos letramentos. Ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias. As escolas precisam preparar os alunos também para o letramento digital, com competências e formas de pensar adicionais que antes era revisto para o impresso. (COSCARELLI, 2016, p. 17).

Ribeiro (2021) põe em xeque a pertinência de adjetivações dos letramentos e informa que as integrações podem aliar as tecnologias com as práticas sociais de leitura e escrita. Os recursos tecnológicos, desse modo, ampliam este contato, que deve iniciar na escola.

Para Rojo (2004), letramentos necessariamente passam pelo conceito de cidadania, criticidade e cultura. Ela explica que

ser letrado é ler a vida e a cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2004, p.853).

Nessa perspectiva, os multiletramentos seriam mais adequados para serem aprimorados por envolver o uso da linguagem no momento da escrita e a variabilidade de significados em diferentes contextos tecnológicos, culturais e sociais. Faz-se importante perceber que há diferenças em padrões de significados de um contexto para o outro e o grau intercultural das trocas é relevante. Neste entendimento, faz sentido ampliar o escopo de letramentos para a sala de aula com o uso das tecnologias e das mídias digitais.

Desta forma, os letramentos precisam ser concebidos como conhecimentos estratégicos, pois, como já se preocupava o grupo de Nova Londres⁵ (GNL) em 1996, as aprendizagens se efetivam em ambientes cada vez mais conectados, que requerem sujeitos que façam uso efetivo das possibilidades, em ambientes, meios e conforme usos e domínios diferentes de linguagem(ns). Afiliamo-nos à teoria dos multiletramentos que concebe as várias e múltiplas linguagens, gêneros em textos e produções que produzem letramentos necessários para a comunicação humana.

⁵ Grupo de pesquisadores americanos e australianos que se reuniram em Nova Londres EUA, em 1996, para discutir as mudanças, os letramentos, aspectos da educação linguística, pluralidade de linguagens, multimodalidade e multiletramentos para o século XXI.

A seguir, passamos aos detalhamentos da pesquisa realizada com estudantes de licenciaturas de uma universidade pública em Minas Gerais.

DA CONSTITUIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA E DO CORPUS

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade do Estado de Minas Gerais, campus Ibirité, com estudantes de cinco licenciaturas, a saber: Letras, Matemática, Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas. Participaram da investigação, 105 estudantes matriculados, no primeiro semestre de 2021, que aderiram à pesquisa. Utilizou-se uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2015) com levantamento de dados coletado por meio de questionário on-line composto de 25 questões, abertas e fechadas que buscou compreender as percepções sobre o fenômeno do letramento digital durante o ERE, seguiram-se os passos metodológicos fundamentados nas características dos estudos qualitativos, descritos por Minayo (2015).

Assim, a amostra de participantes⁶ foi constituída por 105 estudantes formando o corpus da pesquisa. Em relação ao perfil dos respondentes, a maioria é do sexo feminino, com participação de 77 mulheres; 10 homens; e 18 participantes que não quiseram declarar seu sexo, alegando não desejarem se identificar. Pode-se inferir que o interesse em cursar as licenciaturas ainda seja maior pelas mulheres, seja por concepções tradicionais quanto ao mercado de trabalho, em que o ofício de lecionar para as crianças seria tarefa de mulheres, seja pelo fato apontado em estudos de que há maior participação do número de mulheres matriculadas em cursos de nível superior no país (GUEDES, 2008; BARATA, 2005). A faixa etária dos participantes variou entre 18 e 60 anos, público heterogêneo que permitiu descartar a hipótese de que o letramento seria um domínio preponderante entre o público mais jovem.

As respostas fornecidas às principais questões formuladas sobre as experiências dos investigados no ERE com foco no letramento digital foram analisadas e extraídas as considerações para as análises apresentadas a seguir.

Percepções e análises: fomento de interações por meio de tecnologias digitais educacionais durante o ensino remoto emergencial

Todos os participantes da pesquisa responderam que possuíam acesso à internet. Contudo, não foi possível inferir a qualidade do acesso devido aos limites da pesquisa, mas os participantes disseram conhecer pessoas que não tinham acesso à internet

⁶ Os participantes da pesquisa foram nomeados e classificados numericamente, atentando-se aos preceitos e normas éticas da pesquisa. Assim, ao deparar-se no texto com a letra P seguida de um número significa "participante" e seu respectivo número, conforme respondeu à pesquisa.

quando iniciou o ERE. Já quanto à forma de participação nas aulas não presenciais, no período do ERE, a maioria dos estudantes das licenciaturas, ou seja, 56 participantes (53,3%) utilizaram a internet banda larga para se conectarem, assistirem às aulas e acessarem a plataforma de ensino. Ainda, 43 pessoas (41%) compartilham o *wi-fi*, e em menor número 6 pessoas (5,7%) utilizaram dados móveis (3G e 4G) para executarem as atividades, assistirem aulas, fazerem trabalhos e interagirem no ambiente de aprendizagem, virtualmente. Isso pode demonstrar que o acesso às aulas não foi realizado de forma homogênea e igual para todos, pois as circunstâncias de acesso foram diferentes, inferindo que a qualidade da internet e falhas causam oscilações, uma vez que dados móveis e o compartilhamento de *wi-fi* impediram o aproveitamento e a participação nas aulas de forma equânime.

De acordo com Coscarelli e Ribeiro (2011), a internet deixou de ser um luxo e seria uma possibilidade para que muitos estudantes realizassem, de forma virtual, cursos e aulas, tornando-se uma nova ferramenta para os estudos. O acesso à internet pode possibilitar novas modalidades de estudo, comunicação, lazer e cultura. E, ainda, explicam as autoras, "a internet constitui-se como ambiente de leitura e escrita, de pesquisa e publicação de textos". (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011, p.9). No entanto, é preciso considerar o alto custo de internet cobrado pelas operadoras no Brasil e as desigualdades sociais que dificultam a inclusão digital. Sabe-se que, durante o ERE, muitas pessoas ficaram sem emprego e trabalho, agravando ainda mais a questão econômica, porém não adentraremos nessa questão para não distanciar do foco da pesquisa.

Quando perguntado aos participantes sobre os tipos de equipamentos utilizados para participarem das aulas no ERE e se as ferramentas seriam de uso exclusivo ou compartilhado com outras pessoas, foi possível perceber que o uso do aparelho celular aparece como mais evidente e regular, mas se somarmos o uso de computadores e *notebooks*, estas ferramentas foram muito acessadas pelos licenciandos.

A leitura, a escrita e a visualização de textos, gráficos, tabelas e apresentações em telas de celulares, durante as aulas remotas, exigiram dos estudantes uma acuidade visual e concentração maiores, a percepção mais atenta quanto aos detalhes, pois as letras e imagens ficam muito pequenas e opacas na tela. Sendo que, em relação aos computadores, devido ao tamanho da tela, este é mais perceptível para quem faz a leitura e visualização de textos.

Os computadores são equipamentos essenciais para o ensino. Já há algum tempo, Coscarelli e Ribeiro (2011, p.7) apontavam:

As máquinas [...] ganharam as casas das pessoas (passando ao *status* de eletrodoméstico) e chegaram às salas de aula, inclusive fundando as salas de aula virtuais, em espécie de evolução do ensino à distância, antes feito por cartas, só que muito mais ágil e eficiente. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011, p.7).

Durante o ERE, os computadores foram indispensáveis, no entanto, ainda não estão presentes nas salas de aulas da maioria das escolas. Acaso a pandemia tivesse ocorrido por volta das últimas décadas do século passado, a continuidade dos estudos nas instituições de ensino seria comprometida e até impensável, pois os computadores

domésticos começaram a ser adquiridos a partir dos anos de 1990 a 2000. Desse modo, os celulares, os computadores e a tecnologia digital são as interfaces que tornaram possível aos docentes e discentes estabelecerem interações para aprendizagens. Ressalta-se que as instituições escolares não são lugares de informações prontas, tampouco lugares de verdades absolutas, mas "lugar de construir, questionar, pensar, colocar em prática a velha história de aprender a aprender" (COSCARELLI, 2011, p.39). Assim, compreende-se que o letramento digital perpassa as construções sobre a forma e meios sobre o quê se aprende.

Ademais, foi possível verificar, nas análises da pesquisa, que muitos estudantes dividiam computadores e que necessitaram utilizar as ferramentas em comum com outros familiares, o que se constituiu elemento dificultador dos estudos e prejudicou o acompanhamento das atividades das aulas remotas, uma vez que o uso compartilhado de computadores exigiu organização entre os usuários, com menor tempo de uso dos aparelhos. Havia o receio, entre os estudantes, da possibilidade de modificação de arquivos e trabalhos por outros usuários, modificação das configurações pessoais, dos formatos, de arquivos, entre outros. O compartilhamento de dispositivos eletrônicos exigiu flexibilidade por parte dos estudantes para conciliarem tempo de uso, espaço, agenda para trabalho e cumprimento das atividades acadêmicas.

Em relação à forma como se deu o uso das tecnologias digitais, 67 participantes, cerca de 63,8%, relataram que não faziam uso de recursos tecnológicos antes do período do ERE; outras 36 pessoas (34,3%) responderam que as utilizavam, antes do ERE; outras 31 pessoas (29,5%) passaram a acessar e usufruir de ferramentas digitais e do uso das tecnologias para estabelecer algum tipo de atividade acadêmica e formativa após o início do ERE. Pode-se inferir que o ERE fomentou e potencializou a adoção de tecnologias digitais educacionais para aprendizagem na IES pesquisada para a maioria dos estudantes participantes. Assim, a apropriação quanto ao uso foi possibilitada durante o ERE por parcela considerável dos estudantes, ainda que em caráter instrumental para continuidade dos estudos durante a suspensão das aulas presenciais.

Dos licenciandos constituintes do corpus da pesquisa, apenas 12 pessoas (11,4%) relataram fazer uso frequente de tecnologias digitais, sendo que 26 pessoas (24,8%) responderam que, às vezes, faziam o uso. Se somarmos esses grupos, pode-se inferir que 36,19% dos participantes já interagiam pelo espaço digital e/ou estariam inseridos nesse ambiente, mesmo antes do ERE. Contudo, para a maioria que não possuía dispositivos, operarem e acessarem os aparelhos ainda seria uma realidade distante, ou seja, ainda não estão inseridos no ambiente digital e virtual pela falta de equipamentos. Para muitos autores, dentre eles Pereira (2011, p.15), "a inclusão é um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar de outro grupo". E ainda, "falando de inclusão digital, e a palavra digital, nos leva à associação imediata ao computador." (PEREIRA, 2011, p.16). Embora a amplitude do termo digital seja reconhecida, há de se notar que a frequência de uso durante o ERE foi intensa, uma vez que grande parcela relatou um número elevado de horas (acima de 6 horas por dia) com mediações por meio de interface digital. Considerando que o ERE se prolongou por período superior a um ano, a mediação indispensável foi ainda mais ampliada em termos de uso, assim como o uso social de leituras e da escrita por meio de tecnologia digital.

Pode-se considerar, neste contexto, que trabalhar com informações em forma de dígitos significaria acessar, processar, guardar, transferir e aprender com as informações acessadas e que, neste universo, dentre os participantes da pesquisa, mais de 50% relatam que não se consideravam hábeis neste domínio ou habilidade antes do ERE. Tratando-se da formação de futuros professores, a apropriação quanto às possibilidades de letramento digital deve ser compreendida como algo além do simples uso de ferramentas tecnológicas, revela-se também como a capacidade de realizar estudos e pesquisas com método e rigor, criando estratégias para conhecer, aprender e apropriar-se das TDIC no contexto educacional. Ou seja, denota-se uma capacidade de operar e compreender criticamente as mídias, a capacidade de entender e processar informações por meio de tecnologias que influenciarão no exercício da docência, uma vez que os participantes estão cursando uma licenciatura. Dessa acepção, se a maioria não se considera fluente nem com habilidades e domínio da tecnologia, como seriam profissionais em educação sem estas capacidades percebidas em relação a si mesmos?

Essa constatação torna atual a confirmação de Pereira (2011, p.17): "no Brasil, de maneira geral, principalmente no que refere ao ensino público, podemos dizer que instituições, educadores, professores e alunos são digitalmente excluídos". Ou seja, ainda existem muitas limitações de acesso à informação, às tecnologias e conseqüentemente em relação à apropriação do conhecimento por esse meio. O autor conclui que a exclusão digital soma-se e é agravada pela exclusão econômica e pela exclusão social (PEREIRA, 2011), o que ficou mais nítido durante a pandemia.

Quando se arguiu aos participantes se saberiam o significado do termo Letramento Digital, 67 pessoas, cerca de (63,8%) dos participantes, disseram que saberiam a definição do termo; e uma parcela significativa, 38 participantes, (36,2%), relataram não conhecer o significado. De acordo com o pensamento de Soares (2010), o sujeito necessitaria adquirir uma condição ou estado em que haja apropriação em relação às tecnologias digitais, e exercer práticas que o levassem a adquirir o conhecimento, que vai além de simplesmente digitar e acessar uma tela para operações do equipamento.

Para além de conhecerem o significado do termo "letramento digital", torna-se necessário que os estudantes, futuros professores, se reconheçam como proficientes nesse aspecto; torna-se fundamental a preparação e habilidades mais específicas na formação inicial para a adoção das tecnologias digitais. Assim, pode-se inferir que a epistemologia do letramento digital é um componente que precisa ser melhor identificado na formação, nas disciplinas e nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas da IES, devido à necessidade de os futuros docentes atuarem em ações e práticas com naturalidade e domínio sobre os recursos digitais, formulando conceitos e compreendendo o letramento suficientemente e evidenciando-o nas práticas educativas.

Ao questionar os licenciandos sobre como avaliavam o seu nível de preparo em relação ao Letramento Digital, pedindo-os para que considerassem na escala decrescente: 10 para muito preparados e 1 para pouco preparados, cerca de 31 (29,5%) participantes atribuíram a si próprios notas entre (1 e 5), o que confirma a evidência de que os licenciandos que não se reconheciam como letrados e digitalmente hábeis, não dominando práticas em

contextos com a tecnologia, enfraquecendo a percepção própria sobre o letramento digital por atribuíram a si as notas baixas.

Adotou-se, para fins didáticos de categorização, a média de notas entre (6 e 8) como níveis considerados médios na autoavaliação, faixa em que se incluíram a maior parte dos participantes. Foram computados 80 participantes, ou seja, 76,1% do total, os quais atribuíram a si a nota mediana. E finalmente, apenas 8 licenciandos, representando (7,6%) da amostra, consideram seu nível de letramento alto. Esses números reforçam a necessidade de que o letramento como habilidade deva ser priorizado nas formações acadêmicas, para que os docentes das licenciaturas possam ser melhor preparados para o uso pedagógico das ferramentas digitais, conhecendo-as e se apropriando dos recursos e possibilidades tecnológicas de forma efetiva.

Considerando o que Coscarelli (2011, p.32) pondera, o não fazer parte do aprendizado no mundo digital ou acessar às informações que possibilitem a inclusão dos sujeitos na sociedade cibercultural gera a exclusão também em outras instâncias. Ela declara que "isso vai excluí-los de muitas outras instâncias da sociedade contemporânea, que exige dos seus cidadãos, um grau de letramento cada vez maior." E, para isso, faz-se necessário usar a informática e não apenas ter aula de informática. Nessa perspectiva, o letramento digital seria um domínio, um recurso auxiliar, uma aptidão que contribui para integrar as diversas áreas de conhecimento e os sujeitos.

Analisando esse aspecto, percebe-se que as possibilidades das ações pedagógicas são inúmeras na perspectiva de (re)pensarem metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos letrados com relação aos recursos tecnológicos e digitais, mas, para isso, não bastaria apenas incluir o uso da escrita em suportes tecnológicos, seria necessário o aprofundamento da compreensão do letramento digital, as discussões sobre ele nos espaços acadêmicos, o que inclui ampliar as possibilidades de leitura de mundo, em espectros em diversas áreas, como pensa Goulart (2011, p.41). A autora explica que "As orientações de letramento como espectros de conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos nos seus grupos sociais, em relação com outros grupos e com instituições sociais diversas." (GOULART, 2011, p.48). Nesse sentido, requer uma articulação da Instituição formadora, da comunidade acadêmica, da universidade com os poderes públicos, em rede e de forma articulada, visando promover o debate, a pesquisa e também a inserção do letramento digital como componente das disciplinas na formação das licenciaturas.

Ao serem indagados sobre qual modalidade de ensino, em seu curso, contribuiu mais para o seu letramento digital e qual delas preferiam, o ERE foi a escolha da maioria dos respondentes com cerca de 77 (73%) que escolheram esta opção como modalidade de ensino em detrimento do ensino presencial. E, ao justificarem suas respostas, na maioria dos relatos, pode-se perceber que as aprendizagens por meio de tecnologias digitais favoreceram o letramento digital e possivelmente a formação para a prática docente. Como destaca o acadêmico P.16:

Apesar de algumas disciplinas terem abordado a relevância do uso da tecnologia no [ensino] presencial, as aulas remotas forçaram o uso de tecnologias como condição para estudar e de aprender sobre elas, na prática, o que foi bem importante. (Participante P.16).

Ilustra-se a tese a favor do desenvolvimento, do manuseio e contato com as tecnologias digitais educacionais na formação de professores. Na narrativa do participante P. 28, que diz preferir o

Remoto Emergencial. Pois ele acaba por te obrigar a buscar esse conhecimento digital e como consequência amplia seu repertório de saberes. (Participante P. 28).

Essa condição de intensificação de usos das ferramentas digitais no contexto do ensino remoto contribuiu para o desenvolvimento de habilidades para o letramento digital, ainda assim, cerca de 15 participantes (14,2%) disseram preferir a modalidade presencial e as justificativas para a preferência desta modalidade foram expostas por alguns dos participantes, a exemplo, P. 91: "Para o letramento digital, acredito que o ensino remoto emergencial nos obrigou a buscar mais ferramentas, no entanto, o ensino presencial continua sendo minha preferência." E alegando preferir o presencial ao ERE, o participante P.51 disse que: "Ensino Presencial, já que proporciona um ensino mais eficiente".

Abstiveram-se de responder à questão 9 participantes e 2 deles apontaram que preferiam as duas modalidades de forma igual, mas nesses relatos não houve justificativa apontando por que as duas modalidades se equivaliam nas preferências deles. A diferença de preferência entre as modalidades pode demonstrar que a oferta de disciplinas virtuais nos cursos presenciais, na modalidade híbrida, é bem aceita pelos estudantes participantes.

Para aclarar sobre as dificuldades e desafios enfrentados pelos licenciandos durante o ERE, a pesquisa procurou evidenciar, em narrativas dos respondentes, quais os problemas mais comuns relacionados aos três fatores/categorias: 1) relacionadas à pessoa do estudante; 2) em relação ao equipamento/tecnologia; 3) em relação à aprendizagem/ensino.

Tecendo análises: os principais problemas relacionados à pessoa do estudante foram apontados como falta de interatividade, rendimento nos estudos, ter disciplina para estudar, falta de concentração e interferência de terceiros, desânimo, ansiedade, excesso de trabalhos em grupo, dificuldade de manter o foco, organização, falta de socialização com colegas, cansaço, enxaqueca, frustração, problemas de atenção, dispersão quanto ao foco nas aulas, ouvir as aulas, dificuldade de interagir com colegas e professores e depressão.

Em relação aos problemas relacionados aos equipamentos/tecnologia, os relatos consubstanciaram-se em: oscilação da conexão à internet (ruim e instável), manuseio de equipamentos eletrônicos, usar plataformas novas, adaptação com as tecnologias, abrir a câmera durante as aulas, ter de usar dados móveis para se conectar, realizar atividades pelo celular, com câmera muito pequena para acompanhar as aulas; questões que se relacionam à materialidade e qualidade dos equipamentos eletrônicos pessoais.

Por último, as dificuldades quanto à aprendizagem relacionaram-se a não gostar de telas de computador, dificuldades em acompanhar cronogramas, dificuldades em postagem de atividades e trabalhos, em conciliar tarefas de casa, trabalho e faculdade, dispersão de

atenção, ausência nas aulas, foram as respostas mais citadas. Em relação ao ensino foi descrito: monotonia e repetição de aulas, excesso/acúmulo de textos para ler, práticas vivenciadas no ensino presencial que foram transferidas para o ERE, excesso de atividades para entregar, falta de conversas com colegas e proximidade dos professores.

Foi possível perceber, nas análises, que a versatilidade foi o atributo presente, neste período de pandemia e que a experiência com a tecnologia intensificada permitiu interagir e mediar domínios desconhecidos no ensino e aprendizagem. Houve problemas de naturezas diferentes do ensino presencial, mas Ribeiro (2021) constata que,

como sempre soubemos, a educação presencial não é perfeita e não produz resultados excelentes, muito menos para todos e todas. [...] “O ensino remoto é uma experiência recente, repentina e implanta de forma rápida e improvisada que o torna passível de muitas críticas”. (RIBEIRO, 2021, p.12).

O ERE, embora novo e inédito, configurou-se como o expediente que mescla aulas síncronas e assíncronas, o domínio de plataformas de ensino para intermediar a relação professor e aluno com diferentes recursos, *chats*, fóruns, ícones para tarefas a serem postadas, arquivos digitais, *podcasts*, alternando-se em fechado/aberto, mãos levantadas, interrupções momentâneas ou conexões caindo, câmeras desligadas, vídeos passados que impeliu novos formatos para as aulas e que compeliu professores e alunos a sair do “lugar de sempre”, traçar novas estratégias, e perceber que há formas não convencionais de aprender e ensinar. Embora as ações para o letramento digital tenham se intensificado, as barreiras relacionadas às pessoas, equipamentos e situações precisam, ainda, ser transpostas com ações efetivas.

Confirmou-se a conjectura de que o uso social da escrita e da leitura por meio da tecnologia foi indispensável durante o ERE e que o letramento digital é uma condição para que os futuros docentes atuem e se sintam autônomos e preparados para exercerem a docência e enfrentem as demandas educativas, sociais, culturais e políticas de forma assertiva e reflexiva. E para isso, a interação com a tecnologia permite inseri-los nas configurações sociais e atuarem com a autonomia, diligência e domínio sobre o conhecimento, não apenas em contextos de isolamento social em crise sanitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada consistiu em detectar percepções e apropriações quanto ao letramento digital dos estudantes, os sentidos e interações na formação inicial acadêmica, sobre o letramento digital e os desafios relacionadas ao uso da tecnologia digital como recursos para a aprendizagem no período do ERE. Para isso, foi realizada uma pesquisa com estudantes de licenciaturas em uma universidade pública de Minas Gerais, no período de isolamento social devido à pandemia de covid-19. Neste cenário as IES estiveram fechadas para aulas presenciais, sem oportunidade de contato direto de professores e estudantes, sem biblioteca física para consultas, sem reuniões para

deliberações, sem espaços para interação pessoal dos sujeitos, sem estágios presenciais em escolas, uma realidade nunca antes vivenciada na contemporaneidade.

Diante dos resultados apresentados, sabe-se que o processo de formação dos discentes em cursos de licenciatura na universidade pesquisada passou por desafios durante o ERE, e houve muitas dificuldades relacionadas à continuidade dos estudos de forma remota pelos estudantes em relação ao equipamento/tecnologia; e em relação à aprendizagem e desenvolvimento do ensino. Destacam-se: acesso à internet ou acesso com qualidade, disponibilidade de equipamentos necessários para as aulas virtuais, dificuldades em operar com dispositivos tecnológicos, demandas familiares durante as aulas remotas, que trouxeram impactos na formação e no andamento do curso. Contudo, foi também um período de desafios com o uso e manejo dos recursos tecnológicos que fizeram os licenciandos se engajarem, aprenderem e construírem habilidades relacionadas ao letramento digital em tempos insólitos.

As análises dos relatos demonstraram que, entre os elementos dificultadores na transposição do ensino presencial para on-line, muitos estudantes sequer possuíam acesso aos computadores, eram inexperientes com a ambientação na plataforma institucional ou ainda não dispunham de serviço contínuo de internet. A migração, entre as modalidades de ensino presencial para o remoto foi emergencial, sem possibilidade de preparação e capacitação da comunidade acadêmica. Ficou demonstrado, contudo, pelos respondentes, que as interações com as tecnologias digitais favoreceram o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens para o letramento digital e despertou o interesse notadamente pela ausência na formação.

O deslocamento da sala de aula física para a salas em plataformas de interação virtual contribuiu para que houvesse mais desenvolvimento para a adoção dos recursos tecnológicos e o letramento digital dos licenciandos. O processo formativo vivenciado pelos estudantes durante o período de distanciamento social e o ERE foi uma experiência nova de formação de profissionais para a educação, que pode ter favorecido a utilização das TDIC na mediação de ações e práticas em interfaces tecnológicas, e que possibilitou conexões e facetas para futuras aprendizagens, ou ainda, provocou reflexões sobre os processos formativos com a presença de aplicativos e *softwares* educacionais que constituíram *designs* metodológicos aplicáveis nas disciplinas dos cursos em foco.

Desta forma, os respondentes, ainda que sejam de cursos presenciais, indicaram uma preferência por metodologias que incorporem o ensino remoto, o que não seria uma opção pela Educação a Distância, tampouco exclusivamente presencial, mas se constituiu como modalidade híbrida, combinando disciplinas e atividades de ambas categorias. Dessa forma, as disciplinas favoreceriam o letramento digital dos licenciandos e os habilitaria a se tornarem mais proficientes e letrados digitalmente nas áreas de conhecimento. Neste sentido, ocorreu o reconhecimento de que o ERE possibilitou reflexões, interações e apropriações relevantes sobre a própria formação na licenciatura.

A experiência no ERE oportunizou, aos licenciandos, vivências de letramento digital com condições e estados para operarem e construírem aprendizagens em práticas de ensino, ainda que com todos os desafios já destacados. E, embora tenha havido dificuldades, foi

um processo que trouxe novas experiências para a formação inicial dos docentes. Cabe à Instituição formadora promover debates envolvendo a viabilidade do ERE como protótipo, e realizar análises mais amplas para compreender as interações, o interesse, a motivação e autonomia dos sujeitos em formação para a atuação em educação, no intuito de utilizar o potencial das TDIC no contexto educacional.

Assim, faz-se notar que a Instituição formadora precisa preparar melhor os licenciandos em relação ao letramento digital, pois, na Sociedade da Informação, as interações com as tecnologias digitais devem fazer parte do processo de formação. Desse modo, que se promovam aprendizagens por meio da utilização de tecnologias digitais educacionais mais intensamente e com dispositivos presentes nas disciplinas, o que se faz necessário tanto para acessar materiais, preparar atividades como para operar em aplicativos, plataformas, murais eletrônicos, dentre as várias possibilidades de interações que possam impulsionar, ativar e participar as ações pedagógicas e formativas.

As aulas síncronas e assíncronas demandaram dos licenciandos e seus professores acessos às mídias digitais para buscar informações, materiais e conhecimentos, em fontes e ambientes diferentes para interagirem e aprenderem. Dessa forma, a tecnologia fez a diferença e contribuiu para o aprendizado dos licenciandos que acessaram as ferramentas tecnológicas, perceberam as contribuições para a docência e o letramento digital para a continuidade dos estudos no ensino superior.

Diante deste cenário em que a migração para o ambiente de aprendizagem permeado de tecnologia foi necessária, um rearranjo nas interações e práticas tradicionais de ensino, foi imperativo se adaptar às práticas de ensino e atividades de aprendizagem remodeladas. Os protagonistas centrais do processo de ensino e aprendizagem foram os estudantes que interagiram com as tecnologias digitais educacionais para que o acesso ao conhecimento se configurasse e se tornasse possível. Embora nem todos os estudantes tenham tido condições iguais de participação no processo de aprendizagem durante o ERE, evidenciou-se um esforço para a inclusão nos processos formativos que evidenciaram as desigualdades sociais em âmbito regional.

Essa nova modalidade de ensino, o ERE, favoreceu o processo de formação dos licenciandos e o engajamento deles, embora tenha ocorrido a evasão, a desistência, a desmotivação, entre outras disfunções não mencionadas devido ao limite da pesquisa. Em contrapartida, grande parte dos discentes engajaram-se no processo de formação e avançaram no letramento digital com autonomia e novas aprendizagens na formação inicial.

A inclusão e o letramento digital de forma mais igualitária e democrática, pensando especialmente nos estudantes menos favorecidos que não possuem acesso aos recursos tecnológicos, os excluídos dos espaços privilegiados da informação, é o desafio maior das universidades e instituições formadoras. São tempos diferentes em que se exige compreender e elaborar práticas educativas que integrem a aprendizagem e os diferentes recursos e espaços com a tecnologia, especialmente na formação inicial de professores, como nas licenciaturas das instituições, tanto públicas como privadas. Este deve ser o mote efetivo da transposição entre "o que se fazia antes" para o "novo modo de ensinar na sociedade da Informação" em que todos estão, de alguma forma, inseridos. O

Letramento digital é um dispositivo a ser desenvolvido nas formações acadêmicas, nos cursos de licenciaturas, mas, para isso, não precisamos esperar que outra pandemia ocorra ou outro evento nos faça perceber que as tecnologias digitais são recursos imprescindíveis para a participação e a interação nos espaços formativos, nos contextos diversos.

Referências

BARATA, Germana. Mulheres são maioria na educação, mas não chegam ao topo na carreira profissional. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 3, p. 14-15, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5/2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

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

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. *In: Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, v. 2, p. 25-40, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DICIONÁRIO OXFORD ESCOLAR. 2. ed., Rio de Janeiro/Brasil: Oxford University Press, 2007.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em revista**, v. 26, p. 335-352, 2010.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde -Manguinhos**, v. 15, p. 117-132, 2008.

HODGES, Charles *et al.* **The difference between emergency remote teaching and online learning**. *Creative Commons BY-NC-ND 4.0 International License*. Março, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1>>. Acesso em: 6 jul. 2024.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

LOPES, Bernarda Elane Madureira; BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; ARAÚJO, Patrícia Caetano de. Educação a Distância, Ensino Híbrido e Ensino Remoto: Explicitando Conceitos em Tempos de Pandemia Covid-19. *In: CARVALHO, Carla Nogueira de et al.* (org.). **Políticas Públicas: Processos Educativos em Tempos de Pandemia e Isolamento Social**. 1. ed. Contagem, MG/ Brasil: Editora Escola Cidadã, 2020.180 p.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**, v. 2, p. 13-24, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira *et al.* **Navegar lendo, ler navegando-**: Aspectos do Letramento Digital e da Leitura de Jornais. Tese (Linguística) - UFMG. Belo Horizonte, 2008. 243p.

RIBEIRO, Ana Elisa. A sustentabilidade psicológica em tempos de Pandemia: como acolher nossos estudantes e seus familiares? **Revista Bis**, Belo Horizonte, n. 55, p.12-13, jul./set. 2021.

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

ROJO, Roxane. **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSA, Fernanda Ribeiro; DIAS, Maria Carolina Nogueira. **Por um indicador de letramento digital: uma abordagem sobre competências e habilidades em TICs**. 2012. Dissertação (MPGPP), Escola de Administração de São Paulo, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**. Glossário Ceale. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e escrita (Ceale). Belo Horizonte, 2010.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 143-160, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento** - um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

Recebido em: 05/10/2023

Aprovado em: 11/03/2024