UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA NOVAIS SILVA

Convers(ações) sobre letramentos digitais: diálogos de professores traduzidos em representações sociais

Vitória da Conquista - BA

2023

PATRÍCIA NOVAIS SILVA

Convers(ações) sobre letramentos digitais: diálogos de professores traduzidos em representações sociais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto
Coorientadora: Profa. Dra. Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares

Vitória da Conquista - BA

2023

S582c

Silva, Patrícia Novais.

Convers(ações) sobre letramentos digitais: diálogos de professores traduzidos em representações sociais.\ Patrícia Novais Silva, 2023.
139f.
Orientador (a): Drª. Denise Aparecida Brito Barreto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.
Inclui referências. 120 – 127.
1. Letramentos. 2. Letramentos Digitais. 3. Tecnologias digitais. 4. Representações Sociais. I. Barreto, Denise Aparecida Brito. II. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 372.4

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

.

ATA DE BANCA DE DEFESA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos quinze dias do mês de março de 2023, às 09h, por videoconferência, utilizando uma plataforma *online*, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de defesa intitulado **"CONVERS(AÇÕES) SOBRE LETRAMENTOS DIGITAIS: DIÁLOGOS DE PROFESSORES TRADUZIDOS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**", apresentado pela mestranda Patrícia Novais Silva, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora Professora Doutora Denise Aparecida Brito Barreto (UESB) e contou com a participação das Professoras Doutoras Fátima Aparecida de Souza (UFBA) e Ester Maria de Figueiredo Souza (UESB), na qualidade de examinadoras. A sessão teve a duração de 2 horas e 15 minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer:

O texto apresenta relevância para o campo da educação e se constitui como uma investigação legítima, apresentando fundamentação bem estruturada. Possui arcabouço metodológico e reúne os requisitos necessários a um estudo de mestrado. A autora demonstrou possuir aporte de referências e autonomia na construção do seu texto. A banca indica publicação em revistas e periódicos qualificados.

O texto de defesa citado recebeu conceito final: Aprovada.

Profa. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto
(Orientadora)

Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza
(Examinadora Interna)

Patrícia Novais Silva
(Mestranda)

AGRADECIMENTOS

Na vida, a gratidão é uma forma de demonstrar reconhecimento àqueles que temos apreço.

Pelas jornadas trilhadas, pude apreciar os sabores e saberes constituídos em conjunto com aqueles que sempre estiveram ao meu lado.

Não posso deixar mencionar neste recorte inicial o nosso criador – **Deus** –, que na sua magnitude me fortaleceu pela fé depositada nos momentos felizes e difíceis.

Agradeço a minha **mãe** pelo dom da vida e pelos ensinamentos, sempre esteve próxima a mim, me guiando e orientando.

Aos meus filhos **Guilherme Nelson** e **Lara Lys**, minhas companhias diárias, agradeço por me fazerem a mãe mais feliz do mundo, auconfiante e resiliente. Não posso deixar de mencionar meu esposo **Wagner**, que supriu minhas ausências com meus filhos durante os estudos, me incentivou e me inspirou no processo de escrita desta dissertação.

As minhas irmãs, que me deram suporte e assistência nos momentos que precisei, também agradeço de coração.

Agradeço a minha grande referência neste mestrado, a professora Dra. **Denise Aparecida Barreto**, que desde o primeiro contato me apoiou, incentivou, compreendeu e respeitou o meu tempo de escrita. Sua presença e companhia me fortaleceram, por isso, estará sempre em minhas memórias. Aprendi muito com você, que se condiciona perante seus orientandos como amiga e parceira. Em grau de importância, professora **Denise** ocupou posição especial em minha trajetória como mestranda, pois "me deu a mão", apertou forte e seguiu comigo em todas as etapas. Gratidão, muito obrigada, grata, palavras sinônimas que expressam o carinho que tenho pela professora **Denise**.

A minha coorientadora, professora Dra. **Cláudia Vivien**, agradeço por todo apoio e conhecimentos transmitidos. Seus ensinamentos contribuíram para o desenvolvimento deste manuscrito. Sua acolhida e firmeza ajudaram-me a seguir em frente nesse mestrado.

Outras pessoas estiveram comigo nesse caminhar: professor Dr. **Benedito Eugênio,** a quem pude rever em uma disciplina cursada no Programa de Pós-Graduação em Ensino; os **colegas** de mestrado do PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação, da UESB; os **companheiros** do grupo de pesquisa GELFORPE – Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas, com as trocas de experiências; a meu grande amigo **Rogério**, pessoa com quem compartilhei momentos importantes no mestrado, também

nos apoiamos nas agruras e alegrias vivenciadas durante este percurso formativo. Obrigada, Roger, por ser um irmão de coração!

Agradeço também a colega da linha 03 (três), Cléria, com quem compartilhei conhecimentos e conversas informais que entrelaçaram nossos laços de amizade. Cléria estará presente em meu coração, sua paciência e resiliência te fazem uma mulher guerreira e decidida.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED -** da UESB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, agradeço imensamente pela oportunidade e pelos momentos de aprendizagem. Um agradecimento especial ao professor Dr. **Cláudio Pinto** com a companhia da **professora Dra. Denise Aparecida Barreto**, proporcionaram a todos os mestrandos durante a gestão em que atuaram momentos enriquecedores.

Deixo registrados agradecimentos aos membros da banca, que gentilmente aceitaram avaliar o meu trabalho: a professora **Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza,** com suas contribuições e conhecimentos, e a professora **Dra. Fátima Aparecida de Souza**, que me encantou e emocionou com sua sensibilidade, delicadeza e conhecimentos direcionados a minha dissertação, ambas foram fundamentais no direcionamento deste trabalho de pesquisa. Na qualificação me vesti de estímulos e vontade de desenvolver um bom texto, devido às motivações destinadas a minha pesquisa pela banca de qualificação. A Professora **Dra. Fátima**, com sua postura ética, respeitosa e crítica me impulsionou a desenvolver esta dissertação com vontade, garra e dedicação, suas palavras inesquecíveis, me inspiraram.

Me curvo a agradecer a todos que torceram por mim durante o mestrado!

Uma pequena luz que se acende

Refutada pela minha consciência do fazer

Encobri-me pelas múltiplas funções que exerci
Mãe, mulher, profissional, me reescrevi.
Limites e ponderações, não desisti e segui

Entre os choros e o clamar por assistência
Filhos na impaciência do pulsar de suas consciências
Me fizeram mais erguida e fortalecida
Desprovida de rigor em meio à resiliência

Por diversas vezes me encobri
Pelo medo, indecisão e dúvidas.
Nebulosas que pairavam em minhas produções
Busquei forças, me guiei, acreditei em minhas convicções

Ufa! Fiz, me refiz e reluzi
Porque na vida, somos passageiros
Que oscilamos e retornamos
Preenchidos pelo que acreditamos.

Patrícia Novais Silva
(27/12/2022)

RESUMO

Esta pesquisa contextualiza os letramentos digitais docentes no âmbito das práticas de ensino, assim, a imersão no tema letramentos nasce das tenras trajetórias professorais da pesquisadora, que seduzida pela temática letramentos digitais, mergulha no processo de pesquisa para estabelecer um movimento de convers(ação) com o público-alvo desta escritura − os professores −, em busca de respostas para a seguinte questão: *Quais são as representações sociais de professores de Língua Portuguesa, do 6º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Ituaçu-BA, sobre os letramentos digitais em suas práticas de ensino?* Neste caminho, o objetivo geral é: investigar as representações sociais de professores de Língua Portuguesa, do 6º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Ituaçu-BA, sobre os letramentos digitais em suas práticas de ensino. Para a delimitação do capítulo teórico foram acionados alguns autores em seus respectivos temas: Letramentos: Soares (1988; 2020; 2022), Kleiman (2005) e Tfouni (1988; 2006; 2010); e Letramentos Digitais: Rojo (2009), Rojo e Moura (2012), Dudeney, Rockly e Pegrum (2016); Formação e saberes docentes para o uso das tecnologias digitais: Cordeiro e Bonnila (2018), Tardif (2014) e Pimenta (1999); e a Teoria da Representação Social: Moscovici (1978; 2001; 2004) e Jodelet (2001; 2005). Esta pesquisa é de cunho qualitativo, amparada metodologicamente na Teoria das Representações Sociais, aplicada com os professores de Língua Portuguesa que lecionam no 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ituaçu-BA. Utilizamos o questionário no primeiro momento e, posteriormente, realizamos entrevistas semiestruturadas para compor a produção de dados a serem examinados por intermédio da Análise de Conteúdo de Bardin (1977). O estudo evidenciou que os docentes possuem letramentos digitais para uso pessoal e profissional, de acordo com suas possibilidades: digitar, fazer uso das redes sociais, utilizar a navegação online, interagir com outros sujeitos através de aplicativos como WhatsApp e utilizar plataformas para videoconferências, que são conhecimentos construídos em seus contextos de vida. Os resultados da pesquisa apontam a necessidade da formação docente para os estudos sobre letramentos e letramentos digitais, a fim de que os professores ressignifiquem suas práticas de ensino.

Palavras-chave: Letramentos. Letramentos Digitais. Tecnologias Digitais. Representações Sociais.

ABSTRACT

This research contextualizes teaching digital literacies within the scope of teaching practices, thus, the immersion in the literacies theme is born from the researcher's tender teaching trajectories, who, seduced by the digital literacies theme, dives into the research process to establish a movement of conversation(action) with the target audience of this writing − the teachers −, in search of answers to the following question: What are the social representations of Portuguese Language teachers, from the 6th year of Elementary School of the Municipal Education Network of Ituaçu-BA, about literacies digital in your teaching practices? In this way, the general objective is: to investigate the social representations of Portuguese Language teachers, from the 6th year of Elementary School, from the Municipal Education Network of Ituaçu-BA, about digital literacy in their teaching practices. For the delimitation of the theoretical chapter, some authors were activated in their respective themes: Literacies: Soares (1988; 2020; 2022), Kleiman (2005) and Tfouni (1988; 2006; 2010); and Digital Literacy: Rojo (2009), Rojo and Moura (2012), Dudeney, Rockly and Pegrum (2016); Training and teaching knowledge for the use of digital technologies: Cordeiro and Bonnila (2018), Tardif (2014) and Pimenta (1999); and the Social Representation Theory: Moscovici (1978; 2001; 2004) and Jodelet (2001; 2005). This research is of a qualitative nature, methodologically supported by the Theory of Social Representations, applied with Portuguese Language teachers who teach in the 6th year of the Final Years of Elementary School, in the Municipal Network of Ituaçu-BA. We used the questionnaire in the first moment and, later, we carried out semi-structured interviews to compose the production of data to be examined through Bardin's Content Analysis (1977). The study showed that teachers have digital literacy for personal and professional use, according to their possibilities: typing, making use of social networks, using online navigation, interacting with other subjects through applications such as WhatsApp and using platforms for videoconferencing, which they are knowledge constructed in their life contexts. The research results point to the need for teacher training for studies on literacies and digital literacies, so that teachers can re-signify their teaching practices.

Keywords: Literacies. Digital Literacies. Digital Technologies. Social Representations.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
EMITEC	Ensino Médio Mediado por Tecnologias
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORMAR	Formação de Recursos Humanos
LD	Letramento Digital
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEL	Novos Estudos do letramento
PACTO	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRUOCA	Programa Um Computador Por Aluno
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UCA	Um Computador por Aluno
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representações Sociais no contexto da produção de dados..... 28
Figura 2: Praça da Igreja Matriz de Ituaçu-BA..... 31
Figura 3: Mapa de Ituaçu-BA..... 32
Figura 4: Escola Municipal Vereador Sinvaldo Pereira Bonfim..... 32
Figura 5: Escola Municipal Durval Gualberto Rocha..... 32
Figura 6: Escola Municipal Maria Amaral dos Anjos..... 33
Figura 7: Escola Municipal Juvenal Wanderley..... 33
Figura 8: Manuais do Pacto..... 40
Figura 9: Alfabetização, letramento e variantes..... 42
Figura 10: Mapa conceitual..... 50
Figura 11: Descritores da pesquisa..... 52
Figura 12: Elemento gráfico do SmartArt..... 82
Figura 13: Representações sociais do ensino mediado pelas tecnologias digitais.... 102
Figura 14: Diagrama da rede de computadores..... 107
Figura 15: Autoconhecimento do professor..... 110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização das escolas municipais de Ituaçu-BA..... 33

Quadro 2: Filtragem de trabalhos acadêmicos na CAPES e na BDTD..... 53

Quadro 3: Pesquisas sobre letramento digital situadas entre os anos de 2013 e 2018 54

Quadro 4: Pontos focais..... 63

Quadro 5: Categorização da pesquisa..... 82

Quadro 6: Perfil pessoal/ profissional dos professores pesquisados..... 83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Trabalhos publicados por Região Geográfica entre 2013 e 2018..... 55

Gráfico 2: Pesquisas publicadas entre 2013 e 2018..... 56

Gráfico 3: Abordagens metodológicas da pesquisa..... 59

Gráfico 4: Exercício da docência..... 84

Gráfico 5: Docência em Língua Portuguesa..... 85

SUMÁRIO

DAS IMPLICAÇÕES ÀS APLICAÇÕES (INTRODUÇÃO).....15
1 TRILHAS DE ACONTECIMENTOS E AÇÕES (METODOLOGIA).....23
1.1 Representações Sociais: delimitações teórico-metodológicas.....23
1.1.1 O entrecruzar das Representações Sociais ao nosso objeto de pesquisa.....27
1.2 Abordagem da pesquisa.....30
1.3 *Lócus* do trabalho e público participante.....30
1.4 Técnicas de produção de dados.....36
1.5 Dimensão empírica.....37
2 ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE LETRAMENTOS: SIGNIFICANDO SIGNIFICADOS.....39
2.1 Letramentos convencionais: escrito e impresso.....41
2.2 Múltiplas faces dos letramentos.....45
2.3 Estado da arte sobre letramentos digitais: perspectivas e repercussões metodológicas das pesquisas acadêmicas.....48
2.3.1 Preparação da proposta.....50
2.3.2 Mapeamento dos dados.....51
2.3.3 Avaliação e síntese de qualidade dos estudos.....55
2.3.4 A temática Representações Sociais nas pesquisas acadêmicas sobre letramentos digitais.....60
2.4 Descristalizando conceitos: letramentos digitais.....60
2.4.1 A semântica “habilidade” na definição do conceito de letramentos digitais.....66
2.4.2 Práticas curriculantes de letramentos digitais.....68
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....72
3.1 Iniciativas de formação de professores no âmbito da inserção digital.....73
3.2 Saberes docentes e os letramentos digitais.....76
4 CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DO CAMPO EMPÍRICO.....80
4.1 CATEGORIA 1 - Perfil e atuação docente no campo da educação.....83
4.1.1 Tempo de atuação na docência.....84
4.1.2 Tempo de atuação como professor (a) de Língua Portuguesa.....85
4.1.3 Formação continuada para o uso das tecnologias digitais.....86
4.2 CATEGORIA 2 - Acesso do professor aos aparatos digitais.....87

4.2.1 Uso pessoal e profissional dos aparatos digitais.....87
4.2.2 Laboratório de informática na escola.....88
4.2.3 Acesso a internet nos cotidianos escolares.....89
4.3 CATEGORIA 3 - Compreensões docentes sobre letramentos 94
4.3.1 Letramentos: conceito e signficação.....94
4.3.2 Aprendizagens para a promoção dos letramentos.....97
4.4 CATEGORIA 4 - Letramentos Digitais nas práticas de ensino.....100
4.4.1 Ensino mediado pelas tecnologias digitais.....100
4.4.2 Seleção e avaliação de recursos digitais no contexto das práticas de ensino.....103
4.4.3 Letramentos digitais e aprendizagens.....105
4.4.4 Letramentos e letramentos digitais: conexões e (des)encontros.....108
4.4.5 Autoconhecimento do professor acerca das tecnologias digitais.....110
4.4.6 Vantagens e desvantagens do ensino presencial e remoto.....111
NUANCES (IN)CONCLUSIVAS 116
REFERÊNCIAS.....120
APÊNDICE A – Formulário online.....128
APÊNDICE B – Questionário online.....129
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista.....131
APÊNDICE D – Hyperlinks das entrevistas com professores.....132
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE.....133
ANEXO- Parecer Consubstanciado do CEP.....137

DAS IMPLICAÇÕES ÀS APLICAÇÕES (INTRODUÇÃO)

Entre riscos e rabiscos, arrisco-me a construir a paisagem científica desta pesquisa. Encontrar palavras que se adaptem e se encaixem com harmonia e precisão em uma escrita em processo constitui-se como uma tarefa árdua, uma vez que escrever demanda o ato de ler, pesquisar, pensar e organizar o que se pretende expressar. Em um trecho do poema dedicado a Mário Rosa, o poeta Armando Freitas filho (2003) nos traz uma reflexão do que pode significar a escrita quando pensamos na escolha minuciosa das palavras.

> Escrever o pensamento à mão.
> Reescrever passando a limpo
> Passando o pente grosso, riscar
> Rabiscar na entrelinha, copiar segurando a cabeça, pelos cabelos
> Batendo à máquina,
> Passando o pente fino furioso, corrigindo, suando e ouvindo o tempo da respiração
> Depois, digitar sem dor, apagando
> Absolutamente o erro, errar.

Recordar é subjetivar memórias passadas que marcaram trajetórias e passagens temporais pelo crivo da vida. Nesta seção apresento inicialmente os momentos marcantes da minha vida pessoal. Nasci em Salvador, na década de 80, segunda filha entre 04 mulheres. Meu pai exerceu a carreira militar e minha mãe incumbiu-se dos cuidados com as 04 filhas, mas acrescento uma pessoa de extrema importância em minha história de vida, que semeou os meus encantos com os estudos, minha avó Vitória, professora universitária que dedicou a sua vida à educação. Fui alfabetizada por minha avó aos 04 anos de idade, ela me ensinou a ler e a escrever por meio das cartilhas.

Quando criança, me reunia com as minhas irmãs para brincar de escolinha, eu sempre liderando o grupo e me intitulando professora. Simulava a lousa escolar com o uso de folhas de caderno para a escrita. Foram momentos contagiantes, cresci ciente de que profetizaria meus desejos em ser professora. Quando eu estava com 14 anos, nos mudamos para Ituaçu-BA (terra natal da minha mãe) com a minha família, menos o meu pai, que faleceu, a razão da nossa mudança. Continuei os estudos, passei em concursos públicos para professores nos municípios de Ituaçu-BA e Tanhaçu-BA, cidades onde exerço a profissão docente atualmente e constituí família.

Confesso que me fiz e refiz como mulher, mãe e profissional através das vivências com meus filhos Guilherme Nelson, de 06 (seis) anos, e Lara Lys, de 04 (quatro) anos, com o apoio do meu esposo Wagner. Essas pessoas assumem um lugar especial em minha vida,

porque sempre me inspiram a permanecer erguida e a enfrentar os desafios propostos pela vida.

Considero Guilherme e Lara Lys (meus filhos) importantes colaboradores no processo de escrita desta dissertação. Eles estiveram ao meu lado durante todo percurso do mestrado. Suas companhias me permitiram repensar que sou um ser humano dotada de limites e nem sempre estarei munida com boas ideias para desempenhar a melhor escrita.

O descrito anteriormente representa as memórias instituídas ao longo da minha vida pessoal. A partir do próximo parágrafo, farei uma breve exposição sobre a minha trajetória profissional e a paisagem dessa desta pesquisa.

Esta pesquisa foi nomeada como **Convers(ações) sobre letramentos digitais: diálogos de professores traduzidos em representações sociais**. Transversalmente, por meio deste título, aponto movimentos duplos na escrita, pretendendo com o termo **Convers(ações**) combinar comunicações e ações que expressarão modos de refletir, escrever e relacionar diálogos estabelecidos com os docentes, no esforço de interpretar convicções professorais à luz das representações sociais.

Das satisfações trilhadas no processo formativo de mestrado, vejo-me uma entusiasta sensível aos estudos de letramentos e me ergo pela consensualidade que determina as marcas da natividade professoral das minhas bases pedagógicas, em busca por engajar-me no universo científico. Foram muitas contendas, principalmente no solitário processo de apropriação de leituras, logo, (des)conhecidas, que provocaram profundas mudanças em meus modos de pensar.

Volto-me as minhas raízes profissionais quando percebo a presencialidade de práticas laborais sedentas por mudanças, que apontam a necessidade do afastamento dos laços afetivos oriundos de práticas estruturadas pela maneira de ser e agir como professora e que, em alguns momentos, urgiram na verbalização dos encontros acadêmicos no curso de mestrado.

Entre contrastes e realces, optei por narrar nesse momento o meu ingresso na carreira docente, aos 19 anos de idade, em busca de um sonho de criança: ser educadora e poder alimentar nos estudantes a sede pelo conhecimento. Com este ideário, em uma escola distante de minha residência, localizada na zona rural, a aproximadamente 60km de distância, iniciei minhas incursões na carreira docente. Dificuldades de acesso, jornada excessiva de trabalho e muita vontade de aprender marcaram a minha caminhada na educação. Candau (2003) ilustra que, na experiência do professor, o dia a dia na escola é um *lócus* de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *lócus* que muitas vezes ele aprimora a sua formação.

A partir da conclusão de minha graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus VI (2008) e da conclusão de uma das minhas especializações *lato sensu*, em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais (2016), bem como pelo exercício da docência e coordenação pedagógica por mais 18 anos no município de Ituaçu-BA, senti a necessidade de desenvolver reflexões sobre o letramento digital em sala de aula, sobretudo com os docentes atuantes na Rede Municipal do supracitado município. Garcia (1995, p. 54-55) nos sinaliza que

> Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Isso significa que o modelo de ensino e, consequentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis.

Conforme o autor, independente do nível de formação, o professor incorpora as influências pedagógicas vivenciadas no percurso de sua carreira pelas instituições formativas e pela sociedade.

Em 2012, como coordenadora e formadora do Programa de Alfabetização PACTO (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), aprofundei-me nos estudos sobre letramentos, participando de formações e desenvolvendo trabalhos pedagógicos com professores alfabetizadores. Confesso que as aprendizagens adquiridas no Programa de Alfabetização foram significativas para a minha formação como profissional da educação, abrindo-se caminhos para posteriores estudos sobre letramentos digitais.

Uma das memórias vividas no ambiente escolar, resultante do pensamento expresso nesta pesquisa acerca das influências do letramento digital, ocorreu em uma visita pedagógica, realizada por mim em uma determinada instituição escolar com alunos do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em contato com esses estudantes, observei que alguns utilizavam jogos virtuais através do celular, enquanto a professora aplicava uma atividade escrita. Ao me aproximar dos estudantes, procurei saber o que eles estavam jogando e, talvez por receio, negaram a brincadeira ao afirmarem haver concluído a atividade escrita. Cabe dizer que esse grupo de alunos pertencia a uma escola pública localizada na sede do município de Ituaçu-BA, tratava-se de adolescentes em defasagem em idade/série (alunos repetentes) e faziam parte de uma turma de estudantes também em defasagem escolar. Eram pessoas que aparentemente não criaram laços de pertencimento com a escola, demonstravam distância daquele espaço. A regente da turma relatou que os estudantes sempre fizeram uso do

aparelho celular em sala de aula e que ela estava cansada de reclamar e disciplinar os alunos e tentar mediar a situação juntos aos pais, sempre ausentes.

Essas primeiras aparições, associadas as minhas militâncias pelos estudos de letramentos, inquietaram-me quanto à proposta de explorar a temática letramentos digitais. Isso porque, atualmente, observo uma distância entre os discursos proferidos antepostos aos letramentos e às próprias práticas pedagógicas desenvolvidas na escola para fins de aprendizagens. Penso que as tecnologias estão presentes nos cotidianos dos estudantes e que a escola precisa se atentar a essa realidade.

A obra *Multiletramentos na Escola*, dos autores Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012), auxiliou-me na compreensão dos letramentos digitais, ao apontar aspectos importantes para conhecimentos implicados nos estudos dos letramentos. Foi um livro que me inspirou a conhecer através dos protótipos educativos (produções de alunos do mestrado da IEL/UNICAMP dos organizadores do livro, Rojo e Moura) possibilidades de práticas de letramentos mediadas pelas tecnologias digitais: Hipercontos, textos multimodais, blogs nos Anos Iniciais e contos infantis contextualizados na cibercultura, foram algumas das discussões incutidas nesse livro. Ao ler cada artigo dessa obra, percebi o quão interessante seria escrever sobre os letramentos digitais.

Outra leitura muito importante que alicerçou a pesquisa corresponde à obra *Letramentos Digitais*, dos autores Dudeney; Hockly; Pegrum (2016), manuscrito esse que remete a uma ampla abordagem sobre a linguagem e a comunicação de seus sentidos, englobando o letramento impresso, letramento multimídia e o letramento móvel.

O estudo sobre Letramentos Digitais, por intermédio das leituras iniciais, redimensionou a produção científica para o campo da prática. Através dos pressupostos das representações sociais de Serge Moscovici (1978; 2001; 2004), geramos a questão da pesquisa: *Quais as representações sociais de professores de Língua Portuguesa, do 6º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Ituaçu-BA, sobre os de letramentos digitais em suas práticas de ensino?,* pergunta justificada pela intenção de descrever os significados atribuídos pelos professores pesquisados aos letramentos digitais a partir de suas práticas de ensino, na tentativa de conhecer como as tecnologias digitais são pensadas e trabalhadas em seus fazeres pedagógicos.

Durante o mestrado prestigiei o encontro com a Teoria das Representações Sociais, iniciei os estudos a partir de Moscovici (1978; 2001; 2004) através de sua obra *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Esse material de estudos

contribuiu para a compreensão dessa teoria no campo da Psicologia Social e no âmbito da pesquisa acadêmica.

A motivação em pesquisar com os professores de Língua Portuguesa do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental se deve a minha aproximação com os estudos na área de linguagens, sempre gostei de ler autoras como: Soares (2020) e Kleiman (2005), que discutem os letramentos na perspectiva dos estudos linguísticos, outro motivo diz respeito as minhas passagens pela escola como professora de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sempre me fascinei pelas práticas de linguagens desenvolvidas no contexto escolar, principalmente em turmas de alunos que iniciam os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ano). Apesar das influências da área de linguagens, realço que os letramentos digitais não são conhecimentos que perpassam unicamente por esta área, mas podem atravessar as diversas áreas do conhecimento.

Como objetivo geral, pretendo *investigar as representações sociais de professores de Língua Portuguesa, do 6º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Ituaçu-Ba, sobre os letramentos digitais em suas práticas de ensino.* Desdobrei minhas intenções de pesquisa nos seguintes objetivos específicos: verificar a formação continuada recebida pelos professores para uso das tecnologias digitais na escola, considerando a promoção de letramentos; analisar os conceitos de letramentos e letramentos digitais a partir da compreensão dos docentes, identificando como estes conceitos são operacionalizados nas práticas de ensino; identificar a partir das percepções dos docentes de Língua Portuguesa as (des)vantagens das práticas de letramentos digitais e suas implicações no processo formativo estudantil.

Tomada pelas minhas implicações ao tema “letramentos digitais”, vivenciei o encontro com conceitos que figuraram sobre letramentos e letramentos digitais, indutores presentes nos objetivos específicos que ostentaram o desenvolvimento do trabalho científico, por meio da hibridização entre a estrutura teórico-metodológica escolhida “Representações Sociais” e os estudos dos letramentos digitais.

Destaco que a Teoria das Representações Sociais (TRS) nas obras de Moscovici (1925/2014) e Jodelet (2001) nortearam o campo metodológico deste trabalho científico. A proposta, alinhada aos estudos das Representações Sociais, encadeia debates acerca do uso das tecnologias digitais na sala de aula, contextualizando as consequências culturais e sociais dos letramentos exponenciadas nas práticas de ensino dos professores. Ilustra Moscovici (2021, p. 16) que “o fenômeno das representações está, por isso, ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade”. Essas ligações para o autor são formas de

representações que se constroem coletivamente, resguardadas as especificidades dos contextos sociais produzidos pelos sujeitos.

Utilizei alguns autores para encenar o nosso trabalho em: Letramentos: Soares (1988; 2020; 2022), Kleiman (2005) e Tfouni (1988; 1995; 2006; 2010) e Letramentos Digitais: Rojo (2009; 2013; 2015), Rojo e Moura (2012), Dudeney, Rockly e Pegrum (2016).

Dividi este texto em quatro capítulos com a finalidade de alinhar as discussões.

A parte introdutória, intitulada **Das implicações às aplicações**, apresenta um pouco de "nós" como pesquisadora, entoada pelo pronome "nós" subjetivado pelo "eu" pesquisadora e as ideias colaboradas por aqueles/aquelas que direta e indiretamente contribuíram com a pesquisa. A tentativa é demonstrar que entre a claridade do dia e a artificialidade das luzes noturnas me dispus a construir um arcabouço manuscrito que narra: o estado de espírito, as mudanças conceituais de pensamentos, a trajetória profissional, implicações com o objeto de pesquisa e a delimitação da proposta a partir da questão norteadora do trabalho alinhada aos objetivos pretendidos.

No primeiro capítulo, nomeado como **Trilhas de acontecimentos e ações**, aprofundei a metodologia, descrevi os caminhos trilhados para o desenvolvimento da produção científica. Escolhi a abordagem qualitativa para tratar da contextura do trabalho, além de explorar a Teoria das Representações Sociais que foi explanada nesta parte do texto (metodologia) como proposta teórico-metodológica. Entendo que a adoção de uma teoria como abordagem metodológica não deve se desvencilhar da sua origem epistêmica, que juntas figuram uma unidade de sentido para a pesquisa em Representações Sociais.

Apresento também na metodologia o *lócus* do trabalho e a caracterização dos participantes, colaboradores que, por intermédio de respostas emitidas em questionário e entrevistas, deram vozes ao universo discursivo da pesquisa, além de gerarem informações e conhecimentos. Para o tratamento dos dados, utilizei a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), que me subsidiou na seleção do material bibliográfico para leituras e fichamentos, em seguida, codifiquei as seções e subseções e, por último, inferenciei a coleta de informações a conceitos teóricos.

O segundo capítulo elenca discussões sobre letramentos e letramentos digitais, sendo intitulado **Estudos contemporâneos sobre os letramentos: significando significados**. Discuto as polissemias geradas em torno do campo semântico da palavra letramento, elencando problematizações acerca dos letramentos (no plural) para desdobrar o tratamento discursivo dos letramentos digitais. Discorro o assunto letramentos digitais na perspectiva da multiplicidade de ideias, discutindo o percurso desse conceito na educação. Nesse capítulo

contemplo também o Estado da Arte. Elaborei um levantamento de informações sobre pesquisas que tratam do ensino mediado pelas tecnologias digitais, tabulei e analisei os achados. Nesse processo de construção do Estado da Arte, verifiquei que o objeto dessa pesquisa "Representações Sociais docentes sobre letramentos digitais" não foi contemplado nas pesquisas sobre Letramentos digitais.

No terceiro capítulo, denominado **Formação de professores para o uso das tecnologias digitais**, apresento uma breve discussão sobre as principais iniciativas implementadas no Brasil para inserção digital, baseando-me principalmente nas autoras Carneiro e Bonilla (2018), que minunciosamente apresentam os projetos e programas dos governos como tentativas para inclusão digital na escola, ações essas não concretizadas; na sequência, abordo os saberes docentes na perspectiva de Tardif (2014) e Pimenta (1999), apoiando-me na ideia de saberes da experiência, quando a prática pedagógica é percebida como um processo de formação.

No centro desta produção, no quarto capítulo, nomeado **Construção simbólica do campo empírico**, o ecoar das vozes dos participantes entrevistados entoou os saberes produzidos sobre as Representações Sociais acerca dos letramentos digitais. Aqui ancoro-me em Moscovici (1988), que problematiza a chamada "desconstrução da retórica da verdade". Nos dizeres docentes, a realidade cultural e social originou sentido às representações intermediadas entre o sujeito (participante da pesquisa) e o recorte do objeto de pesquisa (representações sociais docentes sobre letramentos digitais) em uma intrínseca relação estabelecida pela consensualidade. Os professores do 6º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ituaçu-BA, rumo ao (des)conhecido, promulgaram as tenras militâncias de seus saberes pedagógicos expressando sentidos que reverberaram a nossa questão de pesquisa.

Em nossa última seção, **Nuances (in)conclusivas**, apresento nosso resultado por meio das percepções abstraídas da tessitura da produção científica, convicta de que construí conhecimentos ao invés de me prender a respostas fechadas. Considero que entre os tempos *chrónos*, que é o tempo calculado, aquele subordinado ao relógio e do qual não conseguimos fugir facilmente, e *kairós*, que é a qualidade do tempo vivenciado (conceitos de tempo da filosofia grega), fragilidades podem eventualmente se apresentar em uma pesquisa.

Reflexiono que "Cada prática letrada, em seu contexto específico, tem seu próprio regime: seus participantes, suas funções, sua linguagem, seu contexto, sua distribuição de poderes" (ROJO, 2019, p. 19). Neste sentido, pretendo, com esta pesquisa, compreender as

culturas de letramentos desenvolvidas pelo grupo social participante, entendendo-as como representações sociais.

1 TRILHAS DE ACONTECIMENTOS E AÇÕES (METODOLOGIA)

No cerne deste capítulo, apresentamos as trilhas metodológicas da pesquisa, certos de que a escolha do método e o seus desdobramentos são bases fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho científico. Nesta direção, as nossas pretensões de pesquisa se amparam nos estudos das Representações Sociais, onde nos interessa estudar as representações sociais docentes sobre letramentos digitais, com o intuito de permitir que o público participante manifeste livremente expressões e pensamentos oriundos dos seus fazeres pedagógicos. Destacamos que, para compreendermos as visões dos professores sobre o conteúdo letramentos digitais, iremos analisar as posturas, pensamentos, relação com o campo empírico (escola) e conhecimentos dos docentes sobre as tecnologias digitais.

1.1 Representações Sociais: delimitações teórico-metodológicas

Quando propomos escrever sobre letramentos digitais, pensamos em relacionar a temática às Representações Sociais. Essa escolha não emergiu arbitrariamente, mas sim das nossas aproximações com as leituras que descortinam possibilidades de entender os saberes oriundos das experiências construídas pelos sujeitos sociais, a partir das contribuições da Psicologia Social.

Adotar uma pesquisa sustentada por conceitos teórico-metodológicos contidos na Teoria das Representações Sociais nos conduz ao desafio de pensar em um trabalho acadêmico que dê conta de responder o pulsar das nossas inquietações. Seguimos, então, no desafio de delimitar no presente ensaio metodológico a densidade da Teoria (Teoria das Representações Sociais) atravessada neste manuscrito.

Um questionamento inicial abre espaço para uma discussão introdutória: Quais as origens da Teoria das Representações Sociais? O nascimento dessa teoria se filia à Psicologia Social, ramo da Psicologia, que a partir do século XIX se dedica aos estudos do comportamento humano, além de ter como precursor o filósofo francês Augusto Comte, considerado o pai do positivismo.

Esse campo de estudo se delineia no cenário social do período após a Primeira Guerra Mundial, época marcada por conflitos e tensões, paisagem ideal para os cientistas sociais compreenderem determinados fenômenos das sociedades, bem como: posições preconceituosas, conflitos de valores e formas de pensar a vida.

Entender o comportamento humano, formas de pensamento e ideários compuseram pesquisas da Psicologia Social, emblemadas pela tentativa de estabelecer conexões entre o ser e a sociedade, ao invés de percebê-los em posições díspares. O sujeito, mesmo imerso nas suas subjetividades, coletivamente adere às construções imaginárias e simbólicas do meio, premissa fundamental da Psicologia Social.

Cherry (2016) depreende que a Psicologia Social não se ocupa apenas da visualização da interferência do meio nos cotidianos, mas também das percepções construídas nos espaços de vivências. Ainda porque os sujeitos influenciam, são influenciados, percebem e simbolizam as relações compreendidas na sociedade.

Cabe ressaltar que etimologicamente a Psicologia Social está substanciada pelas áreas de conhecimento que a originaram: a Psicologia e a Sociologia. Dessa forma, Farr (2013) nos informa que há um intercâmbio reduzido entre a Psicologia e a Sociologia, isso porque ideologicamente existem domínios de disputa entre ambas as áreas de conhecimento, cujos sentidos inversos situam os sujeitos em campos específicos de estudos.

Essa hibridização de saberes, mesmo em suas especificidades, gerou uma versão que percebe o homem em sua complexidade social, como um sujeito que constrói sua própria realidade em conjunto com outros sujeitos, por meio das interações sociais.

Essa breve contextualização sobre a Psicologia social se faz necessária para situarmos a Teoria das Representações Sociais germinada neste campo de estudo. Entremeando a Psicologia Social, Durkheim (1858-1917), que foi um sociólogo, antropólogo, cientista político, psicólogo social e filósofo francês, descreveu com ênfase o conceito de Representação Coletiva em um texto denominado *Représentations individuelles et représentations collectives (1898),* ao abordar primeiramente a noção de consciência coletiva para chegar às representações. A representação coletiva condensada nas obras de Durkheim (1970) denota a realidade vivenciada e experienciada pelo sujeito em coletivo com outros sujeitos.

Em conformidade com Durkheim (1970, p. 33), “as representações, que são a trama dessa vida [social], originam-se das relações que se estabelecem entre os indivíduos assim combinados ou entre os grupos secundários que se intercalam entre o indivíduo e a sociedade total”, em outros termos, a sociedade se organiza coletivamente, criando suas próprias regras e padrões de convivência, ou seja, a organização social converge para uma consciência coletiva onde os sujeitos simbolizam conhecimentos em comum. É oportuno ressaltar que para Durkheim (1970) os sujeitos são influenciados pela sociedade em que estão inseridos, e é por meio dessas influências que são manifestadas as representações coletivas.

O Psicólogo Social romeno radicado na França, Moscovici (1961), elegeu Durkheim (1978) como ancestral das Representações Sociais, ao ampliar a ideia de Representação Coletiva. A concepção de coletividade conduz Moscovici (2003) a construir sua teoria reabilitando conhecimentos do cotidiano como contraponto aos saberes científicos historicamente valorizados na vida social.

Registramos que o nosso contato com as leituras que discutem o tema Representações Sociais é recente, pois iniciamos pesquisando a partir de Moscovici (1961), precursor da Teoria das Representações Sociais, que em sua obra intitulada *La Psychanalyse, son image et son public* (1961), se ocupa em anunciar "os processos e os modus operandi da elaboração do conhecimento "no" e "do" social" (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2014, p. 666-667), conhecimentos esses que passam a ser incorporados nas Ciências Sociais como premissas para se compreender o funcionamento das relações sociais produzidas pelos/entre sujeitos em seus contextos de vida. Nesta rota, Moscovici (2003, p. 310) se posiciona arguindo:

> Eu regi de certo modo a esse ponto de vista e tentei reabilitar o conhecimento comum, que está fundamentado na nossa experiência do dia a dia, na linguagem e nas práticas cotidianas. Mas bem, lá no fundo reagi contra a ideia subjacente de que o "povo não pensa" que as pessoas são incapazes de pensar racionalmente, apenas os intelectuais são capazes disso.

Diante disso, a proximidade entre o universo científico e o universo consensual (saberes comuns) passou a fazer parte das pesquisas de Moscovici (2003), significando avanços no campo das Ciências Sociais, que, ideologicamente e historicamente, concebem-se como conhecimentos verdadeiros aqueles que são produzidos e comprovados no crivo da racionalidade. Os estudos das representações sociais surgem como uma possibilidade à ruptura dos padrões culturais mensuráveis por "verdades" incontestáveis e imutáveis professadas pelas chamadas Ciências sagradas (conhecimentos científicos), onde nesse universo de certezas e mensurações predomina o pensamento cartesiano de que apenas as comunidades científicas geram e produzem ciência.

Como uma categoria multifacetada, as Representações Sociais abrangem estudos que buscam situar o sujeito na construção do pensamento simbólico. Abric (1998) conceitua as Representações Sociais como unidades cognitivas estáveis e duráveis, quando tenta explicar a ideia de núcleo central, trata-se das memórias coletivas de determinados grupos sociais, entendidas pelo autor como resistentes a mudanças. Sá (1995) abstrai de Moscovici (1961) a chamada "psicossociologia do conhecimento", valendo-se desse termo para demarcar as ideias primeiras que deram consistência à teoria, aportando as contribuições de Moscovici (1961).

Para Moscovici (2003), os sujeitos, por meio das interações, nomeiam e produzem experiências de vida, formulando posicionamentos que conferem valores e significados à sociedade. Moscovici (2004, p. 30) completa:

> O que nos distingue é a necessidade de avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente; e o que distingue o meio ambiente é sua autonomia, sua independência com respeito a nós, ou mesmo, poder-se-ia dizer, sua indiferença com respeito a nós e as nossas necessidades e desejos.

Em paralelo aos apontamentos mencionados, podemos presumir que a sociedade se encontra em constante evolução, na medida em que novas formas de expressões da vida social passam a vigorar saberes científicos. Desse modo, os sujeitos/coletividades enfrentam uma incansável busca pelo livre arbítrio das opiniões, construindo imagens e novos conhecimentos sobre pessoas, objetos e acontecimentos da vida. Todas estas desestabilizações concernentes às representações sociais nos permitem, como sujeitos pesquisadores, analisar experiências em grupo e com grupos sociais.

Jodelet (2002, p. 22) sintetiza que "As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Na visão da autora, as representações são simbolizações criadas nos contextos sociais evidenciados pelos sujeitos.

Segundo Arruda (2014, p. 40), as Representações Sociais, enquanto projeto epistemológico, pretendem "captar no pensamento social a transformação e seus processos, sobre o chão da comunicação". As interações sombreadas pela comunicação posicionam os sujeitos em seus discursos e reproduzem percepções e construções simbólicas desenhadas nos contextos sociais.

Metodologicamente, lançamos a partitura de um questionamento explicitado por Arruda (2014, p. 119), muito comum para iniciantes pesquisadores: "mas onde está a representação social?". Essa provocação é instituída pela autora para remeter às interpretações das bases que sustentam as pesquisas em representações sociais, que de acordo com Arruda (2014), ecoam sem respostas em muitos trabalhos acadêmicos.

Sobre a questão dirimida, Moscovici (1969, p. 11) compreende que "representar não é selecionar, completar um ser objetivamente dado pelo seu polo subjetivo. É, na verdade, ir além, edificar uma doutrina que facilite a tarefa de desvendar, programar ou antecipar atos e conjunturas", implica dizer que há uma relação indissociável entre sujeito e o objeto representado, cabendo interpretações das realidades simbolizadas/ evidenciadas. Para tanto,

uma representação social reflete visões culturais individuais/grupais sobre ideários construídos na sociedade através das interações sociais que podem evidentemente influenciar comportamentos, atitudes e tomadas de decisões.

Moscovici (2021) apresenta dois elementos das representações sociais inclusos na simbolização imagética de objetos ou pessoas – O familiar e o não familiar. Sobre o familiar, Moscovici (2021, p. 53) explica: "em seu todo a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas", é se familiarizar a algo preservando crenças e interpretações. Continuamente Moscovici (2021) reflexiona que o não familiar é tornar imagens e ideias familiarizadas, na perspectiva de uma avaliação do que é incomum, do que se acredita não estar contido em uma realidade admitida.

Cognitivamente, os sujeitos sociais constroem associações com os objetos pensados e representados. Transformar o não familiar em familiar exige dois processos fundamentais, a objetivação e a ancoragem. Por objetivação, compreendemos "transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico" (MOSCOVICI, 2009, p. 61). A ancoragem significa dar nome a alguma coisa ou objeto, classificando-o (MOSCOVICI, 2021). Ao ancorarmos, estamos tornando ideias estranhas em imagens comuns, familiares.

As Representações Sociais emergem as visões de mundo formadas pelos sujeitos sociais. No campo da pesquisa, os estudos das representações sociais reconstroem e reabilitam pensamentos adormecidos no âmbito da cognição, tão necessários à composição de dados científicos.

1.1.1 O entrecruzar das Representações Sociais ao nosso objeto de pesquisa

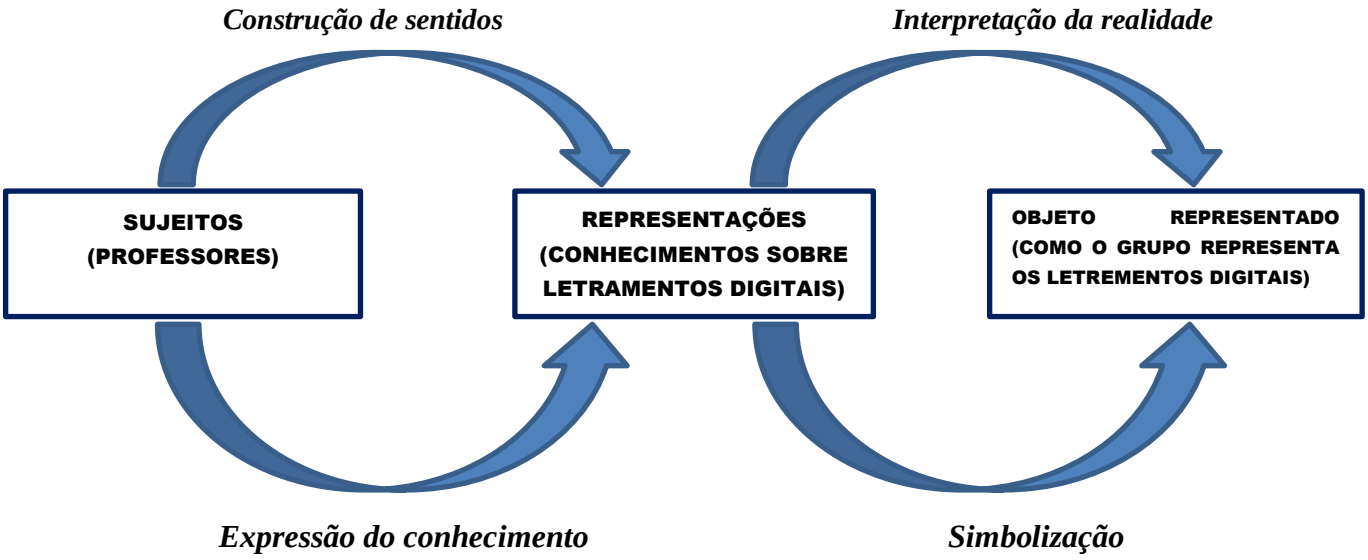
Explicitamos que com as provocações delimitadas nesta tessitura entrelaçamos contatos com os coletivos de professores, em busca de possíveis respostas para as nossas inquietações, entendendo que a todo o momento ocorrerá um movimento de convers(ação) que se amplia pelas literaturas pesquisadas e diálogos com os docentes. Ilustramos as relações de convers(ações) através de Arruda (2014, p. 74):

> A finalidade da conversação não é aumentar o conhecimento, mas não se sentir excluído, não ficar fora do circuito, e conseguir integrar a novidade numa linguagem que possibilite estabelecer essa comunicação, de modo a, por meio dela, ser incluído na rede de comunicação.

Consideramos relevantes as interações na pesquisa, posto que o pesquisador necessite sentir-se pertencente ao processo, relação esta que se ergue no contato com as literaturas pesquisadas e com a construção do próprio texto. Essa proximidade entre o pesquisador e sua pesquisa emerge do que se convenciona nesta produção por convers(ações), comunicações e interações com o contexto da pesquisa. Esse enredo de convers(ações) nos aproxima mais ainda do nosso objeto de pesquisa, na medida que exprimimos nossos sentimentos e intenções transitórias nas arguições.

Sob o esteio da Teoria das Representações Sociais (TRS), nos apoiamos em um esquema representativo criado por Jodelet (2001) que explica como a teoria adentra a construção do campo simbólico, compete ressaltar que adaptamos o esquema à luz do nosso objeto de pesquisa "representações sociais docentes sobre letramentos digitais".

Figura 1: Representações sociais no contexto da produção de dados



Fonte: Adaptado pela pesquisadora (2022) baseando-se do conceito de Jodelet (1989).

Com essa representação imagética, contextualizamos os imaginários docentes, ou seja, simbologias criadas que se desdobram em modelos culturais de letramentos. Jodelet (1989 apud SPINK, 2013, p. 95) explica que no âmbito dos estudos das representações sociais surgem duas discussões que abrangem a expressão do conhecimento e a sua simbolização:

> No primeiro debate, as representações emergem como uma modalidade de conhecimentos práticos para a compreensão do mundo e para a comunicação; no segundo debate, desdenham construções com caráter expressivo, elaborações de sujeitos sociais sobre objetos socialmente valorizados.

Como bem salienta a autora, os conhecimentos práticos estão entrelaçados pelos saberes comuns e pelas experiências comunicacionais que, por conseguinte, são frutos das vivências cotidianas dos sujeitos sociais. Problematizamos, nessa linha de pensamento, as experiências individuais/coletivas contidas nos sujeitos, que na maioria das vezes são desconsideradas para dar lugar à cultura das práticas formais tão valorizadas na sociedade.

Moscovici (2015, p. 35) revela que "nós pensamos através da linguagem, nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, quanto por nossa cultura", isto é, somos, de certa maneira, motivados a aderir às convenções sociais, o que nos leva a dois caminhos distintos. Segundo Moscovici (2015), um dos caminhos é seguir os efeitos provocados pelas influências do meio; ou seguir o inverso, que é escapar das exigências impostas do contexto social, dando voz as nossas percepções e pensamentos. Estes extremos mostram que as representações sociais podem conter os substratos coletivos ou estarem propensas às convicções pessoais não influenciadas por grupos sociais.

A figura 1, que representa um esquema pensado por Jodelet (1989), corrobora três momentos importantes presentes nesta pesquisa: o sujeito psicológico e ao mesmo tempo social atravessado pelas interações do meio; as ideias e conjecturas pensantes organizadas em imagens que se criam preponderantemente sobre objetos; e, por conseguinte, as projeções imagéticas que figuram as representações sociais.

Moscovici (2015, p. 33), em suas análises sobre representações sociais reverbera: "impressionantemente, cada um de nós está obviamente cercado tanto individualmente, como coletivamente por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos, nossas mente, quer queiramos ou não". Na dinâmica social a todo tempo somos afetados pelas conexões comunicacionais da sociedade, mesmo que em determinadas situações resistamos em seguir os impulsos sociais.

Os sujeitos que representam os letramentos digitais em nossa pesquisa convivem, obviamente, diante de um meio dotado de troca de conhecimentos, ao passo que possuem opiniões e exercem suas práticas pedagógicas acreditando em suas convicções. Estes profissionais da educação em contato com as tecnologias digitais elaboram representações sociais que são o resultado dos saberes construídos desde os primeiros contatos com os aparatos digitais. Depreendemos, então, que mesmo antes de utilizarem as tecnologias digitais nas práticas de ensino, os professores cotidianamente usufruem destes aparatos digitais em seus cotidianos, demonstrando certo grau de letramento digital.

1.2 Abordagem da pesquisa

Adotamos para o desenvolvimento desta pesquisa a abordagem qualitativa, por apresentar caráter interpretativista que visa descrever elementos complexos de determinados sistemas de significados. Ademais, tal escolha se justifica pela intenção de explorarmos evidências verbais dos acontecimentos geridos durante a contextualização das informações colhidas nos instrumentos de pesquisa. Entretanto, nosso enfoque esteve planeado no terreno das Ciências Sociais, que admite a abordagem qualitativa para o tratamento das discussões. Assim, Minayo (1994, p. 10) significa a pesquisa qualitativa como

> Aquela que é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerente aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Minayo (1994) apresenta dois aspectos: os significados e a intencionalidade como fundamentais na construção da pesquisa qualitativa. É possível observar que os aspectos característicos da modalidade de investigação descrita por Minayo (1994) coadunam com nossa questão de pesquisa, na medida em que sondamos representações sociais contidas nos imaginários dos sujeitos participantes. Os significados gerados em nossa pesquisa foram construídos pelo arcabouço teórico delimitado pelas leituras e pelas vozes docentes, juntos responderam às nossas intenções de pesquisa, apresentar as representações sociais sobre letramentos digitais.

Além disso, Minayo (1994, p. 21-22) acredita que a abordagem qualitativa se ocupa com "universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". A abordagem qualitativa possibilita aproximar fatos e significados que envolvem fenômenos sociais contextualizados no âmbito da pesquisa. Diante destes preceitos, desenhamos nossos propósitos lançando mão de conteúdos escritos, imagens e gráficos que, somados as nossas interpretações, semearam debates em torno do nosso objeto de pesquisa.

1.3 *Lócus* do trabalho e público participante

Anunciamos que a pesquisa aconteceu no município de Ituaçu-BA, justamente por estarmos imersos às memórias socioafetivas constituídas neste lugar ao longo da nossa

trajetória na educação. Para tanto, escolhemos uma imagem para denotar a representação social que temos da cidade de Ituaçu-BA, enquanto lugar.

Figura 2: Praça da Igreja Matriz de Ituaçu-BA

Fonte: Dedé Santana (2022).

A denominada Praça da Igreja Matriz de Ituaçu-BA localiza-se no centro da cidade, é um espaço de significados e de memórias afetivas. O estilo arquitetônico da igreja e de seus arredores remete à concepção de lugar histórico, isso porque a imagem que criamos de cidade histórica percebe uma igreja situada no centro de uma praça/bairro. Trata-se de uma representação social de cidade cultural, porque denota um olhar simbólico gerado em torno das vivências do cotidiano. Como não somos nativos desse lugar, talvez seja este o motivo da nossa admiração pela arquitetura sacra, que também nos desperta para os fenômenos sociais e culturais que acontecem nesse município. A representação social que criamos sobre Ituaçu-BA enquanto lugar se diferenciará em outros sujeitos, que serão motivados por algum acontecimento ou contexto vivido a criar suas representações sociais.

Ituaçu é uma cidade hospitaleira que pertence ao estado da Bahia, considerada o Portal da Chapada Diamantina. O território se estende em uma área de 1.216,3km^2, contemplando, no contexto de 2022, aproximadamente 18.962 habitantes (dados do último censo), vizinho dos municípios de Tanhaçu e Barra da Estiva, que distam 25 km. Nesta cidade, onde nos fizemos profissional da educação e cidadã ituaçuense, foram gerados os frutos deste trabalho o qual temos como propósito referendar contribuições à educação do município mencionado.

Figura 3: Mapa de Ituaçu-BA

Fonte: Wikipédia (2022).

O município de Ituaçu contempla 05 escolas municipais públicas que atendem os Anos Finais do Ensino Fundamental (correspondente ao ano letivo de 2021), porém a pesquisa foi realizada em 04 (quatro) escolas, com o envolvimento de 04 (quatro) professores, pois 01 (uma) professora não aceitou participar, assim 01 (uma) unidade de ensino não integrou a pesquisa. Escolhemos trabalhar com docentes de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ituaçu que lecionam no 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Figura 4: Escola Municipal Vereador Sinvaldo Pereira Bonfim

Fonte: Jairo Meira (2022).

Figura 5: Escola Municipal Durval Gualberto Rocha

Fonte: Foto retirada do facebook da Escola Municipal Durval Gualberto Rocha (2021).

Figura 6: Escola Municipal Maria Amaral dos Anjos

Fonte: Maria Aparecida Novais (2021).

Figura 7: Escola Municipal Juvenal Wanderley

Fonte: Foto organizada pela pesquisadora (2021).

As escolas mencionadas estão distribuídas na sede do município e Zona Rural. São ambientes espaçosos que atendem aos estudantes situados nas áreas geográficas em que residem. A seguir, elaboramos um quadro que caracteriza as escolas supramencionadas.

Quadro 1: Caracterização das escolas municipais de Ituaçu-BA

ESCOLA	ÁREA GEOGRÁFICA	LOCALIZAÇÃO	MODALIDADES DE ENSINO ATENDIDAS
Escola Municipal Juvenal Wanderley	Zona Urbana	Sede do Município	Anos Finais do Ensino Fundamental
Escola Municipal Maria Amaral dos Anjos	Zona Rural	Povoado do Campo Grande	Anos Iniciais do Ensino/ Anos Finais do Ensino Fundamental
Escola Municipal Vereador Sinvaldo Pereira Bonfim	Zona Rural	Povoado da Boca da Mata	Educação Infantil/ Anos Iniciais do Ensino/ Anos Finais do Ensino Fundamental
Escola Municipal Durval Gualberto Rocha	Zona Rural	Povoado de Tranqueiras	Educação Infantil/ Anos Iniciais do Ensino/ Anos Finais do Ensino Fundamental

Fonte: Organizada pela pesquisadora (2022).

A pesquisa aconteceu nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O quadro 1 oferece informações sobre as escolas onde os professores lecionam, são dados que focalizam as realidades locais desses profissionais. A Zona Urbana contempla escolas separadas para atender a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os Anos Finais do

Ensino Fundamental, as demais escolas da Zona Rural são núcleos que acolhem estudantes das comunidades circunvizinhas, funcionando os Anos Finais do Ensino Fundamental em contraturno às outras etapas de ensino. Não cunhamos como possibilidade de estudos as questões de ordem estrutural e geográfica das escolas, mas entendemos que situar as condições de estadia dos professores é necessário para compreendermos as condições proporcionadas para suas atuações nos espaços de ensino.

Os professores selecionados nesta pesquisa lecionam em diversas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, além de Língua Portuguesa, completam suas cargas horárias com outros componentes curriculares. Os espaços físicos abarcam condições básicas de funcionamento: lousa, piloto, mobiliários para acomodação de professores e alunos, livros didáticos e aparatos digitais para administração escolar, condicionantes postos à realidade dos docentes.

Quando atuávamos como professora de Língua Portuguesa, nossas práticas de ensino tinham como foco os letramentos, principalmente em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Nossas afinidades com a área de linguagens foram marcadas pelos estudos de Soares (2020) e Kleiman (2005), nos fascinávamos com as leituras de seus manuscritos. Acreditamos que o ensino da língua fundamenta a base para a construção dos letramentos, por isso, de forma pontual, direcionamos esta pesquisa ao público de professores que trabalham com Língua Portuguesa. Resolvemos abranger todas as classes escolares do 6ºano do Ensino Fundamental de Ituaçu com o propósito entendermos as realidades dos professores que atuam na referida Rede Municipal de Ensino.

Devido à pandemia por Covid-19, ficamos impossibilitados de atingir o público de alunos, dado que exigiria um trabalho presencial em sala de aula, por este motivo, a pesquisa foi realizada com os professores que nos possibilitaram trabalhar com entrevistas e questionários. Os docentes atenderam os seguintes critérios de participação: atuar em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, na Rede Pública Municipal de Ituaçu-BA, como professor (a) de Língua Portuguesa, ter idade acima de 18 anos e formação mínima de Ensino Médio, podendo ser graduado, especialista, mestre ou doutor. Estes aspectos fundamentaram a composição metodológica do projeto de pesquisa que foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética por meio do Parecer Consubstanciado do CEP (Conselho de Ética e Pesquisa) nº 5.020.612 (ANEXO A).

Com a finalidade de garantir o anonimato, substituímos as identidades dos participantes por denominações fictícias, para esta escolha optamos em utilizar nomes (ao

invés do sobrenome) de alguns dos estudiosos brasileiros do campo da linguística: Ataliba, Ingedore, Beth e Mary. Utilizamos estes nomes sem atribuir critério de importância.

Os professores participaram de duas etapas: na primeira, responderam ao questionário e, na segunda, colaboraram com a entrevista semiestruturada. No próximo tópico abordaremos ambos os processos.

Quais razões nos motivaram escolher como público-alvo os professores do 6º ano do Ensino Fundamental? Optamos por esta etapa de ensino, justamente, porque nossas inquietações sobre os letramentos na escola nasceram a partir do contato como professora de Língua Portuguesa em turmas do 6º ano, fato este que nos motivou a desenvolver uma pesquisa que pudesse abstrair compreensões sobre os letramentos digitais na perspectiva docente.

Diante da paisagem socioeconômica presente no contexto da Educação Básica, está um ensino público no ano de 2021 (período inicial da presente pesquisa) impactado pela doença, a pandemia da Covid-19. Dos dilemas encontrados, a conectividade surge como uma barreira digital que avassala a chamada equidade social, posto que professores e alunos tentaram se manter erguidos diante dos abismos provocados pela ausência de suporte técnico à educação durante a vigência do ensino remoto. O professor da Educação Básica passou a atuar em um formato de ensino totalmente díspar da sua realidade, a respeito deste assunto, Martins (2020 apud MONTEIRO; NANTES, 2021, p. 21) intercede:

> O cenário da pandemia trouxe novas e velhas reflexões e preocupações para o campo educacional, tais como "[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados e o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante

As condições socioeconômicas foram colocadas em evidência com o ensino remoto, principalmente com a precariedade do trabalho docente. Os professores enfrentaram dificuldades em estar durante suas atividades laborais conectados, induzidos a manter o acesso por iniciativas próprias. Outra questão importante neste processo diz respeito ao acesso por parte dos estudantes, muitos desses alunos não puderam participar das aulas online por diversas razões: dificuldade de acesso à internet (seja por razões econômicas ou por baixa qualidade de acesso); falta de dispositivos móveis, pois muitas vezes as famílias com mais de um estudante possuíam um único aparelho móvel, com precárias condições de uso; além dos fatores emocionais, que foram cruciais para repensar as práticas de ensino mediadas no ensino remoto.

Diante das exposições, temos professores (participantes desta pesquisa) com carga horária de 40 horas semanais, excedidas por vezes, devido ao exaustivo movimentar das telas dos aparelhos móveis. O celular da maioria dos professores funcionava à mercê do ensino remoto. Olhar constantemente o grupo de WhatsApp fazia parte da rotina docente.

Os fatores determinantes do ensino remoto na Educação Básica de Ituaçu-BA foram cruciais para entendermos as tentativas de práticas de letramentos digitais emanadas pelas instituições de ensino.

1.4 Técnicas de produção de dados

Na coletânea de informações, utilizamos duas técnicas para produção de dados, que nos auxiliaram a construir o repertório de análise do nosso objeto de pesquisa.

1. **Aplicação de questionário** com 10 (dez) questões objetivas (APÊNDICE B), formuladas com intuito de traçar o perfil dos participantes sondados. A aplicação desse instrumento se deu pelo meio digital, através do *Google Forms*, após preenchimento, as informações foram compartilhadas automaticamente com a pesquisadora no *Google Drive*. Todos os 04 professores convidados que atuam na Rede Municipal de Educação de Ituaçu-BA aceitaram preencher o instrumento de pesquisa. Salientamos também que as respostas compartilhadas no *Google Drive* geraram informações individuais.
2. **Entrevista semiestruturada** (APÊNDICE C), aplicada e transcrita. Em nossas previsões esperávamos contar com os 05 (cinco) sujeitos da pesquisa, porém participaram 04 (quatro), sendo 01 (um) professor e 03 (três) professoras, posto que um convidado não demonstrou interesse em participar, esquivando-se sempre que solicitado. A realização desses encontros ocorreu via *Google Meet*, com datas previamente agendadas entre os anos de 2021 e 2022. Ressaltamos que o convite foi formalizado aos docentes pelo WhatsApp, que concordaram com a realização da entrevista.

Salientamos que a escolha pelos meios digitais para aplicação de questionário e realização da entrevista foi devido à pandemia de Covid-19, processo que impediu o contato presencial entre a pesquisadora e os participantes.

Os pressupostos da Teoria das Representações Sociais embasaram o questionário e a entrevista, com os seguintes componentes: informação, campo de representação e atitudes, ou seja, estes aspectos fundamentaram as dimensões: descritiva, avaliativa e prescritiva, que

perspectivaram descrever os modos de pensamentos dos envolvidos, avaliar respostas emitidas e, consequentemente, prescrever possibilidades de ampliação de debates acerca da temática letramentos digitais.

É importante registrarmos que para resguardar a identidade e isonomia dos professores, fizemos uso do termo de assentimento (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido − TCLE, APÊNDICE D). Esse documento foi encaminhado via e-mail, com as seguintes informações: lugares adequados à entrevista, flexibilidade para abertura da câmera de vídeo (interessando-nos apenas os depoimentos orais), substituição das identidades por nomes fictícios e sigilo total quanto às localizações das escolas, solicitamos também aos participantes assinatura do documento.

1.5 Dimensão empírica

Para a análise das respostas extraídas, utilizamos os passos sugeridos por Creswell (2007): tabulação dos dados, visando à transcrição das entrevistas e organização dos conteúdos; leitura do material coletado com vistas às ideias expostas pelos sujeitos pesquisados.

No tratamento dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), a partir de três dimensões cruciais na pesquisa: a pré-análise, com a escolha do material teórico para análise e seleção dos dados colhidos; leitura flutuante e fichamento dos conteúdos lidos; codificação, que corresponde à enumeração da pesquisa em seções e subseção, que geraram as categorias de análise.

Durante o processo de produção de dados, exploramos a noção de Núcleo Central elaborada por Abric (1994), a partir da grande Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2015). Para Abric (1994, p. 77), "as representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis"; e "as representações são consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais" (ABRIC, 1994, p. 78). A formulação do Núcleo Central também se inter-relaciona com as condições sociológicas, históricas e ideológicas associadas a convenções de normas e valores.

O núcleo central “é determinado pela natureza do objeto representado e pelas relações que o sujeito ou um grupo social mantém com este objeto” (ABRIC, 2001, p. 163), além de estar centrado no individual de cada sujeito, aquilo que pode ser representado pelas suas vivências cotidianas, causando uma ideia central do que está sendo elaborado na eminência das representações sociais.

Como esquadrinharemos a ideia de Núcleo Central em nossa pesquisa? Metodologicamente, composições gráficas, imagéticas e verbais nos ajudaram a perceber a construção do núcleo central, principalmente nas respostas que circundaram o questionário e entrevista semiestruturada, estes compõem-se por questões objetivas e abertas. Simplificando, abstraímos: a memória coletiva do grupo, a resistência a mudanças, sensibilidade ao contexto imediato, significação do objeto pensado e frequência com que as expressões apareceram.

2 ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE LETRAMENTOS: SIGNIFICANDO SIGNIFICADOS

A presente estrutura textual, inicialmente, narra e estabelece as descobertas que poliram os nossos desejos em escrever sobre Letramentos Digitais. Tomamos como ponto de partida neste texto as nossas implicações educacionais e teóricas quanto à temática em questão.

Nessa direção, revisitando o passado, no ano de 2012, quando exercíamos a função de coordenadora do programa PACTO (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), percebíamos nos momentos vivenciados das formações oferecidas aos docentes da Rede Municipal de Ituaçu-BA que o ecoar da palavra letramento direcionava reflexões sobre novas práticas de aquisição de leitura e escrita para além da alfabetização mecânica traduzida na codificação e decodificação de signos.

Durante a vigência do curso de aperfeiçoamento PACTO no município de Ituaçu-BA (2011-2015), emergiram em meu "eu" coordenadora e formadora interesses em aprofundar os estudos sobre letramento. Das escutas sensíveis aos docentes que participavam dos encontros formativos às visitas *in loco* nas classes escolares contempladas com o Programa de Alfabetização, percebíamos o envolvimento dos professores quanto à proposta de "alfabetizar letrando".

Por incentivos governamentais, o PACTO esculpiu modelos de aprendizagens que durante várias décadas foram arrastados por formatos de ensino calcados em métodos tradicionais de alfabetização, bem como o denominado método sintético que girava em torno da escrita mecanizada, ensinada a partir da decifração de códigos escritos − letras, sons e sílabas, ou seja, a silabação (b - a - bá).

Consideramos que o progresso e a inovação no campo da alfabetização ocorreram com a introdução da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro (1974) em parceria com Teberosky (1979). As autoras criaram experimentos que testavam a correspondência grafofônica na escrita, objetivando perceber como as crianças "construíam hipóteses e respostas em função das situações problemas a serem resolvidas" (TEBEROSKY, 2003, p. 97). Dessa maneira, os exames da Psicogênese da Língua Escrita eram trabalhados pelos professores alfabetizadores do PACTO, que buscavam na escrita espontânea identificar níveis de aprendizagens.

Com a Amália Simonet (autora de manuais didáticos do Pacto), eram desenhados os pressupostos do chamado "alfabetizar letrando" que habitavam as práticas de ensino dos professores alfabetizadores. O manual pedagógico do programa PACTO intitulado "*Proposta*

Didática para Alfabetizar Letrando", criado pela referida escritora, passou a ser distribuído nas escolas públicas brasileiras, a partir do ano de 2011. Nesse período, grande parte dos estados da Região Nordeste aderiu ao PACTO, visto que os indicadores de desempenho educacional apontavam baixos índices de proficiência na leitura e escrita entre os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da referida Grande Região.

As atividades escritas propostas nos manuais do PACTO eram recheadas de textos e contextos e exigiam esforços por parte dos docentes para construírem práticas de letramento orientadas para a formação do aluno leitor. Por sua vez, essa constituição de sujeito leitor dependia também dos recursos oferecidos pela escola para estimular capacidades leitoras, como diversos portadores textuais: livros, revistas, jornais, cartazes e outros. As iniciativas governamentais fundamentadas no Programa de Alfabetização na Idade Certa contribuíram de certo modo para que as escolas passassem a introduzir novas práticas de ensino voltadas à ideia de "alfabetizar letrando".

Figura 8: Manuais do Pacto

Fonte: Pires (2011).

Cabe, aqui, dizer que os processos formativos delineados no Brasil, em decorrência do PACTO, se configuraram como iniciativas de políticas públicas para a formação de professores em serviço com a intenção de atender as demandas escolares de proficiência na leitura e escrita.

A narrativa que aqui se estabelece demonstra a visão primária que tínhamos sobre o letramento, quando fomos tomados pelas referências oferecidas na época. Como todo processo de engajamento é transitório, nos condicionamos atualmente nesta transitoriedade de pensamento, provocada pelas veredas dos letramentos críticos, que se insinua como uma nova

referência que produz condições para uma leitura dinâmica dos contextos sociais, políticos e ideológicos que permeiam os espaços escolares.

2.1 Letramentos convencionais: escrito e impresso

O termo letramentos, apesar de estar imbuído nas escolas, ainda ocasiona dúvidas e incertezas quanto ao seu significado e aplicação. Entretanto, a partir desta seção utilizaremos o termo letramentos (no plural), reconhecendo a diversidade de entendimentos em torno do termo.

Os estudos sobre letramentos perpassam por várias visões de pesquisadores da área que buscam afinar definições que por ora discutem a alfabetização e letramentos como vertentes diferentes, ora como definições indissociáveis, ou até mesmo ações complementares.

(Re)significando conceitos, provocativamente, o que de fato se traduz como letramentos? Iniciamos discutindo esta temática com a autora Magda Soares (2020), que utiliza o termo no singular e nos informa em sua obra *Letramento: Um tema em três gêneros* que o "Letramento é uma palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas 10 anos, portanto, que ela surge no discurso de especialistas dessas áreas" (p. 15). A autora complementa que uma das primeiras aparições sobre o uso da palavra letramento ocorreu em 1986 na obra de Mary Kato (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática); mesmo sem intenção, Kato (1986) anunciava o conceito de letramento para o campo da Linguística.

Além disso, Soares (2004) manifesta em seus manuscritos a chamada "invenção da palavra letramento" que, em meados dos anos 80, aparece simultaneamente em alguns países da seguinte forma: letramento no Brasil, *illettrisme*, na França e *literacia*, em Portugal, cuja finalidade era nomear fenômenos diferentes dos denominados na *alfabetização*.

Propositivamente a autora questiona as raízes pelas quais herdamos o termo letramento, respondendo que a terminologia deriva da palavra *literacy*, do Inglês, significando "o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever" (SOARES, 2004, p. 17).

Em suas incursões, Soares (2020) constrói um repertório conceitual que explica o campo semântico das variantes alfabetização e letramento.

Figura 9: Alfabetização, letramento e variantes

Alfabetizar- tornar o indivíduo capaz de ler e escrever

Alfabetizado- é aquele que sabe ler e escrever.

Alfabetismo- estado ou qualidade de alfabetizado.

Analfabeto- que não conhece o alfabeto.

Analfabetismo- estado ou condição de analfabeto.

Letrado- versado em letrado, erudito.

Iletrado- que não tem conhecimentos literários.

Letramento- resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita.

Fonte: Letramento em verbete (SOARES, 2020).

Sentimos a necessidade de destacar as distintas estruturas planeadas no campo semântico das terminologias alfabetização, letramento (no singular) e suas diferentes facetas, por entendermos que tais discussões conduzem o leitor a refletir a recepção desses termos no contexto social. Na escola estas definições aparecem para delimitar as situações que envolvem a aquisição da leitura e escrita, constituindo de certa forma como representações sociais sobre níveis de aprendizagem escolar.

Segundo Rojo (2019, p. 17), "No entanto, frequentemente na literatura da área, o conceito de letramento(s) foi e, por vezes, ainda é utilizado como sinônimo de alfabetismo(s)". Esta associação apontada advém do conceito de letramento tratado em Soares (1988, p. 17), que define letramento (literacy) como "o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever". Sendo assim, a palavra letramento (no singular), por não ser dicionarizada, define-se da mesma forma que alfabetismo, tornando-se também polissêmica por serem atribuídos vários sentidos.

Nesse caminhar pela polissemia dos letramentos no âmbito educacional, Soares (2020, p. 39) completa: "ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita: apropriar-se da escrita é tornar a escrita 'própria', ou seja, é assumi-la como sua propriedade". A afirmação de Soares (2020) parece ser imediatista, mas reflete a visão de letramento construída na escola, que determina a participação do sujeito nas práticas de leitura e escrita. Entende-se com estas proposições que o letramento adentrou no cenário escolar atrelando-se

aos processos de leitura e escrita, entretanto, não é de se estranhar perceber na educação práticas voltadas à escolarização, que são o resultado dos contextos históricos evidenciados pelos sujeitos na escola.

Por sua vez, em 1988, a professora e autora Leda Verdani Tfouni, que também utiliza o termo letramento no singular, em seu livro intitulado *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (Editora Pontes), contrapõe discussões entre letramento e alfabetização sob a ótica sócio-histórica, na perspectiva da análise dos impactos sociais advindos da aquisição da linguagem escrita, principalmente no que tange às práticas de alfabetização estratificadas nos espaços de ensino.

Tfouni (2010) apresenta uma abordagem discursiva do letramento, que compreende o sujeito em seus processos históricos. A autora ainda considera a premissa de que a linguagem é social e que os aspectos culturais imersos aos sujeitos devem ser valorizados pela escola. Tfouni (2010, p. 23) define como o letramento é apontado em nossa sociedade:

> Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo.

Nessa ótica, o letramento passa a ser percebido como um empreendimento do sistema capitalista vigente, cujas visões ideológicas conferem importância à leitura como um mecanismo que propicia o ingresso do sujeito ao mercado de trabalho, principalmente em áreas que exijam o mínimo de leitura e escrita.

Aos olhares de Kleiman (2005, p. 11), que remete a expressão letramento no singular, “O letramento não é alfabetização, mas a inclui”! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados. Para a autora (2005, p. 12), não há necessidade de separar os termos, porque

> se consideramos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar.

A concepção de letramento compreendida pela escola está relacionada às práticas de alfabetização desenvolvidas por professores, onde se constrói uma versão do chamado sujeito “culto” ou “letrado”, aquele que tem o domínio do sistema escrito.

Uma indagação nos cabe neste momento, que é: como ensinar o letramento? Kleiman (2005, p. 16) elucida que “ensinar o letramento” é uma expressão no mínimo estranha, pois implica uma ação que ninguém, nem mesmo um especialista, poderia fazer, ou seja, não existe um manual de regras pedagógicas para o ensino do letramento, mas sim processos criativos que intencionam mobilizar conhecimentos e promover a participação do aluno em práticas sociais, que transpõem a aquisição dos códigos da escrita.

Entendemos que, além de valorizar a aquisição da leitura e escrita, a escola precisa se adequar às velozes transformações tecnológicas do meio externo, contextualizando conteúdos do cotidiano que gerem criticidade. Seguindo a lógica da realidade concreta na construção de novos conhecimentos, Barreto (2006, p. 29) sinaliza:

> A realidade concreta é o ponto de partida para a construção de conhecimentos novos e mais elevados na educação. Assim, a língua tem uma dupla função: primeiro como meio de comunicação, dando-nos acesso ao problema a ser estudado; e, segundo, como elemento mediador na construção do pensamento.

Conforme a autora, a comunicação e a construção do pensamento são dimensões do desenvolvimento da linguagem, mecanismos estes que sob o ponto de vista da aprendizagem são estimulados por meio de ações pedagógicas concretas que levam à aquisição de novos conhecimentos.

Os letramentos não perpassam apenas pela leitura e escrita, permeiam também as diversas práticas trabalhadas na escola, incutimos nessas práticas os diversos gêneros textuais que podem ser explorados como “objetos de ensino” (DOLZ; SCHNEUWLY 1999, p. 6). Os objetos de ensino estão inclusos nas práticas orais e escritas presentes nas relações comunicativas. Os estudiosos Dolz e Schneuwly (1999), mesmo não adentrando na seara dos letramentos, trazem importantes contribuições ao debate das práticas de letramentos situadas, a exemplo, os gêneros orais e escritos, considerados pelos autores como megainstrumentos de aprendizagem, porque envolvem a comunicação verbal e não verbal.

De acordo com Rojo (2009, p. 98), “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática”. Entretanto, é papel da escola exercitar práticas de linguagens que tenham como finalidade permitir que os sujeitos sejam capazes de compreender o que leem e de se expressarem autonomamente em meios sociais onde as práticas de letramento são necessárias.

Street (2014), estudioso do letramento, aborda que ser letrado não é simplesmente adquirir conteúdos, mas aprender um processo. O autor ainda expõe dois modelos de

letramentos que são apresentados durante a escolarização: o autônomo e o ideológico. No letramento autônomo, Street (2001, p. 7) explica que

> O modelo autônomo de letramento funciona a partir do pressuposto de que o letramento - autonomamente – terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, esse modelo, levando a crer que tais práticas são neutras e universais, na verdade mascara e silencia as questões culturais e ideológicas que a elas são subjacentes.

O modelo autônomo desconsidera as dimensões sociais que envolvem os sujeitos escolares, onde as práticas de ensino estão pautadas meramente no processo de escolarização estudantil. Já no letramento ideológico, Street (2014, p. 173) destaca que as "práticas letradas são aspectos não só da cultura, como também das estruturas de poder, levando o letramento a variar de acordo com o contexto". Para mais, as concepções de letramento construídas no espaço são estreitadas por modelos de ensino voltados às práticas tradicionais de aprendizagem da leitura e escrita.

A partir da premissa de que os estudos dos letramentos apontam posições teóricas que se contrapõem pela natureza multifacetada do próprio conceito, podemos inferir que nessa variedade emergem diferentes estudos que tentam atribuir sentidos ao tratamento da escrita: a visão socioantropológica de Street (1984, 2001, 2014) e Kleiman (2005), quando associam as práticas de letramentos às práticas de utilização da escrita na sociedade; os estudos de Soares (2020) sobre o uso social da linguagem, quando remontam a uma abordagem discursiva das práticas de leitura e escrita contidas nos espaços escolares; e a visão sócio-histórica de Tfouni (1988, 2006, 2010) que se reveste de argumentações sobre os impactos sociais da leitura e escrita nas vidas dos sujeitos que a elas não tiveram acesso. Essas diferentes abordagens sobre o letramento revelam a (im)possibilidade de se ater a uma única definição do termo.

Nessa direção, as múltiplas faces/formas de se entender os letramentos não se detêm em torno de uma única definição, posto que as práticas educativas se dinamizam e eclodem vivências reais em variações de tempo, espaço e pensamento cultural.

2.2 Múltiplas faces dos letramentos

Sentidos plurais, multiformes, multíplices transformaram o "letramento" em letramentos, multiletramentos, entre outros mistos e complexos desdobrados em decorrência de uma única palavra, "letramento".

Do letramento aos “letramentos”, pluralizamos conhecimentos para inquirir nossos desejos que se traduzem na pretensão de buscar respostas a nossa pergunta de pesquisa: *Quais as representações sociais de professores de Língua Portuguesa, do 6º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Ituaçu-BA, sobre os letramentos digitais em suas práticas de ensino?* Esta questão aflora nossas sensibilidades em desvendar aspectos culturais que contribuíram para o descortino das representações sociais das práticas de letramentos desenvolvidas pelos professores participantes desta pesquisa, considerando que aderimos ao uso da referida palavra no plural por entendermos que atualmente não podemos conceber um único letramento.

Para Buzato (2007), os estudiosos do Grupo de Nova Londres foram os primeiros a cunhar a palavra letramento no plural (literacies), por compreenderem que os letramentos estão situados nos diversos contextos da vida social. Buzato (2006, p. 7) ainda explicita que

> Letramento, ou mais precisamente os letramentos, são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, e são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais.

Buzato (2006) destaca que as práticas de leitura e escrita estão implicitamente imbuídas no conceito ou conceitos de letramento(s), além de dependerem culturalmente de contextos específicos que variam de acordo com as finalidades específicas dos grupos sociais.

Kalantzis e Cope (2012) fazem uso da palavra letramentoS no plural para justificar que as práticas sociais de letramentos são múltiplas e culturais. Esta recepção ao termo passa do exclusivismo escolar à responsabilidade também de outros espaços da sociedade, que são considerados por Street (2014) como agências de letramentos, justamente por abranger diversas práticas sociais.

A autora Rojo (2019, p. 16) nos informa: “numa sociedade urbana e moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião. Por isso, o conceito passa ao plural: letramentos”. Nessa rede de sentidos, os sujeitos participam cotidianamente de diversas práticas letradas, que não dependem exclusivamente da escolarização, e que também não se reduzem a uma única possibilidade, mas às diversas práticas sociais do cotidiano, ou seja, “as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo” (ROJO, 2009, p. 98). Nota-se, nesta perspectiva, que o sujeito constrói o seu repertório comunicacional ao desenvolver atividades rotineiras, mesmo que não possua práticas de leituras.

Na abordagem crítica, os letramentos são visualizados como um fenômeno plural, por considerar que os conhecimentos circundam os diversos espaços sociais, pois "há diferentes letramentos associados a diferentes domínios de vida, como a família, o trabalho e a escola" (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 11). Esta visão abarca os letramentos múltiplos que estão amplamente situados nos espaços institucionais da sociedade, que nos leva a conviver em um "Pântano Intelectual" (HEIM, 2013) demarcado pela circulação de informações que instantaneamente se espalham pelos meios de comunicação, principalmente os digitais. Neste entorno a constituição de "identidades e vínculos virtuais" (MARTINO, 2015, p. 46) é permeada pelas tecnologias digitais, que favorecem, sobretudo, a interlocução de conhecimentos que até então só seriam possíveis através do mundo físico. O conceito de "identidades" explicitado por Martino (2015, p. 46) se aproxima do que Rheingold (1997) delimitou como construção/reconstrução de identidades, que ocorre em virtude da substituição dos espaços físicos pelos espaços virtuais.

A partir das discussões sobre os processos culturais que emergem da escrita e, por conseguinte, os letramentos, nasceu no ano de 1996 um novo conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres: "Multiletramentos". "Os pesquisadores reuniram-se, na cidade de Nova Londres (EUA), para discutir as mudanças, recentes, que estavam sofrendo os textos e, decorrentemente, os letramentos" (ROJO, 2019, p. 19). Este olhar sobre as múltiplas linguagens foi significante para pensar os textos/ discursos em contextos sociais movidos, principalmente, pelas tecnologias digitais.

A respeito dos multiletramentos, "os estudos buscavam compreender o impacto sociocognitivo e cultural da escrita, bem como as práticas de letramento, sendo denominado Novos Estudos do Letramento (NEL)" (VERGNA, 2020, p. 3). As mudanças provocadas no contexto em que se inserem as tecnologias digitais impulsionaram os pesquisadores anglo-saxões a compor uma teoria social dos letramentos.

Salientamos que a inclusão do termo "novo" nos estudos dos letramentos se deve ao "universo aberto pelas novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)" (ROJO, 2019, p. 25), onde se percebe a preocupação dos pesquisadores em incluir o "digital" nos estudos dos letramentos, considerando que, atualmente, nos meios de comunicação digital, circula uma diversidade de gêneros textuais interativos semeados pela abrangência da cultura digital.

Até o momento, discutimos a recepção dos termos "letramento" e "letramentos" por pesquisadores destas temáticas, inserindo-os como conceitos introdutórios aos nossos estudos.

Outrossim, na seção subsequente, apresentaremos o “estado da arte”, um breve estudo sobre o recorte do nosso objeto de pesquisa: “representações sociais sobre letramentos digitais”.

2.3 Estado da arte sobre letramentos digitais: perspectivas e repercussões metodológicas das pesquisas acadêmicas

Atualmente, o termo letramentos digitais tem sido explorado em diversas pesquisas na área de educação, além das iniciativas em tentar conceituá-lo, pesquisadores buscam, nesta categoria dos letramentos, extrair conhecimentos imbricados que permeiam o uso das tecnologias digitais para fins de aprendizagem.

Nessa senda de dinamicidade de conceitos tomados pelos estudos dos letramentos a partir da linguagem digital, nos chamou atenção uma outra categorização expressa pelo trio de autores Dudeney; Hockly; Pegrum (2016, p. 38), o letramento em pesquisa, “habilidade de fazer uso eficiente de ampla gama de motores e de serviços de busca, incluindo a familiaridade com sua funcionalidade plena, bem como com suas limitações”. Esse conceito nos fez refletir sobre as formas de perceber os letramentos: o emprego da palavra “habilidade”, por exemplo, vista nessa definição como capacidade individual e cognitiva do sujeito do letramento em pesquisa, o que distancia o sujeito das práticas sociais evidenciadas na vida cotidiana.

Retomando a definição de letramento em pesquisa, na sociedade atual, muitas pessoas sabem acessar as ferramentas digitais, porém, muitos sujeitos não foram oportunizados com conhecimentos técnicos em espaços formais para desenvolverem “habilidades” de pesquisa, daí o quão perigoso é relacionar o letramento a “habilidades”. Letramento em pesquisa são práticas, vivências, atitudes e construção de sentidos e está além da técnica, se alinhado à perspectiva de letramento de Street (2014).

Tomemos esse conceito de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) para expandirmos a ideia de letramento em pesquisa enquanto prática social imbricada nos espaços formativos, a definição tracejada vincula-se à pesquisa por meio da utilização de aparatos digitais, mas é imperioso recontextualizar essa categoria dos letramentos, ainda porque a pesquisa não acontece exclusivamente pelos meios de comunicação online, ela está presente em outros universos: visitas a lugares históricos, acesso a fontes de pesquisa livrescas, pesquisas de campo são alguns dos exemplos do letramento em pesquisa.

Por que trouxemos para esse debate o letramento em pesquisa a partir de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 38)? A intenção não é tecer um olhar contraditório ao conceito

trabalhado pelos autores, mas sim, expandirmos os horizontes que cercam o letramento em pesquisa, que notoriamente acontecerá nos espaços escolares/ acadêmicos, em que seja ou não possível a navegação online. Devemos considerar também que a definição atribuída a letramento em pesquisa advém da obra *Letramentos digitais*, que abrange debates sobre as tecnologias digitais no âmbito da construção dos letramentos, por isso, a associação ao contexto digital.

O letramento em pesquisa como prática social importante reflete diretamente na sociedade, pois fazer pesquisa no século XXI inclui utilizar uma gama de possibilidades, além das leituras livrescas, a utilização da pesquisa de campo e online.

À primeira vista, o letramento em pesquisa nos permitiu elaborar este estado da arte, quando nos valemos da pesquisa online para levantar dados importantes das produções acadêmicas com proximidade ao nosso objeto de pesquisa.

A visita aos bancos de produções científicas que permeiam estudos sobre os letramentos digitais nos proporcionou conhecer sobre o que vem sendo contemplado nas produções escritas de teses e dissertações acerca dos debates da temática em questão, uma vez que o entretenimento com outras pesquisas nos permite perceber aproximações e distanciamentos que interpelam o campo das ideias pensadas a partir das configurações sociais, espaciais, temporais e metodológicas que engendram os manuscritos acadêmicos.

No Brasil, tem crescido acentuadamente o número de estudos denominados “estado da arte” que, originalmente, são “pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento” (SOARES; MARCIEL, 2000, p. 9).

Compreender como as produções foram pensadas e elaboradas temporalmente, quais definições serviram de objeto de análise, como as temáticas são problematizadas nas dimensões de estudos, onde se concentraram regionalmente em termos quantitativos, quais os métodos empregados nas pesquisas, dentre outras inquirições que se tornam objetos de análise para a construção do chamado “estado da arte”, permite que o pesquisador-autor situe seu trabalho no descortino do que tem sido apresentado no universo acadêmico. De acordo com as autoras Romanowski e Ens (2006, p. 39),

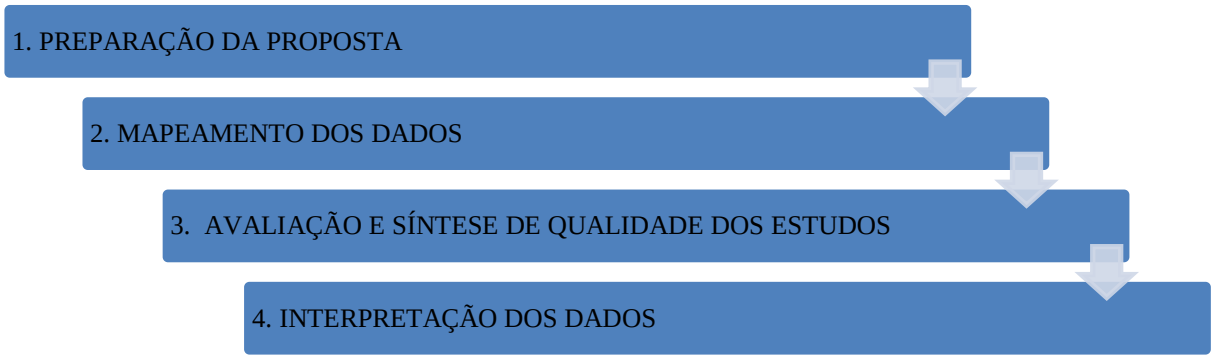
> Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da

> prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Corroboramos as ideias apresentadas, dado que iniciar o processo de pesquisa por meio de um estudo criterioso do que vem sendo discutido em torno da problemática que se anuncia auxilia o pesquisador a situar o seu objeto de pesquisa, permitindo-lhe um olhar crítico sobre as produções já desenvolvidas, bem como limites observáveis – pontos em comum e os afastamentos com sua pesquisa.

Elaboramos um mapa conceitual de pesquisa que sistematiza os principais elementos que irão compor a base de análise deste constructo.

Figura 10: Mapa conceitual



Fonte: Organizado pela Autora (2021).

2.3.1 Preparação da proposta

A composição supracitada nos norteou a construir o do estado da arte, bem como contribuiu para pensarmos no cerne da questão que reverbera este debate, que é: Quais os conceitos metodológicos explorados nas pesquisas sobre letramentos digitais? O esquadrinhamento deste debate visa analisar conjuntos de dados existentes nas produções acadêmicas que tratam de letramentos digitais a fim de desvelar as compreensões metodológicas fundamentadas pelos pesquisadores.

Para identificar informações, elegemos dois bancos de dados que são: Catálogo de Teses e Dissertações − CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Nestes ambientes de buscas, encontramos um arcabouço de publicações acadêmicas que induziram a aplicação de critérios de inclusão e exclusão.

Na sistematização deste “estado da arte”, elegemos como recorte temporal os períodos entre os anos de 2012-2020. Esta escolha pontual deve-se às principais repercussões dos letramentos na esfera educacional, em que, precisamente em 2012, ocorreu a implementação de Políticas Públicas de “alfabetização e letramento” com o lançamento do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cuja investidura objetivava incentivar a formação de professores alfabetizadores.

O que o PNAIC enquanto política educacional previa? A princípio, o Decreto nº 6.094/2007 prometia, em seu artigo Art. 2º, II, “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, p. 2007). Destacamos ainda três eixos presentes na portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e suas ações definidas nas diretrizes gerais: o artigo Art. 6º, que trata dos eixos que compreendem as ações do PNAIC: I - formação continuada de professores alfabetizadores; II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais e; IV - gestão, controle e mobilização social.

A implementação do Programa de alfabetização prezava por tentativas de responder as demandas de formação docente, o uso de tecnologias que viabilizassem o processo de aprendizagem da leitura e escrita e, por conseguinte, os objetivos pretendidos pelo Estado, expressos no eixo IV da referida lei. Subjacente à verbalização destes dizeres, Santos (2012, p. 7) nos atenta:

> Entretanto, considera-se que as novas políticas educacionais introduzem alterações significativas nos contextos educacionais nos quais são implementadas, uma vez que propõem medidas que enfatizam a ‘importância’ da instituição escola procurando a permanência dos estudantes nesta instituição.

Na contramão dos discursos sobre a essencialidade dos processos formativos, encontra-se um sistema governamental que preconiza regras de funcionamento às instituições de ensino que, por sua vez, esboçam esforços para efetivação de tais propostas educacionais.

2.3.2 Mapeamento dos dados

Em face das proposições expostas nas pesquisas assentadas nos estudos dos letramentos digitais, fizemos um levantamento bibliográfico. Nesse âmbito, sinalizamos que ocorreram mudanças quanto à aplicação dos descritores, onde a princípio optamos por escolher descritores que atendiam ao recorte do nosso objeto de pesquisa, que é “Representações Sociais docentes sobre os letramentos digitais”, porém imprevisivelmente,

não encontramos associações de trabalhos sobre letramentos digitais com as representações sociais, levando-nos a testar palavras-chave que convergiam com nossos estudos e que contribuíam com a captação de informações necessárias à pesquisa.

Figura 11: Descritores da pesquisa

Fonte: Delimitada pela autora através da base de dados da CAPES e BDTD (2021).

Ressaltamos que o esquema sugerido demonstra sequencialmente como os descritores foram aplicados, tanto no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, quanto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Sendo que na primeira, segunda e terceira coluna testamos os mesmos descritores nos bancos de dados da CAPES e do BDTD.

Os operadores booleanos “OR” e “AND” foram caracteres utilizados para equacionar a definição da pesquisa, porém na primeira tentativa percebemos que o booleano “OR” desviava a pesquisa para outras áreas de conhecimento, sendo este substituído pelo booleano “AND” que, assertivamente, direcionou a trabalhos acadêmicos na área da educação. Destacamos também que, conforme a figura 6, em algumas etapas, optamos por não utilizar o booleano “AND” como estratégia de rastreio. Ao final, a delimitação que melhor se adequou ao Catálogo de Teses e Dissertações − CAPES foi **"letramento digital” AND “professores”** e para a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD **“letramento digital”, “professores”, “competência digital”**, neste último sem o uso do booleano “AND”.

Em continuidade, detalhamos a consulta em um quadro representativo, conforme esquema abaixo.

Quadro 2: Filtragem de trabalhos acadêmico na CAPES e na BDTD

Data a busca- 07 de outubro de 2021		
Catálogos de Teses e Dissertações – Capes		
Refinamento com operadores de busca	Descritores de filtragem	Trabalhos encontrados
1º passo- Descritores	"letramento digital" AND "professores"	291 resultados encontrados
2º passo- Recorte temporal	2012- 2021	134 resultados encontrados
3º passo- Área de concentração	EDUCAÇÃO	22 resultados encontrados
4º passo- Nome do Programa	Educação	***7 resultados encontrados**
Data a busca- 09 de outubro de 2021		
BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações		
Refinamento com operadores de busca	Descritores de filtragem	Trabalhos encontrados
1º passo- descritores	"letramento digital" "professores" "competência digital"	124 resultados encontrados
2º passo- Recorte temporal	2012- 2021	86 resultados encontrados
3º passo- Assunto	Letramento digital	***6 resultados encontrados**
Total de produções selecionadas: *7 trabalhos da CAPES + *6 trabalhos da BDTD= 13 Trabalhos captados		

Fonte: Delimitado pela autora através da base de dados da CAPES e BDTD (2021).

Em consonância com as informações descritas no quadro, encontramos inicialmente no Catálogo de Teses e Dissertações − CAPES 291 trabalhos e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD 124 publicações, totalizando 415 pesquisas. Refinamos os resultados encontrados, delimitando os tipos de produções, em seguida, aplicamos o recorte temporal, e na sequência, afunilamos o estreitamento da pesquisa com os refinadores: área de concentração "EDUCAÇÃO" e nome do programa "educação" para o Catálogo de Teses e Dissertações − CAPES; assunto: "letramento digital" na Biblioteca

Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Argumentamos que ao utilizarmos os refinadores “EDUCAÇÃO”, “educação” e assunto: “letramento digital”, propusemos, por meio de filtros, reduzir numericamente os 415 trabalhos que abrangiam diversos campos de pesquisas, nos interessando, notoriamente, estudos na área de educação.

Ainda sobre o quadro 1, o detalhamento da consulta, no Catálogo de Teses e Dissertações − CAPES, 3º passo, que diz sobre a área de concentração, evidenciamos um número reduzido de trabalhos − 22 pesquisas, levando-nos a pensar que há uma incipiência de produções acadêmicas sobre letramentos digitais na educação.

Na compilação dos dados, adicionamos os 7 trabalhos selecionados do Banco de Teses e Dissertações − CAPES aos 06 trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações − BDTD, quantificando 13 produções a serem examinadas. Para descrever o conjunto de informações, aderimos alguns critérios de exclusão, selecionando apenas as pesquisas que contribuíram com as análises. Neste desfecho, excluímos 05 pesquisas não disponibilizadas na íntegra e, por fim, geramos o quantitativo de 08 produções a serem revisadas e organizadas em um quadro representacional.

Quadro 3: Pesquisas sobre letramento digital situadas entre os anos de 2013 e 2018

Identificação dos pesquisadores	**Banco de dados**	**Autor(a)**	**Título**	**Instituição**	**Região**	**Ano da defesa**
P1	BDTD	Tiago Lenartovicz	**Letramento digital e participação de professores em uma oficina de novas tecnologias aliada ao ensino de língua inglesa**	Universidade Estadual de Maringá	Sul	2013
P2	CAPES	Tiago Alonso Hinkel	**Trajetórias de Letramento Digital de Professores de Língua Portuguesa: Da Formação Inicial à Ação Docente**	Universidade da Região de Joinville	Sul	2014
P3	CAPES	Patrícia Ferreira Bianchini Borges	**Novas tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino médio e técnico de uma escola da Rede Pública Federal de Uberaba – MG**	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Sudeste	2015
P4	CAPES	Jussara Cacaes Longarzo	**Letramento Digital na Voz dos Professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental**	Universidade da Região de Joinville	Sul	2016
P5	BDTD	Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira	**Práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Minas Gerais**	Universidade Federal de Minas Gerais	Sudeste	2016
P6	CAPES	Maisa de Freitas	**“BORA ANIMAR O GRUPO!”: a construção de uma comunidade de prática virtual em um Instituto Federal de Ensino**	Universidade Federal de Ouro Preto	Sudeste	2017
P7	CAPES	Cláudia Helena Araújo Baldo	**A influência do letramento digital no processo de alfabetização: contribuições para a aquisição da escrita**	Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto)	Sudeste	2018

P8	BDTD	Margareth Maura dos Santos	**Gênero digital: o Blog no contexto escolar: uma proposta pedagógica para a promoção do letramento digital**	Universidade do Grande Rio	Sudeste	2018

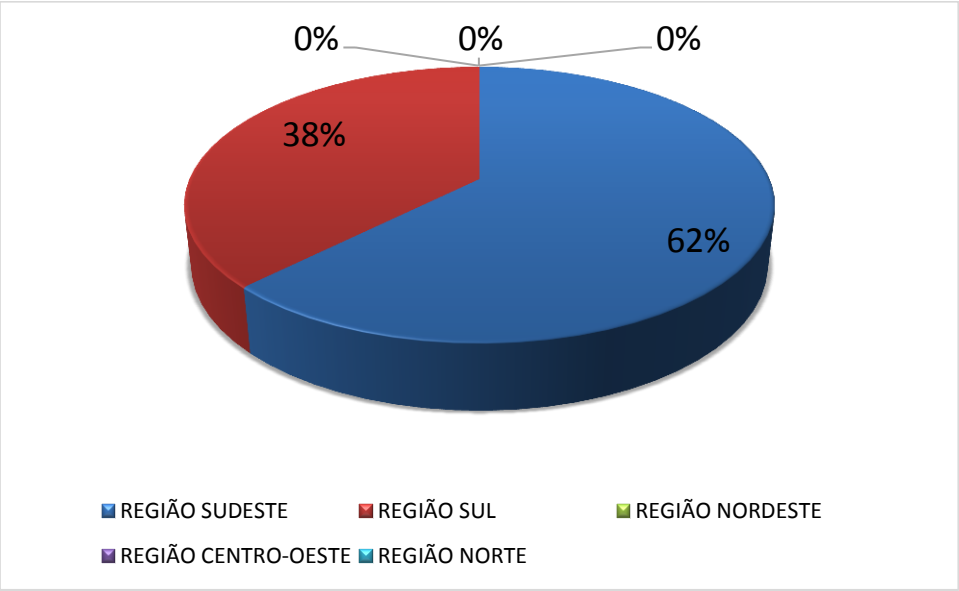
Fonte: Delimitado pela autora através da base de dados da CAPES e BDTD (2021).

Em conformidade com o quadro, contemplamos as seguintes informações: Identificação dos pesquisadores, Banco de dados, nomes dos autores, título dos trabalhos, instituições, região brasileira e ano da defesa. Esta representação fundamenta a organização dos achados que serão analisados subsequentemente.

2.3.3 Avaliação e síntese de qualidade dos estudos

Tecemos, neste momento, as militâncias das nossas percepções abstraídas a partir dos dados obtidos no quadro 3. Dentre os 8 (oito) trabalhos científicos situados por Região Geográfica, percebe-se claramente a discrepância geográfica, em que grande parte das publicações que discutem tecnologias digitais/letramento digital concentram-se na Região Sudeste e Região Sul, conforme o gráfico apresentado a seguir.

Gráfico 1: Trabalhos publicados por Região Geográfica entre 2013 e 2018

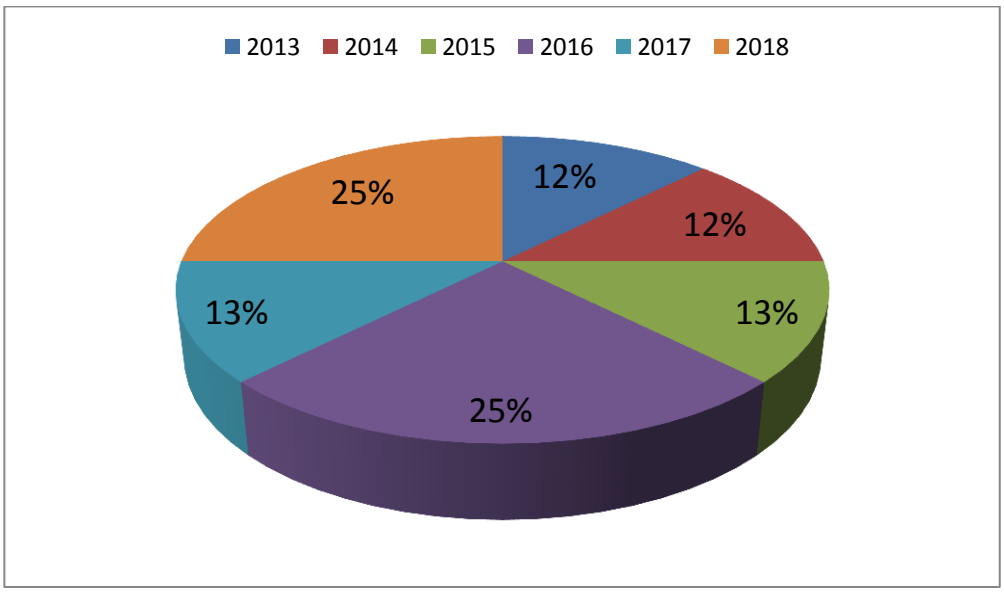


Fonte: Delimitada pela autora através da base de dados da CAPES e BDTD (2021).

As informações reveladas apontam concentração de trabalhos nas regiões sulistas, onde as produções acadêmicas sobre “letramento digital” estão situadas. Já na Região Nordeste, em específico, são nítidas as lacunas apresentadas no cenário acadêmico sobre a

produção de trabalhos que envolvam a temática “letramento digital”, ou seja, conforme nosso levantamento de dados, não foram encontramos trabalhos com este recorte temático nessa região. Outro ponto importante a se verificar refere-se às quantidades de pesquisas delimitadas temporalmente.

Gráfico 2: Pesquisas publicadas entre 2013 e 2018



Fonte: Delimitado pela autora através da base de dados da CAPES e BDTD (2021).

Na dimensão explorada, boa parte das produções acadêmicas se alocaram entre os anos de 2016 e 2018, não sabemos ao certo quais razões influenciaram os estudos dos letramentos digitais neste recorte temporal, mas percebemos, por meio das tessituras demonstradas e pelas paisagens escritas nos resumos analisados, a influência dos Novos Estudos dos Letramentos com a presença de autores como Street (1984; 2014), Rojo (2009) e Rojo e Moura (2012).

Ressaltamos também que para abordar os letramentos digitais, os pesquisadores problematizam os conceitos de alfabetização e letramento, e que, ao situarem a questão do digital no contexto dos trabalhos, a autora Rojo (2009), além de Rojo e Moura (2012) são convidados ao debate, acreditamos que seja pela grande influência destes autores no contexto educacional brasileiro quando o assunto são os letramentos críticos.

Nas apurações dos resultados, não evidenciamos ensaios que tratassem de representações sociais docentes sobre letramentos digitais, pois o uso do indutor “representações sociais” como um dos descritores de pesquisa gerava buscas para outros campos de estudos. Nossa estratégia findou-se em perceber os conceitos metodológicos que

reverberam as dissertações peneiradas, a fim de fixarmos um paralelo acerca dos procedimentos metodológicos mais utilizados nas publicações sobre o assunto letramentos digitais.

No esforço de buscarmos relacionar os caminhos traçados pelos pesquisadores na perspectiva das metodologias empregadas em suas pesquisas, nos deparamos com uma diversidade de procedimentos, contidos na seção de metodologia dos trabalhos.

Após a leitura das produções acadêmicas, recortamos as principais expressões definidas na metodologia que justificam os métodos utilizados pelos sujeitos pesquisadores.

Cabe ressaltar que nomeamos os pesquisadores pelas simbologias: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 para otimizarmos as análises das compreensões metodológicas expressas nos trabalhos selecionados.

P1- Descreve sua metodologia como: perspectiva teórico-metodológica da pesquisa qualitativa. Compreende a metodologia como o caminho percorrido para a realização da pesquisa. Explicita que o trabalho possui caráter qualitativo-interpretativo de cunho etnográfico.

P2- Depreende a sua pesquisa como qualitativa e faz uso da Análise Crítica do Discurso (ACD) proposta por Fairclough (2001 apud HINKEL, 2014) para tratamento dos dados.

P3- Expõe que a pesquisa apresenta natureza etnográfica, justificando sua escolha nos autores Moreira e Caleffe (2006, p. 85 apud BORGES, 2015): “é um método e um ponto de partida; é a interação entre o pesquisador e os seus objetos de estudos, exigindo dele um envolvimento direto, prolongado e intenso nas atividades do grupo a ser pesquisado”. Quanto ao tipo, completa argumentando que a pesquisa se aproxima da pesquisa-ação por apresentar um problema a ser solucionado pelo pesquisador por meio da proposta de uma ação. Utiliza a abordagem qualitativa.

P4- Caracteriza a sua pesquisa como qualitativa, justificando sua escolha por meio do seguinte pensamento:

> a escolha está em consonância com o que vem acontecendo com as pesquisas relacionadas à área social, que têm buscado ancoragens nos procedimentos teórico-metodológicos da abordagem qualitativa, em busca de soluções para os seus problemas com a intenção de contribuir com mudança dos contextos pesquisados (LONGARZO, 2016, p. 62).

P5- Considera sua pesquisa como sócio-histórica, recorrendo aos conceitos do autor Freitas (2002 apud OLIVEIRA, 2016, p. 20), que, em seus manuscritos, descreve a “A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa”.

P6- Compreende a construção metodológica de seu trabalho como um estudo de caso, com amparo na abordagem de caráter qualitativo. Complementa, justificando que além da abordagem qualitativa, a pesquisa também apresenta aspectos quantitativos, ao lidar com o tratamento de dados de questionários e da etnografia virtual úteis às interpretações.

P7- A pesquisadora adota a Análise do Discurso de Matriz Francesa Pecheuxtiana e argumenta que a teoria e a metodologia são indissociáveis, ou seja, expressa que só se pode falar em metodologia evocando conceitos próprios da AD. Completa expondo que a metodologia empregada em sua pesquisa se constitui em um contínuo movimento entre teoria e análise.

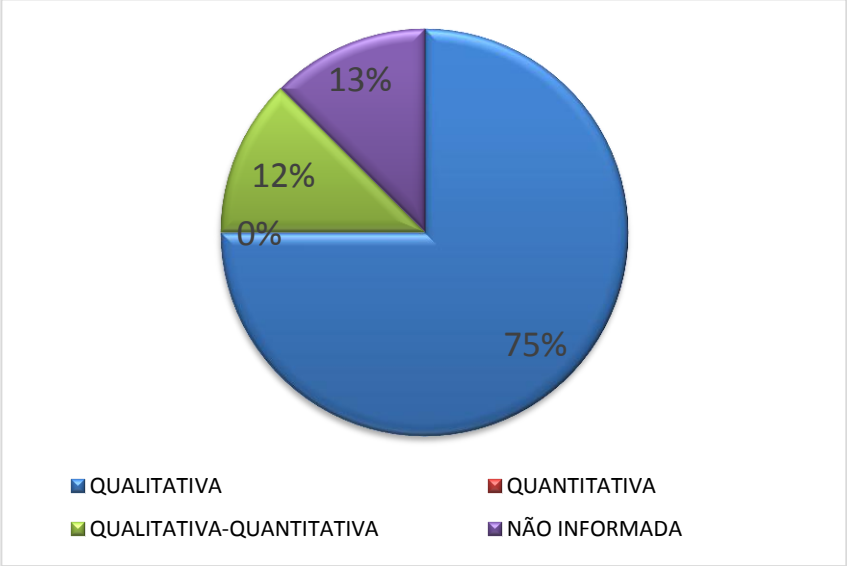
P8- Atribui a pesquisa qualitativa como metodologia, justificando que a escolha propiciou a verificação e a discussão de elementos da realidade obtidos pela análise de dados.

Os pesquisadores P2, P3, P5, P6 e P7 constroem os caminhos metodológicos com o amparo de teorias e abordagens que justificam as escolhas pretendidas, fundamentando os métodos empregados. Já o pesquisador P3, a nosso ver, apresenta em sua publicação ruídos de ordem conceitual, na medida em que relaciona etnografia e pesquisa-ação, uma vez que ambos são tipos de pesquisas com definições diferentes.

Nos trabalhos dos pesquisadores P1, P4 e P8, nomeia-se a metodologia como pesquisa qualitativa. Neste sentido, sabemos que não há consenso quando se define a metodologia como “qualitativa”, mas é preciso cuidar para que o princípio da generalidade não avassale o desenvolvimento metodológico do trabalho acadêmico, ao passo que a credibilidade da pesquisa se vale pelas bases conceituais e teóricas empregadas.

Por meio das compreensões sentenciadas, percebemos, na diversidade de olhares, diferentes pontos de vistas metodológicos, com predominância da abordagem qualitativa, conforme a representação a seguir.

Gráfico 3: Abordagens metodológicas da pesquisa



Fonte: Delimitado pela autora através da base de dados da CAPES e BDTD (2021).

No gráfico 3, confirmamos a abrangência da abordagem qualitativa, presente em 75% em um universo de 8 trabalhos analisados. Em decorrência destes dados, traçamos uma breve discussão dos tensionamentos nas academias sobre as abordagens de pesquisa, em que, na década de 1970, as pesquisas qualitativas passaram a ser trabalhadas no Brasil em contraponto às pesquisas denominadas quantitativas, oriundas da concepção positivista tradicional, muito criticadas por se reduzirem a dados estatísticos e por estarem sujeitas à manipulação de informações sociais. "O alvo dessas críticas direcionou-se para a aplicabilidade dos modelos de Ciências Naturais nas Ciências Sociais e Humanas, cujos princípios teóricos separavam os fatos dos seus contextos histórico-culturais" (ZANETTE, 2017, p. 154).

A escolha da abordagem de pesquisa não se sustenta apenas como opção metodológica, mas, inicia-se com o tema de pesquisa, já que "a adoção de métodos abertos à complexidade de um tema de pesquisa é também uma maneira de resolver temas incomuns com pesquisa qualitativa" (FLICK, 2013, p. 24). Convencionamos que não basta aderir uma abordagem, é necessário avaliar os rumos que a pesquisa tomará no decorrer de sua construção processual.

No que diz respeito às metodologias empregadas nas publicações, identificamos as seguintes dimensões: etnografia, estudo de caso e levantamento de dados com o uso de questionários e entrevistas, porém, percebemos lacunas de ordem conceitual, determinadas publicações não anunciam as técnicas/ meios utilizados para a produção de dados, dificultando a compreensão da metodologia utilizada.

2.3.4 A temática Representações Sociais nas pesquisas acadêmicas sobre letramentos digitais

Do ponto de vista metodológico, não identificamos pesquisas que inferenciassem os letramentos digitais às Representações Sociais, constatando ausência de produções científicas que reverberem nosso objeto de pesquisa.

Destarte, resumimos as principais observações desta produção material da seguinte forma: Região Sul e Sudeste como hegemônicas nos estudos de letramentos (considerando os dados levantados em nosso estado da arte), incipiências de trabalhos sobre letramentos digitais, prevalência das pesquisas denominadas qualitativas, inconsistências nas escolhas dos métodos de pesquisas, denotando carência de direcionamentos em algumas das propostas.

Outro ponto importante a se ressaltar é que o alcance das informações foi possível devido às plataformas digitais de acesso às publicações de teses e dissertações, ambientes digitais que disponibilizam o download de produções científicas. “Essas plataformas de divulgação científica são fundamentais na centralização e otimização de conteúdos científicos no país, sendo o ponto de encontro de trabalhos de todas as áreas e de todas as localidades” (GONÇALVES, 2018, p. 30).

No item subsequente, iremos discorrer sobre os letramentos digitais, na perspectiva dos novos estudos dos letramentos, a fim de situarmos as discussões iniciadas em nossa estrutura escrita.

2.4 Descristalizando conceitos: letramentos digitais

Os estudos sobre Letramentos Digitais se apresentam no cenário educacional como uma possibilidade de se pensar nas práticas sociais de letramentos vinculadas ao contexto digital. “Esse termo é originado do letramento visual, devido à relação que existia entre o visual e a mídia em 1960” (BELSHAW, 2011 apud SILVA; XAVIER, 2021, p. 62).

Na década de 1980, através dos computadores, os sujeitos que lidavam com as linguagens de programação se destacavam no universo da informática por dominarem as técnicas que envolvem as partes internas e externas do computador, exercendo assim, certo protagonismo na operação de máquinas digitais. Falava-se em letramentos nos anos 80, mas poucas foram as aproximações com o “digital”. Com a expansão dos cursos de informática no decorrer dos anos 90, abriram-se as portas para se pensar o uso dos aparatos digitais em sala de aula, não é à toa que várias escolas brasileiras receberam pilhas destes artefatos, que

ficaram durante longos períodos armazenados em depósitos por carência de mão de obra qualificada para desenvolver processos formativos.

A terminologia letramentos digitais é recepcionada na sociedade como práticas sociais de linguagens vinculadas ao digital, que de acordo com Pereira (2011, p. 16), “nos leva a associação imediata ao computador”. Essa relação com o termo “digital” se correlaciona à ideia de dígito/ números para processar, transferir ou guardar informações (PEREIRA, 2017). Segundo Ramos (2009), a palavra digital provém do latim, significando “semelhante ou referente a dedo”, em referência à funcionalidade dos dedos em processos de contagem em igual valor a algarismo. Com as crescentes mudanças sociais provocadas pelas TDIC, os letramentos digitais filiaram-se à ideia de leitura e escrita pelas telas.

“No país, um dos primeiros documentos a apresentar questões relacionadas ao letramento digital, foi o Livro Verde da Sociedade da informação no Brasil, lançado em 2000 pelo Ministério da Ciência e Tecnologia com organização de Tadao Takahashi” (RIBEIRO, 2013, p. 53). Esse material discutia a possibilidade de implementação das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC na educação, importante passo para incitar movimentos a favor dos letramentos digitais na escola. Como podemos verificar, o lançamento do documento em questão remonta os anos 2000, ou seja, timidamente os letramentos digitais vigoram o cenário social exponenciado pelas tecnologias digitais. A confusa ideia de letramento digital no documento é comentada por Saito; Souza (2011, p. 124 apud RIBEIRO, 2013, p. 54):

> Na parte do glossário, aparece a seguinte definição: “Alfabetização digital- Processo de aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores, redes e serviços de internet”. Essa concepção, semelhantemente à definição de letramento computacional, trabalha com a ideia de “habilidades básicas” para o uso do computador, ficando implícito que esses conhecimentos podem ser de natureza mais técnica.

As aprendizagens mediadas pelas tecnologias, no Livro Verde, estão associadas ao uso da técnica como princípio fundamental da alfabetização digital, afastando-se preponderantemente da definição de “letramentos digitais”. Sob o ponto de vista conceitual, esse afastamento desencadeia concepções que depreendem esses letramentos como manuseio de computadores, desconsiderando outros fatores inerentes aos processos de aprendizagens.

Buzato (2016, p. 16), em suas pesquisas sobre inclusão digital, conceitua os letramentos digitais da seguinte forma:

> Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de

> dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Desse modo, os letramentos digitais na perspectiva de Buzato (2016) abrangem a construção de práticas sociais que afetam as culturas e as singularidades dos contextos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos. "Mas se pensamos em conjuntos entrelaçados e mutuamente apropriáveis de códigos, habilidades e tecnologias, ficará claro que é provavelmente mais letrado aquele que domina mais desses conjuntos e formas de entrelaçá-los e apropriá-los" (BUZATO, 2016, p. 11), condição que se distancia da realidade da população em massa, que aprendeu por interesses pessoais a manusear os aparatos digitais, porém possui o mínimo possível de conhecimentos técnicos para estes fins. De antemão, os letramentos digitais como práticas socialmente construídas no âmbito do digital não se reduzem a mero domínio técnico de saberes, assim dizendo, a alfabetização digital. Se pensados como técnica e habilidade, consideraríamos a maioria dos sujeitos como "iletrados digitais". De forma profunda, na escola, nos lares, em órgãos públicos e privados e diversos setores de serviços, as pessoas em suas especificidades cotidianas praticam os letramentos, sejam eles digitais, em pesquisa, culturais ou qualquer que seja a categoria. Essa discussão é pertinente no âmbito da educação porque recontextualiza realidades talvez restritas nos estudos dos letramentos.

Durante nosso percurso de pesquisa, por entre as leituras sobre os letramentos digitais, pudemos desvelar outras categorias dos letramentos digitais, referenciados principalmente na obra *Letramentos Digitais* de Dudeney, Rockly e Pegrum (2016). Esse livro foi uma das principais fontes de pesquisa deste trabalho, que contribuiu para problematizarmos as diversas categorias dos letramentos digitais. Nosso desígnio não é centralizar um único posicionamento, mas a partir dos discursos proferidos problematizar os letramentos digitais enquanto práticas sociais.

Os autores Dudeney, Rockly e Pegrum (2016, p. 20-21) declaram que "os letramentos estão livremente agrupados em quatro dimensões: linguagem, formação, conexão e (re) desenho e livremente arranjados em ordem de complexidade crescente em torno dos pontos focais". Transcrevemos, resumidamente, esses pontos focais.

Quadro 4: Pontos Focais

Primeiro foco:	**Segundo foco:**	**Terceiro foco:**	**Quarto foco:**
Linguagem- Construção de sentidos através da comunicação, que incluem canais que complementam, suplementam e, até superam a expressão escrita.	**Informação** – "Classificar" recursos úteis online como maneira de manter a atenção, etiquetando metadados. As etiquetas funcionam como hiperlinks que levam a lista dos recursos salvos.	**Conexões** – Diz respeito a comunicação de sentidos e gerenciamento de informações que intimamente ligados alimentam conexões	***(Re)desenho*** – Deslocou-se da "convenção" (por exemplo, de aprender a compor textos segundo regras claramente estabelecidas) passando pela crítica (aprender a problematizar textos e convenções textuais estáveis) para o "desenho" (alguém aprender a formatar seus próprios textos em um ambiente instável)
Letramento impresso Letramento em SMS Letramento em hipertexto Letramento em multimídia Letramento em jogo Letramento móvel Letramento em codificação	Letramento classificatório Letramento em pesquisa Letramento em informação Letramento em filtragem	Letramento pessoal Letramento em rede Letramento participativo Letramento intercultural	Letramento remix

Fonte: Quadro adaptada dos autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

As quatro dimensões apresentadas por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) são áreas-chave que contemplam gêneros dos letramentos digitais. Nesta perspectiva, cada área específica tem por finalidade atingir determinado ponto focal. Esta sequência de tipos de letramentos, segundo os autores, "não pretende funcionar como um *checklist* de letramentos distintos" (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 21), mas demonstrar que esses letramentos implicitamente estão presentes nos cotidianos dos sujeitos.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) pretendem com os pontos focais discutir sobre os principais letramentos que precisam ser trabalhados na escola, letramentos estes que frequentemente sofrem inferências do contexto digital. Os quatro pontos focais são consubstanciados por uma rede de conhecimentos que livremente se arrojam em suas próprias complexidades.

Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), a linguagem como ponto focal engloba amplamente a comunicação de sentidos através da linguagem, além de incluir os diversos canais que complementam, suplementam e, em certas ocasiões, superam a expressão linguística. Como elemento do ponto focal linguagem, encontra-se o letramento impresso que corresponde à "habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso

simultaneamente com as competências da leitura e da escrita" (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 23). A leitura e escrita são imprescindíveis na cultural digital, considerando que os estudantes precisam de conhecimentos prévios para desenvolver práticas de letramentos digitais.

O letramento em SMS[1] corresponde à "habilidade de se comunicar eficientemente em internetês" (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 24). Comunicar-se em *internetês* é uma prática corriqueira para quem participa de salas de bate-papo online e utiliza mensagens de textos via celular, a escrita é operada por mensagens abreviadas. Para Baron (2008) e Crystal (2011), as mensagens de textos recheadas de abreviaturas tomaram vida própria em um novo registro linguístico que preza pela fragmentação e rapidez da escrita. Em uma lógica voltada à livre despreocupação com a língua escrita, o *internetês* convergirá em possíveis interações entre sujeitos, do contrário seu constante uso poderá romper com a prática da escrita coesa e coerente, interferindo nas práticas sociais em que é exigido o uso da norma culta.

O letramento em hipertexto, conceituado por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 27) como "habilidade de processar hiperlinks apropriadamente e de usá-los para incrementar com eficiência um documento ou artefato", apresenta a informação de forma multissensorial, combinando texto, áudio, gráfico, vídeo, imagem ou animação, é uma prática de letramentos digitais que relaciona diversas linguagens. A partir do letramento em hipertexto, o professor pode elaborar aulas produtivas que demonstrem o texto em movimento. A linguagem, o uso de informações em sites, utilização de conexões possibilitam ambiências virtuais que se convertem em interações sociocomunicativas.

O letramento multimídia é outra modalidade que abrange "habilidade de interpretar e criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeo" (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 27), ou seja, o texto não se figura sozinho, ele é complementado por outros elementos que dão sentido à comunicação. Para mais, os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 31) avançam nos conceitos de letramentos, destacando letramento em jogo como "habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e de alcançar objetivos no interior deles", que contribuem para que os sujeitos exercitem a resolução de situações-problema propostas nos jogos, considerados como espécies de treinos para o enfrentamento das constantes problemáticas que se apresentam na vida social.

---

[1] O SMS, com significado da sigla, Short Message Service, em português, Serviço de mensagens curtas, é um serviço muito usado para troca de mensagens de textos breves que podem ser enviadas ou recebidas através de um aparelho celular. POZZEBOM, Rafaela. O que é SMS e como funciona o SMS? (13/12/2011)

O letramento móvel como “a habilidade de navegar, interpretar informação, contribuir com informação e se comunicar por meio da internet móvel, incluindo a habilidade de se orientar no espaço da internet das coisas e da realidade aumentada” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 31) é outra modalidade dos letramentos digitais. A realidade aumentada é um recurso funcional que pode ser utilizado para leitura de *QR Code*, que direcionado à tela do celular permite a aparição de textos em formas estáticas e em movimento. Muitos livros didáticos e paradidáticos contemplam o *QR Code* para leitura como ferramenta interativa nas aulas.

O foco linguagem complementa-se com o letramento em codificação, que consiste na “habilidade de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador em vista de criar ou confeccionar softwares e canais de mídia.” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 34). Em verdade, o letramento em codificação está um pouco distante da grande massa de estudantes, já que poucos dominam a linguagem de programação muito valorizada nos profissionais atuantes na área de informática.

No segundo foco – informação, encontram-se quatro tipos de letramentos: letramento classificatório, que é a “habilidade de interpretar e de criar folksonomias eficientes (índices de recursos online gerados pelo usuário visualmente representados como nuvens de tags)” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 35), que quando acionadas funcionam como hiperlinks que direcionam a uma lista de recursos salvos; o letramento em pesquisa, que diz respeito à busca por informações online, favorecendo o acesso à pesquisa pela navegação online; o letramento crítico como “habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 40), exigindo do leitor um olhar crítico e atento à circulação de informações acessadas; e por último, o letramento em filtragem, que é a “habilidade de reduzir a sobrecarga de informação usando redes profissionais e sociais online como mecanismos de triagem” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 42), que se refere à filtragem de informações importantes ao interessado.

A conexão faz parte do terceiro foco, como uma dimensão fundamental para o gerenciamento e acesso a informações circulantes na internet, nesse foco se desdobram quatro conjuntos de letramentos digitais: o letramento pessoal, que é a “habilidade de usar ferramentas e ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade online desejada” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 44), predominando, neste sentido, ritos e interesses pessoais durante a navegação virtual; o letramento em rede, como “habilidade de organizar redes online profissionais e sociais para filtrar e obter informação, se comunicar e

informar outros, construir colaboração e apoio, desenvolver uma reputação e exercer influência" (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 47), similar ao letramento em filtragem, prezando-se pela colaboração.

O letramento participativo é conceituado como "habilidade de contribuir para a inteligência coletiva das redes sociais e de alavancar a inteligência coletiva das redes mantidas a serviço de metas pessoais e/ou coletivas" (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 49), muito importante para manter processos colaborativos. Já o letramento intercultural é a "habilidade de interpretar documentos e artefatos provenientes de uma gama de contextos culturais, bem como comunicar mensagens eficientemente e interagir construtivamente com interlocutores pertencentes a diferentes contextos culturais" (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 53). Acreditamos que o letramento intercultural é um dos mais importantes letramentos a ser estimulado na escola, uma vez que a navegação online contribui para aproximar os estudantes de outras culturas.

O (re)desenho é o quarto foco, sugere que os sujeitos sejam protagonistas de suas próprias criações a partir do que está posto, a exemplo (re)criar textos produzindo semioses. Enquadra-se nesse foco o letramento remix, definido da seguinte forma: "habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais" (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 55). O letramento remix desestabiliza perspectivas fixas em prol da dinamicidade de interações permitidas graças às redes digitais.

Os saberes que envolvem os focos precisam ser explorados nos processos escolares para que os estudantes não apenas se tornem sujeitos letrados digitalmente, mas que possam interagir com os diversos conteúdos acessados de forma consciente e atentos aos perigos que residem na internet. Consequentemente, o norte direcionado nesta pesquisa tem como fio condutor explicitar que os letramentos digitais não se constituem como mera aquisição de habilidades para manuseio de ferramentas digitais. Para além deste entendimento, atravessa uma gama de letramentos que devem ser situados nos processos de aprendizagens, principalmente na área de linguagem.

2.4.1 A semântica "habilidade" na definição do conceito de letramentos digitais

Ao decolar esta pesquisa, fomos tomados por diversas sensações deliberadas pelas leituras pedagógicas internalizadas que por vezes conflitavam-se com as leituras necessárias à

abordagem dos letramentos digitais. Esses desencontros emergiram diversas provocações que nos induziram a elaborar inusitadamente esta breve seção, que é fruto das inquietações compreendidas nesta pesquisa.

Street (2014), Rojo (2012; 2019), Kleiman (2005), Kalantzis e Cope (2012), autores presentes nesta escritura, focalizam os letramentos como práticas sociais evidenciadas pelos sujeitos em seus cotidianos, posicionamento assumido em nossa propositura, e que nos conduzem a abrir um breve debate sobre o uso da expressão "habilidade" no *corpus* dos conceitos em que figuram os letramentos digitais e suas categorias.

O Dicionário Online de Português – Dicio (2023) esclarece que etimologicamente a palavra habilidade advém do latim *habilitas.atis* e significa "característica ou particularidade daquele que é hábil; capacidade, destreza, agilidade" (DICIO, 2023), assim sendo, denota aptidões e aquisições pessoais de quem deseja praticar ações. O termo habilidade é utilizado na educação em conjunto com a expressão competência, ainda porque autores como Perrenoud (1999) acreditam que competência e habilidade são constructos indissociáveis.

Perrenoud (1999), como um dos principais estudiosos do ensino por competência, define o termo competência como "a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de forma pertinente e eficaz numa determinada situação, apoiado em conhecimentos, mas, sem limitar-se a eles" (PERRENOUD, 1999, p. 19), isso significa apropriar-se de conhecimentos práticos do cotidiano desenvolvidos na ação de aprender. Não é à toa que a educação atualmente sofre influência dos estudos de Perrenoud (1999), a própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) contempla o ensino por competência e habilidades, quando contextualiza os conteúdos/objetos de conhecimentos.

É preciso compreender que Perrenoud (1999) e o simpatizante do ensino por Competências Saviani (1983) se ancoram na livre ideia de um possível reformismo na educação em favor do ideologismo criado em torno do sistema capitalista. Segundo Ramos (2001), o ensino por competência desloca-se do sentido de qualificação para consolidar-se como uma categoria multifacetada entre educação e trabalho no sistema capitalista tardio. Pensar em uma sociedade que se constitua sedimentada pela formação para o trabalho remete em situar a escola como espaço formativo para a aquisição de habilidades para o exercício laboral. Queremos elencar nesta discussão que a ideia de habilidade enquanto aquisição pessoal e cognitiva perpassa principalmente pela noção de sujeito formado a partir do sistema capitalista, como aquele que será estimulado pela escola a se constituir como sujeito individual posto a atender a demanda do capitalismo.

Sob a ótica dos conhecimentos adquiridos no contexto digital, a habilidade enquanto ação individual acaba por ser compreendida como aquisição de conhecimentos operacionais para o manuseio das tecnologias digitais, assim ficou perceptível nas exposições conceituais dos autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), quando inserem a etimologia habilidade. Por outro lado, a presença desse termo pode tornar-se confusa, por exemplo, sabemos que determinados sujeitos podem fazer uso do letramento em rede sem que tenham adquirido habilidades técnicas para acessar sites e operacionalizar ferramentas digitais, onde estes conhecimentos irão variar de sujeito para sujeito, ao longo dessa exemplificação é possível visualizar pessoas utilizando recursos de áudio de celulares para alcançar pesquisas. Este recurso prático promove o fácil acesso às informações. Diante desse modelo citado, vem à tona a prática de letramentos digitais como estratégias ao alcance de conhecimentos pretendidos que não dependem de habilidades formais.

Não seremos radicais a ponto de pensarmos que determinados tipos de letramentos digitais não dependerão de saberes operacionais, consentimos que na classificação delimitada alguns modelos de letramentos digitais exigirão conhecimentos técnicos, como o letramento em codificação, conceituado na seção anterior da seguinte maneira: “habilidade de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador em vista de criar ou confeccionar softwares e canais de mídia” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 34). Trata-se da linguagem digital, que de fato necessita de saberes específicos para sua aquisição, pois exige rol de instruções em seu efetivo uso.

Pretendemos, com esses achados, problematizar os letramentos digitais percebidos nas categorias mencionadas, dado que estas categorias são importantes para o reconhecimento da ramificação das práticas de letramentos digitais, por isso, a necessidade em ampliar estes saberes para além de uma epistemologia que estreite as possibilidades de pensar o conhecimento como algo acessível, tangível e possível. Entretanto, nos atrevemos a recontextualizar os letramentos digitais como práticas sociais que possibilitam os sujeitos construírem conhecimentos a partir do contato com o digital, que nem sempre serão sustentados por conhecimentos técnicos, mas construídos a partir de estratégias individuais ou coletivas, atitudes e tomadas de decisões.

2.4.2 Práticas curriculantes de letramentos digitais

Xavier (2007, p. 3) destaca que o professor, nos processos de mediação pedagógica, deve assumir o papel de “pesquisador, articulador do saber e gestor de aprendizagens,

consultor e motivador da aprendizagem por descoberta", performances desafiadoras para o professor situado na sociedade digital. Ainda sobre a assunção dos papéis docentes nos processos de aprendizagens na sociedade digital, a Base Nacional Comum Curricular − BNCC (documento curricular homologado em 2018 para nortear as ações curriculantes da Educação Básica) prevê o ensino por competência, e especifica a competência digital.

> 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).

A noção de letramentos digitais apresentada na Base reconhece o protagonismo e a autoria dos sujeitos na sociedade, perspectiva que integra a aquisição de competências digitais para a formação de sujeitos críticos e autoconscientes. Completamos, explicitando a competência 5, em Souza *et al*. (2020, p. 5) que predispõe os 7 eixos propostos pela BNCC (RICO, 2019, n.p) a perpassar todas as etapas da Educação Básica:

> **1. Utilização de ferramentas digitais:** precisam ser capazes de usar ferramentas multimídia e periféricos para aprender e produzir.
> **2. Produção multimídia:** utilizar recursos tecnológicos para desenhar, desenvolver, publicar e apresentar produtos (como páginas de web, aplicativos móveis e animações, por exemplo) para demonstrar conhecimentos e resolver problemas.
> **3. Linguagens de programação:** usar linguagens de programação para solucionar problemas.
> Domínio de algoritmos: compreender e escrever algoritmos, utilizar os passos
> básicos da solução de problemas por algoritmo para resolver questões.
> **4. Domínio de algoritmos:** compreender e escrever algoritmos, utilizar os passos básicos da solução de problemas por algoritmo para resolver questões.
> **5. Visualização e análise de dados:** interpretar e representar dados de diversas maneiras, inclusive em textos, sons, imagens e números.
> **6. Mundo digital:** entender o impacto das tecnologias na vida das pessoas e na sociedade, incluindo nas relações sociais, culturais e comerciais.
> **7. Uso ético:** utilizar tecnologias, mídias e dispositivos de comunicação modernos de maneira ética, sendo capaz de comparar comportamentos adequados e inadequados.

Nessas circunstâncias, o documento curricular sugere o contato com as tecnologias, porém se formos analisar a realidade da escola pública, poucas são as iniciativas governamentais para inserção digital nas escolas, onde assola a falta de investimentos em recursos funcionais e oferta de cursos de capacitação para suprir as necessidades emergentes destes espaços.

Ainda sobre o papel do professor, a Base Nacional Comum Curricular demarca a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2018, p. 8). Com a BNCC, as práticas de ensino assumem uma nova roupagem, pois os conteúdos deixam de ser intenção primeira para dar lugar a processos integrativos que valorizam as potencialidades dos estudantes.

Constitutivamente, o digital permeia todos os espaços da vida social, a partir dessa imersão se fecunda a necessidade de problematizar a compreensão de mundo digital percebida pela escola, que esfacelada pela falta de inciativa não se abre ao contexto digital e às relações nele estabelecidas. Retomamos a narrativa delimitada na introdução desta pesquisa, que apresenta em seu enredo determinado aluno utilizando jogos virtuais em pleno contexto de sala de aula, fugindo à situação do controle da professora, fato que mostra o vínculo criado entre o estudante e o conteúdo digital. O virtual está não só naquele espaço frequentado pelo estudante mencionado, mas na vida dos sujeitos sociais, a escola não pode se eximir de suas responsabilidades quanto a esse novo tempo. Como diz Levy (1996, p. 30), "o virtual é parte integrante do real, não se opõe a ele". O virtual se entretém no mundo real, ou seja, na vida, as relações estabelecidas pelas telas afetam diretamente os sujeitos sociais.

É interessante trazermos para este debate a ideia de "inteligência coletiva" apresentada por Levy (1996), que diz respeito aos vínculos entre as competências, ideias e conhecimentos articulados na interação virtual entre pessoas nos ciberespaços[2], onde os conhecimentos são (re)construídos e transformados constantemente por meio desses processos interativos.

Os letramentos digitais como fenômeno cultural implicado pelas tecnologias digitais vêm sofrendo mudanças nos estudos da área de linguística e dos pesquisadores interessados na referida abordagem, como salienta Marcuschi (2010, p. 199):

> É possível indagar-se que tipo de prática social emerge com as novas formas de discurso virtual pela internet. Pode-se falar em letramento digital, como foi inicialmente sugerido? Creio que é cedo para tanto. Mas já se pode dizer que temos novas situações de letramento cultural.

Nesta mesma seção, sustentamos em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) que atualmente uma gama de conhecimentos abarca os letramentos digitais, essas transformações avançam na medida que novas situações culturais são problematizadas. Os avanços decorrem,

---

[2] A palavra ciberespaço utilizada por Levy (1996) "é a interconexão digital entre computadores ligados em rede. É um espaço que existe entre os computadores, quando há uma conexão entre eles que permite aos usuários trocarem dados" (LEVY, 2015, p. 29).

e as escolas continuam cristalizando práticas sociais de linguagens voltadas ao escrito, que não mais se sustenta como única face dos letramentos.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O termo Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC expandiu-se na década de 90 quando o fenômeno da globalização passou a exercer fortes influências no meio social. O processo de globalização contribuiu tanto para o desenvolvimento econômico das nações quanto para a sociedade que se mostra cada vez mais dependente das tecnologias digitais.

As interações sociocomunicativas promovidas através das tecnologias digitais tornaram-se possíveis com o advento da internet[3], uma importante rede de comunicação que permite a circulação de informações, facilitando o acesso aos mais diversos conteúdos em formato digital. No Ensino Superior, os reflexos deste processo evolutivo foram benéficos, de modo específico no campo da pesquisa, onde os trabalhos acadêmicos são produzidos com possibilidade de serem acessados digitalmente.

Na Educação Básica, poucas são as iniciativas oferecidas pelos sistemas de ensino para inserção digital, principalmente quanto à adequação de currículos escolares que possam contemplar os letramentos digitais. Moran (2007, p. 90) tece argumentos sobre a importância da integração das tecnologias digitais nos currículos educacionais.

> O domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado. Os educadores costumam começar utilizando-as para melhorar o desempenho dentro dos padrões existentes. Mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e, só depois de alguns anos, é que educadores e instituições são capazes de propor inovações, mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então. Não basta ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar o processo.

As tecnologias digitais, apesar de estarem presentes na vida pessoal de professores, alunos e comunidade escolar, continuam distantes das realidades pedagógicas das escolas, que por falta de políticas públicas que ofertem propostas de ensino voltadas à inserção digital, não conseguem recontextualizar seus currículos com propostas de ensino voltadas aos letramentos digitais.

Diante desse panorama, “os professores reaparecem, neste início do século XXI, como insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas [...] no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias” (NOVOA, 2009, p. 4), porém a

[3] Internet é uma rede mundial de computadores que fornece ao usuário o acesso a diversas informações, nasceu em 1969, nos Estados Unidos para interligar originalmente laboratórios de pesquisas que na época recebia a denominação de ARPAnet (ARPA: Advanced Research Projects Agency) (TAIT, 2007).

adesão a práticas inovadoras não depende tão somente de iniciativas propostas pela escola, mas também da responsabilidade dos sistemas de ensino que deveriam propiciar aos professores abertura de espaços de debates sobre o alinhamento da teoria com a prática, nos referimos a políticas públicas de formação de professores.

Elaboramos essa breve explanação sobre as influências e recepção das tecnologias digitais na educação para direcionarmos o assunto subsequente que tratará das iniciativas de formação docente no contexto das tecnologias digitais.

3.1 Iniciativas de formação de professores no âmbito da inserção digital

As problematizações abordadas neste tópico sugerem provocações sobre as responsabilidades do Estado quanto à garantia da educação pública de qualidade, por este motivo, consideramos imprescindível neste debate aproximar de maneira relacional o recorte do nosso objeto "representações sociais docentes sobre letramentos digitais" à discussão em pauta. Este passeio pelas propostas de inserção digital reconstitui as trajetórias que marcaram a entrada das tecnologias digitais na formação de professores.

Não poderíamos deixar de fomentar neste trabalho reflexões sobre as principais políticas públicas de formação de professores para inserção digital implementadas na educação brasileira, por meio das quais essas propostas têm sido construídas para atender as demandas das "empresas de telecom, grupos financeiros e fundações que representam os interesses de mercado, e da sociedade civil organizada, professores engajados e ativistas empenhados com a garantia da cidadania e democracia" (CORDEIRO; BONILLA, 2018, p. 2). Por este ângulo, as ações pretendidas pelo Estado – estrutura controladora das instituições públicas –, intencionavam instituir na educação "a formação de consumidores de informação, de tecnologias, de artefatos, de metodologias e não de cidadãos plenos, aqueles que têm autonomia política, crítica e técnica" (CORDEIRO; BONILLA, 2018, p. 9). As políticas públicas instituídas não atendem as reais necessidades da escola pública, a principal instituição de formação de cidadãos aptos a lidar com as demandas do mundo globalizado.

"A partir da década de 1990, projetos e programas passam a ser criados ou são incluídos na agenda nacional, dentro de uma concepção de política compensatória, onde os objetivos são formar mão de obra e consumidores" (BONILLA; CORDEIRO, 2018, p. 2), introduzindo-se neste sentido uma visão tecnocrata[4] que vislumbra o desenvolvimento social

[4] Tecnocrata - Entende-se como **tecnocracia** um sistema social em que o poder político e a gestão da sociedade, em seus diversos aspectos, encontra-se na mão de especialistas, técnicos e cientistas.

através dos avanços tecnológicos e da valorização dos saberes técnicos. Diante desta nova conjuntura, o Estado estrutura-se como despolitizado, designando a gestão dos processos a especialistas engajados no âmbito das tecnologias digitais.

Dentre as iniciativas governamentais para a inserção digital, podemos destacar o programa Formação de Recursos Humanos (FORMAR), implementando em 1987, na Unicamp e na Universidade Federal de Goiás, tendo como pretensão englobar grupos restritos de professores interessados na formação para as tecnologias digitais. Esta iniciativa pôs em prática apenas 03 cursos de formação em 1987, 1989 e 1991 (SANT'ANA, 2015).

Outra ação implementada foi o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) criado em 1998 "pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com finalidade de inclusão da tecnologia digital, alfabetização e letramento digital, bem como a integração e coordenação de serviços de computação, comunicação e informação" (COSTA, 2015, p. 2); no mesmo ano foram fundados os Núcleos de Tecnologia Educacional como "uma estrutura descentralizada do PROINFO destinada a capacitar professores e dar suporte tecnológico e pedagógico às escolas e professores na área de uso da telemática na educação" (BRASIL, 2002, p. 7), voltados à formação técnica e instrumental dos profissionais através de uma rede de comunicações. Contudo, o PROINFO não prosperou devido ao alto custo do "software proprietário implantado nas máquinas" (CORDEIRO; BONILLA, 2018, p. 6), tornando-se dispendioso manter o programa nas escolas.

"A partir de 2007, o governo passa a investir em programas que têm o foco na utilização de tecnologias digitais móveis e na incorporação do software livre" (CORDEIRO; BONILLA, 2018, p. 6), porém as escolas permaneciam na iminência de receber maquinários, sem a oferta de formação pedagógica para o uso destas máquinas, além de evidenciar outro agravante, a ausência de conectividade (internet).

Diante do exposto, a educação vivencia uma camuflada ideia de investimentos na educação limitada por ações não concretizadas. O poder público projeta programas educacionais para atender demandas limitadas de profissionais e estudantes, programas estes que não abrangem a grande massa que pertence à escola pública, induzindo, assim, a sociedade a pensar que houve investimento na educação em nível de Brasil.

A lógica da instrumentalização escolar acompanha outros projetos e programas estabelecidos nas escolas, a exemplo o *Um Computador por Aluno* – UCA, que visava à "distribuição de laptops educacionais a aproximadamente 300 escolas públicas, de ensino fundamental e médio, em zonas rurais e urbanas em todas as regiões do país" (CORDEIRO; BONILLA, 2018, p. 6), política pública concebida para equipar as escolas com computadores

portáteis e intensificar o uso da Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC, no entanto, foi um projeto que não prosseguiu por falta de direcionamentos pedagógicos e incentivos do governo. Sobre o potencial das TICs na escola, Pretto (2013, p. 110) contextualiza:

> No campo das tecnologias da informação e comunicação, torna-se necessário intensificar a apropriação das TICs enquanto elementos de cultura, e não apenas como aparatos tecnológicos (muitas vezes presentes nas escolas por pressão da indústria!) que ilustram ou facilitam os processos escolares.

Essa explanação de Pretto (2013) é necessária nesta pesquisa, justamente para problematizarmos que a mera distribuição de aparatos digitais não garantirá inserção digital na escola.

"O Programa Um Computador Por Aluno - Prouca, nos mesmos moldes do Projeto UCA, é instituído pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, para promover a sua expansão" (CORDEIRO; BONILLA, 2018, p. 6). Os computadores disponibilizados nesse programa foram comprados conforme os interesses de estados e municípios através de Registro de Preços Nacional (RPN), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (CORDEIRO; BONILLA, 2018, p. 7), induzindo as respectivas entidades públicas a assumirem as responsabilidades quanto à continuidade do programa e também quanto às possíveis despesas destinadas a manutenção dos maquinários.

Semelhante ao *Um Computador por Aluno* – UCA, foi implementando outro projeto que visava à distribuição de tablets educacionais. "Os tablets, por sua vez, surgiram a partir do lançamento do pregão eletrônico para registro de preços nº 81/2011 (BRASIL, 2013a), que especificava a compra de 900.000 unidades do equipamento denominado tablet educacional" (CORDEIRO; BONILLA, 2018, p. 7). O objetivo era distribuir tablets a professores e alunos no mesmo molde do projeto UCA, para a distribuição foram criados alguns requisitos "para contemplar as primeiras escolas: ser escola urbana de ensino médio, ter internet banda larga, laboratório do Proinfo e rede sem fio (Wi-Fi)" (CORDEIRO; BONILLA, 2018, p. 7), atingindo primeiramente a classe de professores do Ensino Médio, com a promessa de extensão aos alunos da Rede Pública de Ensino. Na fase I o projeto UCA englobou os seguintes estados brasileiros: Rio de Janeiro, Tocantins, Rio Grande do Sul, São Paulo e Distrito Federal; na fase II, 270 escolas foram selecionadas. Nem todas as escolas públicas do Brasil participaram.

Na Bahia, uma das principais iniciativas de política de inserção digital foi o Projeto Ensino Médio Mediado por Tecnologias (Emitec), que entrou em vigência no ano de 2011, contemplando como objetivo "garantir aos jovens e adultos que residem em localidades que

não têm a presença de unidades escolares de Ensino Médio, o acesso, a permanência e a possibilidade de concluir o nível médio, dando continuidade a sua vida escolar" (ALMEIDA, 2019, p. 147). Nesse projeto, as interdições pedagógicas ocorrem de modo presencial de forma interativa.

O Emitec abrange 417 municípios do estado da Bahia, sua sede funciona nos territórios de identidade. No tocante às práticas de ensino, os professores "para além de uma atuação meramente técnica, assumem a função de serem mediadores do conhecimento em sala de aula" (ALMEIDA, 2019, p. 147). Assim, os letramentos digitais passam a integrar as práticas de ensino dos docentes do Emitec.

Sob o ponto de vista crítico, nosso sistema de educação acaba servindo aos interesses do sistema capitalista na medida em que não participa diretamente das escolhas quanto à inserção digital. Em consonância com esses argumentos, Pretto (2013, p. 108) direciona:

> Para tanto, as políticas públicas terminaram sendo, prioritariamente, baseadas em padronizações e na introdução de práticas centradas em uma lógica que mais se assemelha à linha de produção de uma indústria do que a processos de produção científica e cultural.

Nesse contorno, o escritor nos conduz a refletir acerca das políticas públicas de inserção digital na educação. Se reavaliarmos as ações do poder público na implementação das tecnologias digitais nas escolas, observaremos que essas tentativas não atendem a finalidade de produção científica e cultural, mas sim, estão centradas na lógica instrumental do sistema de produção capitalista.

As inciativas de acesso às tecnologias digitais nas escolas através dos programas e projetos se configuraram como ações desarticuladas, fragilizadas pela falta de continuidade, percebidas nas mudanças de governo (CORDEIRO; BONILLA, 2018). Diante desta paisagem determinada por rupturas, encontra-se a escola pública, silenciada pela ausência de políticas públicas de inserção digital que se convertam em ações concretas que viabilizem a formação de sujeitos críticos capazes de exercer práticas de letramentos digitais na sociedade.

3.2 Saberes docentes e os letramentos digitais

No desenvolvimento deste tópico, propomos estabelecer diálogos sobre a formação continuada dos professores para o uso das tecnologias digitais, perspectivando repensar os processos formativos construídos no âmbito da docência frente à evolução tecnológica que se movimenta atualmente na sociedade.

Como já discorremos neste trabalho, na literatura aparecem diferentes posicionamentos sobre ser letrado digitalmente, a versão que entende que ser letrado digitalmente corresponde ao domínio de um conjunto de habilidades ligadas às TICs, e a versão que acredita que o sujeito letrado digitalmente que pratica socialmente atividades que envolvem os diferentes gêneros textuais digitais (BUZATO, 2006). Seguindo esta lógica, se pensarmos que a apreensão dos letramentos digitais depende prioritariamente da apropriação de habilidades técnicas para o manuseio do computador, certamente teríamos uma grande parte dos docentes da Educação Básica excluídos desse processo, pois para muitos professores, em suas bases de formação (formação inicial), não foram ofertados conhecimentos técnicos para construir conhecimentos voltados ao digital. Essa lógica de pensamento supervaloriza a técnica em detrimento dos conhecimentos práticos que independem da institucionalização do conhecimento.

Em contrapartida, as práticas de atividades com os diversos gêneros digitais estão mais próximas da realidade de muitos professores das instituições públicas, já que socialmente fazem uso dos diferentes gêneros textuais circulantes na internet, a exemplo o e-mail (carta eletrônica), o blog (diário virtual) e chats (bate-papo), pois graças ao despontar da web 2.0 estes gêneros puderam ser materializados, ganhando composições de autoria através da atuação dos internautas. Por consequência, podemos convencionar que os sujeitos escolares estão em constante contato com os gêneros textuais circulantes na internet, o que lhes confere conhecimentos e aptidões para participarem de práticas de letramentos digitais.

Em Tardif (2014) tomaremos a noção de “saber” para sustentar nossas argumentações sobre os conhecimentos, aptidões e atitudes reveladas nas experiências docentes, com o intuito de problematizarmos os letramentos digitais na perspectiva da formação. A concepção de “saber” em Tardif (2014) considera a atuação dos professores, os currículos trabalhados na escola, a cultura escolar e os processos de socialização.

Tardif (2014, p. 11) ainda discorre que “o saber dos professores é o saber deles (...) com sua experiência da vida e com sua história profissional, com suas experiências com os alunos e com outros atores da escola”. A percepção de saberes tratada pelo autor está atrelada às práticas sociais desenvolvidas pelos sujeitos em suas trajetórias pessoais/ profissionais, o que nos leva a uma reflexão de que nas experiências cotidianas são produzidos os saberes que orientam os sujeitos em suas perspectivas de vida. Os saberes não só são materializados no campo da ciência, mas também emergem dos processos culturais circunscritos nos espaços de pertencimento dos sujeitos sociais dos quais se originam os “saberes do senso comum” (MOSCOVICI, 2004).

No tocante à formação de professores, Pimenta (1999) concebe os saberes como significação da identidade docente, que se reafirmam na autoformação dos sujeitos através das práticas vivenciadas. Esta forma de repensar os saberes como parte da realidade vivida reconhece as práticas sociais na formação pessoal e profissional dos sujeitos.

As abordagens descritas sobre os saberes relacionam a formação docente às práticas sociais produzidas pelos sujeitos, que conseguinte, estão alinhadas aos conhecimentos teóricos e práticos evidenciados no contexto da docência. Este fundamento corrobora as nossas interpretações acerca dos saberes docentes oriundos das tecnologias digitais, quando remetemos à forte presença dos gêneros digitais na vida social dos professores, ponto de vista já explanado na seção que origina esta tessitura.

Todavia, reconhecemos como falácias os usos das expressões "iletrado digital" e "analfabeto digital", utilizadas comumente para definir os conhecimentos dos professores, posto que socialmente estes sujeitos participam de práticas de letramentos digitais, o que lhes permite em suas práticas de ensino potencializar propostas metodológicas envolvendo os diversos suportes de gêneros digitais presentes na internet. Quando realçamos os conhecimentos práticos dos professores sobre as tecnologias digitais, desejamos desmistificar as falácias que caracterizam estes sujeitos como iletrados/ analfabetos digitais, mito construído para exaltar os saberes técnicos daqueles que possuem uma estreita relação com a informática.

Nessa orientação, a identidade docente é alimentada pelas expectativas criadas a partir formação de sua carreira, além de desencadear uma sequência de ações práticas fomentadas no decorrer da atuação profissional. Por esse ângulo, sinalizamos que cada fase será diferentemente vivenciada pelos sujeitos, visto que as experiências individuais são próprias de cada um.

Souza e Barreto (2015, p. 75) explicam que "a formação do professor tem sido tomada ao longo de muitas décadas como o acúmulo de um aparato teórico entendido como meio para atingir as competências necessárias para o exercício da ação docente", estas percepções são recorrentes principalmente nos cursos de formação em "serviço", que priorizam a qualificação para o trabalho, compreendendo-se neste caso que os professores precisam se qualificar para aprimorar suas práticas pedagógicas.

A formação em serviço oferece aos professores a oportunidade de refletirem sobre suas práticas, porém o que se percebe muitas vezes é a desqualificação dos conhecimentos práticos em detrimento das teorias discutidas nos cursos de formação, o que pode ocasionar posturas imediatistas sobre os conhecimentos científicos ou, de repente, gerar efeitos

contrários, distância entre a teoria e a prática. Sobre a constituição dos processos de formação docente, Souza e Barreto (2015, p. 77) destacam:

> Considerando a complexidade da profissão de professor e a natureza das suas atividades é importante que se tome consciência, que os futuros profissionais da educação não recebam uma formação meramente técnica, mas que eles vivenciem, desde o início da licenciatura, os espaços educativos para onde estão sendo preparados, pois ao se situarem nos contextos educativos expõem-se a situações reais de ensino e de aprendizagem, conhecem-se as dificuldades e possibilidades; interagindo com os sujeitos que compõem o espaço escolar.

As autoras discutem uma importante etapa da formação profissional, que é a formação inicial por intermédio da licenciatura, indicando que o alinhamento entre a teoria e a prática deve acontecer no início do curso, e não ao seu final, nos chamados “estágios supervisionados”, onde ocorre a experimentação prática dos conhecimentos oriundos do curso. Por um lado, as acepções teóricas adquiridas na licenciatura podem moldar práticas pedagógicas, do contrário, a formação poderá não fazer sentido ao professor que no cerne do exercício da profissão talvez não consiga se libertar de práticas essencialmente tradicionais.

4 CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DO CAMPO EMPÍRICO

Motivados pelo universo discursivo dos letramentos, apresentaremos, neste capítulo, representações sociais docentes sobre os letramentos digitais, certos de que o público participante desta pesquisa abarca determinadas representações decorrentes das experiências vivenciadas em seus espaços de pertencimento.

No âmbito da Psicologia Social, as representações são os conhecimentos práticos que residem nos imaginários dos sujeitos sociais. No cerne dessa discussão, Moscovici (2021, p. 76) realça que "cada cultura possui seus próprios instrumentais para transformar suas representações em realidade". As representações são fruto do mundo real simbolizado e materializado nas ações e comportamentos dos sujeitos.

Ressaltamos que nossa proposta de análise se baseou nas respostas do questionário e da entrevista semiestruturada. Desenvolvemos e aplicamos 09 (nove) perguntas do questionário e 10 (dez) perguntas da entrevista com o intuito de situarmos discussões sobre práticas de letramentos em face das tecnologias digitais. Como indica Gil (2008, p. 109), a entrevista "é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação". É nesta perspectiva que buscamos nos diálogos com os docentes compreender suas representações sociais sobre os letramentos digitais.

Nesse enquadramento, o questionário de pesquisa definido por Gil (2008, p. 128) "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.", contribuiu para identificarmos de forma prática e objetiva os perfis docentes e suas representações sociais sobre os letramentos digitais.

Os excertos do questionário e da entrevista nos permitiram conhecer os participantes, bem como entender seus perfis quanto ao ingresso na profissão docente; as formas de acesso aos meios digitais, as compreensões de letramentos decorrentes das experiências escolares e, por fim, composições de letramentos digitais em suas práticas de ensino. Estas dimensões presentes no *corpus* das análises foram traduzidas em categorias exploradas à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), nas quais codificamos as proposições no entorno dos argumentos, gerando, assim, unidades de registro desdobradas em seções.

Através das entrevistas, que ocorreram virtualmente com 04 (quatro) professores, em encontros agendados (de acordo com a disponibilidade dos professores), identificamos as representações sociais criadas a respeito do assunto letramentos digitais.

Iniciamos o contato com os entrevistados no ano de 2021, período marcado pela pandemia de Covid-19. Angústia, medo, incerteza invadiram e tomaram os nossos pensamentos. Não sabíamos o que iríamos enfrentar!

Por meio de mensagens via aplicativo WhatsApp, convidamos os professores a participarem da pesquisa e gentilmente eles aceitaram. As entrevistas foram gravadas pelo aplicativo Google Meet e durante esse processo os docentes passaram por problemas de conectividade, o sinal de internet oscilava, interrompendo o contato pelo Google Meet, mesmo assim, seguimos e as entrevistas foram realizadas.

As entrevistas ocorreram a partir das residências dos docentes, ambientes escolhidos para os encontros. Lembro-me dos sons emitidos durante esse contato: latidos de cachorro, choros de crianças, o bater da porta e falas ocultas às câmeras encenavam a paisagem produzida durante as entrevistas. A vida "pulsando" enquanto os sujeitos em seus cotidianos dependiam das tecnologias digitais para desenvolver atividades laborais. Essas memórias foram significativas para a produção desta pesquisa, fazendo-nos pensar nestes sujeitos durante as aulas remotas, desafiados a demonstrar práticas de letramentos digitais no ensino online.

Antes das entrevistas, deixamos os docentes à vontade, rememorando situações esporádicas do cotidiano: os encontros formativos presenciais (jornada pedagógica e cursos de formação); o contato presencial com pessoas; dificuldades no trabalho em casa devido à movimentação de pessoas e tarefas domésticas; a exaustão provocada pela carga horária excessiva no ensino remoto; dificuldades na adaptação ao novo contexto vivido.

Passamos o protocolo da entrevista, informando aos docentes os seguintes procedimentos: opção em fechar ou manter aberta a câmara do computador/celular, garantia do anonimato dos sujeitos pesquisados com suas identidades substituídas por nomes fictícios, transcrição das falas. Também realizamos uma breve exposição da pesquisa, informando o tema, o público participante e a finalidade da pesquisa.

Organizamos as falas dos participantes no chamado elemento gráfico do SmartArt do word, como sugere a representação abaixo. Adotamos o elemento gráfico para facilitar a comunicação visual das informações colhidas nas entrevistas.

Figura12: Elemento gráfico do SmartArt

Fonte: Criada pela pesquisadora (2022).

O formato escolhido para a comunicação visual foi definido para todos os docentes, com as falas das entrevistas, seguidas dos nomes fictícios dos sujeitos da pesquisa.

As descrições analíticas foram dispostas da seguinte forma:

Quadro 5: Categorização da pesquisa

CATEGORIAS		DESCRITORES DE ANÁLISE
CATEGORIA 1	Perfil e atuação docente no campo da educação:	• Idade; • Maior Titulação; • Tempo de atuação na docência; • Tempo de atuação como professor (a) de Língua Portuguesa; • Formação continuada para o uso das tecnologias digitais.
CATEGORIA 2	Acesso do professor aos aparatos digitais:	• Uso pessoal e profissional dos aparatos digitais; • Laboratórios de informática na escola; • Acesso a internet nos cotidianos escolares.
CATEGORIA 3	Compreensões docentes sobre letramentos	• Letramentos: conceito e significação; • Aprendizagens para a promoção dos letramentos.
CATEGORIA 4	Letramentos digitais nas práticas de ensino	• Ensino mediado pelas tecnologias digitais; • Seleção e avaliação de recursos digitais no contexto das práticas pedagógicas; • Letramentos digitais e aprendizagens; • Vantagens e desvantagens do ensino presencial e remoto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

4.1 CATEGORIA 1- Perfil e atuação docente no campo da educação

A categoria ***Formação e atuação docente no campo da educação*** abrange os caminhos formacionais construídos ao longo da carreira profissional dos professores, indicando a representação identitária: idade, tempo de exercício profissional e promoção na carreira.

Quadro 6: Perfil pessoal/ profissional dos professores pesquisados

NOME FICTÍCIO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	MAIOR TITULAÇÃO
Professor Ataliba	41 anos	Licenciatura Letras, Licenciatura Sociologia e Licenciatura Pedagogia (03 graduações)	Especialização em Língua, Linguística e Literatura
Professora Ingedore	42 anos	Licenciatura Pedagogia e Licenciatura Língua Portuguesa (02 graduações)	Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
Professora Beth	37 anos	Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Língua Portuguesa (02 graduações)	Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura/ Especialização em Educação Especial Inclusiva
Professora Mary	46 anos	Licenciatura em Letras	Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Conforme avistamos, os docentes possuem formação continuada em especialização, nível máximo adquirido em suas trajetórias educacionais. Relacionando esta informação à média de idade destes professores, que é igual a 40 anos, percebemos que os docentes buscaram se atualizar em seus percursos profissionais.

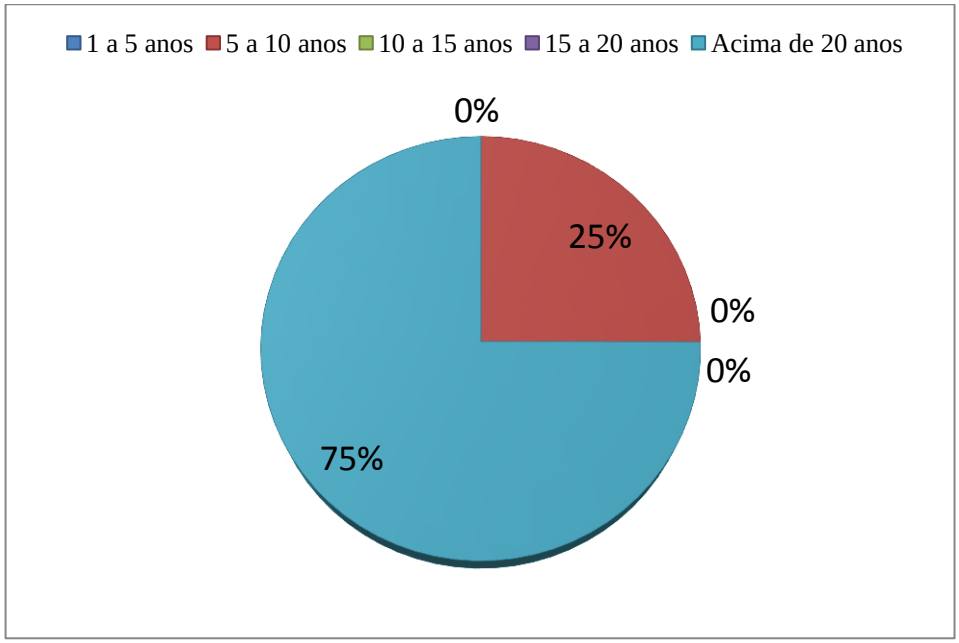
"Estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo, sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional" (NÓVOA, 1995, p. 42). As relações pessoais e profissionais se entrelaçam nos processos formativos quando o educador resolve investir na profissionalidade como forma de satisfazer desejos pessoais. Convém também ressaltar que o

aperfeiçoamento docente não demanda apenas a obtenção de títulos e, sim, a constituição de profissionais sensíveis e atentos às problematizações decorrentes dos contextos em que atuam.

4.1.1 Tempo de atuação na docência

Conhecendo um pouco mais sobre o exercício da docência, lançamos uma questão que aborda *"o tempo de atuação na docência*". O gráfico abaixo disponibiliza informações acerca da questão citada.

Gráfico 4: Exercício da docência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

No gráfico 4, observamos que 75% dos professores – Ataliba, Ingedore e Mary – possuem mais de 20 anos de docência e 25% – Beth – possui entre 10 a 15 anos de experiência como professora. Estas informações abarcam a trajetória docente, suas experiências, experimentações e movimentações na vida profissional. Esse tempo de carreira assinala também os desafios, tomadas de decisões e novos desdobramentos ofertados no exercício da docência, salvo estes aspectos, eventualmente, a atuação profissional está sujeita às incertezas, momentos de crise e desapontamentos, conjunturas que fazem parte das escolhas feitas pelos profissionais, que geram os saberes da experiência. "O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas"

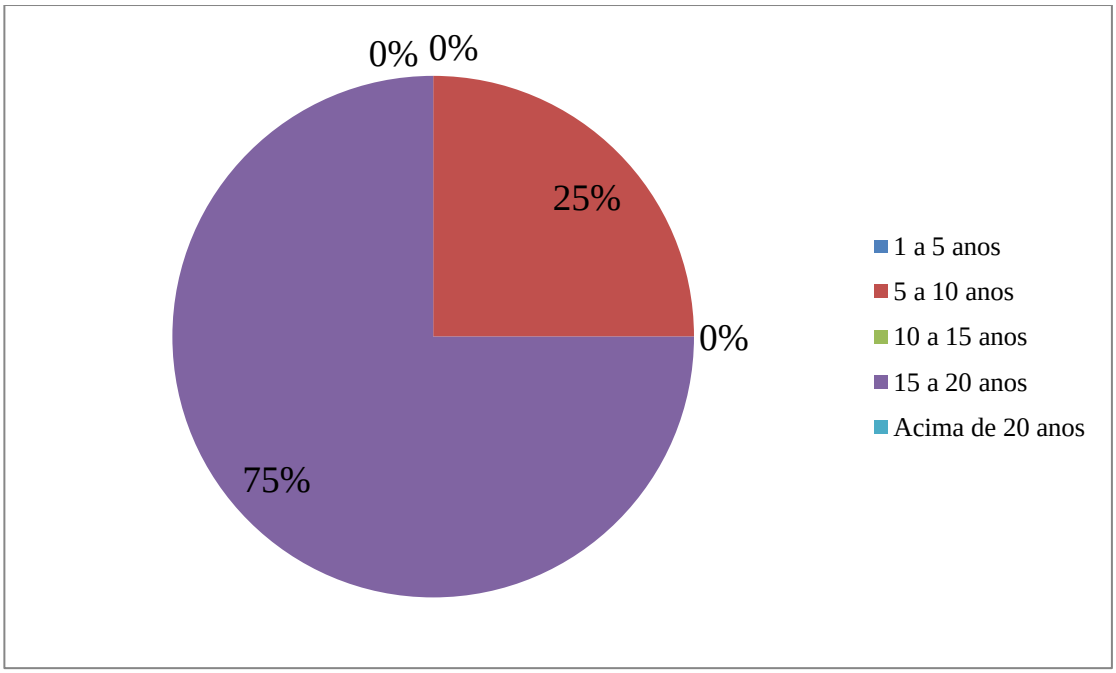
(TARDIF, 2014, p. 18). A pluralidade de conhecimentos é constituída nos espaços e tempos vividos pelos docentes e tendem a serem heterogêneos e particulares de cada docente.

Contudo, depreendemos que a entrada e permanência na docência ocorrem perante as dinâmicas de transformações sociais que se conjunturam nos espaços construídos pelos sujeitos educadores durante suas jornadas de ensino.

4.1.2 Tempo de atuação como professor (a) de Língua Portuguesa

Ainda sobre o desenvolvimento da carreira, foi questionado aos entrevistados "*o tempo de atuação como professor(a) de Língua Portuguesa*".

Gráfico 5: Docência em Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Sobre ministrar aula no componente curricular Língua Portuguesa, revelamos que 75% dos professores – Ataliba, Ingedore e Mary – exercem essa disciplina entre os períodos de 15 a 20 anos. Os 25% desses docentes (Beth) situam sua atuação entre 5 a 10 anos. Os professores nos informaram que não iniciaram a carreira ministrando Língua Portuguesa, mas em disciplina do saber que não fosse Língua Portuguesa. Como já sinalizado nesta pesquisa, no exercício da docência, emergem os saberes da experiência (TARDIF; RAYMOND, 2000), os processos formativos, a responsabilidade com a profissão e a formação da identidade docente, aspectos subjetivos que determinam o "ser professor". Estes saberes da experiência

também denotam as histórias de vida profissional dos educadores (TARDIF, 2014; PIMENTA, 1999; BORGES, 2004), que refletem nas relações estabelecidas com outros sujeitos escolares, onde também estão incutidos os dilemas e os desafios da profissão.

O nosso encontro com os saberes da experiência em Tardif (2014), Pimenta (1999) e Borges (2004) não nos exime de pensarmos nos saberes oriundos das experiências vivenciadas em espaços formativos, sobretudo nas academias, instituições que exercem papéis importantes na formação de sujeitos críticos.

4.1.3 Formação continuada para o uso das tecnologias digitais

Embora os professores Ataliba, Ingedore, Beth tenham participado de cursos de formação continuada, segundo dados obtidos por meio de nosso questionário e entrevista de pesquisa, eles não foram contemplados em suas formações com conteúdos de tecnologias digitais, apenas a professora Mary afirmou que teve acesso a estes conhecimentos, porém, de maneira restrita, através de curso de informática na década de 1990. A professora Mary, que fez o curso, lecionava a disciplina de informática na escola onde trabalhava (possivelmente em uma sala exclusiva para estas aulas). Ela ressaltou ter procurado esse aperfeiçoamento para aprender sobre informática, explicou também que continua atuando na mesma escola, que o laboratório de informática está inativo, devido à quantidade excessiva de alunos e turmas. Esses registros anunciam a necessidade de propostas de formação continuada que contemplem os letramentos digitais, a fim de os professores acessarem, conhecerem e trabalharem em suas aulas atividades pedagógicas com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Diante desse desafio, Levy (2010, p. 174) afirma:

> Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar conscientemente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo os papéis de professor e de aluno.

O autor relata que as tecnologias não podem ser usadas a todo custo, acrescentando que é preciso acompanhar de forma consciente uma mudança de civilização. O referido autor também apresenta como provocação os papéis exercidos pelos professores e alunos.

A atuação do professor frente às tecnologias digitais deve ser objeto de reflexão, visto que a sua formação deve ser instrumento necessário ao aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Rojo (2017) explica que há diversas maneiras de relacionar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ao currículo escolar, porém, é preciso que o

professor tenha formação para as tecnologias. Como pensar em professores qualificados para as práticas de letramentos digitais se poucas são as oportunidades de inseri-los no contexto digital? Ao longo deste texto iremos discutir sobre a formação de professores para o uso das tecnologias digitais.

4.2 CATEGORIA 2 - Acesso do professor aos aparatos digitais

A escola, enquanto agência que promove os letramentos, tem evidenciado nos últimos tempos as exigências impostas pela globalização tecnológica, suscitando dos profissionais que nela atuam melhoramento de suas práticas de ensino. Neste cenário, motivado pelo alvoroçar dos letramentos digitais, os professores são desafiados a lidar com esta realidade. Sobre este ponto, Kenski (2004, p. 77) concebe:

> É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino.

Conforme a autora, o professor precisa sentir-se à vontade e próximo às tecnologias digitais, proximidade que depende também de movimentos curriculantes que fomentem aprendizagens com o uso das TDIC, além de abertura de espaços de debates sobre os letramentos digitais para estreitar o contato com as teorias que exploram práticas de ensino mediadas por tecnologias digitais.

4.2.1 Uso pessoal e profissional dos aparatos digitais

Nas trilhas dos letramentos digitais, indagamos aos participantes da pesquisa sobre os recursos tecnológicos utilizados em seus fazeres pedagógicos. As respostas indicaram que 100% dos professores possuem computadores/notebook para uso próprio. Os professores também revelaram que adquiriram computador/ notebook para uso pessoal e profissional com recursos próprios. Partindo-se desse pressuposto, os letramentos digitais docentes são aquisições do interesse destes profissionais em busca por se engajarem no contexto digital. Interesses esses não valorizados pela sociedade. Problematizamos essa questão para sinalizar a importância de investimentos na formação de professores e em equipamentos tecnológicos na escola pública.

Temos visto, ultimamente, o mínimo de investimento financeiro empregado na escola pública, que desdobra esforços para manter-se erguida: falta melhoria na estrutura escolar, investimento em mobiliário, computadores/ notebooks, impressoras potentes; faltam, também, investimentos na parte pedagógica, enfim, é necessário menos discursos sobre a importância da escola e maior prioridade em suas necessidades. É preciso ter em mente que a escola pública é uma instituição que abrange a massa de pessoas que a frequentam, por isso, é indispensável que possamos emitir posicionamentos críticos que apontem para a melhoria dos sistemas de educação regidos no Brasil.

4.2.2 Laboratório de informática na escola

Seguindo o nosso roteiro de questões, perguntamos aos docentes se as escolas onde exercem suas funções possuem laboratório de informática. 75% dos professores – Ataliba, Ingedore e Beth – responderam negativamente; 25% – Professora Mary – afirmou a existência deste ambiente, o que representa apenas uma escola do município. Em verdade, a realidade evidenciada em Ituaçu-BA é um retrato da educação no Brasil, onde a maioria das escolas não possuem laboratórios de informática. Muitas instituições públicas de educação no Brasil possuem apenas computadores e impressoras para atender a demanda escolar de alunos que precisam de atividades e avaliações (fornecidas em quantidades limitadas), comprometendo a qualidade do ensino. É complexo discutir sobre tecnologia digital na escola, uma vez que se arrasta temporalmente a ausência/incipiência de iniciativas de políticas públicas de inserção digital na educação. A escola pública sempre enfrentou problemas quanto à aquisição de recursos materiais, desde a compra de piloto para quadro branco até a manutenção do próprio espaço, que dependem de recursos advindos do poder público.

Os aparatos digitais têm assumido significativo papel na sociedade, podemos destacar o uso da escrita digital, concebida como uma forma prática de expressão de linguagem. Avançamos nesse pensamento mencionando a própria assinatura manual (escrita do nome) como marca individual, que com os avanços tecnológicos passa a ser substituída pela assinatura digital, ou seja, no formato digital a comunicação ultrapassa fronteiras territoriais permitindo o contato a longa distância.

Diante dessa paisagem, o digital influencia as vidas dos sujeitos escolares, que nos seus cotidianos praticam a escrita por meio da digitação: através de mensagens via WhatsApp e e-mail, para executarem pagamentos e compras pela internet, dentre outras situações corriqueiras contidas nos meios sociais. A escrita manual tem o seu lugar nos processos

históricos e culturais da educação, mas a escola não deve se fechar às mudanças impulsionadas pelas tecnologias digitais.

Para Cruz (2013), os laboratórios de informática são grandes instrumentos das TICs aplicadas em ambientes educacionais, uma vez que têm contribuído para o melhoramento das aprendizagens de professores e alunos. Os laboratórios de informática, se pensados como ambientes estimuladores de aprendizagem, possibilitam a experimentação de práticas que potencializam aprendizagens que aliadas a formações ativas e continuadas para os professores no uso das tecnologias digitais apresentam potencial transformador e podem ser o catalisador da realidade escolar em transição (CIEB, 2017).

Portanto, com a ausência de iniciativas e investimentos em aparatos digitais, a escola adere à prática "traga o seu próprio aparelho, pelo qual cada aluno traz o seu próprio dispositivo" (DUDENEY; ROCKLY; PEGRUM, 2016, p. 19). Esta prática se confirmou com o formato de ensino remoto entre os anos de 2020 e 2021, quando professores e alunos experienciaram os letramentos digitais por meio da interação com dispositivos móveis, computadores, tablets de uso pessoal.

4.2.3 Acesso à internet nos cotidianos escolares

Problematizando o acesso à internet nos cotidianos escolares, Santos (2012, p. 59) argumenta: "a internet está diretamente ligada ao que se pode chamar de avanço nas relações entre educar e aprender, conteúdo e conhecimento", liames fundamentais na relação entre escola e mundo digital, ao passo que os sujeitos sociais experimentam as tecnologias digitais na sociedade e nos diversos espaços: em casa, no trabalho, nas ruas, onde o acesso é possível. Seguindo essa lógica, sondamos os professores sobre a utilização da internet em seus cotidianos, a fim de verificarmos como essa tecnologia atravessa suas vidas sociais e o que fariam sem ela.

> *Hoje eu utilizo algumas ferramentas, por exemplo, o Wordwall que é um aplicativo para elaboração de atividades, como: questionário, formulários para aplicar em sala de aula.* ***(PROFESSOR ATALIBA, data da entrevista: 27/10/2021).***

> *Eu participo de vários grupos de professores, tanto no Facebook como no WhatsApp. Alguns grupos privados que têm no WhatsApp oferecem dicas. Participo também do Instagram.* ***(PROFESSORA INGEDORE, data da entrevista: 18/01/2022)****.*

> *Eu vejo a internet como um compartilhamento de ideias, para se atualizar, ver o que está acontecendo, quais são as novas metodologias, novas maneiras de estar ensinando, coisas diferentes.* ***(PROFESSORA BETH, data da entrevista: 19/01/2022).***

> *Eu vivo com o celular na mão. Inclusive, eu falo para os meus alunos, eu trabalho com meu celular, sabe? Facilita muito o meu trabalho, eu ganho tempo, consigo pesquisar na escola até no momento da aula.* ***PROFESSORA MARY, data da entrevista: 20/01/2022).***

O professor Ataliba fez menção a um aplicativo pedagógico – *Wordwall* – que ele utiliza em suas aulas. Para ele é uma importante ferramenta na organização das aulas. Essa resposta demonstra que o professor desenvolve práticas letramentos digitais, na medida em que articula suas atividades para fins pedagógicos quando emprega conhecimentos como: digitação, facilidade em lidar com aplicativos e uso consciente da internet, juntos esses elementos formam um repertório de saberes sobre as tecnologias digitais.

A professora Ingedore prefere usar as redes sociais – facebook e instagram – e aplicativo – *WhatsApp* – para atualização de informações pedagógicas e interações. Estas ferramentas digitais potencializam as interações, além de envolverem as diversas linguagens: sons, imagens e o verbal.

As exposições dos professores Ataliba e Ingedore merecem destaque, pois seus posicionamentos muito nos dizem sobre as práticas de letramentos digitais desenvolvidas por estes profissionais no âmbito da docência.

O *Wordwall* é um aplicativo online que permite a criação e compartilhamento de jogos educacionais interativos em sala de aula. Este aplicativo ajuda os professores a tornarem o aprendizado mais envolvente e divertido para os alunos. Imaginemos a riqueza das aulas desenvolvidas por meio deste aplicativo que oferece diversos tipos de atividades, incluindo jogos de correspondência, palavras cruzadas, quebra-cabeças, jogos de arrastar e soltar, quizzes, entre outros, sem contar que os jogos podem ser personalizados com conteúdo próprio do professor, como perguntas e respostas, imagens, áudios e vídeos. Os professores

podem criar seus jogos a partir do zero ou usar um dos modelos pré-fabricados disponíveis no aplicativo. Uma vez criados, os jogos podem ser compartilhados com os alunos por meio de um link, incorporados em uma página da web ou projetados em uma lousa digital.

O uso do *Wordwall* é uma prática valiosa de letramentos digitais para os alunos, pois eles são expostos a tecnologias digitais essenciais na sociedade atual. Ao usar o *Wordwall*, os alunos aprendem a criar e manipular objetos digitais, a navegar em um ambiente digital e a colaborar com outros alunos em projetos online. Por meio do uso do *Wordwall*, os alunos também podem praticar a leitura e a escrita, pois muitas das atividades envolvem ler e escrever textos curtos, além de trabalhar com conceitos específicos. Portanto, o *Wordwall* é um potencial instrumento para práticas de letramentos digitais, além de ser uma forma interativa e divertida de aprender e praticar o conteúdo escolar.

Trouxemos algumas exposições sobre o *Wordwall* para demonstrar o grande potencial dessa ferramenta para as aulas, intencionamos também focalizar as práticas de letramentos digitais do professor Ataliba, que desenvolve suas aulas com o uso do supramencionado aplicativo.

O revelar das práticas de letramentos digitais emergiu na voz da professora Ingedore, ao utilizar as redes sociais em suas pesquisas pedagógicas. O Facebook e o Instagram são duas das redes sociais mais populares atualmente e são usados como práticas de letramentos digitais de diversas formas: como compartilhamento de informações e conteúdos educativos. Os professores podem usar o Facebook e o Instagram para compartilhar informações relevantes para seus alunos, tais como notícias, vídeos, imagens e outros conteúdos que enriquecem o aprendizado.

As redes sociais Facebook e Instagram são muito utilizadas por jovens e adultos em todo o mundo. Embora tenham sido criadas inicialmente como plataformas de entretenimento e comunicação pessoal, elas também podem ser usadas como ferramentas educacionais nas aulas. Uma das vantagens do uso dessas redes sociais é que elas permitem uma comunicação rápida e eficaz entre os alunos e os professores, contribuindo para: enviar mensagens, compartilhar informações, criar grupos de estudo e discutir ideias, tornando a comunicação e a colaboração mais fáceis. Outra vantagem é que as redes sociais contribuem para a criação de grupos fechados, usados para organizar atividades e compartilhar conteúdo exclusivo. Por exemplo, é possível que o professor crie grupo fechado no Facebook ou Instagram para sua turma e poste conteúdo adicional, como leituras complementares, vídeos, imagens e exercícios extras. Em resumo, as redes sociais Facebook e Instagram são ferramentas úteis e eficazes para auxiliar no processo educacional em sala de aula, mas é necessário um uso

adequado e consciente. Com o acompanhamento dos professores e a colaboração dos alunos, elas podem ser integradas ao ensino de forma positiva e enriquecedora.

Nas práticas de letramentos dos professores Ataliba e Ingedore, encontramos o que Moscovici (2021) denomina como objetivação, que é um conceito trabalhado pelo autor em conjunto com o conceito de ancoragem. Ancoragem e objetivação são denominações importantes para compreendermos como as pessoas constroem e aprendem conhecimentos.

Nas práticas de letramentos digitais desempenhadas pelos docentes Ataliba e Ingedore, evidenciamos a ancoragem. Este conceito refere-se ao processo de conectar novas informações ou experiências a conhecimentos prévios, ou seja, ancorar novos conhecimentos a uma base já existente de conhecimento (MOSCOVICI, 2021). Na prática de letramentos digitais dos docentes Ataliba e Ingedore, a ancoragem ocorre quando estes professores permitem que os estudantes façam conexões entre o que estão aprendendo na plataforma digital e suas experiências anteriores, seja na vida cotidiana ou em outros contextos educacionais. Isso pode ajudar a consolidar e expandir o conhecimento e torná-lo mais significativo e relevante para suas vidas.

Já a objetivação refere-se ao processo de tornar o conhecimento explícito e inevitável, ou seja, tornar o conhecimento em algo concreto e com outras pessoas (MOSCOVICI, 2021). Na prática de letramentos digitais, a objetivação pode ocorrer quando os usuários criam conteúdo digital, como apresentações, jogos, questionários ou outros materiais educacionais, o uso do *Wordwall* pelo professor Ataliba decorre do processo de objetivação. Esses materiais podem ser compartilhados com outras pessoas, permitindo a construção coletiva do conhecimento e a disseminação do aprendizado para além do ambiente digital.

Observamos que os professores Ataliba e Ingedore também simbolizam a internet como um suporte pedagógico para acesso a aplicativos e redes sociais, nas percepções destes docentes são imprescindíveis as práticas de letramentos digitais em seus cotidianos. Sobre esse ponto, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) chamam atenção para o desenvolvimento do letramento pessoal, expondo que antes de interagir em rede, o sujeito precisa estabelecer sua presença nesse espaço. Isto significa afirmar que o sujeito constrói o seu perfil de navegador estando em contato e interagindo no contexto tecnológico digital.

A Professora Beth significa a internet como um instrumento de pesquisa para atualização de suas práticas pedagógicas, enquanto a Professora Mary deixa claro que o celular é um instrumento que está intimamente ligado a sua vida social. Mary ainda relata que ao manusear o celular em sala de aula, ela precisa justificar, perante seus alunos, a utilidade do aparelho: *"eu tô utilizando para a aula"*. Nesse percurso, a professora Mary expressa

como representação social o uso das tecnologias digitais para navegação online e como uma ferramenta necessária à pesquisa, visão similar a da professora Beth. Sobre esse ponto de vista, Pretto (2011, p. 111) traz a seguinte contribuição:

> Ferramenta eficaz de comunicação, pensamos na internet, e em todas as tecnologias digitais, na sociedade, na escola e na educação em geral, como elementos que contribuem para uma radical transformação tanto da sociedade como da educação sendo esse um dos grandes desafios de pesquisa no mundo contemporâneo.

Pretto (2011) salienta o grande potencial de envolvimento da internet, rede capaz de modificar as sociedades e principalmente a educação, porquanto, o acesso à internet circunda a vida das pessoas. Por mais que saibamos que não existem limites ou fronteiras para o acesso digital, várias são as escolas que enfrentam problemas de conectividade, somado a carência de políticas curriculares voltadas à inserção digital, bem como a falta de formação de professores para as tecnologias digitais.

Diante da abrangência digital, a escola tem autonomia para desenvolver práticas de letramentos digitais, mesmo não sendo contemplada com recursos digitais, pois é "preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas" (ROJO, 2013, p. 7). Trata-se de fazer uso dos meios digitais para ressignificar práticas de letramentos, afinal a maioria dos estudantes são usuários dos ciberespaços.

Quando nos referimos à autonomia da escola, chamamos atenção para a criatividade docente, a exemplo, explorar em sala de aula práticas de letramentos sem a materialidade física de aparelhos digitais: debates e seminários sobre as tecnologias digitais, uso seguro das redes sociais e aplicação de textos multimodais são opções de conteúdos a serem trabalhados por professores.

Voltando às respostas dos entrevistados sobre o acesso à internet, dirimimos que as representações criadas são o resultado das diversas linguagens produzidas entre usuário e máquina. Explicando esse raciocínio em Moscovici (2021), entendemos que as linguagens formadas a partir de imagens e palavras acabam se tornando propriedades individuais que difundem ideias da vida em sociedade. Se apropriar da linguagem digital é torná-la objeto de interesse, é também propagar a repetição de saberes organizados nos cognitivos dos sujeitos sociais, ou seja, os sujeitos se introduzem no mundo dos internautas para produzir linguagens no contexto digital.

4.3 CATEGORIA 3 - Compreensões docentes sobre letramentos

"É imperioso ter em mente que o letramento é um neologismo, nascido justamente a partir da percepção de estudiosos de que os olhares precisariam ser voltados também para um fenômeno que ultrapassa a alfabetização" (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018, p. 17). Por mais que letramento seja uma expressão usual na área de educação, provoca certa "estranheza" ao público docente que não está habituado a exercer práticas de letramentos nos cotidianos das escolas. Na sequência, faremos um breve caminhar acerca das representações sociais dos professores quanto à temática em questão, abstraindo pensamentos e compreensões sobre aprendizagens dos letramentos.

4.3.1 Letramentos: conceito e significação

Introduzimos a convers(ação) sobre letramentos. Questionamos aos professores sobre o que eles consideram ser "letramentos". Pedimos para eles exemplificarem e obtivemos as seguintes respostas.

> *Letramento na visão que a gente tem é uma capacitação, uma formação destinada aos professores e aos estudantes, porque apesar da gente ver falar muito no letramento, ele não chega, de fato. Ainda falta chegar realmente as escolas, chegar à capacitação. Mas o letramento é isso, essa preparação, engajar a prática do professor com o interesse do estudante.* ***(PROFESSOR ATALIBA, data da entrevista: 27/10/2021).***

> *Eu vejo o letramento como uma forma de ensino e aprendizagem. Eu vejo como se fosse uma metodologia do professor para alcançar os objetivos, que seja dada na disciplina Língua Portuguesa ou que seja uma alfabetização. Eu vejo nesse sentido o letramento.* ***(PROFESSORA INGEDORE, data da entrevista: 18/01/2022)****.*

> *O que eu consigo entender como letramento, é aquilo que o aluno consegue compreender e entender, é aquela metodologia que eu utilizo para que o aluno consiga compreender aquilo que eu estou passando. Então, a partir do momento em que ele compreende e entende, que é um sujeito da aprendizagem, é o letramento. (****PROFESSORA BETH, data da entrevista: 19/01/2022).***

> *Buscar a leitura, desenvolver a escrita, também explorar a oralidade, discussões em sala, trabalhos individuais e coletivos, é por aí. (****PROFESSORA MARY, data da entrevista: 20/01/2022).***

No contexto das falas de Ingedore e Beth emergiram representações semelhantes quanto à compreensão de letramento (utilizando a expressão no singular), associando o conceito à "metodologia". Surpreendeu-nos o emprego da expressão "metodologia" nesses discursos.

Primeiramente, observamos que a utilização da expressão letramento (no singular) pelos entrevistados remete ao elo estabelecido entre a escrita e o sujeito, sobrepondo-se nesta ligação uma visão de sociedade civilizada que supervaloriza a tecnologia da escrita. Percebemos que os professores Ataliba, Ingedore e Beth fizeram uso da palavra "letramento" (no singular) e a professora Mary, mesmo que não tenha sonorizado a expressão letramento, implicitou quando definiu letramento enquanto *"buscar a leitura, desenvolver a escrita"*, isso porque a concepção de letramento para essa professora está vinculada à escrita.

Não obstante a avalanche de interpretações sobre letramento, desdobra-se outra versão a partir dos Novos Estudos do Letramento, versão essa que amplia a ideia de letramento para letramentos, conceito previamente definido em nosso capítulo teórico, quando admitimos a variedade de letramentos incutidos na sociedade, superando-se a ideia de que as práticas sociais de linguagem se restringem unicamente à escrita (letramento das letras).

Nessa travessia, não se cria um novo conceito, mas se consideram nas práticas de linguagem os letramentos, práticas que não se limitam apenas ao ensino da norma padrão, à mera interpretação e produção de texto, mas que se amplia na variedade de gêneros textuais, bem como "o contato prévio com textos escritos, como é o caso dos telejornais, seminários e apresentações teatrais que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominem" (ROJO, 2019, p. 18). Nesta lógica, estamos cientes de que esse ponto de vista talvez não seja objeto de debate nas escolas, por essa razão, decidimos considerar nesta pesquisa as representações sociais sobre letramento, ao invés de letramentos, fato é que prosseguiremos nossas análises conforme os posicionamentos tomados pelos professores.

O Professor Ataliba nos forneceu como informação que letramentos "*é uma capacitação, uma formação destinada aos professores e aos estudantes*", ou seja, para ele o letramento (no singular) não está imbuído no processo curricular, porque é exterior à prática docente. O referido professor revela que o letramento está distante dos professores e alunos. Ele assume que não teve convívio com o conceito de letramento: "*ele não chega, de fato. Ainda falta chegar realmente às escolas*". Preceituar letramento como "capacitação" na

versão criada por Ataliba foi uma forma de expressar o entendimento que ele tinha sobre o conceito aparentemente familiar, mas distante de sua realidade.

Seguindo nossas análises, solicitamos as docentes Ingedore e Beth que narrassem sobre letramentos se constituírem como metodologia.

> *Letramento como uma metodologia é a forma pela qual se dá o processo de ensino aprendizagem. Atualmente o grande desafio é ensinar o aluno a ler e escrever. Sendo assim é preciso escolher métodos que favoreçam ou estimule o aprendizado dos alunos.* ***(PROFESSORA INGEDORE, data da entrevista: 18/01/2022)****.*

> *Vejo como um caminho que preciso escolher para que se efetive a aprendizagem.* ***(PROFESSORA BETH, data da entrevista: 19/01/2022).***

A professora Ingedore revela composições de letramento (no singular) quando menciona a leitura e a escrita de textos, situando estes elementos como métodos de ensinar a ler e escrever. Nesse mesmo destino, a Professora Beth sintetiza o letramento também como método.

Nas exposições dos professores, são nítidos os deslocamentos de sentido quanto ao conceito atribuído a letramento. Kleiman (2005, p. 8) afirma que letramento não é um método, justificando que "uma questão que tem atrapalhado o ensino da língua escrita é a falsa crença de que o aspecto mais importante para a aprendizagem da escrita é o método utilizado". Esta associação, como bem argumenta a autora, deriva do imaginário criado em torno das novidades que aparecem no ensino e aprendizagem, concebendo a "inovação" como uma metodologia. Kleiman (2005) ainda relembra a recepção na escola da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1996), interpretada por muitos educadores como um método de ensino, quando na verdade dirimia explicações sobre como as crianças aprendem os processos de leitura e escrita.

Fundamentalmente, a representação social dos professores em questão inclina-se à reprodução de crenças e valores que se propagam na educação, que muitas vezes equivocadamente desdobram-se em estereótipos que se afastam da realidade material. Moscovici (2021) descreveu dois conceitos relevantes para a Teoria das Representações

Sociais, a objetivação e ancoragem. A objetivação transforma o imaginário abstrato em algo concreto, o sujeito em contato com o grupo social se apropria dos conhecimentos, formando núcleos figurativos a partir dos conhecimentos retidos na memória, cristalizando as informações adquiridas. A ancoragem, para Moscovici (2021, p. 61) "é, pois, classificar e dar nomes a algumas coisas". Quando as professoras Ingedore e Beth trouxeram a definição de letramento como "metodologia", formou-se de maneira figurativa a ancoragem, dando nome a uma ideia nova (na versão criada pelas docentes). Sabemos que as discussões sobre letramentos não são recentes na educação, mas os colaboradores desta pesquisa demonstraram estranheza ao conceito, atribuindo-lhe outra significação.

Por sua vez, a Professora Mary diferenciou sua compreensão de letramentos em relação aos demais entrevistados, significando-a da seguinte maneira: "buscar a leitura, desenvolver a escrita, também explorar a oralidade, discussões em sala, trabalhos individuais e coletivos, é por aí". Nesta arguição, notamos que a professora depreende como letramento a articulação de práticas que envolvem a oralidade, escrita, leitura e trabalhos, tratados em Dolz e Schneuwly (1999, p. 6) como "ações de linguagem", que "consistem em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escrito". Diante dessas considerações, as ações de linguagem situadas pelo professor estão compreendidas nos gêneros orais e escritos tão explorados nas práticas de ensino que precisam ser ensinadas e transformadas segundo Dolz e Schneuwly (1999) em "objetos de ensino", que são necessariamente gêneros orais e escritos inseridos às práticas de linguagens.

4.3.2 Aprendizagens para a promoção dos letramentos

Indagamos aos professores quais aprendizagens eles consideram importantes para a promoção dos letramentos e obtivemos as seguintes respostas:

Trabalhamos primeiro com a parte social. A gente precisa trabalhar muito a questão de valores, a questão da humanidade, a questão do respeito, disciplina. Aquela máxima que disciplina é poder. E, claro, também a questão da gramática, as normas. ***(PROFESSOR ATALIBA, data da entrevista: 27/10/2021).***

É interpretação de texto. Em todas as séries, eu como docente de Língua Portuguesa, vejo é a questão da interpretação os alunos sentem muitas dificuldades, principalmente em interpretar textos. E eu vejo que o déficit na aprendizagem vem por falta de leitura, me refiro a minha realidade, não conseguimos motivar os alunos sobre a importância do ato de ler. Vejo como algo cultural, não damos tanta importância ao ato de ler. ***(PROFESSORA INGEDORE, data da entrevista: 18/01/2022)..***

Priorizo na minha prática a leitura, não sei se é porque percebo a dificuldade que os alunos têm de interpretação. Em todos os momentos em todas as aulas a prioridade é a leitura. Leitura compartilhada, gosto de fazer rodas de leitura utilizando as vezes o mesmo texto para a leitura compartilhada, cada um faz a sua leitura individual, depois compartilhamos a ideia, o entendimento de cada um e ao final fazemos uma reflexão em forma de conversa sobre a leitura. ***(PROFESSORA BETH, data da entrevista: 19/01/2022).***

Eu considero importante a leitura, sempre digo a meus alunos que essa prática precisa ser trabalhada em casa. O professor não obriga o aluno a ler, ele pode até passar livros para leitura, mas isso tem que ter uma prática diária. Eu sempre falo aos meus alunos, que com a leitura eles aprendem a interpretar em todas as disciplinas, aprendem ortografia, aprendem pontuação, coesão, coerência textual, o uso do vocabulário constantemente em dicionário. ***(PROFESSORA MARY, data da entrevista: 20/01/2022).***

De acordo com o professor Ataliba, “trabalhar a parte social”, “os valores”, “ a humanidade”, “o respeito” e “a disciplina” são bases essenciais para a promoção dos letramentos. Ao final de sua fala, ele também dispara a frase – Aquela máxima que disciplina é poder – para afirmar que deve existir controle no processo de organização pedagógica e o estudo da gramática como parte integrante do ensino da língua. Nessa direção, Kleiman (2005) convenciona que o professor deve ser um *agente social*, sujeito que se posiciona na condição de gestor de recursos e saberes. Para explicar a ideia de *agente social*, Kleiman (2005. p. 32) cita o seguinte exemplo:

> O agente social, antes de ensinar um novo modo de se relacionar com a tecnologia (uma nova técnica para plantar batatas, uma nova forma de cuidar do umbigo de um recém-nascido ou de registrar a história de uma família etc.), descobre, em primeiro lugar, se a atividade tem alguma função na vida do outro.

A referida autora elucida que o primeiro passo para se construir o repertório de conhecimentos dos letramentos é perceber a relevância da aprendizagem para o grupo. Essa percepção é atribuição do *agente social* (professor), sujeito que considera a natureza política nos processos de ensino e aprendizagem.

Entre as professoras Ingedore, Beth e Mary, a leitura e interpretação de texto são suportes essenciais para a promoção dos letramentos. Essas professoras fazem uso contínuo destas atividades para sanar as dificuldades dos estudantes. É oportuno explicitar que as ideias centrais oriundas das representações sociais dos professores pressupõem aprendizagens da leitura e escrita para fins de compreensão textual e aspectos gerais da norma culta.

Nessas condições, Kleiman (2005, p. 37-38) assevera:

> O fato de a escola separar as práticas letradas de suas instituições de origem — literária, científica, jornalística — e dar um tratamento descontextualizado, uniforme, a todos os textos, independentemente de onde se originaram, não significa que as práticas na escola não sejam situadas. Elas são situadas na escola, a mais importante agência de letramento da sociedade, que favorece as práticas de análise de elementos como sílabas, palavras, frases... e até textos.

As contribuições de Kleiman (2005) contextualizam que o simples fato de o professor trabalhar a gramática atrelada ou não a textos não reduz a possibilidade da existência de práticas de letramentos nos seus labores.

No contorno da resposta do docente Ataliba, é nítida a presença do letramento autônomo quando o educador significa a leitura e escrita como "um processo neutro, independente de considerações contextuais e sociais" (KLEIMAN, 2005, p. 44). Essa separação entre o sujeito e a sua realidade cultural desconsidera suas histórias sociais, situando os letramentos como aquisição da linguagem por meio do escrito[5].

Então, a versão de sujeito empreendedor da escrita, preparada pela escola para "engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo" (GRAY, 1956 apud SOARES, 2020, p. 73) é criada pela escola, que por sua vez supervaloriza a cultura escrita. A ruptura deste processo é complexa, principalmente, quando existem lacunas na formação docente.

Essa estreita relação entre a escrita e as aprendizagens dos letramentos representados pelos professores se aproximam da denominação de "familiar" (MOSCOVICI, 2021). O familiar é "tudo o que é dito ou feito ali, apenas confirma as crenças e as interpretações

[5] Com o advento da imprensa e da escrita mecânica, a escrita se separa da palavra falada, a partir desse novo contexto a expressão "escrito" passa a significar mais que simplesmente a escrita, ou seja, o escrito é compreendido como o texto e a escrita como grafia (ROJO, 2006).

adquiridas, corrobora, mais do que contradiz, a tradição" (MOSCOVICI, 2021, p. 54). Nesse prisma, as aprendizagens para fins de letramentos são representações da escrita: leitura, interpretação de texto e construção da escrita. Essas práticas de ensino estão presentes na rotina pedagógica docente.

4.4 CATEGORIA 4 - Letramentos digitais nas práticas de ensino

A escola precisa construir suas práticas pedagógicas por meio do diálogo com os docentes e sociedade, iniciando esse movimento através de discussões que são válidas ao seu desenvolvimento, bem como, por exemplo, debater sobre as tecnologias digitais na educação: suas vantagens, impactos e reflexos na vida estudantil. Dias (2011) advoga que o sujeito se inscreve na sociedade da informação pelo eletrônico. As tecnologias digitais estão de fato figuradas pelo uso competente das máquinas e todos nós somos afetados pela discursividade desses eletrônicos (DIAS, 2011). Todavia, fazer uso competente das tecnologias significa expressar letramentos digitais.

4.4.1 Ensino mediado pelas tecnologias digitais

Sobre os letramentos digitais, requisitamos aos professores que relatassem se encontram dificuldades em trabalhar na escola práticas de letramentos mediadas pelas tecnologias. Caso existissem que eles as nomeassem.

Nós estamos numa época que a aula não é mais um diálogo, é um monólogo, me refiro à escola na pandemia. Então, você não atinge a grande maioria, poucos alunos têm acesso. O professor não consegue interagir com o aluno. ***(PROFESSOR ATALIBA, data da entrevista: 27/10/2021).***

Durante a pandemia eu tive que aprender, porque os alunos tinham acesso à internet pessoal, mesmo morando na zona rural. ***(PROFESSORA INGEDORE, data da entrevista: 18/01/2022****.*

*Acho que minha dificuldade é está lidando com a tecnologia. Então acho que eu posso colocar como maior dificuldade é acompanhar as mudanças tão rápidas das tecnologias. Na verdade trabalhamos mesmo com as tecnologias, foi no ensino remoto. (****PROFESSORA BETH, data da entrevista: 19/01/2022).***

Nas aulas remotas, mesmo possuindo rede de acesso a internet muitas vezes ficamos sem acesso. É igual ao celular que às vezes, sempre dá problema. A internet é importante para trabalhar com as tecnologias e na falta dela não conseguimos ir muito longe ***(PROFESSORA MARY, data da entrevista: 20/01/2022).***

Destacamos nos desdobramentos opinativos alguns aspectos importantes: as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o ensino remoto, o acesso à internet e as aptidões em manusear as ferramentas digitais. Os docentes Ataliba, Ingedore, Beth e Mary rememoraram a pandemia de Covid-19 e expressaram que as dificuldades enfrentadas nesse processo giraram em torno da falta de acesso à internet.

A professora Beth apontou como dificuldade a ausência de conhecimentos técnicos para lidar com as tecnologias, mas enfatiza que desenvolveu práticas de ensino com as tecnologias digitais no ensino remoto. Então, Beth exerceu práticas de letramentos digitais, utilizando artefatos digitais em suas aulas no ensino remoto emergencial.

Durante o ensino remoto emergencial, as escolas passaram a trabalhar seguindo os protocolos sanitários emitidos pelos órgãos de saúde. O ensino remoto entra em cena, como uma opção imediata para “encurtar” a distância entre o espaço físico escolar e alunos.

A princípio, não é interesse deste estudo ampliar a abordagem sobre o ensino remoto, mas é salutar nos deixarmos levar pelos atravessamentos desta temática que, eminentemente,

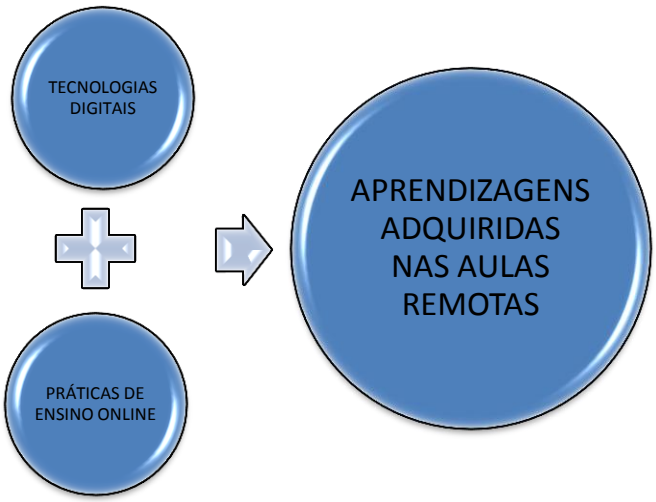
figurou no universo de sala de aula dos participantes desta pesquisa. Então não é estranho que o ensino remoto irrompa ideias preservadas anteriores a sua vigência sobre maneiras de ensinar e aprender por meio das tecnologias.

As representações sociais docentes em referência aos letramentos digitais são reverberadas pelo contato com o ensino remoto, impulsionadas pelo experimentar das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas.

Moscovici (2021, p. 33) nos apresenta pistas sobre a natureza das representações sociais na atmosfera social e cultural: “impressionisticamente, cada um de nós está obviamente cercado, tanto individualmente como coletivamente por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos, nossa mente quer queiramos quer não, e que nos atingem, sem que saibamos”. O autor se refere à construção imaginária de objeto simbolizado através dos gestos sensoriais – palavras, ideias e imagens. Em analogia a esse pensamento, os professores simbolizaram as práticas de ensino mediadas pelas tecnologias em razão do ensino remoto.

O ensino remoto permitiu esse envolvimento, realçando o que Moscovici (2021) considera como “natureza convencional das representações sociais”, quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, mas são forçados a assumir determinada forma.

Figura 13: Representações sociais do ensino mediado pelas tecnologias digitais



Fonte: Esquema pensado e elaborado pela pesquisadora (2022).

O esquema acima denota as representações sociais docentes sobre letramentos digitais, simbolizadas pelas aprendizagens remotas.

4.4.2 Seleção e avaliação de recursos digitais no contexto das práticas pedagógicas

Nessa colcha de retalhos alinhavada pelo ensino mediado pelas tecnologias digitais estão os saberes da experiência (TARDIF, 2014), revelados no exercício das práticas de ensino. A respeito das experiências docentes com as tecnologias digitais, buscamos entender as maneiras pelas quais os docentes selecionam e avaliam os recursos digitais empregados em suas práticas pedagógicas. Os professores Ataliba, Ingedore, Beth e Mary elegeram como principal artefato tecnológico o Datashow, todavia, variadas respostas circundaram formas utilizáveis do supracitado aparelho.

> *Eu uso o Datashow para trabalhar com filmes, como uma espécie de cinema na escola, mas nunca trabalho um filme solto, sempre associo a alguma proposta, como um livro. Criei uma videoteca salva em meu computador e pen-drive que uso durante o ano letivo. Com a internet, não podia confiar porque sempre quanto a gente ia assistir filmes a internet oscilava, fica difícil.* ***(PROFESSOR ATALIBA, data da entrevista: 27/10/2021).***

> *Eu uso o Datashow para explanar a gramática. Como é o único instrumento que a escola tem disponível, eu gosto de usar para trabalhar a gramática para a aula ficar criativa. E eu não uso muito devido a demanda.* ***(PROFESSORA INGEDORE, data da entrevista: 18/01/2022)****.*

> *Geralmente no momento em que eu vou explicar especificamente à gramática, utilizo o Datashow. O Datashow é a única tecnologia que a escola tem, então acaba ajudando nas aulas de gramática. (****PROFESSORA BETH, data da entrevista: 19/01/2022).***

> *Eu gosto do Datashow, porém, a gente perde tempo, porque o tempo da aula é curto, são 50 minutos. "Há poucos dias levei o meu projetor para a escola, precisei de um T, percebi que a escola não tinha, pois todo mundo manuseia então, acaba perdendo as coisas ou dando defeito.* ***(PROFESSORA MARY, data da entrevista: 20/01/2022).***

Ingedore e Beth fazem uso do Datashow para explorar a gramática, reforçando a noção de letramento das letras (ROJO, 2019), onde a escrita impera nas atividades didáticas. Traduzimos que concepções do ensino tradicional acompanham as trajetórias formacionais

dos professores Ingedore e Beth, isso porque estão consolidadas nos imaginários desses docentes. As professoras entendem que utilizar o Datashow para explorar a gramática é fazer uso de processos criativos, talvez como forma de justificar este instrumento como inovador para as aulas tradicionais.

Em um adendo, explicitamos que o Datashow, também conhecido como projetor multimídia ou projetor de dados, é um equipamento eletrônico utilizado para projetar imagens em grandes telas ou paredes a partir de um dispositivo como um computador, notebook, tablet ou smartphone. Entretanto, é um aparato tecnológico.

Não estamos afirmando que é inviável trabalhar a norma culta por meio de artefatos tecnológicos (que a nosso ver constituem-se como conjectura integrante do ensino da língua), mas sim, permitir uma releitura das posições ocupadas pelos sujeitos escolares que, historicamente no âmbito das práticas de ensino, estão inseridos na "cultura escriturística[6]", derivada dos "aparelhos escriturísticos da disciplina" (CERTEAU, 2009, p. 222), onde as vozes dos sujeitos são ocultadas em detrimento do padrão escriturístico, melhor dizendo, da versão de escrita estabelecida na sociedade.

O professor Ataliba nos remete a pensar no texto com variadas modalidades, o texto trabalhado em diferentes representações, visuais, considerado por Rojo (2012) como multimodalidade, quando um texto integra imagens, formas, animações e cores.

Quando Ataliba trabalha filmes associados a obras literárias, filia-se mesmo sem intenção à multimodalidade. Sendo assim, explorar filmes como expressão da linguagem em movimento é por si só multimodal. Nesta prática de letramentos encontramos a ancoragem e a objetivação. A ancoragem acontece na forma como os diferentes elementos do texto multimodal estão conectados e organizados para produzir um significado específico. O professor Ataliba combina o uso do filme com o texto, utiliza a imagem como âncora, ou seja, como elemento principal que atrai a atenção do receptor, enquanto o texto fornece informações adicionais. Já a objetivação se refere ao processo de tornar algo concreto e tangível (MOSCOVICI, 2021). Ao utilizar diferentes elementos multimodais, é possível criar uma representação visual e auditiva de um conceito abstrato, o que torna mais fácil a compreensão e a retenção da mensagem. Este posicionamento do professor Ataliba se destaca por trazer em sua essência práticas de letramentos digitais construídas por meio de recursos acessíveis aos fazeres pedagógicos.

---

[6] Cultura escriturística e aparelhos escriturísticos são expressões utilizadas por Certeau (2009) para problematizar a dimensão tomada pela escrita ao longo história e das sociedades ocidentais.

A professora Mary retratou que enfrenta dificuldades em trabalhar com recursos digitais devido à carência de suporte que, para ela, deveria ser ofertado pela escola, enfim, questões de infraestrutura.

Ainda sobre a infraestrutura, Pretto (2013) contextualiza os problemas conceituais em torno do uso pedagógico das tecnologias digitais, pois, segundo o autor, muitos educadores insistem em tornar as ferramentas digitais auxiliares aos processos educacionais, ao invés de tê-las como ferramentas comunicacionais e de produção de conhecimentos. Presenciamos este modo de compreensão com as principais tentativas governamentais com os programas de informatização na educação, Formação de Recursos Humanos (FORMAR), Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA), Um Computador por Aluno – UCA, programas contextualizados em nosso referencial teórico.

Segundo Moscovici (2021, p. 79), o objetivo da Teoria das Representações Sociais "é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade". A pesquisa em representações sociais norteia e descortina realidades vividas pelos sujeitos sociais que estão imersos em suas crenças e convicções.

Os professores partem do pressuposto de que é possível pensar em práticas letradamente digitais com o uso do Datashow, aparelho utilizado como principal suporte pedagógico tecnológico na escola, ou seja, os professores podem lecionar gramática normativa e aplicar textos multimodais significativamente com este aparelho e mediar práticas de letramentos digitais para a construção de aprendizagens. Porém, acreditamos que as práticas de letramentos precisam ser situadas (KLEIMAN, 2005), necessitam conter finalidades para não se tornarem arbitrárias e ausentes de sentidos.

4.4.3 Letramentos digitais e aprendizagens

Na tentativa de estabelecer uma relação lógica entre perguntas e respostas, indagamos as opiniões docentes sobre o que seria necessário para a escola ampliar os conhecimentos dos estudantes para a promoção de aprendizagens mediadas pelas tecnologias digitais.

A escola tem que oferecer condições. A escola precisaria incluir um projeto que pensasse em uma capacitação para os recursos tecnológicos. Antigamente se falava "aula de informática", né? Hoje precisa mais do que nunca, mais do que antes é preciso garantir aos estudantes a aula de informática, o curso de informática ***(PROFESSOR ATALIBA, data da entrevista: 27/10/2021).***

O problema é como a gente vai educar esses alunos em relação às redes sociais, a saber, tudo o que é bom, na nossa visão para eles. Um dia sugeri uma pesquisa, sobre a consciência negra, falei assim: vocês podem trazer o celular que a gente vai fazer uma pesquisa e vou disponibilizar a senha para vocês pesquisarem. Eu consegui fazer a pesquisa com a turma de 6º ano, já a turma do 9º ano entrou em outros sites, como em redes sociais. ***(PROFESSORA INGEDORE, data da entrevista: 18/01/2022****.*

Eu acho que o que é necessário trazer a tecnologia para dentro da sala de aula, é usar a tecnologia a nosso favor porque hoje é um grande problema. Então para o professor conseguir manter o aluno ali dentro da sala de aula, explicando e o aluno só ouvindo, não estamos conseguindo, não tá dando certo. Então é colocar mesmo o aparelho na mão do aluno e ensinar uma forma de utilizar a internet, esta tecnologia de uma forma consciente. ***(PROFESSORA BETH, data da entrevista: 19/01/2022).***

Implantar na escola laboratórios. Laboratórios não só de informática, mas de química, por exemplo. Eu trabalho com Artes e sinto a necessidade de um espaço adequado na escola. Lembro que em uma atividade interativa fiz até parceria com um professor de química e física, eram esses projetos de experiências. Vejo que os alunos sentem a necessidade de laboratórios e, eu também, o que certamente vai exigir a tecnologia, né? ***(MARY, data da entrevista: 20/01/2022).***

Nessas condições, Ataliba entende que é papel da escola promover capacitações para o manuseio de recursos tecnológicos. Ele menciona que a instituição de ensino deveria contemplar aulas/cursos de informática para os estudantes.

Na sequência, a professora Mary também aponta a implementação de laboratórios de informática na escola para a realização de trabalhos conjuntos. A referida professora sugere outras modalidades de laboratórios, como o de química.

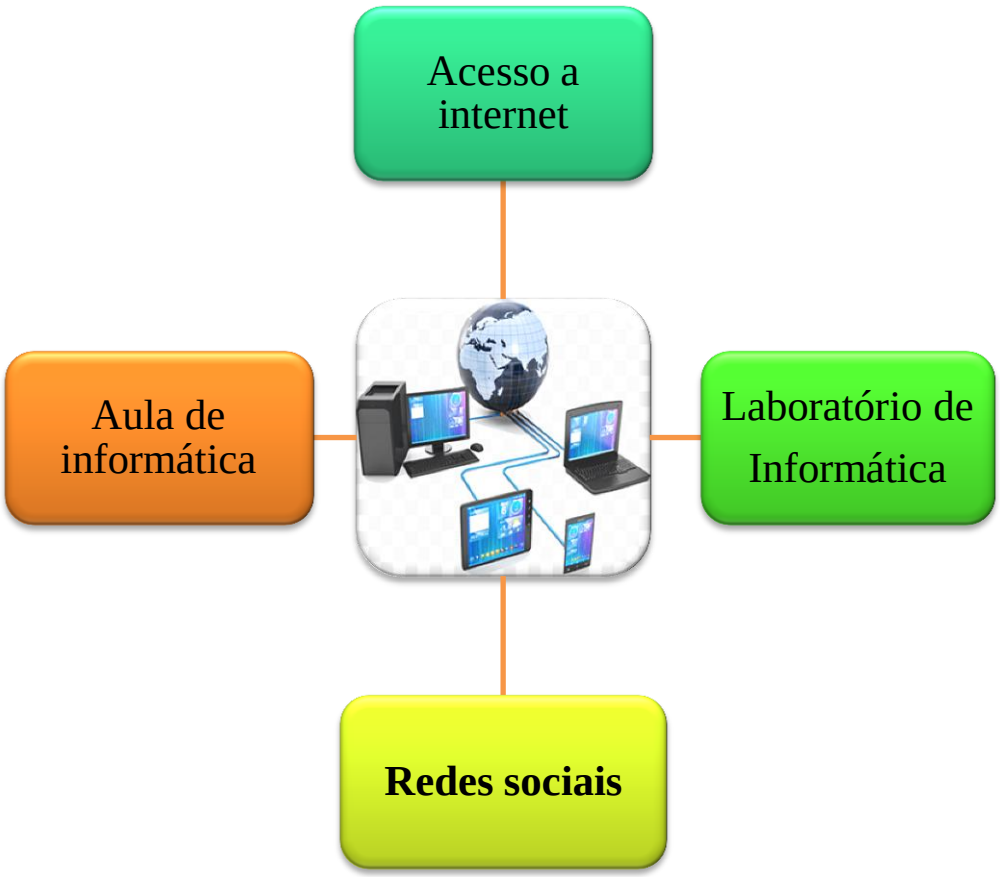
O relato da professora Ingedore traduz a realidade vivida por estudantes e professores. Ela noticia determinada situação em que recomenda uma pesquisa utilizando o celular e uso da internet sobre um assunto escolhido na aula, mas, para a sua surpresa, algumas turmas utilizaram o aparelho com outra proposta, diferente da sugerida, ao acessarem outros ambientes virtuais. Percebemos neste contexto específico que os estudantes não se interessaram pela atividade porque se sentiram seduzidos por algo que costumam fazer em seus cotidianos, que é o acesso às redes sociais. Essa situação nos faz pensar que nem sempre

uma proposta de atividade pronta/preestabelecida para trabalhar com os alunos resulta em atingir objetivos didáticos, em razão de nem sempre alunos e professores comungarem o mesmo ponto de vista sobre a mesma aula.

O discurso de Beth complementa o relato da professora Ingedore sobre a permissão do uso do celular em sala de aula, explorado de forma consciente. Na comunicação online, os sujeitos ficam expostos a riscos, principalmente ao adentrarem em sites de procedência duvidosa, por essa razão, orientações sobre segurança da informação são necessárias no trabalho pedagógico com as tecnologias digitais.

Reunimos alguns elementos-chave expressos pelos professores para extrair suas representações sociais sobre práticas de letramentos digitais.

Figura 14: Diagrama da rede de computadores



Fonte: https://www.pngwing.com/pt/free-png-smipg

Certamente, as representações simbolizadas pelos professores se intercomunicam pela necessidade física das máquinas digitais e pelo acesso à internet. O esquema explicitado apresenta os principais elementos pensados pelos docentes como necessários na ampliação de

conhecimentos sobre as tecnologias digitais. Resolvemos diagramar os pontos de vista dos docentes formando um conjunto de acepções que se interrelacionam e se completam, constituindo um importante elemento da linguagem que são as redes de comunicações figuradas por meio das máquinas e acesso à internet. Esse todo, em suas especificidades, fundamenta o que os docentes entendem ser necessário a uma escola engajada nos processos tecnológicos.

Para Rojo (2012, p. 37) "a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação", isso porque proporcionam autonomia e interações entre usuários e máquina.

Rojo (2012, p 37) reforça que "no espaço digital, a autoria se confronta diariamente com a apropriação: leitor e autor nunca interagiram de maneira tão intensa, e os espaços de produção são cada vez mais interativos e colaborativos (um exemplo disso é a Web Wiki)". Externo à escola, o estudante, como leitor e autor, relaciona-se diretamente com a máquina que defronte à tela produz enredos comunicativos, seja através da escrita (digitação) ou utilizando a linguagem não verbal (áudios, vídeos e imagens). Se estabelecermos um contraponto entre o aqui exposto e as convicções docentes, perceberemos que as representações sociais docentes estão fundamentadas na realidade da vida social.

As interações no mundo digital resultam em conhecimentos, porque nas relações estabelecidas em grupos decorrem trocas e sintonia de ideias. Sobre esse posicionamento, Moscovici (2021, p. 9) reitera: "o conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração". Em resumo, o conhecimento é fruto do contato das pessoas com o meio e com outras pessoas. Utilizamos esse diálogo sobre o conhecimento na tentativa de demonstrarmos o potencial dos ambientes colaborativos no desenvolvimento das práticas de letramentos.

4.4.4 Letramentos e letramentos digitais: conexões e (des)encontros

Esta parte do trabalho realça discussões sobre os achados das entrevistas, para uma análise das representações sociais docentes sobre letramentos e sobre o uso das tecnologias digitais nas práticas de ensino dos entrevistados, e verificação de como as ideias se cruzam, se (des)encontram e se deslocam de seus sentidos, se de fato trazem ou não a compreensão dos letramentos digitais como práticas sociais. Aqui iremos pontuar considerações incutidas nas respostas docentes a respeito dos alinhamentos que estão fortalecidos em nossas intenções de

pesquisa, que é desvendar as representações sociais docentes sobre letramentos digitais. Para melhor conduzir um olhar crítico, elaboramos sínteses das falas dos professores.

O professor Ataliba conceituou letramentos como capacitação. Buscamos estabelecer um paralelo entre este ponto de vista e às práticas de letramentos digitais reconhecidas pelo professor. Encontramos cruzamentos entre pensar os letramentos e as tecnologias digitais como práticas sociais quando o professor Ataliba expressa *"A escola precisa incluir um projeto que pensasse em uma capacitação para os recursos tecnológicos"*, fala que remete ao uso da informática, porém em outra resposta expressa que faz uso do *Wordwall*, o que demonstra que o docente utiliza práticas de letramentos digitais em suas aulas, nos fazendo compreender que este professor entende os letramentos como práticas que precisam ser repensadas e necessitam de processos formativos para sua ampliação, trata-se de um chamamento à necessidade de políticas de inserção digital para professores e alunos.

As professoras Ingedore e Beth relacionam os letramentos como "metodologia", ou seja, entendem como um método para ensinar, vinculam os letramentos digitais ao ensino da língua, quando se referem ao aparato tecnológico Datashow como recurso importante para ensinar a gramática. Curiosamente, em um dado momento, a professora Ingedore menciona que faz uso das redes sociais Facebook e Instagram e aplicativo WhatsApp (em grupos de professores), também afirmou que busca propor atividades com o uso das redes sociais. Ela demonstra tentativas de engajamento aos letramentos digitais em suas aulas.

As docentes Ingedore e Beth reforçam que, por mais que estejam engajadas no contexto digital e possuam letramentos digitais, suas práticas pedagógicas se consolidam restritamente com o uso das tecnologias digitais em sala de aula, mesmo possuindo letramentos digitais para uso pessoal e interação com outros profissionais. Acreditamos que há um desencontro de compreensões pedagógicas que precisam de maturação e processos de formação para os letramentos digitais para o contexto pedagógico.

Mary relaciona os letramentos às práticas sociais – oralidade, discussão em sala de aula e trabalhos individuais e coletivos. Mesmo que a escola onde Mary exerce a profissão docente não ofereça aparatos digitais para desenvolver seus fazeres pedagógicos, a professora utiliza o celular em sala de aula com intenção de pesquisar, assim, faz uso dos letramentos digitais em suas práticas pedagógicas. Entendemos que a compreensão dos letramentos digitais como práticas sociais se consolida nas aulas da professora Mary, porém de forma não tão abrangente e não planejada.

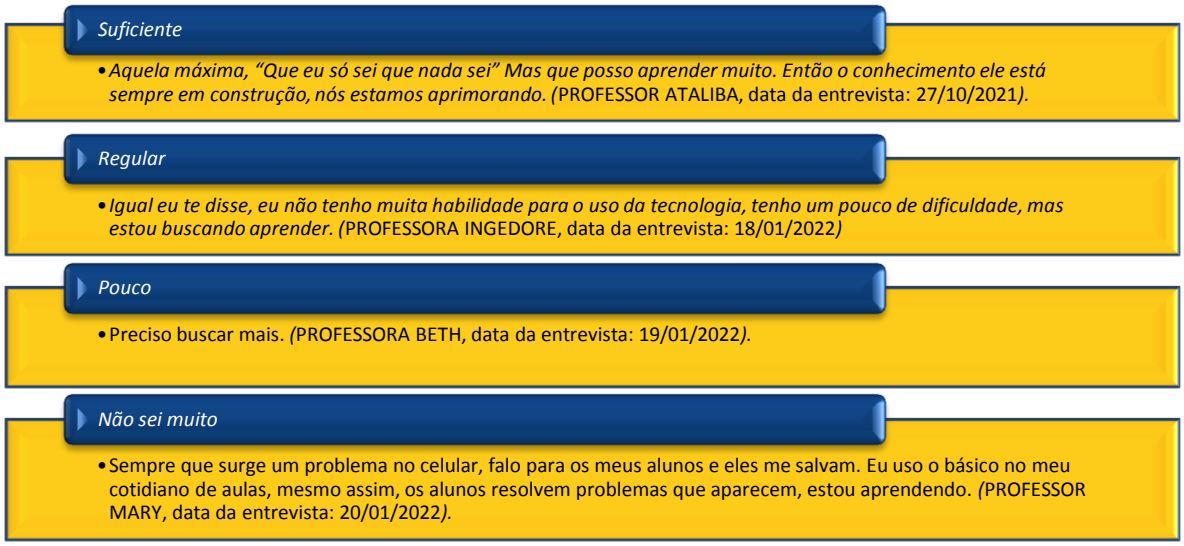
No transcorrer das entrevistas, foi revelado que os professores promovem práticas de letramentos digitais que ora se consolidam, em outros momentos são confusas e não

organizadas nos fazeres pedagógicos, mas de certo modo, estes docentes demonstraram se interessar pelo uso das tecnologias digitais na escola. Um ponto básico que ficou evidente é a formação docente para os letramentos digitais que precisa acontecer, além da inserção de movimentos curriculantes nos espaços escolares.

4.4.5 Autoconhecimento do professor acerca das tecnologias digitais

Consideramos o autoconhecimento do professor, no tocante às tecnologias digitais, uma questão importante para produzir informações para esta pesquisa. Dessa forma foi lançado o seguinte questionamento: Em relação ao uso das tecnologias digitais, como você avalia o seu conhecimento?

Figura 15: Autoconhecimento do professor



Fonte: Organizado pela pesquisadora (2022)

Autoconhecer e autoavaliar são etimologias próximas que caracterizam o pensar sobre si, refletem também a consciência de si em observância à autoimagem. Para além de uma análise superficial das palavras-chaves – suficiente, regular, pouco, não sei muito – fizemos uma leitura minuciosa que argumenta essas palavras-chaves. O professor Ataliba considera saber o suficiente para aplicar conhecimentos tecnológicos em suas aulas, mas está sempre em busca de novos conhecimentos.

Entre não saber muito, saber pouco e se considerar regular, as professoras Ingedore, Beth e Mary expressam que ainda não alçaram conhecimentos suficientes para lidar com as tecnologias.

Observamos que as versões expressas pelos professores, de certo modo, são crenças, reconstruídas em suas arguições: “estamos sempre aprimorando”, “estou buscando aprender”, “preciso buscar” e “estou aprendendo*”.* Estas justificativas mostram a reconstrução do campo semântico das primeiras premissas das representações sociais. Mazzotti (1994, p. 63) informa-nos que

> O caso das representações sociais parte-se da premissa de que não existe separação entre o universo externo e o interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material.

Mazzotti (1994) explica que os sujeitos em contato com o meio interno e externo reconstroem o objeto representado, a gerar representações sociais que os situam no contexto social. Os professores reconhecem a necessidade de se aproximar dos conhecimentos sobre o uso e manuseio das tecnologias digitais, pela simples razão de os alunos estarem mais avançados com o manuseio dessas tecnologias. A deflagração das tecnologias digitais como ferramentas que devem ser inseridas nos espaços escolares ocorre por sua expansão na sociedade, e isso acarreta aos professores a responsabilidade em utilizar de forma competente essas ferramentas de comunicação.

4.4.6 Vantagens e desvantagens do ensino presencial e remoto

Solicitamos dos docentes que estabelecessem um paralelo sobre as vantagens e desvantagens do ensino presencial e remoto. Nosso propósito foi a busca pela compreensão das experiências docentes nos formatos remoto e presencial.

Sabemos que o contato com as tecnologias digitais, durante a vigência do ensino remoto, permitiu aos docentes avaliar pensamentos e concepções pedagógicas.

A vantagem é pouca no ensino remoto, pela falta de recursos, mas para aqueles alunos mais tímidas, por trás de uma tela acabam se manifestando. Então, quando percebem a interação dos colegas, também se encorajam. No presencial as vantagens são a disciplina e a interação. Como a gente sempre fez uma escola presencial vejo que não tem desvantagem. ***(PROFESSOR ATALIBA, data da entrevista: 27/10/2021).***

Sobre o ensino remoto quando passei a trabalhar com a tecnologia do "meet" houve uma melhora. Na minha opinião não podemos comparar o presencial com o remoto. O remoto é um suporte caso a gente não consiga o presencial. Mas, eu vejo presencial de fundamental importância para o crescimento e aprendizagem do aluno. No presencial não tem desvantagem. ***(PROFESSORA INGEDORE, data da entrevista: 18/01/2022)****.*

Olha, eu acho que o ensino remoto veio para mostrar que, a nossa metodologia precisa mudar. Escancarou a realidade da escola mostrando que precisamos reinventar e buscar novos conhecimentos. No presencial a vantagem é o contato com o aluno, conseguimos perceber suas dificuldades e a desvantagem é que muitos professores voltarão a ficar somente no livro e lousa, abandonando a tecnologias. ***(PROFESSORA BETH, data da entrevista: 19/01/2022).***

Com relação às vantagens do ensino remoto, pude observar que a distância evitou o tempo perdido em sala de aula, a bagunça, então, os alunos estudam sozinhos. Porque o aluno que quer aprende, a escola na verdade só media, o professor só orienta. Aqueles alunos que conseguem estudar individualmente, devolver o resultado, eu percebi que foi até melhor o rendimento. Na sala de aula temos os contato próximo ao aluno e o calor humano. A desvantagem no ensino remoto é a falta de recursos para os alunos. ***(PROFESSORA MARY, data da entrevista: 20/01/2022).***

O professor Ataliba delimitou o ensino presencial como fundamental para o controle dos alunos e a interação entre alunos e professor, reafirmando as dificuldades quanto ao acesso aos recursos tecnológicos. Para ele, o ensino remoto foi importante, principalmente para os estudantes tímidos que apresentavam dificuldades de se expressar oralmente na sala de aula. A professora Ingedore exalta o ensino presencial e considera o remoto como suporte para a ocasião em que esteve em vigência. São similares as representações percebidas pelos docentes Ataliba e Ingedore, que reforçam suas crenças e valores quanto à conjuntura do ensino presencial, posicionando esta modalidade (ensino presencial) como prioritária nos processos educacionais.

É interessante refletirmos que os descréditos dos professores em relação ao ensino remoto foram motivados por diversos fatores, como esclarece Coscarelli (2020, p. 15): "o ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de

aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades online". A falta de suporte e de planejamento prévio foram determinantes para que muitos professores desacreditassem no ensino mediado pelas tecnologias digitais, pois, na pandemia, as consequências na educação foram aos poucos surgindo, surpreendendo a todos: falta acesso, suporte aos professores e alunos quanto à aquisição de aparelhos digitais, ausência de conectividade e assistência socioemocional à comunidade escolar. Além de tudo, o ensino presencial perpassa toda a história da educação no Brasil, por isso, sua relevância para os docentes. Sobre as tecnologias digitais nas práticas docentes, Rojo (2020, p. 41) relata:

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

De acordo com a autora, várias foram as adversidades enfrentadas pelos docentes durante o ensino remoto, e isso talvez justifique o porquê de muitos professores desacreditarem nessa modalidade de ensino.

O ensino remoto divide opiniões, a professora Beth acredita que este formato de ensino mostrou a realidade das escolas públicas, sucateada pela falta de investimento. Chamou-nos a atenção na fala da docente a expressão "muitos professores voltarão a ficar somente no livro e lousa, abandonando as tecnologias". De fato, muitos docentes arraigados à cultura livresca não farão uso das tecnologias digitais na escola e manterão suas práticas estáticas e obsoletas. A fala da professora Beth se assemelha ao pensamento de Kenski (1988, p. 61):

> Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias primas, enfrentarmos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes.

Kenski (1988) retrata que os educadores precisam se conscientizar dos desafios oriundos das tecnologias digitais, mesmo que saibamos que a escola não tenha se adequado ao contexto digital.

A professora Mary compartilhou suas experiências com o ensino remoto, que para ela foram exitosas, uma vez que os alunos puderam se dedicar mais aos estudos e buscar a

compreensão autônoma. Ela destacou a falta de recursos tecnológicos como desvantagem do ensino remoto e a ausência de proximidade com os alunos. De acordo com Rojo (2012, p. 27).

> Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadão e dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade.

As exposições da professora Mary estão contidas nas contribuições de Rojo (2012) quanto à formação de sujeitos autônomos inseridos na sociedade digital. Os sujeitos constroem suas aprendizagens mediante as experiências vivenciadas no meio, compartilhando conhecimentos de forma colaborativa. Resguardadas as especificações da obra de Rojo (2012), a ideia de aprendizagem presente na fala da professora Mary reflete a tradução de sujeito psicológico pensado por Piaget (1936; 1937) como aquele que organiza a si próprio.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 65) defendem que "a aprendizagem presencial e online têm, cada qual, suas vantagens. Todas as pesquisas recomendam esmagadoramente modelos mistos de aprendizagem, que capitalizem suas virtudes complementares". Pensar em tornar o ensino em híbrido (presencial e online) talvez seja uma façanha distante da realidade do sistema de ensino brasileiro. Mais próxima seria a elaboração de currículos voltados à navegação online para a pesquisa, produção de linguagens verbais e não verbais e utilização pedagógica das redes sociais. Salientamos concordar com o trio de autores sobre o ensino presencial e online possuírem suas vantagens.

Entendemos que o critério de equiparação entre o modo de pensar e agir dos sujeitos não se constitui como ideia única de representação social. Moscovici (2021, p. 36) aponta que "podemos, através de um esforço, tornar-nos conscientes do aspecto convencional da realidade e então escapar de algumas exigências que ela impõe em nossas percepções e pensamentos". Os colaboradores da pesquisa sutilmente expressaram suas convicções vinculadas à realidade: Ataliba e Ingedore em defesa de suas crenças e valores a favor do ensino presencial como importantes guias de aprendizagens, mesmo sem a presença das tecnologias digitais; Beth, sobre a necessidade de mudança de postura docente quanto ao ensino no contexto tecnológico atual; e Mary, com a ideia de sujeito protagonista e autor de sua própria aprendizagem. Posicionamentos que rompem o princípio de homogeneidade das representações sociais, sobretudo na flexibilidade de interesses entre os sujeitos sociais que vivem circundados pelas experiências vivenciadas no âmbito da vida em sociedade.

Expressa Jodelet (2005, p. 315) que "somos guiados pelas nossas ações", e, ainda completa: "cada vez que exprimimos uma ideia, uma concepção, uma adesão, dizemos algo

de nós mesmos. Aderir a uma representação é particular de um grupo, de uma ligação social, mas também expressa algo de sua identidade que pode ter um efeito sobre a construção do objeto", perspectiva que amplia o que afirmamos anteriormente sobre a representação estar condicionada aos sistemas de pensamento que envolvem os sujeitos sociais.

NUANCES (IN)CONCLUSIVAS

Ler, pensar, escrever, reescrever são comandos que fizeram parte da minha trajetória de escrita que se iniciou em sua forma rasa, alargou-se e tornou-se profunda. O que dizer nesta etapa provida pela exaustão mental do ato de dissertar? Arrisco-me começar realçando a natureza inconclusiva de uma pesquisa, por mais que depositei energias para construir a melhor escrita, ideias deixaram de emergir, palavras se ocultaram, perderam-se e deixaram de reverberar existência em meio ao contínuo movimentar da máquina cerebral. Mas uma certeza me move, cada movimento da escrita (re)criado nesse universo de tentativas de acertos foi válido e valioso para me situar na condição de autoria.

Nesse texto fluíram debates que alvoroçaram a educação e que são caros às escolas na atualidade: a Teoria das Representações Sociais como conhecimento teórico-metodológico, letramentos, letramentos digitais, formação de professores para o uso das tecnologias foram elementos norteadores que compuseram a problematização da questão de pesquisa: *Quais são as representações sociais de professores de Língua Portuguesa, do 6º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Ituaçu-BA sobre os letramentos digitais em suas práticas de ensino?* Antes de tratar a questão de pesquisa, retomarei os objetivos: geral e específicos.

Busquei no objetivo geral *investigar as representações sociais de professores de Língua Portuguesa, do 6º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Ituaçu-Ba, sobre os letramentos digitais em suas práticas de ensino.* Essa sondagem ocorreu perante a aplicação dos instrumentos de pesquisa: questionário e entrevistas, que me auxiliaram a compreender como os professores em suas práticas de ensino simbolizam os letramentos digitais.

Sobre os objetivos específicos, almejei verificar a formação continuada recebida pelos professores para uso das tecnologias digitais na escola, considerando a promoção de letramentos; analisar os conceitos de letramentos e letramentos digitais a partir da compreensão dos docentes, identificando como estes conceitos são operacionalizados nas práticas de ensino; identificar a partir das percepções dos docentes de Língua Portuguesa as (des)vantagens das práticas de letramentos digitais e suas implicações no processo formativo estudantil. Esses elementos vislumbraram as representações sociais docentes criadas a partir das percepções de mundo solidificadas nas memórias dos docentes. Moscovici (2007, p. 10) traz a seguinte explicação sobre a tangibilidade das representações sociais: “elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma

reunião, em nosso mundo cotidiano". As representações sociais como um fenômeno tangível se consolidam em linguagens constituídas nas vivências dos sujeitos sociais.

Acerca do perfil docente, foi possível reunir informações que configuraram as identidades dos professores, cuja média de idade é de 40 (quarenta) anos, com experiências na docência entre 05 (cinco) anos e acima de 20 (vinte) anos de efetivo exercício. Abstraí outros aspectos, como inexistência de laboratórios de informática nas escolas onde atuam esses professores e aquisição de aparatos tecnológicos por meio de recursos próprios. A representação social contida no discurso dos pesquisados demonstra as tentativas desses profissionais de permanecerem na carreira docente, usufruindo de recursos mínimos, adquiridos por iniciativas individuais. Parece haver concordância com relação à existência das realidades postas.

Esse exercício de questionar a realidade integrou esta pesquisa, tomo como referência o posicionamento de Moscovici (2021), quando ele destaca "que através da comunicação as pessoas e os grupos concedem uma realidade a ideias e imagens, a sistemas de classificação e fornecimento de nomes". Isso significa que os sujeitos, por meio da comunicação, produzem uma realidade que é fruto de algo já constituído no passado, porque nas representações sociais emergem pensamentos alinhados entre o passado e o presente.

Analiticamente, o perfil profissional constituído pelos protagonistas dessa pesquisa corresponde a professores que trilham seus caminhos na carreira docente de forma autônoma, em relação à formação profissional, para o uso das tecnologias digitais, ocupam posições regidas pela existência das condições que lhes são ofertadas.

No campo semântico da expressão letramentos, observei que os professores retomam os letramentos à escolarização, em que os saberes são construídos na/para a escola.

Explorando o campo dos significados, os participantes empregam a palavra letramento no singular. Esta acepção aponta para ideia do letramento convencional ou "letramento das letras" (ROJO, 2019). Deveras, os apontamentos dos professores exprimem a necessidade quanto à ampliação de estudos sobre letramentos para (re)significação do conceito em direção ao aprimoramento das práticas que envolvem o ensino da língua.

Sobre os letramentos digitais, os professores depreenderam que suas experiências mais próximas a estes conhecimentos ocorreram durante o ensino remoto, entre os anos de 2020 e 2021. Experiências estas marcadas pelo desafio de lidar com as tecnologias digitais na vida social e nos cotidianos escolares. Os docentes também levantaram questões de ordem estrutural incutidas no ensino remoto: ausência de conectividade, uso pessoal e profissional do celular e conhecimentos para lidar com as tecnologias digitais.

Um ponto crucial no contexto desta pesquisa e que merece atenção, além das políticas de inserção digital na escola, é sobre a formação docente. As representações sociais dos professores quanto aos letramentos digitais são simbolizadas pelo clamar da formação docente (qualificação para o trabalho), quando estes educadores anunciam a necessidade de investimentos em equipamentos digitais na escola que possibilitem melhores práticas de ensino. Ficou evidente a urgência dos processos formacionais na carreira docente. Tomo como exemplo os equívocos sobre o conceito de letramentos, entendido por alguns docentes como "metodologia".

Pensar na docência como responsabilidade inerente a quem a exerce é estabelecer visões limitadas. Infelizmente, essa perspectiva se propaga na educação, em razão de que a profissão docente é compreendida como compromisso exclusivo do professor pela busca da própria qualificação para o trabalho. A formação docente precisa atravessar e acontecer nos espaços escolares, iniciativas que irão garantir qualidade na educação. Os docentes estão à mercê de um sistema de educação despido de responsabilidades, quando se injeta o mínimo possível de recursos nas escolas, que por sua vez, selecionam as prioridades para manterem-se ativas. Essa percepção se organiza em convergência às ideias de Moscovici (2004, p. 36), quando ele nos orienta que "procuraremos isolar quais representações são inerentes nas pessoas e objetos que nós encontramos e descobrir o que representam exatamente". Entretanto, desvendar as representações imagéticas dos sujeitos decorre de seu contato com o objeto representado e do revelar de suas inquietações resididas em seus modos de pensar e se posicionar, que se traduzem em pistas que levam o pesquisador a entender opiniões dirimidas no cerne dos pensamentos expostos.

Sobre a pesquisa em representações sociais, reconheço nas ideias de Moscovici (2007, p. 36) minhas convicções: "sei que é dada alguma atenção às representações na prática de pesquisa atual, na tentativa de descrever mais claramente o contexto em que a pessoa é levada a reagir a um estímulo particular e a explicar, mais acuradamente, suas respostas subsequentes". O papel de desvelar uma ideia expressa, uma imagem criada, uma atitude tomada são indícios que corroboram para a interpretação da realidade. No transcorrer dessa pesquisa, especificamente na produção dos dados, condicionei-me a interpretar flashes das realidades dos sujeitos em referência aos letramentos digitais notados no âmbito de suas práticas de ensino.

O estudo demonstrou que os docentes possuem letramentos digitais para uso pessoal e profissional, de acordo com suas possibilidades: digitar, fazer uso das redes sociais, utilizar a navegação online, interagir com outros sujeitos através de aplicativos como WhatsApp e

utilizar plataformas para videoconferência foram saberes apresentados pelos docentes oriundos das tecnologias digitais. O professor Ataliba trouxe suas práticas de letramentos digitais pelo *WordWall*, ferramenta que agrega grande potencial de produção didático-escolar para professores e alunos. Sua fala trouxe embasamento para a compreensão das práticas de letramentos digitais que se constroem na escola.

Nesta pesquisa, sugeri a recontextualização da semântica de *habilidade*, expressão presente nas definições que desdobram as categorias dos letramentos digitais, justamente porque abordo os letramentos digitais sob a perspectiva das práticas sociais e não cognitiva e técnica. Explanar esse achado foi importante para o direcionamento deste trabalho acadêmico.

Os resultados da pesquisa revelam a precariedade dos processos que envolvem a inserção digital na escola, demonstrando conflitos existentes entre os letramentos pessoais que são aquisições autônomas do professor e a inexistência destas práticas letradamente digitais na escola, salvo no ensino remoto emergencial. Esse paradoxo reforça a compreensão do currículo escolar enrijecido pelo escrito, valorizado por ideários preestabelecidos no âmbito das práticas de linguagens.

Intencionadamente, os conhecimentos aqui produzidos não estão blindados por verdades e finitudes, a intenção foi ancorar possibilidades no redesenho das opiniões e posicionamentos, que podem, eventualmente, no decorrer do tempo, sofrer mutações. É nesta lógica de pensamento que anuncio, denuncio e reconheço a importância dos fazeres pedagógicos para a evolução de uma nação. É na escola não notada, na comunidade longínqua encoberta pela imensidão territorial que nasce o desejo de se modificar realidades.

Tenho ciência da incompletude da pesquisa delineada, haja vista que o exposto é uma pequena semente na vastidão de conhecimentos que precisam permear os horizontes que pretendo trilhar em um futuro próximo.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. (org.). **Pratiques e représentations sociales**. Paris: PUF, 1994.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação sociais**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, J. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 155-171.

ALMEIDA, C. L. dos S. As tecnologias digitais e a garantia do direito educacional em áreas de difícil acesso no território baiano. **Revista Pró-Discente**, Vitória, v. 25, n. 2, jul./dez. 2019, p. 146-164.

ARRUDA, Â. Teoria das Representações Sociais e Teoria de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, n. 117, novembro/ 2002, p. 127 – 147.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**, v. 7, n. 1, 2022, p. 257-275.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Denise Aparecida Brito. **Representações sociais do professor de educação de jovens e adultos sobre leitura e escrita.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador- BA, 2006.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London; New York: Routledge, 2000. p. 7 - 15.

BELSHAW, D. A. J. ***What is 'digital literacy'?*** a pragmatic investigation. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Durham University, Durham, 2011.

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo C. S de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. *In*: BONILLA, Maria H. S.; PRETTO, N. de Luca (Orgs.). **Inclusão digital:** polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. vol. 2. p. 23-48.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara-SP: JM Editora, 2004.

BORGES, Patrícia Ferreira Bianchini. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino médio e técnico de uma escola da rede pública federal de Uberaba-MG.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, área de concentração "Fundamentos e práticas educacionais" da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba-MG, 2015.

BRASIL, Decreto nº 6.094/ 2007. Plano de metas Compromisso todos pela educação. Acesso em 26 jan. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

BRASIL. **Relatório de atividades:** 1996/2002. Brasília: Ministério da Educação- MEC, Secretaria de Educação a Distância- SEED, Departamento de Informática na Educação a Distância- DIED, e PROINFO CEET/ PROINFO/ SEED/MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

BUZATO, M. E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. *In*: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES. **Anais** [...]. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 29 a 30 de maio de 2006a.

BUZATO, M. E. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. **Revista Crop**, Campinas, ed. 12,v2007, p. 108 - 144.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Novos letramentos e apropriações metodológicas: conciliando, heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. *In:* RIBEIRO, A. E. *et al.* (Org.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Petrópolis, 2010.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Multiletramentos e informática na escola. *In*: SANTOS, Edméa O.; PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F. (Org.). **Informática na Educação**: autoria, linguagens, multiletramentos e inclusão. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.2) Disponível em: https://ieducacao.ceie-br.org/multiletramentos/#BUZATO. Acesso em: 03 fev. 2022.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB**: notas técnicas #6: Criação de espaços de inovação nas escolas: repensando o laboratório de informática. São Paulo: CIEB, 2017.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. New media, new learning. *In*: COLE, D. R; PULLEN, D. (Eds.). **Multiliteracies in Motion:** Current Theory and Practice. Londres: Routledge, 2009. Disponível em: http://newlearningonline.com/_uploads/colenewmedianewlearningchapter.pdf. Acesso em: 03 fev. 2022.

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de Língua: surtos durante a pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Polliana de Mattos Moura (org.). **Tecnologias Digitais e Escola:** Reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020, p. 15 - 20.

CORDEIRO, Salete F. N.; BONILLA, Maria H. S. Educação e tecnologias digitais: políticas públicas em debate. *In*: 5° SENID CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO, 2018. **Anais** [...]. Passo Fundo, SENID, 2018. Disponível em: <https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/senid/2018-artigos-completos/178958.pdf.> Acesso em: 27 mai. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Altimar Gonçalves. **Análise da prática de utilização dos Laboratórios de Informática do Distrito de Jamacaru (Missão Velha/Ceará) pelo corpo docente**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Informática) – Universidade Estadual do Ceará – UECE, Missão Velha, Ceará, 2013.
Disponível em: https://1library.org/document/zpnldodv-m%C3%A1rcia-aparecida-vergna-resumo-abstract.html. Acesso em: 10 fev. 2022.

DIAS, Cristiane. e-Urbano: a forma material do eletrônico no urbano. *In*: DIAS, Cristiane. **Eurbano:** Sentidos do espaço urbano/digital [online]. 2011, p. 1-15. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/pdf/eurbano2.pdf Acesso em: 20 dez. 2022.

DICIO- DICIONÁRIO ONLINE DE PORTIGUÊS. Disponível em: https://www.dicio.com.br/habilidade. Acesso em: 14 fev. 2023.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11. 1999. p. 5-16.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais.** Trad. Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola, 2016.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein *et al*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa:** um guia para iniciantes. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Maisa de. **"Bora animar o grupo!":** a construção de uma comunidade de prática virtual em um Instituto Federal de Ensino. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

GARCIA, Marcelo C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Bruna Angélica. **Estado da arte de pesquisas sobre letramento no Brasil:** como são pesquisadas agencias, eventos e práticas além da escola? Dissertação (Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2018.

HINKEL, T. A. **Trajetórias de letramento digital de professores de língua portuguesa:** da formação inicial à ação docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville–UNIVILLE, 2014.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. p. 31- 61.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 1 - 21.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

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

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 08, mai./ago. 1998, p. 58 - 71. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781998000200006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 17 nov. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: novas perspectivas sobre a prática social da escrita. 6. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar?" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Trajetória de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010, p. 375-400.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse:** The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

LENARTOVICZ, Tiago. **Letramento digital e participação de professores em uma oficina de novas tecnologias aliada ao ensino de língua inglesa.** 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2013.

LONGARZO, Jussara Cascaes. **Letramento digital na voz dos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville – Univille, Joinville-SC, 2016.

MAIA, Lícia S. L. Analisando a aula de geometria: um estudo a partir das representações sociais da geometria. *In*: ANPED, GT19, Educação Matemática, 2000. **Anais** [...]. 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In:* MARCUSCHI, Luiz Antônio *et al.* (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 120 – 141.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Prefácio. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Texto em Representações Sociais.** 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. p. 261-293.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais. *In:* JODELET, D. (org.). **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro. Acesso em: 22 abr. 2022.

OLIVEIRA, Carlos Alexandre Rodrigues de. **Práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio na rede pública estadual de Minas Gerais.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Programa de Pós-Graduação stricto sensu, Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

OLIVEIRA, Edmila Silva de. **Representações Sociais sobre a docência superior nos cursos de Pedagogia da Uesb:** Saberes e dimensões. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2021.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. *In:* COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 13 – 23.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 5 - 34.

PIRES, Josélia. **Proposta Pedagógica de Amália Simonetti.** Pacto Pela Educação Blogspot, 2011. Disponível em: https://pactopelaeducacao.blogspot.com/2011/11/proposta-pedagogica-de-amalia-simonetti.html. Acesso em: 03 fev. 2022.

POZZEBOM, Rafaela. **O que é SMS e como funciona o SMS**? 13/12/2011. Disponível em: https://www.oficinadanet.com.br/artigo/celulares_e_telefonia/o-que-e-sms-e-como-funciona-o-sms. Acesso em: 25 jun. 2022.

PRETTO, Nelson De Luca. O desafio de educar na era digital. **Revista portuguesa de educação**, v. 24, n. 1, 2011, p. 95-118.

PRETTO, Nelson De Luca. **Reflexões**: ativismo, redes sociais e educação. Salvador: EDUFBA, 2013.

RAMOS, Idla. **Informática aplicada à aprendizagem de matemática**. Florianópolis: UFSC/ EAD/ CED/ CFM, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Ana Carolina Ribeiro. **Letramento Digital:** uma abordagem através das competências na formação docente. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS. 2013.

ROJO, Roxane Helena. (Re)Pensar os multiletramentos na pandemia. *In*: RIBEIRO, A. E.; MOURA VECCHIO, P. M. (Org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola Editora, 2020, p. 40-44.

ROJO, Roxane Helena. **A relação entre a fala e a escrita:** mitos e perspectiva. caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ROJO, Roxane Helena. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. **The Especialist**: descrição, ensino e aprendizagem. vol. 38, n. 1, jan -jul 2017. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/32219. Acesso em: 18 nov. 2022, p. 1-20.

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

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

ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola: 2015.

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

ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. **Multiletramento na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, 2006, p. 37-50.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. **Linguagens e diálogos**, v. 2, n. 1, 2011, p. 109 -143.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Notícias, Revista Docência e Cibercultura**, ago. 2020 (n.p). Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119. Acesso em: 30 jan. 2022.

SANTOS, Edmea; SANTOS, Rosemary Santos. Cibercultura: redes educativas e práticas cotidianas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 04, n. 07, jan.-jul. 2012, p.159-183.

SANTOS, M. A. Abordagem das políticas educacionais para além da relação Estado e Sociedade. *In:* ANPED SUL 9., Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. PPGE/UFPel, Pelotas, 2012. **Anais** [...]. Pelotas: UFPel, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2046/147. Acesso em: 25 out. 2021.

SANTOS, Margareth Maura dos. **Gênero digital:** o Blog no contexto escolar: uma proposta pedagógica para a promoção do letramento digital. 2018. Dissertação (Letras e Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas, Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias-RJ, 2018.

SANTOS, P.O. O Uso da Internet na Prática Pedagógica. **Revista Magistro**, v. 2 n. 1, 2012, p. 54-97.

SCHNEUWLY, B. **Entrevista com Bernard Schneuwly**. São Paulo: PUC-SP, set. 1997.

SOARES, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira. Interfaces e letramentos digitais na formação continuada de professores. **Revista de Ciência da Computação** – ReCiC, Vitória da Conquista, Bahia, jan./jun. 2020, p. 35 - 42.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Apr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100002&lng=en &nrm=iso. Acesso em: 31 jan. 2022.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização:** o estado do conhecimento. Brasília: DR MEC/Inep/ Comped, 2000.

SOUZA, Maria Ester de Figueredo; BARRETO, Denise Aparecida Brito. Gestos de Docência: experiências de formação inicial e continuada de professores. *In*. NUNES, Cláudio Pinto; CROSOÉ, Nilma Maragarida de Castro. **Formação de professores, currículo e Gestão Educacional.** Curitiba- PR: CRV, 2015, p. 73 - 83.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia covid 19. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e-14290, jan./dez. 2020, p. 1 - 20. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290. Acesso em: 28 jan. 2022.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITVH, Sandra (org.). **Textos em Representações Sociais**. 14. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. p. 95-118.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: University Cambridge, 1984.

TAIT, Tânia Fátima Calvi. **Evolução da Internet:** do início secreto à explosão mundial. Disponível em: https://pt.calameo.com/read/00535705827de840209ab. Acesso em: 24 abr. 2022.

TARDIF, M. **Os saberes docentes e a formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, v. 21, 2021, p. 209-244.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtiva. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 191.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados:** o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Letramento e Alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Calidoscópio**, vol. 16, n. 1, jan/abr 2018, p. 16-24. Acesso em: 14 fev. 2022. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.02.

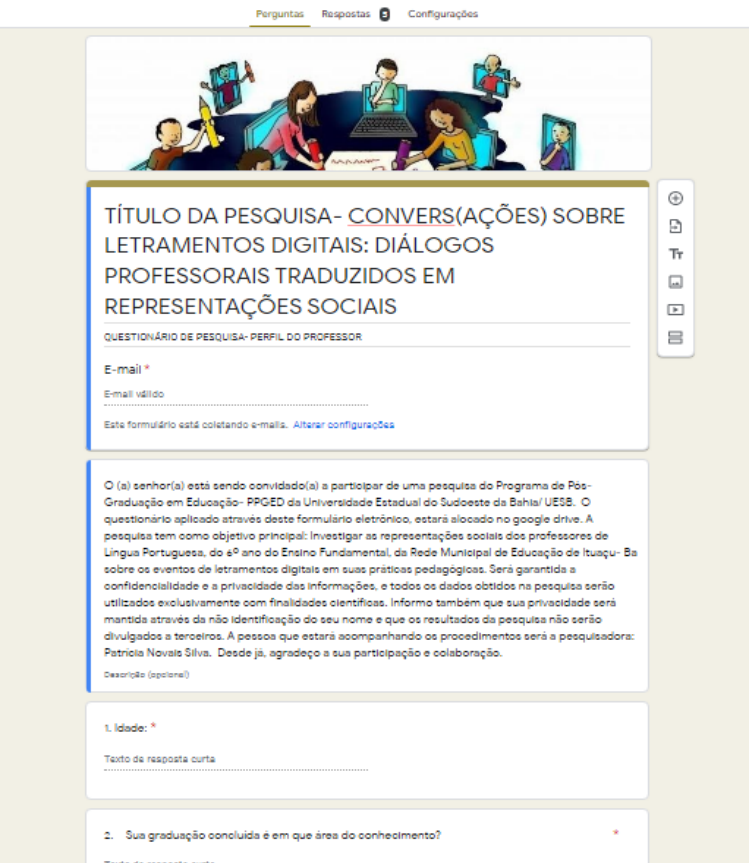
VERGNA, Maria Aparecida. **Concepções de letramento para o ensino da Língua Portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais**. Rio de janeiro. Universidade Estácio de Sá, 2020, p. 1 – 16.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento digital e ensino**. Universidade Federal de Pernambuco: Núcleo de Estudos de Hipertexto e tecnologia educacional, 2007. Acesso em: 27 jun. 2022. Disponível em: https://escolafutura.files.wordpress.com/2013/11/letramento-digital-e-ensino.pdf.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, jul./set. 2017, p. 149-166.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FORMULÁRIO ONLINE



Perguntas Respostas 0 Configurações

TÍTULO DA PESQUISA- CONVERS(AÇÕES) SOBRE LETRAMENTOS DIGITAIS: DIÁLOGOS PROFESSORAIS TRADUZIDOS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA- PERFIL DO PROFESSOR

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. Alterar configurações

O (a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/ UESB. O questionário aplicado através deste formulário eletrônico, estará alocado no google drive. A pesquisa tem como objetivo principal: Investigar as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa, do 6º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Ituaçu- Ba sobre os eventos de letramentos digitais em suas práticas pedagógicas. Será garantida a confidencialidade e a privacidade das informações, e todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidades científicas. Informo também que sua privacidade será mantida através da não identificação do seu nome e que os resultados da pesquisa não serão divulgados a terceiros. A pessoa que estará acompanhando os procedimentos será a pesquisadora: Patrícia Novais Silva. Desde já, agradeço a sua participação e colaboração.

Descrição (opcional)

1. Idade: *

Texto de resposta curta

2. Sua graduação concluída é em que área do conhecimento? *

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ONLINE

TÍTULO DA PESQUISA- CONVERS(AÇÕES) SOBRE LETRAMENTOS DIGITAIS: DIÁLOGOS DE PROFESSORES TRADUZIDOS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA- PERFIL DO PROFESSOR
patyp710@gmail.com Alternar conta

*Obrigatório
E-mail *
Seu e-mail
O (a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa do Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/ UESB. O questionário será aplicado através deste formulário eletrônico, que estará alocado no google drive. A pesquisa tem como objetivo principal: Investigar as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa, do 6º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Ituaçu- BA sobre os letramentos digitais em suas práticas ensino. Será garantida a confidencialidade e a privacidade das informações, e todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para finalidades científicas. Informo também que sua privacidade será mantida através da não identificação do seu nome e que os resultados da pesquisa não serão divulgados a terceiros. A pessoa que estará acompanhando os procedimentos da pesquisa será a pesquisadora: Patrícia Novais Silva. Desde já, agradeço a sua participação e colaboração.

1. Idade: *
Sua resposta

2. Sua graduação concluída é em que área do conhecimento? *
Sua resposta

3. Qual a sua maior titulação? *

( ) Graduação
( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado

4. A sua última titulação é em que área do conhecimento? *
Sua resposta

5. Tempo de atuação na docência. *

( ) 1 a 5 anos
( ) 5 a 10 anos
( ) 10 a 15 anos
( ) 15 a 20 anos

( ) Acima de 20 anos

6. Tempo de atuação como professor(a) de Língua Portuguesa. *

( ) 1 a 5 anos
( ) 5 a 10 anos
( ) 10 a 15 anos
( ) 15 a 20 anos
( ) Acima de 20 anos

7. Você tem computador/notebook em casa? *

( ) sim
( ) Não

8. Na sua escola tem laboratório de informática? *

( ) sim
( ) Não

9. Considerando a sua formação inicial e continuada teve acesso ao conteúdo de tecnologias digitais? *

( ) sim
( ) Não

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. O que você considera como letramentos? Cite exemplos.

2. Quais aprendizagens você considera essenciais para a promoção dos letramentos?

3. Você participou de algum curso de formação que envolvesse tecnologias da comunicação e informação? De que forma contribuiu para a sua formação?

4. Em seu cotidiano, quais conteúdos você costuma acessar na internet? O que você faria sem essa tecnologia?

5. A escola em que você trabalha oferece recursos tecnológicos digitais para você mediar às aprendizagens? Exemplifique

6. Enquanto docente de Língua Portuguesa, você encontra dificuldades para trabalhar com as práticas de letramentos mediadas pelas tecnologias digitais? Quais são as dificuldades?

7. De que maneira você seleciona e avalia os recursos digitais que emprega em suas práticas pedagógicas?

8. Em sua opinião o que seria necessário para que as escolas pudessem ampliar os conhecimentos dos estudantes para a promoção das aprendizagens escolares com o uso das tecnologias digitais?

9. Com relação ao uso das tecnologias digitais, como você defini o seu conhecimento?

10. Com a pandemia, os professores se reinventaram, adaptando suas práticas pedagógicas ao formato do ensino remoto. Qual a sua percepção em termos de vantagens e desvantagens do ensino remoto e presencial?

APÊNDICE D – HYPERLINKS DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES

Professora Ingedore - file:///C:/Users/PATRICIA/Downloads/Entrevista-Ingedore.html

Professor Ataliba - file:///C:/Users/PATRICIA/Downloads/Entrevista-Ataliba.html

Professora Beth - file:///C:/Users/PATRICIA/Downloads/Entrevista-Beth-_1_.html

Professora Mary - file:///C:/Users/PATRICIA/Downloads/Entrevista-Mary.html

APENDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine a última, na linha "Assinatura do participante".

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Patrícia Novais Silva

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Denise Aparecida Brito Barreto/ CO-orientadora: Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

De artesão intelectual a mediador de saberes: Representações Sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre os letramentos digitais

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Este projeto, tem como finalidade, investigar a partir das práticas pedagógicas dos docentes de Língua Portuguesa, do 6º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de ituaçu-Ba, como os eventos de letramentos digitais são expressos na tessitura dos seus fazeres pedagógicos, na perspectiva de compreender as Representações Sociais dos professores sobre o uso das tecnologias digitais em seus cotidianos.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Investigar as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa, do 6º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Ituaçu- Ba sobre os eventos de letramentos digitais em suas práticas de ensino.

Analisar os conceitos de letramento e letramentos digitais a partir da compreensão dos docentes, identificando como estes conceitos são operacionalizados nas práticas pedagógicas; Verificar a formação continuada oferecida/vivenciada pelos professores para uso das tecnologias digitais na escola, considerando a promoção de letramentos; Identificar a partir das percepções dos docentes de Língua Portuguesa as (des) vantagens das práticas dos eventos de letramentos digitais e suas implicações no processo formativo estudantil.

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 1

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Os professores participantes da pesquisa terão que responder um questionário contemplando 11 questões objetivas, que versam por abstrair informações sobre seus perfis identitários, e performativos e competencias digitais para o manuseio dos aparatos tecnológicos digitais; em outro momento participarão do processo de entrevista contemplando 10 perguntas subjetivas que envolverão suas percepções sobre as tencologias digitais, bem como, suas representações sociais acerca dos modos como elaboram e produzem saberes mediados com tecnologias comunicação e informação.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

A pesquisa será realizada na Rede Municipal de Ituaçu-Ba entre as datas: 10/03/2022 a 25/04/2022

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

40min.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

◉ MÍNIMO ○ MODERADO ○ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Os riscos são mínimos, podendo ocorrer desconforto em está participando da pesquisa, desistência dos participantes, quebra do sigilo, pois mesmo informando a importância dos princípios éticos para a garantia da integridade da pesquisa, os professores por si situarem na mesma rede de ensino, poderão intermediar informações.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Cabe ressaltar que será garantido ao participante o anonimato, com suas identidades preservadas, sendo seus nomes reais substituídos por fictícios. Serão respeitadas as participações dos professores evitando atos desrespeitosos, emissão de juízo de valor, situações de constrangimento. As entrevistas mesmo ocorrendo pelo meio virtual através do meet, serão executadas em lugares reservados evitando-se contatos de terceiros.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Os professores participantes terão a possibilidade de refletir criticamente sobre suas práticas de ensino, ampliando os horizontes sobre os uso das tecnologias digitais em sala de aula.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Esta pesquisa possibilitará a comunidade escolar ituaçuense a voltarem um olhar sobre a importância dos letramentos digitais no contexto escolar, uma vez que as tecnologias digitais se inserem no contexto social dos estudantes, além de contribuir para fortalecimento das discussões sobre o uso das tecnologias digitais na educação.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 2

Rubricas:

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivados por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: **Patrícia Novais Silva**
Endereço: *Praça Barão do Sincorá, s/n, Bairro: Centro, Ituaçu-Ba, CEP: 46640-000*
Fone: (77) 98101-8197 / E-mail: patyp710@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☒ **em participar do presente estudo;**

☒ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Jequié-Ba, 17 de agosto de 2021

Rubricas:

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Jequié-Ba, 17 de agosto de 2021

Patrícia Novais Silva

Assinatura do(a) pesquisador

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 4

Rubricas:

ANEXO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: De artesão intelectual a mediador de saberes: Representações Sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre os letramentos digitais
Pesquisador: PATRICIA NOVAIS SILVA
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 51897821.0.0000.0055
Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.020.612

Apresentação do Projeto:
Nas palavras da autora:
"Esta pesquisa tem como objetivo verificar as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre os letramentos digitais, através da análise de suas práticas de ensino e dos seus perfis performáticos no exercício da profissão docente. Participarão da pesquisa, os docentes de Língua Portuguesa do município de Ituaçu-BA. A Metodologia empregada constitui-se de questionário com questões objetivas e entrevista semiestruturada, com o uso de formulário digital para a coleta de dados".

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:
Investigar as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa, do 6° ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Ituaçu- Ba sobre os eventos de letramentos digitais em suas práticas de ensino.
Objetivo Secundário:
1. Analisar os conceitos de letramento e letramentos digitais a partir da compreensão dos docentes, identificando como estes conceitos são operacionalizados nas práticas pedagógicas.2. Verificar a formação continuada oferecida/vivenciada pelos professores para uso das tecnologias digitais na escola, considerando a promoção de letramentos.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

3. Identificar a partir das percepções dos docentes de Língua Portuguesa as (des)vantagens das práticas dos eventos de letramentos digitais e suas implicações no processo formativo estudantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa oferece mínimos riscos. Cabe ressaltar que será garantido ao participante o anonimato, com suas identidades preservadas, sendo seus nomes reais substituídos por fictícios. Serão respeitadas as participações dos professores evitando atos desrespeitosos, emissão de juízo de valor, situações de constrangimento. As entrevistas mesmo ocorrendo pelo meio virtual através do meet, serão executadas em lugares reservados evitando-se contatos de terceiros.

Benefícios:

Esta pesquisa possibilitará a comunidade escolar ituaçuense a voltarem um olhar sobre a importância dos letramentos digitais no contexto escolar, uma vez que as tecnologias digitais se inserem no contexto social dos estudantes, além de contribuir para

fortalecimento das discussões sobre ouso das tecnologias digitais na educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd-UESB), que analisa as representações sociais de professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Ituaçu-Ba.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

1) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1804879.pdf (OK)
2) PROJETODEPESQUISA.pdf (OK)
3) FOLHADEROSTO.pdf (OK)
4) CRONOGRAMA.pdf (OK)
5) DECLARACAODECONCORDANCIA.pdf (OK)
6) TCLEOUTROS.pdf (OK)

Recomendações:

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 5.020.612

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências éticas

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião extraordinária no dia 01/10/2021, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1804879.pdf	17/08/2021 11:49:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.pdf	17/08/2021 11:47:13	PATRICIA NOVAIS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	17/08/2021 11:45:33	PATRICIA NOVAIS SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	17/08/2021 11:43:39	PATRICIA NOVAIS SILVA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAODECONCORDANCIA.pdf	17/08/2021 11:42:50	PATRICIA NOVAIS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEOUTROS.pdf	17/08/2021 11:41:11	PATRICIA NOVAIS SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 05 de Outubro de 2021

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br