

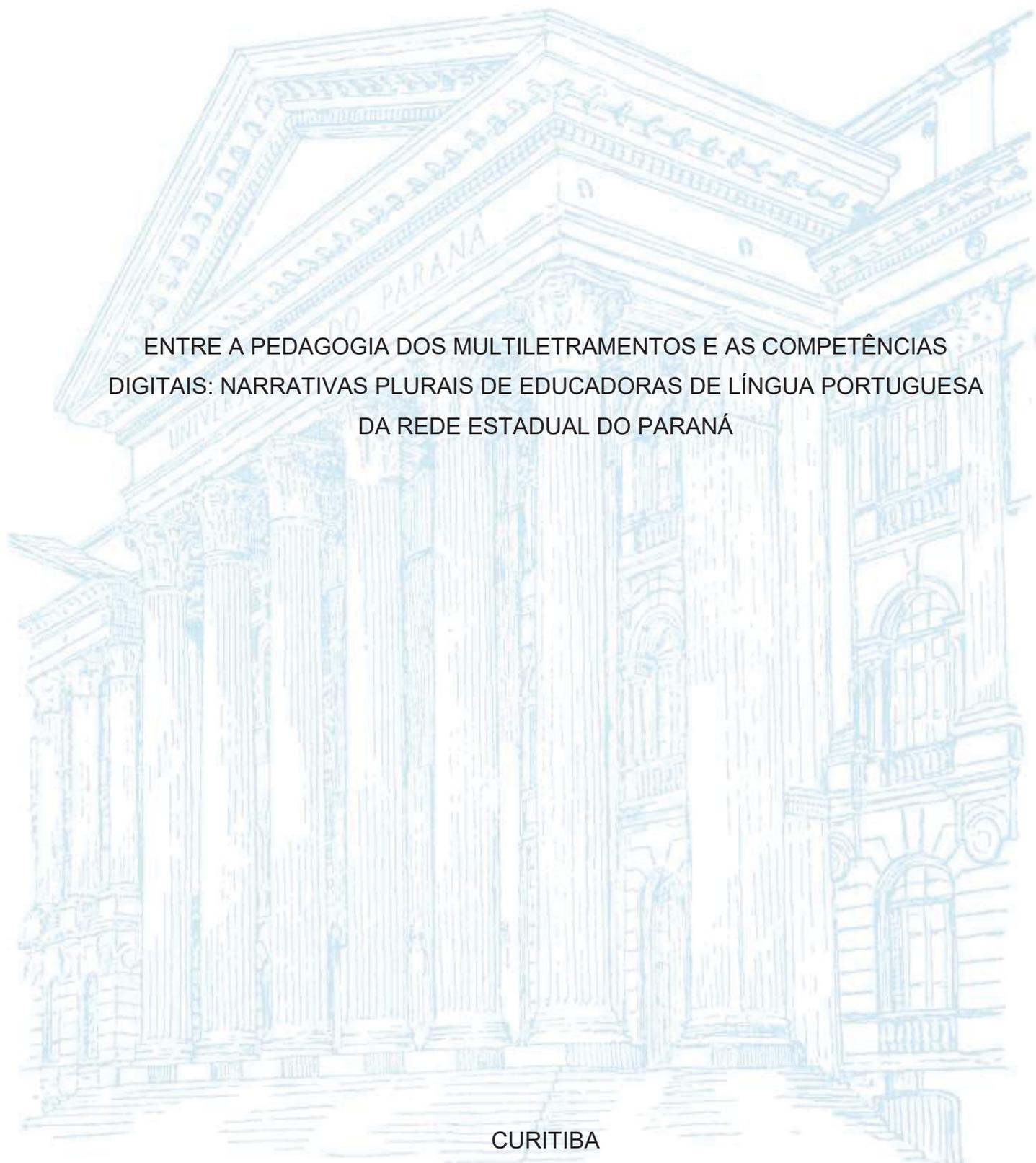
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOCIANA MARIA BILL KAELE

ENTRE A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E AS COMPETÊNCIAS
DIGITAIS: NARRATIVAS PLURAIS DE EDUCADORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

CURITIBA

2022



JOCIANA MARIA BILL KAELE

ENTRE A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E AS COMPETÊNCIAS
DIGITAIS: NARRATIVAS PLURAIS DE EDUCADORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Fofonca

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Kaelle, Jociana Maria Bill

Entre a pedagogia dos multiletramentos e as competências digitais : narrativas plurais de educadoras de língua portuguesa da Rede Estadual do Paraná / Jociana Maria Bill Kaelle. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientador: Prof. Dr. Eduardo Fofonca

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Ensino - Metodologia. 4. Tecnologia educacional – Paraná. I. Fofonca, Eduardo. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **JOCIANA MARIA BILL KAELE** intitulada: **ENTRE A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAENTOS E AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS: NARRATIVAS PLURAIS DE EDUCADORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ**, sob orientação do Prof. Dr. EDUARDO FOFONCA, que após terem inquirido e aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 08 de Fevereiro de 2022.

Assinatura Eletrônica

17/03/2022 12:02:37.0

EDUARDO FOFONCA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

14/03/2022 08:59:50.0

NURIA PONS VILARDELL CAMAS

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

08/03/2022 15:35:32.0

GLAUCIA DA SILVA BRITO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RUA ROCKFELLER, 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: mestrado.profissional.se@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 160538

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 160538

Esta pesquisa é dedicada a todas as educadoras e educadores e todos(as) os(as) estudantes que ocupam e ocuparão os espaços educacionais, onde quer que sejam, de forma ubíqua, reflexiva e crítica, fazendo-nos acreditar que dias melhores virão.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é o ato de mostrar ou manifestar gratidão; é reconhecer... retribuir um pouco do bem que nos foi feito.

Pois bem, hoje eu agradeço. Não só pela mão que me foi estendida em momentos difíceis, mas porque se hoje eu realizo meus objetivos e sonhos é por ter ao meu lado pessoas que me ajudam a acreditar, a me sentir melhor, a crescer, a rir, a acreditar, a querer transformar, a ir em frente e a compartilhar.

Agradeço à minha mãe, Ana Bill, uma mulher que me ensinou a ser corajosa e persistente naquilo que acredito. E à minha avó, Rosa, a flor mais linda do meu jardim, que hoje perfuma o céu ao lado do seu “soldado que voltou da guerra”, meu avô André. Vô, obrigada por seus ensinamentos: estar sempre ao lado daqueles que necessitam. Agradeço à minha irmã Gislaine por me mostrar que é preciso ser resiliente para poder alcançar os nossos objetivos. E à minha irmã Jeane, por ser tão durona e me mostrar que há momentos em que precisamos ser mais racionais do que emocionais.

Agradeço ao meu pai, João, por mais que não tenhamos sido próximos o suficiente, o tempo em que viveu mostrou-me que o caminho mais certo a seguir era um: o da escola.

Agradeço ao meu companheiro de vida, José Luiz, que desde janeiro de 2014 me ajuda a encontrar o melhor de mim. Obrigada, Mô, por acreditar em mim muito antes que eu mesma acredite. Amo você!

Não posso deixar de agradecer aos meus amigos, presentes que o mestrado me deu, Wil, Marcelo e Gilso. À Wil por ser minha parceira, na escrita e na vida, por me apoiar, pelos momentos de risos e choros e por segurar minha mão nas horas difíceis vivenciadas nesses 30 meses. Ao Marcelo e ao Gilso, por serem meu “Grupinho do Fofonca”, e acalmarem meu coração todas as vezes que os prazos estavam esgotando e a escrita não fluía. Vocês foram um porto seguro em todo esse tempo e fizeram com que esse momento acadêmico, tantas vezes individualista, fosse mais leve e tranquilo. Wil, Marcelo e Gilso: ninguém solta a mão de ninguém! Obrigada por não soltarem a minha.

Gostaria, também, de agradecer à existência e à resistência das universidades públicas do Brasil. Em tempos tão difíceis, resistir é um ato político de coragem.

Agradeço à Universidade Federal do Paraná, que me acolheu como mestranda para que, com este título, eu possa entregar à sociedade todo o conhecimento científico adquirido ao longo deste período da pós-graduação.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, por meio dos professores que atuam no seu corpo docente, que oportunizou a construção dos conhecimentos necessários para a minha atuação na Educação Básica. Além disso, agradeço ao Aluizio, secretário deste programa. Todos os seus e-mails acolhedores e bem humorados sempre me arrancaram bons sorrisos e fizeram com que me sentisse pertencente a esse espaço acadêmico como discente.

Agradeço ao meu queridíssimo orientador, Eduardo Fofonca. Além de um orientador, um amigo, que desde o princípio acreditou em meu potencial. Você é o grande incentivador de muitos feitos ao longo de todos esses meses, e de projetos futuros. Não sei se um dia conseguirei expressar em palavras o quanto sou grata por ter depositado sua confiança em mim. Gratidão enorme!

Agradeço ao meu amigo Thiago Boaventura, que me indicou à Gilmara, a Coordenadora do Núcleo Formadores em Ação, da qual hoje componho a equipe, buscando auxiliar nas ações que viabilizam esta formação para professores do estado do Paraná.

Não posso deixar de agradecer às educadoras participantes desta pesquisa. Suas vivências foram essenciais para que pudéssemos compreender os multiletramentos nas práticas pedagógicas.

Agradeço, por fim, às amigas que estiveram comigo em 2021: Fernanda, Carla, Kely e Tania. Sem a força e apoio de vocês já teria desistido de tudo. Obrigada, amigas! Amo vocês!

A todos aqueles que não foram nomeados, mas estiveram aqui comigo de alguma forma, obrigada! Há um espaço especial em meu coração para cada um de vocês.

Todas as escolas podem ser agradáveis e acessíveis a seus aprendizes. Todas as escolas, mesmo aquelas com menos recursos, podem fornecer experiências de aprendizagem poderosamente engajadoras e eficazes para todos os alunos.

E porque elas podem, elas devem.

(KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020)

RESUMO

Esta pesquisa obteve seu foco em analisar a percepção das competências digitais nas práticas pedagógicas de educadoras de Língua Portuguesa da rede pública do Estado do Paraná (SEED-PR) por meio de suas narrativas digitais. Está pautada nos principais estudos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996 e 2021; ROJO, 2009, 2012, 2013, 2015; e FOFONCA, 2015, 2019) para a exploração de práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, que valorizam as multimodalidades das linguagens e contextos multiculturais, acompanhando as mudanças sociais às quais a escola contemporânea está situada. Para tanto, especificamente, buscou-se compreender – por meio da análise das narrativas digitais de três educadoras da rede pública estadual do Paraná – como as competências digitais eram compreendidas nas práticas pedagógicas, observando as contribuições da formação de professores que poderiam favorecer os multiletramentos, bem como, destacar em tais narrativas a descrição de práticas pedagógicas contemporâneas, sobretudo, no ensino da Língua Portuguesa, por meio de multiletramentos na Educação Básica. Observou-se, durante a construção do arcabouço da pesquisa, nas leituras realizadas, o perfil de um novo educando que exige um novo educador: o educador multiletrado (CAZDEN *et al.*, 1996, 2021; ROJO, 2009, 2012, 2013, 2015; KERSCH, COSCARELLI, CANI, 2016; KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020; FOFONCA, 2015, 2019). Desta forma, o aporte teórico discute, além das temáticas relativas à Pedagogia dos Multiletramentos, a formação de professores em contexto de mudança (NÓVOA, 1992, 2007, 2009, 2019; ANDRÉ, 2018; IMBERNÓN, 2009, 2011). Ademais, apresenta-se como um contexto de aplicação de pesquisa o “Grupo de Estudos Formadores em Ação”, Programa de Formação de Professores, ofertado pela SEED-PR, no qual as participantes da pesquisa foram cursistas de julho a dezembro de 2020. Este estudo trata-se de uma investigação de natureza científica qualitativa (LÜDKE, ANDRÉ, 2018; CRESWELL, 2014) e possui a pesquisa narrativa (CONNELLY, CANDININ, 2011; CRESWELL, 2014; CAMAS, FOFONCA, HARDAGH, 2020) como metodologia para a análise e compreensão das experiências relatadas nas narrativas digitais das educadoras. Assim, a pesquisa desenvolveu-se por meio na seguinte pergunta norteadora: quais as percepções dos educadores de Língua Portuguesa da rede pública do estado do Paraná acerca das Competências Digitais, como as compreendem em suas práticas pedagógicas e o que tais percepções apontam em relação à Pedagogia dos Multiletramentos? As análises evidenciam que o contexto pandêmico da Covid-19 foi um momento difícil socialmente, porém de extrema relevância para um processo de repensar o fazer docente em busca de desenvolvimento de práticas pedagógicas que tornassem os processos de ensino e aprendizagens mais significativos aos estudantes; ao passo que seus relatos revelam que a formação neste contexto as tornou, de certa forma, mais seguras na adoção de metodologias exploradoras das TD nas aulas de Língua Portuguesa e desenvolvem habilidades que mobilizem as competências digitais dos estudantes.

Palavras-chave: Pedagogia dos Multiletramentos. Formação Docente. Competências Digitais. Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

This research gets the focuses on analyzing the digital skills and competencies in the pedagogical practices with teachers in the Portuguese language in the public school of Paraná State (SEED - PR) using their digital storytelling. This research is in main studies about the Pedagogy of Multiliteracies (CAZDEN et al., 1996 and 2021; ROJO, 2009, 2012, 2013, 2015, and FOFONCA 2015, 2019) to explore the pedagogical practices in the Portuguese language that show the multimodalities between languages and multicultural contexts following social changes whom contemporaneous public schools are inside. For this, specifically, it is necessary to understand using the digital's storytelling analyses from three teachers from the public school of Paraná State – how the digital skills are understood into pedagogical practices noting their contributions to the teacher's education and how it could be used to improve the multiliteracies and emphasize these narratives, the description of contemporaneous pedagogical practices in basic studies into the Portuguese language. It was observed in this research framework, in reading, the profile of a new learner who needs a new nurturer, a multi-literate nurturer (CAZDEN et al. 1996, 2021; ROJO, 2009, 2012, 2013, 2015; KERSCH, COSCARELLI, CANI, 2016; KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020; FOFONCA, 2015, 2019). In this way, the theoretical explain themes using Pedagogy of Multiliteracies, teacher's education in changing contexts (NÓVOA, 1992, 2007, 2009, 2019; ANDRÉ, 2018, IMBERNÓN, 2009, 2011). Furthermore, the context is shown in the "Grupo de Estudos Formadores em Ação", a teacher training program, offered by SEED-PR, in which the survey participants were tanners from July to December 2020. This study is a qualitative scientific investigation (LÜDKE, ANDRÉ, 2018; CRESWELL, 2014) and there is narrative research (CONELLY, CLANDININ, 2011; CRESWELL, 2014; CAMAS, FOFONCA, HARDAGH, 2020) with the methodology to analyze and understand the experiences related in teacher's digital narratives. Thus, the research has evolved a guiding question: Which are the insights from the Portuguese language teaches from the public school of Parana State about digital competencies and how they understand their pedagogical practices and what are the insights show about the Pedagogy of Multiliteracies? The analyses put in evidence that COVID-19 context was a difficult social moment, so it was relevant to a process to make the teachers think about the development of pedagogical practices and make the process of teaching-learning more significant to the students whereas while their reports show the training in this context, show the teachers more confident to use the methodologies explored in TD on Portuguese classes and evolve skills to enlist student's digital competences.

Keywords: Pedagogy of Multiliteracies. Teacher Training. Digital Competences.

Narrative Research.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – POSSIBILIDADES DE MULTILETRAMENTOS NO TRABALHO ESCOLAR	31
FIGURA 2 – O PERFIL DO(A) PROFESSOR(A) MULTILETRADO(A).....	34
FIGURA 3 - FATORES INTEGRATIVOS QUE FUNDAMENTAM A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS.....	40
FIGURA 4 - CICLO DE APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA.....	44
FIGURA 5 – ORGANOGRAMA DO GE “FORMADORES EM AÇÃO”	57
FIGURA 6 - CONVITE ÀS EDUCADORAS.....	64
FIGURA 7 - IDENTIFICAÇÃO E IDADE DAS PARTICIPANTES.....	65
FIGURA 8 - FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS.....	66
FIGURA 9 - ESPECIALIZAÇÃO DAS EDUCADORAS.....	66
FIGURA 10 - TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE.....	67
FIGURA 11 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA MESMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO.....	67
FIGURA 12 - COMPETÊNCIAS DIGITAIS DAS EDUCADORAS.....	68
FIGURA 13 - PERCEPÇÃO DAS EDUCADORAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOS ESTUDANTES ATRAVÉS DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	68
FIGURA 14 - IMPACTO DO "GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO" NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS EDUCADORAS.....	69
FIGURA 15 - PESQUISA NARRATIVA.....	72

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS DOS EDUCANDOS E EDUCADORES MULTILETRADOS.....	37
QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO DOS ROTEIROS DA FORMAÇÃO.....	59
QUADRO 3 – CARACTERÍSTICAS PRÓPRIAS DA PESQUISA QUALITATIVA....	61
QUADRO 4 – TEMÁTICAS ABORDADAS NO GE - 2020.....	70
QUADRO 5 – CARTA NARRATIVA DIGITAL DA PESQUISADORA ÀS EDUCADORAS.....	73
QUADRO 6 – MOMENTOS COM AS EDUCADORAS.....	75
QUADRO 7 – NARRATIVA E1.....	76
QUADRO 8 – NARRATIVA E2.....	83
QUADRO 9 – NARRATIVA E3.....	89
QUADRO 10 – PRÁTICAS RELATADAS QUE PODEM MOBILIZAR MULTILETRAMENTOS.....	98
QUADRO 11 – POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MULTILETRADAS.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

UFPR	- Universidade Federal do Paraná
PUC-PR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PSS	- Processo Seletivo Simplificado
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
TD	- Tecnologias Digitais
GNL	- Grupo de Nova Londres
LP	- Língua Portuguesa
GE	- Grupo de Estudos
TLCE	- Termo de Livre Consentimento Esclarecido
SEED-PR	- Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
ACOT	- <i>Apple Classrooms of Tomorrow</i>
HQ	- História em Quadrinhos
NRE	- Núcleo Regional de Educação
DPEB	- Departamento de Programas para a Educação Básica
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
TV	- Televisão

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
2	DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: A LÍNGUA COMO PRÁTICA DE INTERAÇÃO SOCIAL	26
2.1	A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E O EDUCADOR MULTILETRADO	33
2.1.1	Multiletramentos e Cultura Digital: possibilidades de letramentos digitais por meio de Competências Digitais	41
3	FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM CONTEXTO DE MUDANÇA.....	47
3.1	APONTAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE DE E PARA A MUDANÇA.....	47
3.1.1	Grupo de Estudos “Formadores em Ação”	55
4	DELINEAMENTO DA PESQUISA	60
4.1	CONTEXTO DA PESQUISA	60
4.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	62
5	ANÁLISE DAS NARRATIVAS DIGITAIS DOCENTES	71
5.1	AS NARRATIVAS DIGITAIS DOCENTES: CAMINHOS QUE APROXIMAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS MULTILETRAMENTOS	97
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS.....	107
	APÊNDICE 1 – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	115
	ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TLCE).....	118
	ANEXO 3 – NARRATIVA DE EXPERIÊNCIA	119

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Compreendo esse caráter criativo como parte da dialogicidade de vozes que circulam socialmente, no momento em que podemos refletir sobre a palavra, buscar elementos que nos mobilizem a pensar na experiência de si e do outro e reconfigurar a nossa própria experiência.

(NACARATO, 2018)

Caro(a) leitor(a), permita-me¹ que, antes de me aprofundar na temática desta pesquisa debruçada sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, apresente-me.

Sou Jociana, nascida na cidade da Lapa, região metropolitana de Curitiba, no Paraná, uma cidadezinha interiorana, com aproximadamente 45 mil habitantes, que ficou conhecida em 2011 como a capital brasileira da cultura, por ser terra de “heróis” e da coxinha de farofa. Sinto um enorme orgulho das minhas raízes, porque foi lá que iniciei a minha carreira profissional docente e é de lá que vem a força que me faz caminhar cada vez mais por um mundo melhor: minha mãe, uma confeitadeira que criou três filhas sem a presença do pai, tendo as três passado pela experiência da Universidade Federal.

Em 25 de fevereiro de 2009 foi a primeira vez que caminhei pelos corredores da PUC-PR para cursar a faculdade de Letras. Naquele dia, um misto de alegria, incertezas e responsabilidade me tomavam. Alegria porque minha mãe sentia orgulho de ter criado três filhas sozinha e a primeira delas estava ingressando na graduação. O ensino superior é algo muito distante da realidade da maioria de meus familiares, seja pela classe social, seja pela falta de conhecimento e/ou interesse. Senti incerteza porque, por morar em uma cidade do interior, tudo era muito novo e até assustador para mim, e percebi uma responsabilidade muito grande, visto que a partir do momento em que decidi trabalhar com Educação, assumi uma postura que visa colaborar para melhorar a qualidade do ensino brasileiro. E, desde então, não aceitaria menos que isso.

Quando ainda cursava o terceiro semestre de Letras, fui chamada para assumir algumas aulas em turmas pelo regime PSS² em escolas da minha cidade – Lapa-PR

¹ A adoção da escrita em primeira pessoa do singular imprime na pesquisa uma adoção de estilo que, nessa pesquisa, traduz as dimensões pessoal, profissional e da investigação.

² Processo Seletivo Simplificado, ofertado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – Paraná, via editais semestrais de seleção.

– sem nem sequer ter tido aulas de didática e metodologia de ensino, por exemplo. A necessidade falou mais alto, assim como a necessidade de aprender na prática o que era ensinar. Isso me lembra muito Paulo Freire, na *Pedagogia da Autonomia* (1996), quando diz que o ensinar e o aprender caminham juntos, “não há docência sem discência” (p. 23). Trabalhar enquanto ainda estudava me fez perceber mais rápido a realidade dos(as) estudantes e das instituições de ensino, ainda mais, da visão utópica daqueles meus professores em relação a tudo isso.

Por observar meus colegas professores lecionando, questionei muitas vezes a falta de uma formação inicial e permanente que desse conta da desmotivação, da desvalorização profissional e da constante mudança de perfil dos(as) educandos(as) que trespassam pelas escolas. Ouvei muitas vezes que ‘as gerações não são mais as mesmas’, num tom nostálgico, mas dificilmente ouvi ‘é preciso dar a cada geração o que ela precisa!’, num tom otimista.

Isso tudo ia ‘matutando’ em minha cabeça e eu pensava que precisava fazer diferente para não cair na armadilha do ‘mais do mesmo’. Passei a ouvir os estudantes, aproximar-me mais do mundo deles, da cultura juvenil, da cultura digital na qual estão inseridos, levar para a sala de aula práticas que os valorizasse, que tentasse colocá-los num papel de protagonistas e autônomos de seus próprios processos de ensino e aprendizagens. Deu certo toda vez? Com certeza, a resposta seria negativa. A escola é um dos espaços mais resistentes às mudanças e isso reflete diretamente nos(as) discentes, que também, muitas vezes, têm um perfil tradicionalista e conservador ao qual foram condicionados a pensar que adquirir conhecimento é fazer cópias (do quadro ou do livro didático) e ouvir de forma passiva os educadores, que estão nos centros da sala de aula.

Posso dizer que, por conta disso, sempre me senti muito solitária na escola. Visto que minhas práticas que levavam os estudantes a aprender ativamente eram “diferenciadas”. Já recebi vários elogios, mas também olhares desaprovadores de professores com métodos mais passivos. Não faz muito tempo que uma professora me parou no corredor da escola e disse “Você inventa muita moda. Daqui a pouco os alunos vão cobrar que outros professores façam igual”.

Essa frase foi a força motriz que eu precisava para entender o que eu queria e que precisava de mais. Comecei a pesquisar mais sobre metodologias “diferenciadas”, que – depois – descobri que se tratavam de metodologias inovadoras

e ativas³. Aquilo que eu fazia tinha nome e vem sendo muito estudado... Agora, minhas aulas eram fundamentadas em pensadores que refletem a prática pedagógica e tais práticas eram devidamente nominadas nos planejamentos e eu conseguia compartilhar com colegas interessados estes conhecimentos novos.

Um dia, em 2018, uma colega comentou que o edital do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR estava aberto e decidi tentar. Mesmo sem ter contato com a escrita acadêmica há um tempo, escrevi um projeto que englobava as metodologias ativas e a adoção das tecnologias na sala de aula. Cheguei a apresentar para a banca, mas aquela ainda não era a minha hora e nem o momento certo.

Passei um ano estudando, lendo, escrevendo e compreendendo a minha vontade de ingressar no mestrado para poder fazer a diferença, aquela mesma que eu tinha em 25 de fevereiro de 2009 no meu primeiro dia da graduação e que não havia se perdido em nenhum momento da minha prática de docência-discência.

No ano seguinte, quando o edital abriu novamente, já tinha um projeto mais organizado, voltado à formação dos professores (mas, ainda assim, envolvendo as metodologias ativas e as Tecnologias Digitais). Voltei à banca mais confiante, com argumentos mais fundamentados e, enfim, em 05 de julho de 2019, meu nome fazia parte da lista de novos mestrandos do Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR. Desde então, tive contato com inúmeros letramentos científicos, inclusive minha maior aproximação foi com a Pedagogia dos Multiletramentos.

No Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR, no segundo semestre de 2019, cursamos uma disciplina que falava sobre a interculturalidade em Paulo Freire. Algo que a professora-ministrante questionou no primeiro dia de aula ficou muito marcado para mim: “qual a contribuição da sua pesquisa para a sociedade?”

Para responder essa pergunta, creio que devo contar que, no ano de 2020, apesar de tudo o que foi vivenciado, foi um período crucial em minha vida profissional e acadêmica, pois passei a ter um contato muito próximo com a formação de professores. Em julho daquele ano fui chamada através de edital para ser Formadora

³Utiliza-se este termo na pesquisa por acreditarmos que tais metodologias possuem caráter inovador e que, também, são ativas.

de Língua Portuguesa no “Grupo de Estudos Formadores em Ação”, ofertado pela mantenedora (SEED-PR). Esta experiência me fez enxergar novas maneiras de me formar e ao mesmo tempo ter a oportunidade de formar meus/minhas colegas professores. As trocas de vivências, sensações e sentimentos e as produções de práticas pedagógicas em pares – de maneira colaborativa –, foram elementares para todos os participantes do grupo que eu liderava, isso era visível. Ao chegar em um grupo que mal sabia manusear determinados recursos como o próprio *Google Classroom*⁴ e auxiliar professores(as) a realizarem passeios virtuais que levavam os estudantes a fazerem reflexões e produções a partir do que haviam vivenciado me mudou: me trouxe um olhar esperançoso em relação à formação de professores e aos caminhos que a Educação pode trilhar.

Assim, ao refletir sobre minha trajetória como educadora, como “inventora de moda” (como dizem alguns colegas) e como formadora de professores, além das minhas inquietações sobre os caminhos traçados para a Educação, penso que minha pesquisa narrativa, caracterizada na análise da percepção das competências digitais nas práticas pedagógicas de educadoras de Língua Portuguesa da rede pública do Estado do Paraná (SEED-PR), vem para auxiliar na construção de novos caminhos para a Educação no contexto contemporâneo do século XXI.

A crise sanitária⁵vivida em 2020/2021 modificou os formatos de vida de – posso dizer – todos os seres humanos. Na Educação, esse momento ficou marcado pela exposição das muitas fragilidades pelas quais passava e pela transposição de formatos: de uma educação presencial para algo que muitos chamaram de “remoto” ou “emergencial”, isto é, para dar conta das necessidades que o momento exigia, foram tomadas medidas que tentavam garantir os conhecimentos escolares aos

⁴O *Google Classroom* foi o principal ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado pelos professores da rede pública do Paraná.

⁵No fim de 2019, a OMS (Organização Mundial da Saúde) iniciava o monitoramento de um surto de uma nova doença em Wuhan, na China. De maneira rápida, disseminou-se globalmente e descontroladamente. Um vírus de alta transmissibilidade e letal (em vários casos), nenhum país estava preparado para o enfrentamento da Covid-19 (o Novo Coronavírus). Diante disto, para amenizar a curva de contaminação do vírus e evitar um colapso na saúde pública, governantes de estados e municípios optaram por estratégias de distanciamento e isolamento social. Sendo assim, o impacto dessas medidas chegou até a Educação: instituições educacionais foram fechadas com a necessidade imediata de adequar-se a novos moldes – on-line – com uso de dispositivos educacionais e tecnológicos que, até então, muitos profissionais da Educação não tinham familiaridade.

estudantes, ora de maneira analógica através de materiais impressos, ora através das telas de dispositivos digitais e/ou eletrônicos.

Apesar de que essas ações evidenciaram a vulnerabilidade em relação à falta de acesso tecnológico e digital em muitos locais, expondo a vulnerabilidade social a qual as sociedades se encontram, o mundo é digital; atualmente, é comum ver pessoas caminhando com seus *smartphones* ou *tablets* e as pesquisas em buscadores, por exemplo, são parte da vida dos indivíduos, mas, ainda assim, nas instituições escolares há barreiras enormes quando se fala em tecnologias na sala de aula. Na verdade, com a pandemia do Covid-19, o isolamento social trouxe à tona algo que podemos chamar de reinvenção da escola. Se antes havia uma distância muito grande entre eles, neste momento a escola esteve presente – primordialmente – nos dispositivos tecnológicos.

Da mesma forma que grande parte dos professores se reinventaram, buscaram novas formas em suas práticas pedagógicas, muitos ocuparam um espaço de reclamação e de não-aceitação do novo. E isso é preocupante! Quando um educador assume um papel de resistência ao novo, está fadado a sucumbir com as velhas práticas que – atualmente, na sociedade contemporânea – já não têm mais espaço.

As múltiplas culturas, as múltiplas formas de ler, escrever, se informar e se comunicar do mundo atual mostram que apenas quadro e giz não são suficientes para dar conta da educação das crianças e jovens que nasceram junto à era de uma estética tecnológica. Também não é inteligente combatê-la, porque, como afirma Santaella (2013), o ser humano é ubíquo, assim como o aprender e o ensinar, hoje, estão presentes em todos os lugares e de todas as formas.

Desta forma, esta pesquisa trata da Pedagogia dos Multiletramentos e da percepção das Competências Digitais de educadoras em suas práticas pedagógicas. Educadoras estas que passaram por uma formação contínua em serviço; formação esta que visava fazer com que os docentes se apropriassem das tecnologias para que buscassem transformar suas metodologias em sala de aula e, assim, que pudessem atuar como curadores(as) do conhecimento junto a seus estudantes, na busca de uma educação que seja transformadora, emancipadora e libertadora, promovendo a criticidade, valorizando os sujeitos, sua identidade cultural, seu protagonismo e sua autonomia, para que se perceba, como já afirmava Freire (1996), que a educação não é mera transmissão de conhecimento, mas sim, uma forma de intervenção no mundo. E tendo a visão de que a educação é a base que firma uma sociedade, busca-se

através dela encontrar soluções que transformem num espaço mais justo e ideal para todos(as).

A partir do exposto, visa-se a contribuição desta investigação para as práticas pedagógicas a partir das temáticas abordadas nesta pesquisa, que buscam promover protagonismo, autonomia, participação ativa e colaborativa dos(as) estudantes e dos(as) docentes, num movimento de docência-discência (FREIRE, 1996). Assim também, almeja-se a colaboração para que as escritas acadêmicas sobre essa temática sejam, desta forma, uma das fundamentações que a sociedade precisa para avançar nos âmbitos culturais, sociais e, quiçá, econômicos. Entendendo, sobretudo, que as temáticas tratadas nesta pesquisa não se findam, mas sim partes de um ponto de vista que se dispõem a auxiliar na propagação de práticas pedagógicas multiletradas, essenciais para a contemporaneidade.

O interesse na investigação das práticas pedagógicas que envolvem as possibilidades de multiletramentos na Educação Básica, se dá por esta carecer de pedagogias que valorizem e empoderem os sujeitos a partir da compreensão de que estão imersos em uma sociedade multicultural, multilíngue e multissemiótica. Neste sentido, o documento norteador da Educação Básica – Base Nacional Comum Curricular⁶ – apresenta ao longo de suas páginas tal problemática, apontando algumas possibilidades para que os docentes possam pautar-se e desenvolver, a partir das competências digitais, possibilidades de potencializar habilidades com um repertório de experiências e práticas que o domínio de dispositivos pedagógicos e tecnológicos, bem como a vivência diversificada favorecem (BRASIL, 2018, p. 69).

Portanto, sobre considerar as possibilidades de novos e multiletramentos, a BNCC (BRASIL, 2018) pondera que as práticas da cultura digital contribuem para a participação dos estudantes seja mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagens, e permite que possam também não apenas vivenciarem experiências como meros usuários, mas também, como alguém que apropria-se de algo que já existe e mescla, remixa, transforma, redistribui, podendo produzir novos sentidos mediante à criatividade.

Sendo assim, a BNCC (BRASIL, 2018) busca contemplar a cultura digital, as múltiplas linguagens e diferentes letramentos (desde aqueles com baixo nível de

⁶BNCC: documento norteador da Educação Básica Brasileira, Ministério da Educação. Homologado em dezembro de 2018.

hipertextualidade até aqueles que envolvem a hipermídia), justapondo essa proposta com uma de suas premissas: a diversidade cultural. Isto é, o documento considera as hibridizações, apropriações e mesclas, contemplando “o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2018, p. 71).

Diante dos contextos da sociedade do conhecimento⁷, que exige cada vez mais saberes e competências dos sujeitos, os letramentos digitais também requerem uma escola que seja digitalmente inclusiva, principalmente porque o avanço tecnológico é um processo irreversível. Isso faz com que haja a necessidade de buscar alternativas teóricas e metodológicas para que os indivíduos passem a ter domínio do mundo letrado digitalmente, exercendo um papel ativo, participativo e interativo nesta sociedade, por meio da apropriação das TD.

Para tanto, no que se refere ao papel da Educação em relação ao processo de letramento, destaca-se a necessidade de uma reformulação ampla no cenário educacional, sobretudo o brasileiro. Isto implica repensar diversos elementos que a permeiam: a estrutura física das escolas, as propostas pedagógicas, o currículo, as políticas educacionais e, por último, mas não menos importante, a formação permanente de seus profissionais, pois esta nova demanda formativa precisa de modificações para que atenda às necessidades contemporâneas da educação e da sociedade (IMBERNÓN, 2009).

Se as mudanças têm sido bastante aceleradas, principalmente, no que tange às tecnologias digitais, existe a necessidade da escola adequar-se, adotar metodologias inov-ativas (FILATRO; CAVALCANTI, 2018) e pedagogias que apontem para a pluralidade de culturas e de linguagens, isso faz-nos pensar na necessidade da aproximação entre educadores e conhecimentos que convertam suas práticas e

⁷De acordo com Lucci (2000), Sociedade do Conhecimento tem por base o capital humano ou intelectual. O autor afirma que “Nessa sociedade onde as ideias, portanto, passam a ter grande importância, estão surgindo em várias partes do mundo os *Think Thanks*, que nada mais são do que grupos ou centros de pensamento para a discussão de ideias. Esses centros têm por objetivo a construção de um mundo, de uma sociedade mais saudável do ponto de vista econômico e social, que possa desfrutar de uma melhor qualidade de vida” (LUCCI, 2000, s/p.). Neste sentido, o pesquisador reflete sobre o desenvolvimento da sociedade através do grande teor de compartilhamento de informações, este que tem acontecido - primordialmente – por meio da difusão da tecnologia.

que estas possam valorizar as múltiplas formas de linguagens e culturais presentes nas sociedades atuais (ROJO, 2009).

Se os aprendizes que frequentam os ambientes escolares atualmente são outros, as vivências destes possibilitam conviver e encarar a colossal diversidade linguística, cultural e social na realidade na qual estão inseridos. Dessa forma, tal qual afirmam Kalantzis e Cope (2000), são necessários novos e múltiplos letramentos, e ter em mente práticas pedagógicas que possibilitem olhar o educando como um sujeito inserido em práticas sociais – que estejam dentro e fora do ambiente escolar – e que lhe proporcione ser participante de diferentes letramentos, sendo estes, do ponto de vista de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), relacionados à pluralização do termo a partir de três enfoques: “a capacitação pessoal, a participação cívica e a equidade social” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 16).

Além do mais, as formas de aquisição da comunicação, da informação e da construção de significados também vêm vivenciando mudanças. A rapidez com a qual as transições vêm ocorrendo nas ambiências comunicacionais mostram que é fundamentalmente necessário repensar as abordagens relativas aos processos de ensino e aprendizagens de leitura e escrita. Assim, pensar em letramentos para a sociedade do conhecimento é primordial, tendo como pontos-chave o crescente acesso a dispositivos digitais que permeiam a leitura e a escrita através de suas interfaces que exigem letramentos multimodais (FOFONCA, 2019).

Entende-se que a apropriação de tais Tecnologias Digitais para a comunicação, informação e construção de sentidos não acontece de uma hora para a outra e que ter acesso não significa ser letrado. Para tanto, sabe-se que o movimento de letramento para o digital é gradativo até que se alcance “uma ação crítica e criativa por parte do professor na integração das tecnologias digitais em sua prática” (BACICH, 2018, p. 130).

Pensando nisso, o projeto *Apple Classrooms of Tomorrow* – ACOT⁸ (1991, 2008), teve como objetivo a investigação da forma como a adoção rotineira da

⁸O *Apple Classrooms of Tomorrow* (ACOT), ou Projeto Salas de Aula do Amanhã, é um projeto de pesquisa de longo prazo, que explora a aprendizagem quando crianças e professores têm acesso imediato a tecnologias interativas. Para prosseguir com este foco de pesquisa, o ACOT estabelece locais de sala de aula ricos em tecnologia e incentiva os professores a desenvolverem novos currículos e métodos de ensino que aproveitem a tecnologia. Nesses ambientes, pesquisadores universitários examinam os efeitos de longo prazo da tecnologia no ensino e na aprendizagem. O projeto também apoia projetos de P&D que aplicam as teorias de aprendizagem atuais no desenvolvimento de currículos, ferramentas e ambientes que podem ser integrados ao projeto e

tecnologia por professores(as) e estudantes afetava o ensino e a aprendizagem. Assim, o modelo do projeto ACOT incluiu cinco estágios de evolução instrucional e de apropriação das tecnologias digitais às práticas pedagógicas: exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997). Esses estágios também exemplificam o ciclo de conhecimento em diferentes letramentos (CAMAS, 2012). Lévy (1999, p. 17), apresenta o letramento digital como sendo “um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, em outras palavras, este letramento significa o domínio de competências, representadas por técnicas e habilidades utilizadas para acessar, interagir, processar e ter a capacidade de desenvolver a multiplicidade de competências na leitura e na escrita por meio das mais variadas mídias.

Partindo dessas considerações, a fim de abordarmos as problematizações em questão, este estudo será conduzido pela seguinte questão: quais as percepções dos educadores de Língua Portuguesa da rede pública do estado do Paraná acerca das Competências Digitais, como as compreendem em suas práticas pedagógicas e o que tais percepções apontam em relação à Pedagogia dos Multiletramentos?

Para tanto, objetiva-se, com esta pesquisa: **analisar a percepção das competências digitais nas práticas pedagógicas de educadoras de Língua Portuguesa da rede pública do Estado do Paraná (SEED-PR)**. Desta forma, pretende-se, especificamente:

- i) Compreender –por meio da análise das narrativas digitais das educadoras - como as competências digitais são compreendidas nas práticas pedagógicas, observando as contribuições da formação continuada que favoreçam multiletramentos;
- ii) Descrever práticas pedagógicas contemporâneas, no que tange ao ensino das linguagens, no componente curricular de Língua Portuguesa, por meio dos multiletramentos na Educação Básica.

Diante da pergunta e dos objetivos que direcionaram esta pesquisa, apresentamos, brevemente, cada passo dado neste caminho investigativo. A presente

investigação está estruturada em cinco capítulos. O Capítulo 1 apresenta a justificativa, a pergunta e os objetivos que norteiam as temáticas pesquisadas e a trajetória profissional e acadêmica, buscando contextualizar as motivações aqui expostas. Desta forma, preocupamo-nos com a forma como se dá a apropriação das TD e dos multiletramentos em práticas pedagógicas docentes contemporâneas e, da mesma maneira, como se dá a apropriação dos multiletramentos nas práticas pedagógicas no componente curricular de Língua Portuguesa, especificamente.

Na Seção 2, apresentamos os conceitos teóricos que adotamos acerca da Pedagogia dos Multiletramentos, pautados no Grupo de Nova Londres (CAZDEN *et al.*, 1996; 2021), em Rojo (2009; 2012; 2013; 2015) e em Fofonca (2015; 2019); construímos um breve recorte histórico sobre os Letramentos (ROJO, 2009; 2012; 2013; 2015; SOARES, 2020) e traçamos um paralelo entre os Multiletramentos e a BNCC (KAELLE; FOFONCA, 2021). Ainda, nesta Seção trazemos o perfil do(a) Educador(a) Multiletrado(a), baseado nas leituras de Fofonca (2015; 2019), de Coscarelli *et al.* (2016), de Kalantzis & Cope (2000), de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Ribeiro (2020), e elencamos os fatores integrativos que fundamentam a Pedagogia dos Multiletramentos (SILVA, 2016). Para finalizar esta Seção, apresentamos os multiletramentos em contexto de Cultura Digital, abordando possibilidades de letramentos digitais por meio de competências digitais (CALVANI *et al.*, 2009; SILVA; BEHAR, 2019; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; ARAÚJO; GLOTZ, 2009; SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997; CAMAS, 2012).

A Seção 3 é dedicado à Formação de Professores em contexto de cultura digital e apresenta a necessidade de uma formação que se dê a partir de e para a mudança através da prática-teoria-prática (NÓVOA, 1992; 2009; 2019; IMBERNÓN, 2009; 2011; ANDRÉ, 2016; GATTI, 2016; FREIRE, 1996). Além disso, a seção dedica-se brevemente a apresentar as especificidades da formação do docente de Língua Portuguesa (DODÓ; FERNANDES, 2019). Na mesma seção, destaca-se o “Grupo de Estudos Formadores em Ação”, uma proposta de formação iniciada em 2020, ofertada pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED-PR) aos professores da rede pública do Estado do Paraná. Na Seção 4, abordamos o contexto e colaboradores da pesquisa. E, já na Seção 5, analisaremos os dados coletados em nossa investigação.

2 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: A LÍNGUA COMO PRÁTICA DE INTERAÇÃO SOCIAL

Que tipos de letramentos possibilitarão que aprendizes sejam eficazes, autoconfiantes e membros comunitários, cidadãos e trabalhadores ativamente participativos?
(KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020)

A concepção de letramento já existia bem antes da chamada “era do computador”. Do inglês *literacy*, Literacia ou Letramento, segundo Saito e Ribeiro (2013), é utilizado “para nomear as práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas dentro de uma ‘cultura do papel’ ou ‘cultura do impresso’ (SAITO; RIBEIRO, 2013, p. 40). Esse termo – literacia – foi introduzido no vocabulário brasileiro por Mary Kato (1986), como forma de diferenciar o processo de alfabetização (a aquisição do código escrito de uma língua) de letramento (as práticas avançadas de socialização da leitura e da escrita).

Camas (2012), ao iniciar com a adoção da terminologia Literacia (ou Letramento), define que:

traduz a capacidade dos indivíduos nas práticas sociais utilizarem as competências básicas da leitura, da escrita e do cálculo para o entendimento da informação contida em diferentes suportes, designando um conhecimento processual e em aberto para a aprendizagem na vida (CAMAS, 2012, p. 51).

Assim, basicamente, letramento é saber lidar com os contextos, teorias e aplicá-los na prática, num movimento de prática-teoria-prática, isto é, através da práxis.

Para Fofonca (2019, p. 59), os percursos da alfabetização, dos letramentos e dos multiletramentos seguem, até então, em discussão nas produções acadêmicas, reproduzindo-se na cultura e nos processos de ensino e aprendizagens. Isto porque é um dos desafios contemporâneos a incorporação das TD à Educação. E, ainda, de acordo com Kaelle e Fofonca (2021), com “a necessidade da apropriação das tecnologias digitais da informação e da comunicação, tais fenômenos e suas respectivas concepções são encontrados com ampliações nas discussões dessa natureza” (KAELLE; FOFONCA, 2021, p. 17). Neste sentido, pensar e aplicar novas estratégias que levem as temáticas para além da crítica por si só, mas que propiciem verdadeiras renovações na Educação e na sociedade.

Desta forma, Soares (2020) revisita seus estudos anteriores e traz uma concepção de letramento mais ampla e contemporânea. Para a pesquisadora, letramentos, agora no plural, são as

capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2020, p. 27).

Cabe neste espaço dizer que, por muito tempo no Brasil, as concepções de alfabetização e de letramento, de certa forma, se confundiram, principalmente porque autores (SOARES, 1998; KATO, 1986; TFOUNI, 1988) entendiam desta forma – alfabetizar como sendo a ação do ensino da aquisição alfanumérica e letrar como “ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita” (CAMAS, 2012, p. 51). Em 2020, Magda Soares trata de deixar bem claro que:

alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não procede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27).

A partir do surgimento dos novos estudos do letramento (KALANTZIS; COPE, 2000; ROJO, 2012), o termo passou a ser designado no plural – letramentos – considerando que letramentos são múltiplos e podem, de acordo com Street (2003 [1993], *apud* ROJO, 2012, p. 130), variar “no tempo, espaço, situações, e estritamente determinados por relações de poder”. Além do mais, são indissociáveis, quer dizer, estão interligados e interdependentes, o que nos leva a dizer que, diante de tais conformações, evoluímos nas concepções, entendendo que não é possível separar os letramentos em “gavetas do conhecimento”.

Assim, o Grupo de Nova Londres (1996) procurou articular os estudos dos letramentos aos estudos educacionais, esboçando o manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e fomentando discussões acerca dos multiletramentos. Desta forma, sobre tais discussões, Rojo (2013) aponta:

na contemporaneidade, uma educação adequada, um alunado multicultural se configura, segundo a proposta, como aquela que possa trazer aos alunos projetos (*designs*) de futuro que considerem três dimensões: a *diversidade produtiva* (no âmbito do trabalho), o *pluralismo cívico* (no âmbito da cidadania) e as *identidades multifacetadas* (no âmbito da vida pessoal) (ROJO, 2013, p. 14.)[Grifo da autora]

Destarte, o breve percurso histórico apresentado aqui contextualiza os estudos na área, buscando situar o nosso próprio e evidenciar os pressupostos e teorias que embasaram a produção deste estudo. Pensando desta forma, trazemos a discussão dos multiletramentos à luz da contemporaneidade. Em um mundo em que, junto ao avanço tecnológico, as práticas de leitura e escrita emergiram por meio das mídias digitais/eletrônicas, surge um novo olhar aos letramentos: os letramentos digitais. Provando que as interfaces – telas de celulares, *tablets* e ou computadores – estão ressignificando e recodificando “as linguagens, as mídias, as formas de arte e estéticas anteriores, assim como criando as suas próprias” (SANTAELLA, 2013, p. 28). Isso ocorre em virtude do que Santaella (2013) chama de cultura do acesso ou cultura digital, isto é, “uma formação cultural está nos colocando não só no seio de uma revolução técnica, mas também de sublevação cultural” (SANTAELLA, 2013, p. 28). A autora explicita ainda que a cultura digital – assim como qualquer outro tipo de cultura – é uma construção humana. Sem dissociação entre “uma forma de cultura e o ser humano” (SANTAELLA, 2013, p. 30). Entende-se, nesta pesquisa, por cultura digital o que Lemos (2021) debate em sua obra “A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital”, na qual o autor afirma que:

A cultura digital tem sua origem na apropriação social da informática na segunda metade dos anos 1970. A criação de uma rede digital aberta, plural e democrática foi resultado da ação de visionários que defendiam a liberdade, a inovação e a criatividade. A internet é, certamente, a mais importante infraestrutura de comunicação jamais criada pelo homem, uma rede mundial descentralizada que ampliou de forma inédita a democratização do conhecimento e a liberdade de circulação da informação pela liberação de emissão, conexão generalizada e reconfiguração social (cultural, política, econômica) (LEMOS, 2021, p. 33).

O autor revela que, mais do que qualquer coisa, as tecnologias digitais (TD) se tornaram uma extensão da existência de cada ser humano; dado que elas proporcionam uma espécie de liberdade. De acordo com Cabral, Lima e Alberti (2019), o protagonismo da revolução digital é dos jovens: “eles se comunicam livremente e têm amplo acesso a informações das mais diversas áreas do saber” (CABRAL, LIMA; ALBERT, 2019, p. 1135). Além disso, as mídias sociais podem auxiliar na construção identitária do indivíduo, bem como, no sentimento de pertença a um grupo social.

A BNCC discute⁹, de acordo com Kaelle e Fofonca (2021), de forma vigorosa a presença do letramento digital na atualidade, dando papel principal às TD “acerca de diversos processos educativos, uma vez que, para cada campo de atuação humana, este documento vaticina o desenvolvimento de habilidades e competências que sejam voltadas para a contemporaneidade e suas práticas sociais” (KAELLE; FOFONCA, 2021, p. 20), neste sentido, inclui-se as habilidades de cada estudante em “produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68) através dos mais variados gêneros discursivos presentes na contemporaneidade, sejam eles multimodais, multimidiáticos e/ou multissemióticos.

Inclusive, segundo os mesmos autores (2021, p. 20), a BNCC pode compreender e reconhecer as adversidades impostas pela sociedade contemporânea sobre a educação. E, de acordo com Cabral, Lima e Albert (2019), o contexto tecnológico pode disponibilizar uma infinidade de informações e “cabe ao usuário saber fazer a curadoria dessas informações” (2019, p. 1137), isto é, quem deve julgar, analisar e selecionar as fontes das informações, além de agir eticamente ao compartilhá-las e, da mesma maneira, saber interagir nas mídias sociais é o próprio usuário das TD, de forma que o indivíduo possa tomar decisões (virtuais) que não sejam intolerantes e nem incitem o ódio. Portanto, a BNCC (BRASIL, 2018), na área das linguagens, aponta que o trabalho com as TD deve fazer com que o estudante possa:

[...] compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 65).

⁹Neste estudo não há a intenção de supervalorizar a BNCC (BRASIL, 2018), entendendo que há muitas implicações em seu processo de implementação, mas sim, há o intento dialógico de compreender o quanto o documento se aproxima das temáticas das quais tratamos aqui.

Desta forma, o documento prevê o trabalho com diversos gêneros discursivos, provenientes – sobretudo – da cultura juvenil, tais como *vlog*, *podcast*, vídeos, *playlists*, *fanfics*, *fanzines*, *posts* em *fanpages*, *games*, entre outros, norteados pelos eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Diante disso, são presumidas ações como: “planejar, produzir, revisar, editar o texto e, possivelmente, publicá-lo, levando em consideração o contexto de produção, a estrutura do gênero e suas construções composicionais e estilísticas” (KAELLE; FOFONCA, 2021, p. 21).

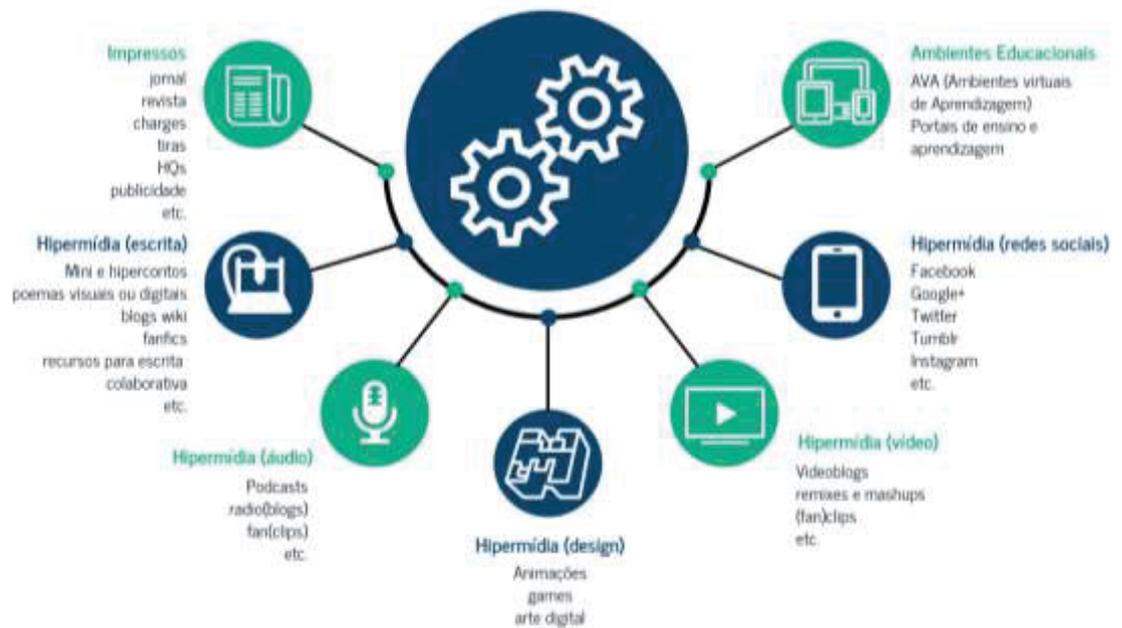
Analisando a apropriação das linguagens sob uma perspectiva voltada às TD, a partir da existência de práticas de multiletramentos, como possibilidade de múltiplas metodologias inov-ativas¹⁰, percebe-se que estas deixam de ser meros códigos linguísticos para serem uma leitura mais imersiva, o que Annibal e Fofonca (2019) explicam como sendo aquela “que se descobre por meio da navegação que se imbrica entre som, imagem, texto e programação” (ANNIBAL; FOFONCA, 2019, p. 11).

A partir do que se encontra na BNCC e nos estudos dos multiletramentos de Rojo (2009; 2012; 2013; 2015), no que se refere aos textos multimodais, multimidiáticos e/ou multissemióticos, Kaelle e Fofonca (2021), apresentam possibilidades de multiletramentos no trabalho escolar, conforme mostra a FIGURA 1.

¹⁰Para saber mais sobre a temática das metodologias inov-ativas, sugere-se a leitura da obra: FILATRO, A.; CAVACANTI, C. C. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1. Ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FIGURA 1 – POSSIBILIDADES DE MULTILETRAMENTOS NO TRABALHO ESCOLAR

Possibilidades de Multiletramentos no Trabalho Escolar



FONTE: Kaelle e Fofonca (2021, p. 13).

Vale destacar que estas possibilidades apresentadas pelos autores perpassam por todos os campos dos multiletramentos, pensados desde os mais “analógicos”, por assim dizer, até em termos dos desenvolvidos por meio dos principais dispositivos tecnológicos imersivos: computadores, *smartphones*, *tablets*, aplicativos, plataformas, *sites*, desenvolvedores, simuladores, buscadores etc. Muitos educadores, sobretudo os da Educação Básica, questionam o que fazer daqui por diante nas instituições escolares de um mundo tecnológico e conectado, e a principal resposta é a de que há uma infinidade de possibilidades de multiletramentos para as práticas pedagógicas e educativas.

Desta forma, para Rojo (2013) ainda há:

um quadro de possibilidades de multiletramentos nas práticas educativas: materiais impressos; jornal; revista; charges; tiras; HQ; peças de publicidade; àqueles relacionados à hiperímia baseada em escrita, como os mini e hipercontos, poemas visuais ou virtuais, blogs, wiki, fanfics, ferramentas de escrita colaborativa ou em áudio: podcasts, rádios(blogs)s, (fan)clips entre outros (ROJO, 2013, p. 9).

Outrossim, pensando nas possibilidades de práticas multiletradas aqui discutidas e para que os processos de ensino e aprendizagens sejam – de fato –

efetivos, os docentes precisam adotar, compreender e se apropriar dos dispositivos tecnológicos, além de, é claro, atuarem baseando-se no que dizem as competências gerais presentes na BNCC (BRASIL, 2018), buscando o letramento crítico, sendo junto aos educandos, um “participante ativo na sociedade, prezando pelo desenvolvimento de sua consciência crítica” (BORBA; ARAGÃO, 2012, p. 233). Somando-se a isso, Kaelle e Fofonca (2021) apontam que é preciso que o professor se observe e se questione

em relação à sua prática profissional, não apenas aspirando resultados no ensino-aprendizado, mas, também, levando em consideração as mais variadas possibilidades dos contextos pedagógicos, isto é, que ele seja um indivíduo (multi)letrado digitalmente (KAELLE; FOFONCA, 2021, p. 22).

Além do mais, outros autores destacam a importância de afirmar que cabe ao docente – “como agente de letramento” (COSCARELLI; KERSCHI, 2016, p. 51) – ser mediador do conhecimento. Partindo deste posicionamento, Freire (1987), em relação ao ato de educar – como um resultado da consciência, explica que “os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. [...] Em lugar de serem recipientes dóceis dos depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também” (FREIRE, 1987, p. 45).

Nesse sentido, almejando uma educação que estimule o protagonismo e a autonomia dos sujeitos – mediada por um agente de letramento – visando os saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1996) é possível dizer que pensar em uma Pedagogia que – além de inovadora e motivadora – seja crítica e transformadora, na qual os conhecimentos se constroem de forma dinâmica, cooperativa e coletiva, democrática, contínua, inter e transdisciplinar.

Dessa maneira, é possível pensar em novos e múltiplos letramentos que contribuem para o progresso da conscientização dos indivíduos, para uma prática social autônoma, para uma educação libertadora e emancipadora e para a construção de uma sociedade mais justa, humana e sustentável.

A seguir, apresentamos as características da Pedagogia dos Multiletramentos e possíveis porquês que a fazem tão necessária e urgente na escola contemporânea.

2.1 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E O EDUCADOR MULTILETRADO

Entre as pedagogias emergentes neste século XXI, está a Pedagogia dos Multiletramentos. Ainda no fim dos anos 90, o GNL¹¹ publicou seu manifesto no qual afirmava a necessidade de que a escola tomasse para si (por isso a ideia de uma pedagogia) os letramentos “novos” despontados na sociedade contemporânea que, em sua maioria, provém do advento das Tecnologias Digitais e da multiplicidade de culturas.

A pesquisadora Roxane Rojo (2012) descreve o Grupo de Nova Londres como sendo pioneiro nos estudos sobre a temática. Desta forma, afirma que os pesquisadores do grupo são:

em sua maioria originários de países em que o conflito cultural se apresenta escancaradamente em lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância, seus membros indicavam que o não tratamento dessas questões em sala de aula contribuía para o aumento da violência social e para a falta de futuro para a juventude” (ROJO, 2012, p. 12).

À vista disso, o Grupo já apontava – há mais de 20 anos – que essa juventude contava com dispositivos de acesso à informação e à comunicação que fomentavam novos letramentos, de natureza multimodal e/ou multissemiótica. De acordo com Rojo (2012), para que esses dois “multi” sejam abarcados, o GNL inventou um termo novo: multiletramentos. Este proveniente da “multiculturalidade característica das sociedades globalizadas” e da “multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e se informa” (ROJO, 2012, p. 13).

Cazden *et al.* (2021, p. 13) afirmam, sobre o propósito fundamental da educação ser a garantia de que “todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de maneira a lhes permitir a ampla participação nas esferas da vida pública, econômica e comunitária”, por isso, segundo os autores, espera-se que uma pedagogia dos letramentos possa desempenhar um papel de extrema importância na missão de educar. Ainda, sobre a terminologia ‘pedagogia’, os autores entendem como sendo “a relação de ensino e de aprendizagem que potencializa a construção

¹¹Grupo de Nova Londres (1996), composto pelos pesquisadores: Courtney Cazden (EUA), Bill Cope (AUS), Mary Kalantzis (AUS), Norman Fairclough (ING), James Gee (EUA), Gunther Kress, Allan e Carmen Luke (AUS), Sara Michaels (EUA) e Martin Nakata (AUS).

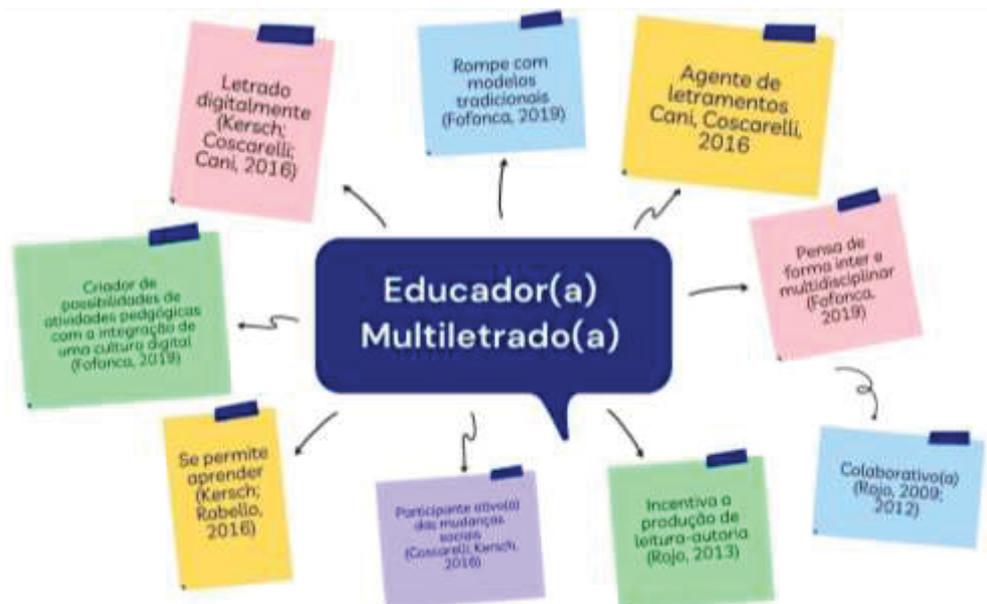
de condições de aprendizagem que levem à equidade na participação social” (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 13).

Dessa forma, para Fofonca (2019), a Pedagogia dos Multiletramentos caracteriza-se por uma concepção de formação letrada que converge com as competências que garantam os ‘alfabetismos’ –necessários às práticas multiletradas – assim como estão baseadas em tecnologias, em dispositivos imersivos, em textualidades, em semioses e em linguagens.

Assim, Fofonca (2019) dialoga com Rojo (2013) trazendo à luz a ideia de que esta Pedagogia se retrata em um “processo de ruptura entre o mundo escolar e o mundo vivido pelas crianças e jovens nos ambientes externos ao contexto escolar” (FOFONCA, 2019, p. 16).O autor destaca, ainda, que para conectar esses dois mundos é preciso propor meios de práticas de letramentos contemporâneos, englobando “a fusão das linguagens, com resultados de um trabalho pedagógico qualitativo e interdisciplinar” (FOFONCA, 2019, p. 16).

Diante disso, o fazer pedagógico do professor precisa ser ressignificado a partir de competências e habilidades que propiciem a construção de sentido a partir de um prisma inter, multi e/ou transdisciplinar. Sendo assim, apresentamos na FIGURA 2 o que se espera do perfil de um(a) educador(a) multiletrado(a), considerando as características da Pedagogia dos Multiletramentos para a Educação Contemporânea.

FIGURA 2 – O PERFIL DO(A) EDUCADOR(A) MULTILETRADO(A)



Fonte: A autora (2021).

A partir das leituras em Rojo (2009; 2012; 2013), em Coscarelli e Kersch (2016), em Cani e Coscarelli (2016), em Kersch, Coscarelli e Cani (2016), em Kersch e Rabello (2016) e em Fofonca (2019), chega-se à possibilidade de delinear o perfil do(a) educador(a) multiletrado(a). Analisando os resultados e dos seus escritos, os autores apresentam, que este perfil é traçado a partir do momento em que este(a) rompe com os modelos meramente transmissivos de ensino, permite-se ser um aprendiz no processo educativo, participa ativamente das mudanças sociais e passa a ser um(a) agente dos letramentos, incentivando a produção de leitura-autoria – lautoria (ROJO, 2013) –, de forma a pensar de maneira colaborativa com seus pares, criando, assim, possibilidades de atividades didático-pedagógicas integrativas à cultura digital.

Desta forma, também é letrado digitalmente, visto que apresenta as competências digitais básicas para tal. É importante refletir, ainda, que este perfil não faz parte de uma condição nata de um educador, mas sim, pode ser desenvolvida através da formação docente, de leituras, reflexões e ações (individuais e coletivas) que possam contribuir para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas multiletradas.

Assim, torna-se necessário verificar que, de acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 27), “nenhuma grande mudança pode, de fato, ser alcançada sem que haja uma transformação da profissão docente”. O que os autores querem dizer é que, se são almejados novos aprendizes, há a necessidade de nada menos que novos educadores(as).

Sobre essa mudança a qual os autores referem-se, Xavier (2005) afirma que o professor precisa transformar o seu perfil e a sua prática pedagógica. Sendo assim, o autor destaca que o(a) educador(a) precisa ser:

Pesquisador, não mais mero repetidor de informação; articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento; gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras; consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda; motivador da ‘aprendizagem pela descoberta’, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno” (XAVIER, 2005, p. 03).

Diante disto, têm-se importantes discussões acerca de uma Pedagogia que demanda ao(à) professor(a) uma mudança de postura em relação ao seu alunado e a sua própria prática. Agora, um agente de letramento, constitui na mediação seu papel

principal, estimulando a participação de todos os envolvidos no processo, ensaiando e desenvolvendo outras formas de ensinar e permitindo-se – acima de tudo – a aprender também. De acordo com as pesquisadoras Kersch e Rabello (2016), o agente de letramento deve saber:

lidar com os letramentos múltiplos, em função da diversidade linguística, cultural e social que caracterizam a sala de aula na atualidade. Também os multiletramentos (e aí entra a multimodalidade) não podem ficar de fora das atividades. Isso significa que usar a tecnologia na sala de aula não pode ser um acessório, mas um integrante/constituente do seu fazer no dia a dia. Esse professor/agente de letramento, precisa, pois, ter seu olhar não só no presente, no local, mas também no futuro, no global (KERSCH; RABELLO, 2016, p. 51).

Nesse sentido, as práticas de letramentos múltiplos envolvem as múltiplas culturas e as múltiplas semioses presentes nos textos/enunciados. Destacando que a presença desta multiplicidade não é de hoje – da sociedade do conhecimento – mas se potencializou com o advento das tecnologias em que tudo funciona o tempo todo, de forma conjunta, misturada – de forma ubíqua (SANTAELLA, 2013).

Sendo assim, de acordo com Cani e Coscarelli (2016, p. 21), “as práticas multiletradas exigem sujeitos ativos”. Isto quer dizer que os indivíduos envolvidos nos processos educacionais precisam ser “capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 21).

Outrossim, a escola precisa participar de todo esse movimento de mudança, proporcionando aos educandos e educadores experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos e, também, “o desenvolvimento das potencialidades que emergem das novas tecnologias, edificando um conhecimento de forma colaborativa” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 22). Neste sentido, o que se espera é que se possibilite a agência da orientação das aprendizagens pelos próprios estudantes, de forma autônoma, dentro da escola e fora dela.

Para tanto, a educação dentro dos ambientes escolares, de acordo com as autoras, deve contribuir para o desenvolvimento deste sujeito como cidadão; assim, “é preciso repensar o ensino e a aprendizagem em virtude da presença de novos alunos que, por sua vez, exigem novos professores” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 22). Desta forma, no QUADRO 1, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) trazem à tona características necessárias a educadores(as) e educandos(as) multiletrados.

QUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS DOS EDUCANDOS E EDUCADORES
MULTILETRADOS

Novos educandos	Novos educadores
Pesquisar informações usando múltiplas fontes e mídias.	Engajar os alunos como ativos construtores de significados.
Analisar ideias a partir de múltiplas perspectivas.	Projetar ambientes de aprendizado em vez de apenas regurgitar e entregar conteúdo.
Trabalhar em grupos como construtores de significados colaborativos.	Fornecer aos alunos oportunidades de usar novas mídias.
Enfrentar questões difíceis e resolver problemas.	Usar novas mídias para um <i>design</i> de aprendizagem e facilitar o acesso do estudante à aprendizagem a qualquer momento e em qualquer lugar.
Assumir responsabilidade pela sua aprendizagem.	Ser capaz de dar mais autonomia aos alunos quando estes passarem a assumir mais responsabilidade pela sua aprendizagem.
Continuar seu aprendizado de forma independente e para além do livro didático e da sala de aula.	Oferecer uma variedade de caminhos de aprendizagem para diferentes alunos.
Trabalhar de perto com os outros colegas em um ambiente que fomente a inteligência coletiva.	Colaborar com outros professores, compartilhando <i>designs</i> de aprendizagem.
Criticamente autoavaliar seu próprio pensamento e aprendizagem.	Avaliar continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essa informação para criar experiências de aprendizagem mais apropriadas para diferentes aprendizes.

FONTE: Paráfrase dos autores Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 28).

No quadro acima, pode-se perceber que, para que a Pedagogia dos Multiletramentos seja posta em prática, há a necessidade de uma mudança que vai além de meras estruturas prediais e/ou acesso às tecnologias, envolve uma mudança de posturas dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagens.

De acordo com Cani e Coscarelli (2016), a Pedagogia dos Multiletramentos propõe:

uma perspectiva de interpretação do mundo projetado por experiências transversais entre culturas, gêneros, estruturas sociais e econômicas. A incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade da linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 23).

Portanto, à luz das enormes e constantes mudanças socioculturais, a Pedagogia dos Multiletramentos advém das maneiras de como os sujeitos vêm construindo e participando dos significados a partir dos diferentes contextos sociais, culturais ou de domínio específico.

De acordo com Ribeiro (2020), um dos principais argumentos do GNL para a necessidade de uma nova pedagogia de letramentos era “o crescimento evidente da

diversidade em nossas sociedades” (RIBEIRO, 2020, p. 9). Diversidades estas que englobavam as “culturais, subculturais, linguísticas e midiáticas” (RIBEIRO, 2020, p. 9). Neste sentido, Cazden *et al.* (1996, *apud* RIBEIRO, 2020, p. 9) justificavam seus argumentos com o avanço da globalização e dos inventos tecnológicos, que ampliavam os contatos entre os diferentes, entre “sociedades diversas, línguas diferentes e identidades variadas” (RIBEIRO, 2020, p. 9). De acordo com Cazden *et al.* (2021) das discussões entre os integrantes do grupo emergiram dois pontos principais:

o primeiro relaciona-se à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de sentido significativos, em que o texto também está relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental e assim por diante. [...] Em segundo lugar, decidimos utilizar o termo “multiletramentos” como meio de focalizar as realidades do aumento da diversidade local e da conexão global (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 19).

Desta forma, a Doutora em Linguística Aplicada Ana E. Ribeiro aponta para as várias disparidades percebidas pelo grupo em relação ao que se ensinava nas escolas e as constantes mudanças pelas quais a sociedade passava, afirmando que os pesquisadores (1996) “defendiam a criação de condições para a aprendizagem e participação social de todos” (RIBEIRO, 2020, p. 9). Um ponto importante a destacar sobre isso é a presença de citações do educador brasileiro Paulo Freire¹² para abordar temas como a diversidade sociocultural, por exemplo.

Para além das questões sociais, propriamente ditas, o manifesto levava em consideração as tecnologias e as linguagens, afirmando que os novos meios de comunicação refletiam e davam novas formas ao modo como os sujeitos utilizam as linguagens. Assim, os modos de produzir sentido também se remodelavam de maneira repentina, alinhando-se ao visual, ao espacial, ao gestual... para além do verbal. Surge, então, o termo *multiletramentos* – com prefixo e plural – para uma nova pedagogia que abrangeria “todas as questões apontadas como mudanças globais,

¹²De acordo com a autora (RIBEIRO, 2020, p. 9), o Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos conta com citações de obras do pesquisador, e patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, tais quais: Pedagogia do Oprimido (publicado em Nova York como *Pedagogy of the oppressed*, 1968); Educação como Prática da Liberdade (em Nova York intitulado *Education for critical consciousness*, 1973); e Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra (em coautoria com Donaldo Pereira Macedo, intitulado em Nova York como *Literacy: Reading the word and the world*, 1987).

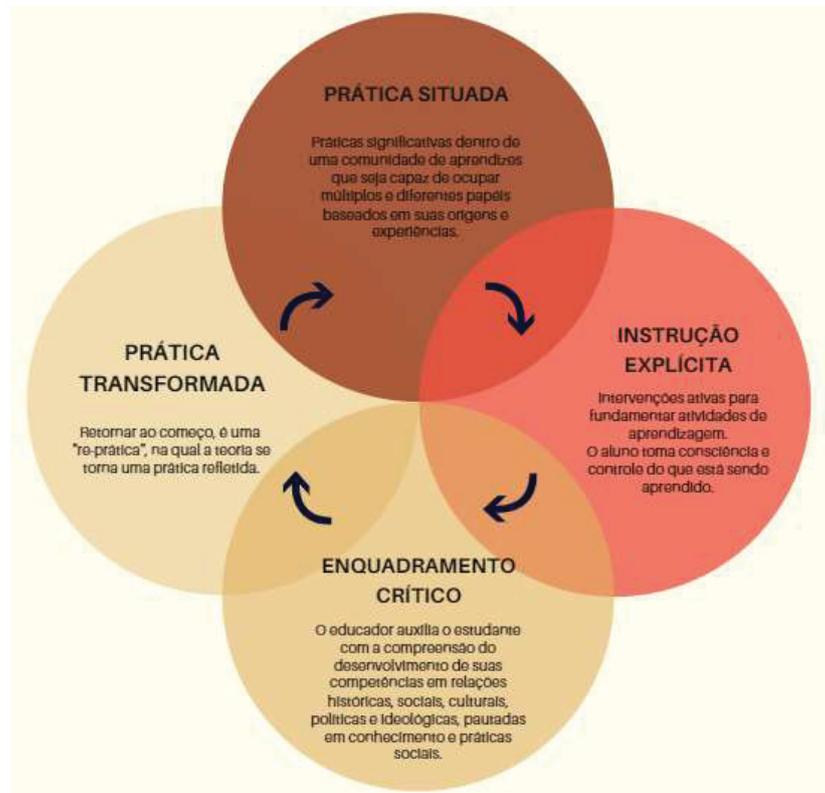
tanto nas sociedades quanto nas linguagens” (RIBEIRO, 2020, p. 10). De acordo com a autora:

Uma pedagogia de *multiletramentos* deveria incorporar o contexto cultural e linguisticamente diverso e a pluralidade de textos circulantes, o que queria dizer suas línguas, suas linguagens, suas materialidades, muito afetadas por invenções como o computador e a multimídia. Havia, já naquele contexto, uma variedade grande de textos circulantes associados a tecnologias da informação e, segundo os pesquisadores, eram cada vez mais significativas as relações entre textos verbais e imagens. Os/as autores/as davam sentido aos multiletramentos sob dois argumentos principais: encapsular a ideia da “multiplicidade de canais de comunicação e mídia” e da crescente “diversidade cultural e linguística” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 64) ou das diferentes maneiras de produzir sentido (*meaning-making*) (p. 78) (RIBEIRO, 2020, p. 11).

Sendo assim, ao longo das páginas deste manifesto, Cazden *et al.* (1996; 2021) buscam responder “o quê” e “como” realizar as práticas de multiletramentos nas escolas. Além de defender a mudança de postura das instituições, sobretudo em seus currículos no que se refere à diversidade cultural e linguística presentes nas sociedades contemporâneas.

Silva (2016) apresenta o que os pesquisadores do GNL definiram como as principais proposições metodológicas da Pedagogia dos Multiletramentos. Para a autora, que baseia seu estudo, principalmente, em Kalantzis e Cope (2000), trata-se de uma pedagogia complexa com a integração de quatro fatores: a Prática Situada (*Situated Practice*); a Instrução Explícita (*Overt Instruction*); o Enquadramento Crítico (*Critical Framing*); e a Prática Transformada (*Transformed Practice*). A FIGURA 3 abaixo apresenta as proposições metodológicas trazidas por Silva (2016), por Cope e Kalantzis (2000) e por Cazden *et al.* (2021).

FIGURA 3 – FATORES INTEGRATIVOS QUE FUNDAMENTAM A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS



FONTE: A autora (2021), baseado em Silva (2016), Cope e Kalantzis (2000) e Cazden *et al.* (2021).

Neste sentido, Silva (2016) afirma que a Prática Situada baseia-se no desenho e redesenho de experiências de cada aprendiz, através das práticas significativas dentro de uma comunidade que seja capaz de ocupar múltiplos e diferentes papéis baseados em suas origens e vivências, assim como a Instrução Explícita os aprendizes moldam para si uma metalinguagem explícita do design, por meio de intervenções ativas visando a fundamentação de atividades de aprendizagem, este fator representa a tomada de consciência e controle sobre o que o estudante está aprendendo.

O Enquadramento Crítico relaciona os sentidos aos contextos e propósitos sociais, no qual o educador auxilia o estudante com a compreensão do desenvolvimento de suas competências em relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas de cada indivíduo. Por último, a Prática Transformada leva o aprendiz a revisitar o início num movimento de "re-prática", na qual a teoria se torna

uma prática refletida, isto é, os aprendizes transferem e recriam designs de sentidos de um contexto para o outro (SILVA, 2016, p. 12).

2.1.1 Multiletramentos e Cultura Digital: possibilidades de letramentos digitais por meio de Competências Digitais

A cultura digital implica em trazer à tona a compreensão de novos letramentos. As novas formas de lidar com o conhecimento exigem novos modos de comunicação, pensamento e ação. Assim, se faz necessário que se fomentem reflexões acerca do tema e que as instituições caminhem ‘de mãos dadas’ por uma consolidação da Educação Básica no país.

O desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação e, também, a adoção de novas mídias, fazem com que, atualmente, outras considerações tomem conta do processo de escolha dos gêneros estudados em sala de aula. É necessário que se leve em conta os multiletramentos, compreendidos por Rojo (*apud* BARBOSA; ROVAI, 2012, p. 10) como a consideração de práticas letradas (condição daquele que utiliza bem a escrita e a leitura) que fazem a adoção de diferentes mídias e, conseqüentemente, de diversas linguagens, incluindo aquelas que circulam nas mais variadas culturas presentes na sala de aula através de suporte impresso ou digital. Considerá-los é, também, ter a compreensão de que as novas tecnologias oportunizam “um circuito de remixagem e redistribuição de informações, que supõe algum tipo de manifestação diante dos textos que circulam” (BARBOSA; ROVAI, 2012, p. 11).

Segundo Borba e Aragão (2012, p. 233), as competências e habilidades necessárias para o letramento digital familiarizam-se com as linguagens digitais, a apropriação e integração espontânea dos dispositivos e da navegação. Isso implica compreender quais elementos são essenciais para que o indivíduo possa se considerar, de fato, um letrado digital. Diante disso, faz-se necessário compreender a concepção de competências digitais na Educação.

Calvani *et al.* (2009, p. 186), definem competências digitais como aquelas que envolvem as capacidades dos indivíduos em explorar e enfrentar as novas situações tecnológicas de maneira a conseguirem selecionar e avaliar (de forma crítica) dados e informações, com o intuito de aproveitar o potencial tecnológico para representar e resolver problemas, além de construir conhecimentos compartilhados e colaborativos,

ao mesmo tempo que se estimula a consciência de suas próprias responsabilidades pessoais e o respeito recíproco dos direitos e obrigações de cada cidadão.

De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), no fim do século XX e início do XXI, a sociedade tem vivenciado importantes transformações na forma como se comunica, claro que este é um fruto de diversas mudanças “nas tecnologias de comunicação, na relação entre a escrita e outros modos de construção de significados, nas maneiras pelas quais as diferenças linguísticas são negociadas e na acessibilidade crescente a novos meios de comunicação” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 46).

A escrita e, por consequência, a leitura, passaram por uma série de transformações no decorrer de séculos. É importante lembrar, ainda, que a escrita é “uma ‘tecnologia’ ou um ‘artefato’, desenvolvida para modos específicos de pensar e de estar no mundo, que permeia diferentes culturas, de diferentes maneiras” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 35), nesse sentido, há uma grande importância para os processos de ensino e aprendizagens (na leitura e na escrita) contemporâneas.

O que se quer dizer com isso é que em mais ou menos cinquenta anos a tecnologia digital fez acelerar os processos que dizem respeito à escrita e à leitura, principalmente se entendermos que a unidade modular elementar de produção de significado textual passou de grafite/tinta a caracteres e, até, a *pixels*. E, ainda, pode-se encontrar na multimodalidade¹³ textual interações, principalmente em redes sociais, que se assemelham muito à oralidade, ao visual e gestual. Isso permite um maior engajamento dos usuários, uma vez que já se encontram cada vez mais acostumados com essa alternância de formas de significação. Assim, vê-se que a escrita formal vai perdendo seu espaço de privilégio e dando lugar às diferenças linguísticas, que vão se tornando importantes por meio da acessibilidade às novas mídias.

De acordo com Araújo e Glotz (2009), entre tantas propostas de letramentos, a que mais tem se destacado, numa perspectiva de Cultura Digital, é o Letramento Digital. Já que os indivíduos estão inseridos em uma Sociedade do Conhecimento, da

¹³De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 47) a multimodalidade diz respeito “ao uso combinado de diferentes modalidades de construção de significados: escrita, visual, audiovisual, espacial, tátil e oral”.

Informação (CASTELLS, 2000), fica quase impossível não pensar em uma preparação “de um indivíduo para os tempos atuais e futuros sem inserir no processo de ensino-aprendizagem do mesmo os elementos que lhe permitam não só a compreensão, mas a interação, a criação” (ARAÚJO; GLOTZ, 2009, s/p.) especialmente com as TD.

Para Aquino (2003),

O letramento digital significa o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias. Um indivíduo possuidor de letramento digital necessita de habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos, links e hiperlinks; elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais). Ele precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas através dos sistemas computacionais (AQUINO, 2003, p. 1-2).

Neste sentido, para que um indivíduo seja considerado um letrado digital – em outras palavras, alguém com competências digitais desenvolvidas – é primordial que antes de mais nada seja letrado em seu idioma, que possua domínio dos códigos de leitura e escrita que sejam vigentes na sociedade em que vive para que, então, possa ter condições de – não apenas manusear, mas – contextualizar, teorizar e aplicar na prática seus conhecimentos dos meios digitais.

Portanto, caracteriza-se como letrado digital aquele(a) que tenha competência de apropriação das Tecnologias Digitais enquanto dispositivos imersivos de comunicação, de trabalho, de estudo, de informação, de entretenimento etc., e que possua conhecimento em diferentes estágios de apropriação tecnológica.

No campo da Educação, um(a) educador(a) com competências digitais bem desenvolvidas é aquele que perpassou pelos cinco estágios de apropriação tecnológica ou ciclo de aquisição da informação (Camas, 2012, p. 57), tal qual afirmam Sandholtz, Ringstaffe Dwyer (1997) em suas experiências, e se consolidou como um agente de inovação em suas práticas pedagógicas. Vale lembrar, nesta investigação, de cada um desses estágios e o que significam. De acordo com Camas (2012, p. 52) baseada em Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), tais estágios que fazem parte deste ciclo são: exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação. A FIGURA 4 representa o ciclo da apropriação tecnológica trazida por Camas (2012, p. 52-53).

FIGURA 4 – CICLO DA APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA



FONTE: baseado em Camas (2012)

As experiências vivenciadas por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) e visitadas por Camas (2012) nos levam a compreender que o primeiro estágio – exposição – indica que este educador é exposto ao ‘mero’ uso das TD, assim inicia a exploração de recursos e dispositivos, no sentido de possibilitar a identificação de competências necessárias para seu uso, visando a compreensão de técnicas essenciais para manuseá-los. Apenas quando se sente confortável ao lidar com estes dispositivos é que passa a adotá-los. Nesta segunda fase, o educador passa a fazer a adoção em algumas de suas práticas. A exemplo disso, tem-se a substituição de atividades impressas por alguns artefatos digitais, como o uso do *PowerPoint*, *Google Apresentações* ou *Prezi*. Neste momento, é preciso destacar que apenas ocorreu a substituição do analógico pelo digital, mas não ocorreram grandes mudanças inovativas.

Na fase da adaptação, o educador passa a compreender e a identificar qual dispositivo tecnológico pode ser melhor utilizado para as suas práticas, isto é, quais podem ser mais efetivos para “poder melhorar algo com as tecnologias adotadas, com o propósito de poder fazer melhor aquilo que já fazia sem as tecnologias de informação e comunicação” (CAMAS, 2012, p. 53). É neste momento que o educador passa a fazer combinações tecnológicas como a inserção de vídeos ou simulações nas apresentações de slides, inserção de *gifs* e memes, novas linguagens que interajam com os estudantes.

Para a fase de apropriação, segundo Camas (2012), o docente passa a

ter o início da autonomia de uso, a ponto de integrar as tecnologias adotadas, ou escolhidas, para uma determinada finalidade de ensino e aprendizagem.

De modo a poder-se trabalhar com a cooperação, colaboração e a partilha, entre outros pares da educação, como a criação de grupos na própria escola de diferentes áreas do conhecimento, porém em comum um projeto que os integre na formação (CAMAS, 2012, p. 53).

De acordo com a autora, ainda, nesta fase já está instaurado o senso crítico da adoção significativa da tecnologia, permitindo ao educador a autonomia de escolha do dispositivo tecnológico mais adequado para o melhor processo educacional. Isso pode gerar a inovação. O ato de inovar tem início a um processo em que a criatividade é a base para que a integração das tecnologias digitais seja evidentemente eficiente nos processos de ensino e aprendizagens. Esta fase permeia a valorização das relações entre os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, visando os aspectos educativos, as metodologias adotadas para nortear os processos de ensino e aprendizagens e qual é a tecnologia que estará envolvida. Entendendo que toda e qualquer tecnologia que possa fazer parte das realidades escolares e possam contribuir “para o ensino aprendizagem, podendo ser facilitadoras, mediadoras ou construtoras neste processo” (DREVES; BRITO, 2019, p. 6) possuem um caráter educacional.

Neste sentido, é possível identificar uma intersecção entre conteúdo, metodologia e tecnologia. Este é um ponto central a ser desenvolvido e analisado nos processos de formação docente, pois a tecnologia não pode acontecer de forma isolada do conhecimento, da metodologia e do conteúdo. Então, “conhecer os recursos tecnológicos e saber como utilizá-los é insuficiente se não houver uma associação com a metodologia mais adequada e as relações eficientes entre os recursos e os conteúdos” (BACICH, 2018, p. 132).

Atrélendo o ciclo de apropriação tecnológica de Camas (2012) à Pedagogia dos Multiletramentos do GNL (1996), tem-se um ponto-chave: os multiletramentos correspondem a textos multimodais e multissemióticos que proporcionam novas relações e experiências entre indivíduos, textos e culturas. O ato de expor-se, adotar, adaptar, apropriar-se e inovar com as tecnologias geram o desenvolvimento de competências digitais que fomentam multiletramentos. E, ainda, Camas (2012) destaca que

os domínios exigidos pela literacia perpassa pelo entendimento público e político da necessidade e capacidade de equipar de infraestrutura as escolas e os professores primeiro, para, então, pensar-se na mudança que altera a fôrma e a forma de se realizar o processo educacional, lembrando sempre

que é falsa a ideia que inovar na educação é mudar a educação. Jamais podemos perder o foco do objetivo maior da educação (CAMAS, 2012, p. 53).

Dessa forma, uma perspectiva inicial que pensa na impulsão das competências digitais e no combate ao analfabetismo digital, seria uma mudança nas políticas públicas que ofertam formação aos docentes.

Trazendo isso à luz da realidade contemporânea escolar, pode-se dizer que a formação do profissional docente, a partir de seu contexto, da reflexão de suas práticas, do currículo aliado às metodologias inov-ativas e às TD podem ser um importante passo para o desenvolvimento de competências digitais dos educadores e, conseqüentemente, de seus estudantes.

Na próxima seção, discutiremos o papel da Formação do Professor no contexto contemporâneo de mudanças.

3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM CONTEXTO DE MUDANÇA

Nesta seção, trataremos de discutir acerca da Formação de Educadores, principalmente no que se refere às práticas de formação para um contexto novo – na Educação –, o de Cultura Digital, sob o olhar de uma perspectiva reflexiva sobre a prática, sobre o trabalho colaborativo e sobre o desenvolvimento profissional docente.

3.1 APONTAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE DE E PARA A MUDANÇA

A ação contínua e permanente de aprender é essencial para a profissão docente. Paulo Freire já dizia que ensinar não só exige comprometimento, mas também exige “consciência do inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 55). Nesse sentido, o autor reflete acerca do professor comprometido, crítico e reflexivo que é responsável e predisposto à mudança, a aceitar o novo e o diferente, compreendendo que existe a possibilidade de intervenção para a melhoria.

Desta forma, Imbernón (2011) acrescenta que uma redefinição na profissão docente se faz necessária, já que é preciso que “se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural” (IMBERNÓN, 2011, p. 12), portanto, a nova era postula um profissional docente diferente.

Antes de qualquer reflexão que aponte para uma formação para a mudança num mundo de incertezas, ubiquidades, rapidez e mobilidades, resgatemos um pouco de história, que trata da escola, assim como a formação docente se deu neste processo. Para isso, visitaremos a pesquisa histórica de Nóvoa (1992, 2009, 2019), acompanhando os percalços e evoluções nesse ínterim.

É certo que ao longo de todo o tempo, desde que surgiu a primeira escola, houve profundas transições. De acordo com Nóvoa (2019, p. 2), “consolidou-se e difundiu-se em todo o mundo um modelo de escola que, apesar de muitas críticas, resistiu bem até aos nossos dias”. Esse é um modelo escolar muito conhecido e sua força é tanta que, até há uns anos, não era possível imaginar outras formas de educar. Segundo o autor, a instituição escolar conseguiu substituir o trabalho infantil, as ruas e até mesmo o lar, como forma de socialização ou de formação. E, para isso, ela foi

fundamental e triunfante. No entanto, o pesquisador pontua que “no preciso momento em que celebra a sua vitória, a escola revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade” (NÓVOA, 2019, p. 2). Isto porque ela não conseguiu acompanhar as evoluções da sociedade, oriundas de um avanço tecnológico vertiginoso.

De acordo com Nóvoa (1992), a profissão de professor só passou a ser reconhecida após a substituição da Igreja como entidade de tutela de ensino pelo professorado. O autor alerta também para o fato de que, ao longo do século XIX, a imagem do professor cruzava as referências do magistério, apostolado e sacerdócio, com a obediência e servidão de um funcionalismo público, e que por isso, o envolvia a uma “auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana” (1992, p. 14). De maneira simultânea, a profissão docente impregnou-se nesse “entre-dois” (NÓVOA, 1992, p. 16), de forma a estigmatizar a história contemporânea dos docentes: nem saber demais, nem de menos, não se misturar com o povo e nem com a burguesia, nem serem pobres e nem ricos e por aí vai. Por um longo período, o profissional docente foi visto e se viu desta forma.

Certamente as mudanças socioculturais fora e dentro da escola trouxeram à luz um novo olhar sobre o professor, agora não mais como o detentor de todo o saber, mas alguém que media o conhecimento ao alunado. É uma mudança de via, um novo formato, é compreender que se deve respeitar a autonomia, o protagonismo e a identidade sociocultural do educando.

Se, nos últimos 150 anos – pelo menos –, a profissão do professor posicionava-se em um lugar transmissivo de conhecimento, hoje já não há mais espaço para isso. De acordo com Imbernón (2011), há outras funções ocupadas pelos docentes, tais quais, a “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade...” (IMBERNÓN, 2011, p. 14), tudo isso requer uma mudança e adequação da formação (tanto inicial, quanto contínua e permanente) do professor.

Nóvoa (2019), aponta as implicações para uma nova perspectiva na formação docente:

A metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento),

também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente (NÓVOA, 2019, p. 07).

Neste sentido, a formação assume – agora – um papel que ultrapassa a mera atualização científica, didática e/ou pedagógica, para se transformar no que Imbernón (2011) afirma ser uma possibilidade de criar espaços de e para a participação, reflexão e formação, para que os docentes aprendam e se adaptem para as mudanças e incertezas presentes no mundo contemporâneo do século XXI.

A pesquisadora Marli André (2016) reitera a importância de um novo desenvolvimento profissional docente que prepara o professor para um perfil crítico-reflexivo e pesquisador e, para além disso, Gatti (2016) destaca a necessidade de um profissional que esteja pronto para desenvolver um trabalho pedagógico que compreenda “o contexto sociocultural em que as redes estão imersas” (GATTI, 2016, p. 35), reforçando que é a ambiência cultural que deverá conduzir o trabalho de ensino. Portanto,

[...] a docência como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante, a partir da prática, seus saberes e fazeres” (GATTI, 2016, p. 43).

Por conseguinte, o docente necessita possuir conhecimentos gerais e científicos sobre sua área do conhecimento e práticas relevantes a ela, assim como atinar a integração desse conhecimento em suas próprias práticas educativas.

A partir destas reflexões, Nóvoa (2019) avalia a instituição escolar nos dias atuais como sendo um espaço um pouco perdido, a escola “parece inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI” (NÓVOA, 2019, p. 3). Sobre isso, o autor aponta:

É certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos. Mas a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças (NÓVOA, 2019, p. 3).

Dessa forma, é necessário estabelecer um debate sobre essa crise atual da escola, seu “futuro presente” e buscar possíveis soluções que venham ao encontro do sistema social e educativo contemporâneo do século XXI. Portanto, sabendo que há

outros tantos fatores que envolvem as questões escolares, nos atemos a um dos elementos importantes – a formação do professorado.

André (2016) determina que “o desenvolvimento profissional requer uma revisão crítica das crenças a respeito do ensino, as quais são formadas quando se é aluno e afetam a prática futura do professor” (ANDRÉ, 2016, p. 31). De acordo com a autora, são crenças tão fortes que se não passarem por uma revisão crítica, um processo de desconstrução, corre-se o risco de ficarem arraigadas durante toda a vida do profissional docente. Por isso, é preciso muita atenção dos formadores (iniciais, contínuos e/ou permanentes) para que os professores compreendam que continuarão seu processo de aprendizagens ao longo de sua carreira, “pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder às demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança” (ANDRÉ, 2016, p. 30-31).

Diante disso, temos uma formação do professor a partir de um prisma de desenvolvimento profissional baseado em uma concepção de um docente crítico-reflexivo. Neste sentido, ainda na ótica de André (2016)

A formação para um novo desenvolvimento profissional baseia-se na concepção de um professor pesquisador, que vai se orientar para compreender as teorias implícitas na ação, fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las. Isso exige um aprendizado de leitura crítica da prática, de análise fundamentada da situação para entendê-la e encontrar caminhos para reestruturá-la, tornando-a melhor (ANDRÉ, 2016, p. 32).

Para isto, Imbernón (2011), André (2016) e Nóvoa (2019) afirmam que tal formação está associada a três concepções estruturantes as quais se estabelecem na ação docente: a) autonomia profissional; b) troca de experiências entre iguais; e c) projeto institucional.

De acordo com Imbernón (2011), ter autonomia é poder deliberar sobre os problemas profissionais na prática. Sendo assim, a formação pode fomentar o desenvolvimento profissional dos professores, a partir de uma contextualização com a realidade escolar e docente. Para Nóvoa (1992), é importante que se valorizem os paradigmas da formação, para que se promova a qualificação de professores reflexivos, que ocupem papéis de responsabilidade em seu próprio desenvolvimento profissional e que, assim, participem como protagonistas na implementação de políticas públicas.

Sobre o processo da autonomia do professor na colegialidade, André (2016) discute:

[...] pressupõe um ambiente em que cada um dos atores sociais possa desenvolver ideias próprias, aprender a ouvir o outro, a acolher ideias divergentes, a argumentar e a construir projetos comuns, tendo como horizonte o processo educativo dos alunos (ANDRÉ, 2016, p. 32).

Imbernón (2011), na mesma perspectiva, destaca a importância da reflexão prático-teórica sobre a própria prática, a partir da análise, da compreensão, da interpretação e da intervenção sobre a realidade. Neste sentido, é “a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa” (IMBERNÓN, 2011, p. 50).

Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Paulo Freire já discutia essa concepção, apresentando os saberes necessários à prática educativa. Segundo Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, entendendo que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 43). Portanto,

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 44).

Sendo assim, pensar a autonomia na formação docente é pensar, portanto, na reflexão prático-teórica-prática (*práxis*).

Diante disto, a troca de experiências entre iguais é uma outra importante concepção a ser destacada e discutida. De acordo com Imbernón (2011, p. 50), torna possível “a atualização em todos os campos de intervenção educativa” e é capaz de “aumentar a comunicação entre os professores”. Essa troca proporciona, tal qual dialoga com André (2016),

[...] que cada um possa aprender com o outro, valorizando a diversidade de opiniões, de pontos de vista, de conhecimentos e de práticas. Que haja respeito ao saber do outro, acolhimento a contribuições divergentes, empenho na construção de consensos, disposição para compor projetos comuns (ANDRÉ, 2016, p. 32).

Essa concepção parte do princípio de que o profissional da Educação é um construtor de conhecimento pedagógico tanto individual, quanto coletivo. Mas, é importante ressaltar que Imbernón (2011), ao citar Stenhouse (1987), alerta que “o poder de um professor isolado é limitado. Sem o esforço dele, jamais se poderá obter a melhoria das escolas; mas os trabalhos individuais são ineficazes se não estão organizados e apoiados” (STENHOUSE, 1987, *apud* IMBERNÓN, 2011, p. 51-52). Desta forma, a formação isolada e individual até pode gerar experiências de inovação, mas incertamente acarretará inovações institucionais e/ou de práticas coletivas profissionais (IMBERNÓN, 2009).

Além disso, “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 1996, p. 152). De acordo com um dos maiores pensadores em Educação no Brasil – Paulo Freire –o diálogo e a experiência à abertura deveriam ser práticas constantes na vida profissional do professor. Isso implica dizer que “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tornar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (FREIRE, 1996, p. 153) e, por esse mesmo ângulo, “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1996, p. 153).

Nesse sentido, a troca de experiências, vivências, ideias e saberes docentes, são fundamentais para a inovação na educação. Ainda, de acordo com Freire (1996),

[...] a formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (FREIRE, 1996, p. 155).

Mais uma vez entendendo que a práxis dialógica entre iguais também levará os profissionais a refletirem sobre realidades concretas em que se encontram e, assim, têm o poder coletivo de transformá-las, porque, “a formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.” (IMBERNÓN, 2011, p. 50) com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas. Por fim, este esforço coletivo somente se efetivará a partir de um projeto institucional.

A união da formação a um projeto de trabalho – formação em serviço – pode ser contemplada através das trocas entre iguais, da práxis a partir da autonomia e da reflexão com o processo educativo. De acordo com André (2016), esse projeto tem a possibilidade de definir metas, estratégias de implementação, definição de papéis e responsabilidades a cada um dos envolvidos nos processos educativos, além de pensar formas de monitoramento de ações e de resultados esperados.

É importante ressaltar, também, que “o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática” (IMBERNÓN, 2011, p. 50-51) requer possibilitar o caminho da experiência de inovação pessoal, individual e isolada à inovação institucional.

Nesse sentido, o autor deixa claro que

[...] uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2011, p. 58).

Diante disso, a formação – inicial, contínua e permanente – precisa alcançar um profissional que seja agente de mudança (individual e coletivamente), de tal forma a saber o que deve fazer, como e por que fazê-lo.

Para finalizar as reflexões acerca da formação do professorado no contexto de cultura digital, atenta-se aqui para a formação do professor de Língua Portuguesa no cenário da escola contemporânea.

Pesquisadores da área do ensino de língua materna (TRAVAGLIA, 2008; ANTUNES, 2007), pautados em teorias que conferem às aulas de Língua Portuguesa abordagens mais críticas, reflexivas e funcionais da língua e das linguagens, defendem que tais aulas favoreçam um espaço que sejam, primordialmente, fundamentados “pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2008, p. 17). Entende-se, então, a necessidade de que sejam trabalhadas estratégias e abordagens que compreendam a língua como ‘viva’, ou seja, em funcionamento, em movimento, em uso: “a língua em serviço da comunicação” (DODÓ; FERNANDES, 2019). Por isso, é crucial que o docente de LP esteja

preparado e respaldado em abordagens teórico-práticas que tornem as aulas significativas e verdadeiramente oportunas ao desenvolvimento formativo dos estudantes, sobretudo ao uso da língua(gem).

Retomando o que a BNCC (BRASIL, 2018) aborda em relação aos objetivos deste componente curricular, a proposta

assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67). [Grifo do documento].

Isso significa dizer que a Base considera o texto como um elemento de abordagem enunciativo-discursiva, relacionando-o aos seus contextos de construção de habilidades e de produção de sentidos nas mais diversas ambiências.

Neste sentido,

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67-68).

O que o documento traz em relação às aulas de LP e a postura que deve assumir o professorado vem ao encontro do que abordamos na Seção 2 acerca dos letramentos, desta forma, a formação dos educadores de Língua Portuguesa (inicial, contínua e/ou permanente) necessita emergir destes para formar um(a) educador(a) multiletrado(a) que leve em conta a construção e produção de significados em suas práticas pedagógicas.

Diante do exposto, apresentamos a Formação de Professores realizada no Estado do Paraná, ofertada pela mantenedora (SEED-PR), que trouxe abordagens interessantes para os professores desta rede, na perspectiva de formar seus docentes a partir de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras.

3.1.1 Grupo de Estudos “Formadores em Ação”¹⁴

Para Dreves e Brito (2019), em uma sociedade em rede, as tecnologias e a elucidação das reflexões e posicionamentos perpassam pela ubiquidade e, questionam sobre o que pode ser feito para a transformação do processo de ensino para melhorar a aprendizagem nesse atual contexto de mudanças. Desta forma, refletem:

A discussão sobre o uso ou não das tecnologias é diversificada, mas o fato é que elas estão cada vez mais inseridas em nosso cotidiano. As práticas pedagógicas estão em reflexão diante destas mudanças. Nos parece que no momento atual estas práticas de inserção de tecnologias estão muito mais difíceis para os docentes do que para os discentes, pois a maneira tradicional de se ministrar aula é muito diferente das possibilidades que hoje podemos executar” (DREVES; BRITO, 2019, p. 2).

Dessa forma, apresentamos o contexto no qual a pesquisa foi realizada, tendo como escopo a formação de professores, criada para atender as necessidades que o momento exigia.

No ano de 2020, instituições escolares do mundo todo viram a necessidade de mudar a sua realidade devido à crise pandêmica da Covid-19. Com o fechamento dos prédios e o cancelamento de aulas presenciais, viu-se a necessidade de adequarem-se ao isolamento social, necessário para o momento. No Brasil e no mundo, diversas foram as estratégias para que a Educação chegasse aos estudantes, e não foi diferente no contexto educacional paranaense, que se viu diante de uma nova realidade.

Para tentar suprir as necessidades que o momento exigia, várias frentes foram pensadas e executadas, como aulas via TV (com o Aula Paraná¹⁵), acompanhamento assíncrono de professores e estudantes via Ambiente Virtual Aprendizagem (AVA) – *Google Classroom*, aulas síncronas via *Google Meet*, além de outros canais de

¹⁴Grupo de Estudos – como foi “batizado” o curso de formação continuada para professores da rede estadual de ensino do Paraná, de acordo com a Resolução N°. 1.955/2020 – GS/SEED, “autoriza a formação de Grupos de Trabalho com professores da Rede Estadual de Ensino, por meio de edital de chamamento [...] a fim de ofertar formação continuada por meio de docência colaborativa na modalidade a distância” (DIÁRIO OFICIAL EXECUTIVO, Ano CVII, Edição Digital n°. 10699, 56 páginas, Curitiba, 02 de junho de 2020). Disponível em: file:///C:/Users/fotog/Downloads/EX_2021-06-02.pdf. Acesso em: 17 out. 2020.

¹⁵Aulas gravadas com os Componentes Curriculares da Educação Básica – Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, com duração de 45 a 50 minutos e televisionadas através dos canais 7.1, 7.2 e 7.3 e através do canal Aula Paraná, no Youtube®.

comunicação, como *Whatsapp*, por exemplo. Não nos cabe – nesta pesquisa – problematizar os formatos adotados para tal emergência.

E é neste contexto que surge, em maio de 2020 – com inscrições, e início das ações em julho –, o “Grupo de Estudos Formadores em Ação”. Por um lado, da necessidade de instrumentalizar os professores para a adoção de metodologias ativas e apropriação de Tecnologias Digitais para dar conta da realidade de ensino emergencial. Por outro, pensando em uma formação continuada em serviço.

Esta foi a realidade vivida pela pesquisadora que atuou como professora formadora de julho a dezembro de 2020 em um grupo de estudos de, aproximadamente, 20 educadores de Língua Portuguesa. Por isso, todos os dados citados nesta pesquisa sobre esta formação foram adquiridos ao longo dos meses de participação e imersão nela, além de estarem disponíveis publicamente no Portal Escola Digital - Professor¹⁶.

Basicamente, o curso foi estruturado de forma a promover o diálogo e a reflexão sobre a própria prática docente, e está dividido em jornadas interdependentes, nas quais subdividem-se em roteiros que duram, em média, quatro semanas cada. A carga horária de cada jornada, em 2020¹⁷, era de 20 horas, totalizando ao final 100 horas de formação para quem participasse ativamente de todas as jornadas.

Imbernón (2011) afirma que, numa sociedade democrática, é preciso formar o professor na mudança e para a mudança, de forma a desenvolver as capacidades reflexivas em grupo, abrindo assim, caminhos para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, isto é, “a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto” (IMBERNÓN, 2011, p. 19). Neste sentido, uma das principais premissas do GE é a docência compartilhada. Premissa essa que pode acontecer de forma síncrona ou assíncrona, no intuito de construir a capacidade reflexiva em grupo, além de buscar o crescimento aos pares para um *feedback* que seja formativo e construtivo.

¹⁶Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao_saiba_mais. Acesso em: 20 jul. 2021.

¹⁷É importante destacar que a formação seguiu em funcionamento ao longo do ano de 2021 no mesmo formato, houve expansão para todos os componentes curriculares e de carga horária (para 25 horas/jornada). Deste momento em diante, a pesquisadora não participou como professora formadora, pois passou a atuar como técnica pedagógica na Equipe do Núcleo Formadores em Ação – que institui as ações desta formação.

Tem-se, então, uma formação em serviço: um curso pensado na troca de experiências, vivências, cujo foco é a docência e a produção docente compartilhada, buscando a melhoria da Educação e dos processos de ensino e aprendizagens para os estudantes da rede pública estadual paranaense. A FIGURA 5, apresenta a organização de 2020 do “Grupo de Estudos Formadores em Ação”.

FIGURA 5: ORGANIZAÇÃO DO “GE FORMADORES EM AÇÃO” 2020



FONTE: A autora (2021)

A organização acima, representa a parceria mútua entre todos os envolvidos para que a formação possa ser, de fato, plena e alcance seu objetivo: contribuir para o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes do Estado do Paraná, proporcionando aos docentes uma formação continuada que envolva metodologias ativas, a adoção de Tecnologias Digitais e Educacionais integradas ao Currículo.

Para tanto, a organização se dá da seguinte maneira: na Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, há duas equipes de técnicos pedagógicos: uma pensa e formula os roteiros da formação e faz a gestão da rede de formadores; a outra equipe é responsável por acompanhar as atividades dos Professores e Pedagogos Formadores, bem como dos Tutores de Formação dos Núcleos Regionais de Educação, a fim de observar as ações destes, indicando formas de aprimorarem as suas práticas através de *Feedbacks* Formativos. Nos Núcleos Regionais de Educação estão os Coordenadores Pedagógicos e Tutores de Formação que organizam, orientam e acompanham de perto as ações dos Professores e Pedagogos Formadores. Nas escolas estão os Professores e Pedagogos Formadores que conduzem os encontros de formação via *Google Meet*, orientando os professores cursistas nas diferentes práticas pedagógicas de ensino fundamentadas nas

metodologias ativas e na adoção de tecnologias digitais e educacionais integradas ao currículo. Cada turma está dividida em Componentes Curriculares.

Para que um professor ou pedagogo seja um Formador do GE, precisa passar por uma seleção de um edital vigente, no qual realiza uma avaliação sobre conhecimentos de seu componente curricular, sobre metodologias ativas e tecnologias digitais e educacionais. Além disso, deve enviar um videocurrículo que é analisado por uma equipe avaliadora. Para ser cursista, basta ser professor da rede estadual de ensino paranaense, fazer a inscrição no edital vigente e aguardar o início da jornada de estudo para iniciar sua formação. É importante destacar que para participar da formação o docente precisa estar atuando em sala de aula, na rede estadual de ensino do Paraná.

Como já colocado anteriormente, cada jornada conta com alguns roteiros que duram de três a quatro semanas cada. Cada semana possui um momento de reflexão sobre a prática. O Momento 1 do roteiro está vinculado ao Estudo e Vivência do tema a ser inserido nas práticas docentes; o Momento 2 diz respeito ao Planejamento das ações e práticas que serão realizadas a partir dos conhecimentos refletidos no momento 1 e nas vivências em sala de aula (é neste momento em que o professor escolhe a turma, a metodologia ativa, o dispositivo tecnológico que será adotado e os conteúdos selecionados de acordo com o currículo); no Momento 3 os professores realizam suas práticas pedagógicas a partir do que foi planejado no momento anterior – vale lembrar que o Momento 2 e 3 são realizados no formato de docência e produção em pares, de maneira compartilhada, síncrona ou assincronamente –; o Momento 4, e último do roteiro, refere-se à Devolutiva e Compartilhamento das vivências e ações desenvolvidas, é neste encontro que acontecem as trocas de experiências, bem como os *feedbacks formativos* do formador e de seus pares.

O QUADRO 2 apresenta graficamente a organização dos roteiros da Formação.

QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO DOS ROTEIROS PARA A FORMAÇÃO

Roteiro	
Momento	O que é desenvolvido
1	Estudo e Vivência
2	Planejamento
3	Implementação de Práticas didático-pedagógicas
4	Devolutiva e Compartilhamento de Experiências

FONTE: A autora (2021)

Diante do exposto, e apresentado o contexto em que este estudo se pauta para analisar as Narrativas Digitais Docentes, apresenta-se na próxima seção o delineamento desta pesquisa.

4 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nesta seção, apresenta-se a descrição dos caminhos da pesquisa apropriados para o desenvolvimento da investigação, nos quais inclui a classificação da pesquisa, os critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa, o método para coleta de dados e os procedimentos para a sua análise.

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

De acordo com Lüdke e André (2018), realizar uma pesquisa não é tão simples, “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 1-2). Desta forma, faz-se partir do estudo de um problema que desperta o interesse de um pesquisador e isso faz com que limite sua atividade de pesquisa a determinada fração do saber, a qual este se compromete a construir em determinado momento. Vale saber, portanto, que o papel do pesquisador é o de, segundo as autoras, “servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 5). Neste sentido, o problema apresentado nas considerações iniciais desta pesquisa: **quais as percepções de educadores de Língua Portuguesa da rede pública do estado do Paraná acerca das Competências Digitais, como as compreendem em suas práticas pedagógicas e o que tais percepções apontam em relação à Pedagogia dos Multiletramentos?** remete à curiosidade da pesquisadora, aos seus interesses e seus anseios em busca do conhecimento científico que refletem em suas práticas acadêmicas e profissionais.

Lüdke e André (2018) afirmam que o trabalho de pesquisa em Educação deve desenvolver um caráter rotineiro, aproximando-se da vida diária do educador, “em qualquer âmbito que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 3).

Diante disso, fundamentada nos princípios de professor-pesquisador, o estudo em pauta situa-se na área da Educação e na Linguística Aplicada, ao tratar

dos temas de letramentos e de formação docente, por exemplo. Assim como, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Creswell (2014),

começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise de dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (CRESWELL, 2014, p. 50).

Para fundamentar tal abordagem, baseamo-nos em Creswell (2014), tal qual demonstra-se no QUADRO 3 abaixo.

QUADRO 3 – CARACTERÍSTICAS PRÓPRIAS DA PESQUISA QUALITATIVA

Pesquisa Qualitativa
<ul style="list-style-type: none"> • A fonte direta de dados do pesquisador qualitativo é o seu habitat natural, isto é, a coleta dos dados acontece no campo. • O instrumento-chave para a coleta dos dados é o próprio pesquisador. • São reunidas múltiplas formas de dados, sendo examinadas na busca de entender todos os seus significados. • A análise dos dados acontece por meio da lógica indutivo-dedutiva. • As fases do processo não são rígidas, “fixas”, portanto podem ser alteradas. • O pesquisador se posiciona informando suas interpretações no estudo.

FONTE: Creswell (2014)

Desta forma, decidiu-se por nortear esta pesquisa qualitativa pelo método da narrativa, em razão ao interesse na investigação nas experiências abordadas nas histórias relatadas pelas participantes, sobretudo por “compreender o modo como os professores dão sentido ao seu trabalho e ao desenvolvimento de suas práticas, bem como aos contextos em que estão inseridos” (OLIVEIRA, 2015, p. 12155).

De acordo com Creswell (2014), a pesquisa de abordagem narrativa começa com a expressão das experiências vividas e contadas pelos indivíduos, assim, é entendida como um texto narrado de forma escrita ou falada, que dá conta de um evento/ação ou uma série de eventos/ações que são conectados.

Partindo deste princípio, as narrativas permitem aos participantes se perceberem como sujeitos ativos no processo de investigação, para além de um mero objeto a ser investigado. Porquanto, à medida que contam as suas histórias, sentem-se colaboradores envolvidos na pesquisa. Ainda, proporciona a estes sujeitos uma

reflexão sobre suas práticas e percursos, sobre os seus conhecimentos e significados, assim como as suas memórias podem auxiliar na produção e construção do conhecimento coletivo. E, além do mais, Creswell (2014) faz um adendo: “dentro da história do participante também pode estar uma história entrelaçada do pesquisador, fazendo-o ganhar, desse modo, um *insight* sobre a própria vida” (CRESWELL, 2014, p. 72).

Por isso, ao contarem suas histórias, os sujeitos podem revisitar e conhecer a sua própria prática, compreenderem o que fazem, o que pensam, como fazem e por que pensam dessa maneira. Portanto, de acordo com Sousa e Cabral (2015),

Esse método valoriza o desenvolvimento profissional dos professores como adulto, levando em conta o autoconhecimento, seus diferentes saberes e suas experiências constituídas ao longo de uma vida. Esses estudos, reflexões e discussões incitam nova forma de pensar sobre a forma de aprender dos professores (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 151).

Aproximando-se do que trazem os autores, o método narrativo é um caminho por onde é possível aprender dialogicamente a partir das reflexões sobre a própria prática, podendo repensar e alternar pontos que venham a incomodar, num movimento imersivo de conhecimento.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Diante do anteriormente exposto, a presente pesquisa de abordagem qualitativa tem como participantes três Educadoras de Língua Portuguesa da rede pública de educação do Paraná, mais especificamente, cursistas que participaram do curso ofertado pela mantenedora, a Secretaria da Educação e Esporte do Estado do Paraná (SEED-PR), denominado “Grupo de Estudos Formadores em Ação”, no período de julho a dezembro de 2020. Desta forma, para analisar a percepção das competências digitais e como estas impactam em suas práticas, realizou-se uma pesquisa narrativa, cujo foco investigativo são as narrativas digitais docentes produzidas individualmente por cada uma das três participantes. Tais narrativas foram produzidas em ambiente imersivo digital, através do *Google Documentos*, aplicativo do *GSuite for Education* e compartilhadas com a pesquisadora através de pasta em

nuvem do *Google Drive*. Apenas uma das participantes optou por realizar seu relato por meio de áudio, que foi posteriormente textualizado pela pesquisadora.

Para a seleção dos participantes da pesquisa foram elencados critérios de inclusão e exclusão.

Como critérios de inclusão de participantes, ficou estabelecido que:

- i) O participante precisa ser professor(a) de Língua Portuguesa atuante nas etapas Anos Finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio;
- ii) O participante precisa atuar em escolas pertencentes ao Núcleo Regional – Área Metropolitana Sul de Curitiba.
- iii) O participante precisa ter participado das Jornadas de Estudos I, II e III do curso on-line ofertado pela SEED-PR, denominado “Grupo de Estudos Formadores em Ação” de julho a dezembro de 2020;
- iv) O participante precisa ter implementado as atividades de práticas pedagógicas imersivas dos roteiros de estudo com seus estudantes.

Tendo o participante cumprido com todos os critérios de inclusão acima listados, a pesquisadora fez, através de convite online via *Whatsapp*¹⁸, sua inclusão na pesquisa.

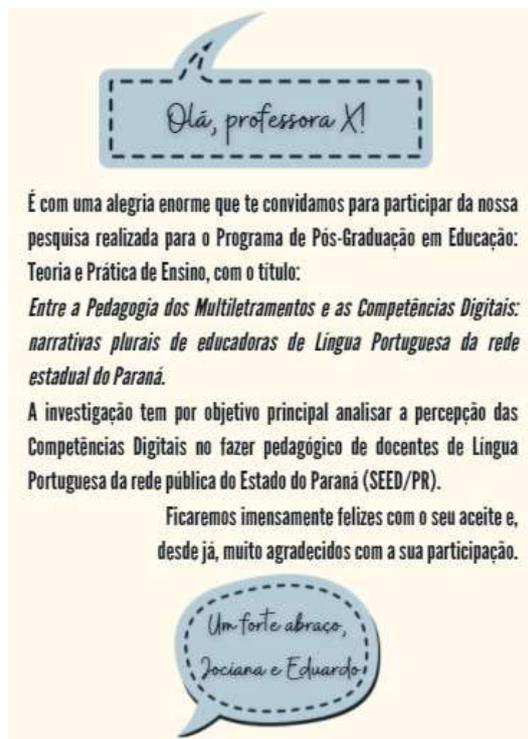
Como critério de exclusão ficou estabelecido o não aceite ao convite para participação na pesquisa.

Ao serem estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão, as três educadoras foram convidadas, convite este que foi prontamente aceito por todas as educadoras. Em seguida, foi firmado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a ética necessária à pesquisa, tal qual orienta a ANPEd (2019) (ANEXO I).

Na FIGURA 6 abaixo expõe-se o convite enviado às participantes da pesquisa.

¹⁸De acordo com a página *Whatsapp.com*, o *Whatsapp*, que é pertencente ao *Facebook*, é um aplicativo online de troca de mensagens e de chamadas de vídeo e de voz. É usado por mais de 2 bilhões de pessoas em mais de 180 países.

FIGURA 6 – CONVITE ÀS EDUCADORAS



Fonte: A autora (2021)

Dessa forma, a coleta de dados se deu em duas etapas. No primeiro momento, realizou-se um questionário semiestruturado com as participantes, levantando os dados para a compreensão de seus contextos educacionais, e, em seguida, foram apresentadas propostas de produções de narrativas digitais docentes através do *Documentos Google*, nas quais buscaram-se respostas para o problema de pesquisa aqui apresentado: quais as percepções de educadores de Língua Portuguesa da rede pública do estado do Paraná acerca das Competências Digitais, como as compreendem em suas práticas pedagógicas e o que tais percepções apontam em relação à Pedagogia dos Multiletramentos?

A coleta de dados desta pesquisa deu-se por meio de ambientes imersivos digitais, como o *Documentos Google* que ficou salvo na nuvem do *Drive*¹⁹ e a análise de dados realizou-se através de Análise Narrativa sobre o conteúdo apresentado pelas educadoras em cartas narrativas digitais, portanto, o instrumento de coletas de dados foram as próprias narrativas das educadoras.

¹⁹Recurso do *Google* para armazenamento de arquivos em nuvem.

Destarte, as participantes da pesquisa são três educadoras atuantes em escolas da rede pública do Paraná, situadas em duas cidades atendidas pelo Núcleo Regional de Educação – Área Metropolitana Sul de Curitiba. Este Núcleo de Educação atende a escolas estaduais de catorze cidades da região metropolitana de Curitiba, sendo elas: Fazenda Rio Grande, São José dos Pinhais, Campo Largo, Balsa Nova, Araucária, Contenda, Lapa, Campo do Tenente, Mandirituba, Quitandinha, Piên, Agudos do Sul, Rio Negro e Tijucas do Sul. As educadoras participantes desta pesquisa são atuantes em escolas dos municípios de: Lapa (uma participante) e Fazenda Rio Grande (duas participantes).

Na sequência, serão apresentadas as informações coletadas no questionário referentes à primeira e à segunda questão, que dizem respeito à identificação de gênero e idade, com o intuito de compreender seus contextos histórico-sociais (FIGURA 7). Conforme apresentado nos gráficos, nota-se que todas se identificam com o gênero feminino e que duas das participantes possui idade entre 45 e 50 anos.

FIGURA 7 – IDENTIFICAÇÃO E IDADE DAS PARTICIPANTES



Fonte: A autora (2021)

Nas questões 3 e 4 (FIGURA 8), o objetivo era conhecer a formação das educadoras participantes, sendo observado que todas cursaram Licenciatura em Letras, 100% delas possuindo especialização em alguma área afim, no campo da Educação.

FIGURA 8 – FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS

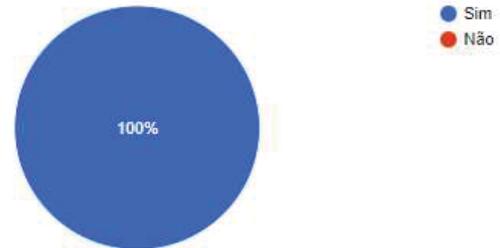
3. QUAL É A SUA FORMAÇÃO?

3 respostas

Letras Português Inglês
Letras Português/Inglês
Letras

4. POSSUI ESPECIALIZAÇÃO?

3 respostas



Fonte: A autora (2021)

De acordo com as educadoras, na questão 5 do questionário (FIGURA 9), todas possuem especialização em alguma área afim em Educação, sendo que uma delas possui diversas especializações: em Ensino para a Educação Básica, em Tutoria EaD e PDE²⁰ (Programa de Desenvolvimento Educacional), outra em Literatura e a última em Produção e Recepção do Texto.

FIGURA 9 – ESPECIALIZAÇÃO DAS EDUCADORAS

5. QUAL(AIS) A(S) SUA(S) ESPECIALIZAÇÃO(ÕES)? (Caso não possua, pode deixar em branco)

3 respostas

Especialização em Ensino educ. básica, Tutoria em EAD, PDE
Literatura
Produção e recepção do texto

Fonte: A autora (2021)

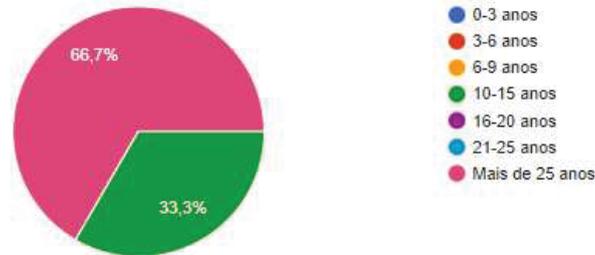
A fim de compreender o tempo de atuação de cada educadora, a questão 6 (FIGURA 10) traz as seguintes informações: duas das participantes atuam na rede como docentes há mais de 25 anos; uma delas há pelo menos 10 anos.

²⁰Programa de Formação ofertado pela Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, sob a Resolução n.º 4603/2013 – GS/Seed. A última etapa desta formação se deu em 2019. Desde então, não houve mais oferta deste programa.

FIGURA 10 – TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE

6. HÁ QUANTO TEMPO ATUA COMO DOCENTE?

3 respostas



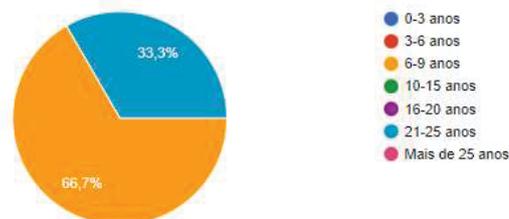
Fonte: A autora (2021)

Depois de responderem sobre seu tempo de carreira como docentes, na questão 7, FIGURA 11, as participantes contaram sobre seu tempo de atuação na escola em que lecionam atualmente. Duas delas responderam que atuam há pelo menos 6 anos na mesma instituição.

FIGURA 11 – TEMPO DE ATUAÇÃO NA MESMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

7. HÁ QUANTO TEMPO ATUA NA ESCOLA EM QUE TRABALHA ATUALMENTE?

3 respostas



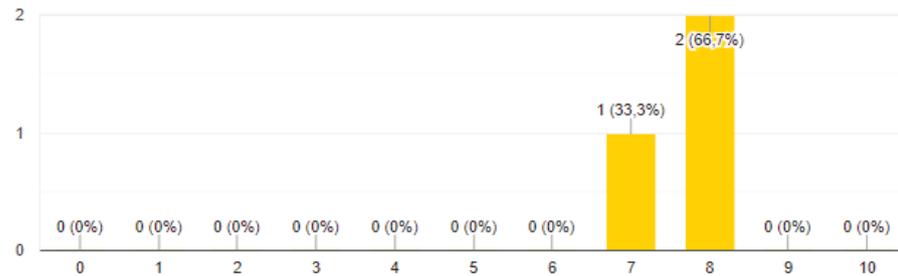
Fonte: A autora (2021)

As questões 8 e 9, são específicas sobre a percepção das educadoras em relação às competências digitais. Tais perguntas corroboram com o que trazem as participantes da pesquisa em suas narrativas digitais sobre o seu entendimento quanto ao tema. A questão 8, na FIGURA 12, referia-se às próprias educadoras: o quanto elas consideravam possuir competências digitais, em uma escala de 0-10. Nenhuma julgou ser detentora de 100% das competências digitais que um educador precisa ter desenvolvidas para realizar práticas pedagógicas que mobilizem os letramentos digitais dos estudantes.

FIGURA 12 – COMPETÊNCIAS DIGITAIS DAS EDUCADORAS

8. DE 0 A 10, O QUANTO VOCÊ SE CONSIDERA UM(A) DOCENTE QUE POSSUI
COMPETÊNCIAS DIGITAIS?

3 respostas



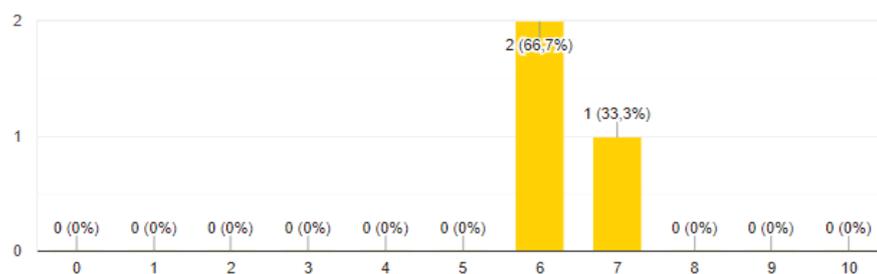
Fonte: A autora (2021)

A FIGURA 13 mostra o resultado das respostas das educadoras sobre a questão 9: a sua percepção em relação a quanto suas práticas pedagógicas desenvolvem as competências digitais dos estudantes. Duas participantes responderam que acreditam, numa escala de 0-10, desenvolvê-las – através de suas práticas pedagógicas – entre 6-7.

FIGURA 13 – PERCEPÇÃO DAS EDUCADORAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS
COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOS ESTUDANTES ATRAVÉS DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

9. DE 0 A 10, O QUANTO VOCÊ ACREDITA QUE AS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DESENVOLVEM AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE SEUS ESTUDANTES?

3 respostas



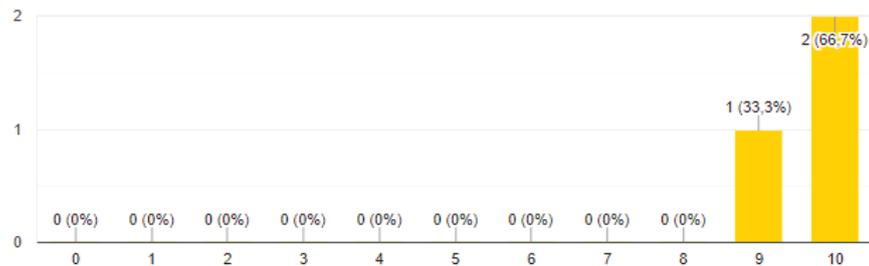
Fonte: A autora (2021)

Para a última questão (10), as educadoras responderam sobre sua percepção em relação aos conhecimentos compartilhados no “Grupo de Estudos Formadores em Ação”. Como a questão escalonava de 0-10, duas responderam que a formação teve um impacto de 100% em suas práticas pedagógicas e uma delas respondeu que teve 90% de impacto. Isso pode ser observado na FIGURA 14.

FIGURA 14—IMPACTO DO “GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO” NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS EDUCADORAS

10. DE 0 A 10, O QUANTO VOCÊ ACREDITA QUE OS CONHECIMENTOS COMPARTILHADOS NO “GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO” (JULHO A DEZEMBRO DE 2020) AUXILIARAM EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

3 respostas



Fonte: A autora (2021)

Todas participaram de uma turma – voltada para o componente curricular de Língua Portuguesa – do “Grupo de Estudos Formadores em Ação” – de julho a dezembro de 2020. Período composto por 3 jornadas, contendo 7 roteiros que tinham como base a intensificação de aprendizagens em tempo de aulas não presenciais, correspondendo às seguintes temáticas: *Google Meet*; *Google Formulários* para o desenvolvimento de atividades e avaliações; *Google Drive* e *Google Documentos*; Docência Compartilhada e Docência em pares; Saídas de Campo Virtuais em Língua Portuguesa; Saídas de Campo Virtuais – outras possibilidades em Língua Portuguesa; Jogos Digitais e Gamificação em Língua Portuguesa; Explorando e Avaliando a Plataforma Redação Paraná. O QUADRO 4 apresenta as subdivisões das temáticas abordadas nas jornadas do GE em 2020.

Percebe-se que a JORNADA I abordava temas mais gerais, como a exploração de dispositivos tecnológicos digitais pertencentes aos recursos do *Gsuite for Education*, já as JORNADAS II e III trazia uma abordagem da perspectiva do componente curricular de Língua Portuguesa, sobretudo o último roteiro, que apresentava a exploração e avaliação de uma plataforma dedicada à produção e correção de textos, voltada para os educadores de Língua Portuguesa do estado do Paraná, chamada de Plataforma Redação Paraná.

QUADRO 4 – TEMÁTICAS ABORDADAS NO GE – 2020

Intensificando Aprendizagens em tempo de aulas não presenciais				
		JORNADAS		
ROTEIRO	Mês	I	II	III
ROTEIRO 1	Julho-agosto	<i>Google Meet</i> para aulas síncronas		
ROTEIRO 2	Agosto	<i>Google Formulários</i> para atividades e avaliações		
ROTEIRO 3	Agosto-setembro	<i>Google Drive e Google Documentos</i> para Docência Compartilhada		
ROTEIRO 4	Setembro		Saídas de Campo Virtuais em Língua Portuguesa	
ROTEIRO 5	Outubro		Saídas de Campo Virtuais – outras possibilidades em Língua Portuguesa	
ROTEIRO 6	Outubro - Novembro			Jogos Digitais e Gamificação em Língua Portuguesa
ROTEIRO 7	Dezembro			Explorando e Avaliando a Plataforma Redação Paraná

FONTE: A autora (2021)

Na próxima seção apresentaremos as análises narrativas das narrativas digitais docentes relatadas pelas participantes da pesquisa.

5 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DIGITAIS DOCENTES

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(FREIRE, 1992)

Narrativas são maneiras de partilhar com o outro, seus modos de inventar, de ser, de fazer e de dar sentido à vida no contar das experiências; ao escutar o outro com o intuito de aprender e compreender contextos, constrói-se colaborativamente, não apenas sendo um outro modo de pensar Educação, mas de criar possibilidades educacionais mais justas e mais humanas para todos, buscando favorecer, a partir da construção de conhecimentos das mais diversas naturezas, a experiência humana na fundamentação de uma sociedade que seja também mais justa (NACARATO, 2018).

De acordo com Santos (2018, p. 223), as narrativas são oportunidades para dar voz e escuta aos educadores. Isso porque, a narrativa traz a possibilidade de promover o autoconhecimento e de conhecer como foi construída a própria história, na tentativa de conhecer e entender a própria trajetória de cada indivíduo.

As narrativas contribuem para permitir dizer que, ao narrar, cada sujeito

revela um sentido singular e, ao ter sua narrativa compartilhada, possibilita um novo significado plural de sentidos, pois, ao mesmo tempo que é singular, também as significações individuais são, num todo, reconstituídas (SANTOS, 2018, p. 223).

Desta forma, ao compreender a singularidade de cada narrativa apresentada nesta pesquisa, interpretamos que estas compõem a pluralidade de contextos em que a Educação está inserida.

Além disso, de acordo com a autora (SANTOS, 2018), “a narrativa não busca a verdade; no entanto, a intenção é construir um relato consistente do que se pensa em um determinado tempo e espaço, e, ainda, identificar de que maneira e por qual motivo ela se constituiu” (SANTOS, 2018, p. 223). Desta forma, as narrativas permitem que os(as) educadores(as) possam refletir sobre as práticas desenvolvidas dentro e fora da escola, com os estudantes na construção do conhecimento e/ou sobre si mesmos, a partir de seus relatos, fazendo com que seu processo (auto)formativo seja mobilizado (ao se tratar dos professores) e potencializando o aprendizado (ao se tratar dos alunos).

De acordo com Creswell (2014) narrativas concernem ao fenômeno de estudo que inicia com as experiências contidas nas histórias vivenciadas e relatadas pelos sujeitos em textos falados ou escritos. O pesquisador que opte pelas narrativas em seu trabalho de pesquisa necessita estar preocupado em entender como as pessoas se comportam da forma como se comportam. A essência está na corporificação de histórias vividas (CONNELLY; CLANDININ, 2011).

Assim, Connelly e Clandinin (2011) afirmam que, ao adotar-se a pesquisa narrativa, é preciso conduzir o trabalho para captar as experiências que constituíram as vidas das pessoas. É possível observar esta afirmação na FIGURA 15.

FIGURA 15 – PESQUISA NARRATIVA



FONTE: Souza (2021), baseada em Creswell (2014).

A figura acima apresenta as principais características que norteiam a Pesquisa Narrativa, a partir dos estudos de Creswell (2014). Assim, pode-se dizer que, é uma pesquisa utilizada para compreender o mundo humano, a partir da experiência de vida dos indivíduos (CONNELLY; CLANDININ, 2011). Os autores explicam que os aspectos da análise, nesta metodologia, resultam de um processo que se efetiva por meio de um envolvimento intenso de quem pesquisa com os fenômenos estudados no panorama em que está sendo vivida.

Nacarato (2018), ao descrever o que é pesquisar narrativamente, afirma que:

pesquisar com narrativas [...] exige do pesquisador uma forma mais flexível de pensamento e de escrita do texto; é colocar-se à escuta do outro; organizar as tramas vividas pelos participantes da pesquisa, sem emitir julgamentos, mas buscando atribuir sentidos ao que foi narrado; buscar pelos múltiplos fios que possibilitam a construção de uma história vivida. Exige também a exposição do pesquisador, ao produzir seu memorial - partimos do princípio que o pesquisador, para escrever a história do outro, precisa começar escrevendo a sua própria história. Assim, todos os textos de dissertação e tese são constituídos pelos memoriais do pesquisador. Não se trata de uma simples escrita de memorial, mas de uma história entrelaçada com as dos participantes da pesquisa, trazendo indícios de como o objeto de investigação está relacionado com a trajetória do pesquisador, e como é seu processo de (trans)formação durante o percurso de realização do trabalho. São, portanto, memoriais carregados de experiências, vida e sentimentos que são tornados públicos em textos que, muitas vezes, rompem com os cânones acadêmicos de escritura do relatório de pesquisa (NACARATO, 2018, p. 332).

Entendendo o ato responsivo que permeia a pesquisa com as narrativas das educadoras, compreendendo seus contextos sem utilizar nenhum juízo de valor em suas histórias, buscou-se uma relação recíproca, de escuta ativa com cada participante. Por isso, para dar início ao diálogo com as educadoras, foi enviada uma carta narrativa digital, de forma individual, na qual a pesquisadora contextualizava sua área de atuação, as motivações que a levaram a pesquisar tal temática, o objetivo da pesquisa e a pergunta que nortearia as narrativas digitais das docentes. Para tanto, havia um link no fim do corpo do texto que direcionava cada educadora a um Documento *Google* no qual escreveriam seus relatos individuais, que ficaram salvos na nuvem da pesquisadora (em uma pasta no *Drive*²¹).

No QUADRO 5, o conteúdo da carta narrativa digital da pesquisadora destinada às educadoras participantes da pesquisa.

QUADRO 5 - A CARTA NARRATIVA DIGITAL DA PESQUISADORA ÀS EDUCADORAS

Para iniciar a nossa conversa...

Olá, professora E1!

Como vai? Espero que esta carta digital a encontre muito bem. 😊

Permita-me, antes de mais nada, que me apresente brevemente.

Sou Jociana, professora de Língua Portuguesa há 11 anos e, atualmente, sou mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Linha de Pesquisa *Teoria e Prática de Ensino*. Já me encontro na fase de finalização do mestrado, faltando as análises das narrativas e os ajustes finais da pesquisa para defesa à banca.

Para tanto, utilizaremos um método de coleta de dados baseado na Carta Narrativa. Pois, “a narrativa surge como uma estratégia/opção docente para socializar e divulgar as experiências

²¹Pasta intitulada “Troca de cartas narrativas”, com acesso restrito e individualizado a cada arquivo. https://drive.google.com/drive/folders/1epIO6TJ8PG-uPTnHI3kJ_o-j3DnIYN27?usp=sharing.

acontecidas no âmbito docente, preservando a identidade do professor e da professora enquanto autores sociais de suas práticas” (VARANI, 2007, p. 19).

Nesse método, de acordo com Camas e Brito (2017), é oportunizado ao participante um relato reflexivo acerca do aprendizado de determinada(s) ação(ões) pedagógica(s), que gera(m) dados a serem analisados na investigação.

Então, saiba que estou muito feliz com a sua participação nesta que - além de ser um grande sonho - é uma investigação que poderá auxiliar docentes na compreensão e no desenvolvimento de Competências Digitais em seus fazeres pedagógicos e em novas pesquisas acadêmicas na área da Educação e das Linguagens acerca da Pedagogia dos Multiletramentos. Isso me mantém firme na intenção de analisar a percepção das Competências Digitais nos fazeres pedagógicos de docentes de Língua Portuguesa da rede pública do Estado do Paraná (SEED/PR).

E já que estamos falando sobre competências, Calvani et al. (2009, p. 186) definem como competência digital, o indivíduo:

ser capaz de explorar e enfrentar as novas situações tecnológicas de uma maneira flexível, para analisar, selecionar e avaliar criticamente os dados e informação, para aproveitar o potencial tecnológico com o fim de representar e resolver problemas e construir conhecimento compartilhado e colaborativo, enquanto se fomenta a consciência de suas próprias responsabilidades pessoais e o respeito recíproco dos direitos e obrigações.

Em 2018, a BNCC, que é o atual documento norteador da Educação Brasileira, traz em seu corpo dez competências necessárias para o desenvolvimento dos cidadãos crítico-reflexivos e capazes de viver e transformar a sociedade contemporânea. Ela prevê em sua 5ª competência geral, que trata das habilidades para a Cultura Digital, o seguinte:

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).

Então, penso que competências são aquelas formadas a partir da mobilização de um conjunto de habilidades, atitudes, valores e conhecimentos para agir de modo pertinente sobre determinada situação, em determinado contexto.

Professora, sei que você participou, no segundo semestre do ano passado (2020), da Formação Continuada ofertada pela SEED/PR chamada “Grupo de Estudos Formadores em Ação”, que objetivava a contribuição para o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes do Estado do Paraná, envolvendo metodologias ativas e a adoção de tecnologias educacionais integradas ao currículo.

Por isso, eu gostaria que você me contasse como foi essa experiência pela qual passou na formação, quais conhecimentos ela te proporcionou e como foi que impactou nas suas práticas pedagógicas. Gostaria que você me relatasse, também, as práticas que tem realizado buscando, sobretudo, desenvolver as Competências Digitais dos seus estudantes em seus fazeres pedagógicos.

Saiba que será uma honra para mim ler a sua narrativa digital com os seus relatos de experiências e dialogar com você sobre nossos fazeres pedagógicos.

Ah! Você pode escrever sua narrativa de experiências através do doc que está neste link: (Link direcionável para o *Documentos Google* para cada uma das docentes participantes da pesquisa).

Ficarei aguardando ansiosamente o seu retorno. ♥✦

Um abraço, até breve!
Jociana.

OQUADRO 6 a seguir retoma os momentos desenvolvidos com as educadoras, já explicitado nas subseções 4.1 e 4.2, referentes ao contexto da pesquisa e colaboradores da pesquisa.

QUADRO 6 - MOMENTOS COM AS EDUCADORAS

Primeiro momento	
Atividade	Desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das etapas da pesquisa e envio de convite para participação da pesquisa via <i>Whatsapp</i>. • Esclarecimento das etapas da pesquisa, como os Termos do Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). • Preenchimento do TCLE pelas educadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de questionário via <i>Formulários Google</i> contendo perguntas abertas e fechadas, a fim de traçar o perfil dos sujeitos participantes.
Segundo momento	
Atividade	Desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none"> • Envio de carta narrativa digital via link de <i>Drive</i> pelo <i>Whatsapp</i>, contendo as principais concepções da pesquisa e convidando as participantes a escreverem suas narrativas sobre suas vivências e experiências em relação à adoção dos dispositivos tecnológicos em suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências digitais enquanto educadoras e em seus estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da carta narrativa digital enviada pela pesquisadora. • Momento de reflexão sobre a própria prática pelas educadoras.
Terceiro momento	
Atividade	Desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none"> • Narrativas digitais docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivando conhecer a experiência dos sujeitos envolvidos na pesquisa, num relato reflexivo acerca de suas experiências, solicitou-se às educadoras a realização de uma narrativa que retratasse o seu entendimento sobre as competências digitais em suas práticas pedagógicas e o papel da formação continuada “Grupo de Estudos Formadores em Ação” neste processo.

Fonte: A autora (2021)

Os QUADROS 7, 8 e 9 apresentam as narrativas digitais na íntegra das três educadoras, aqui chamadas E1, E2 e E3. É importante esclarecer que os link das

cartas narrativas digitais foram enviados pela pesquisadora através do aplicativo de mensagens *Whatsapp*, assim, as Educadoras abriam o arquivo, faziam a leitura do conteúdo da carta e o respondiam através do link que estava anexado no corpo do texto por meio de hipertexto. Além disso, a Educadora 1 optou por relatar suas vivências por meio de três arquivos de áudio via *Whatsapp*, em um deles (o último – também textualizado), ela explica o porquê da decisão, que foi respeitada. Os áudios foram textualizados pela pesquisadora, retirando os nomes envolvidos e substituindo-os por [Educadora 1], [Formadora], [locais de trabalho], entre outros, para garantir a ética na pesquisa, além de preservar e salvaguardar a imagem da participante. Os arquivos de áudio foram salvos na pasta do *Drive* junto ao arquivo textualizado.

A partir disso, as educadoras foram convidadas a desenvolver suas narrativas digitais a partir da seguinte provocação: “Gostaria que você me contasse como foi a experiência pela qual passou na formação, quais conhecimentos ela te proporcionou e como foi que impactou nas suas práticas pedagógicas. Gostaria que você me relatasse, também, as práticas que tem realizado buscando, sobretudo, desenvolver as Competências Digitais dos seus estudantes em seus fazeres pedagógicos”.

Dessa forma, uma interpretação das narrativas digitais foi estabelecida em cruzamento com o marco teórico da pesquisa. Como o objetivo principal é analisar a percepção das Competências Digitais das educadoras de LP em suas práticas pedagógicas, as narrativas digitais²² serão apresentadas para o processo de análise.

QUADRO 7 - NARRATIVA E1

(Áudio 1)
Olá, tudo bem?
Meu nome é [Educadora 1], de Língua Portuguesa. E eu estive com a professora [Formadora] no ano de 2020 na formação da Seed e foi uma experiência incrível, porque ela é uma profissional fora do comum, extremamente competente, acolhedora... não tem palavras para falar o quanto a [formadora] é maravilhosa.
Então, vou relatar aqui a sequência didática que nós levamos ao bate-papo com a escritora e professora Ana Rapha Nunes. Eu conheço a escritora, né? Que, na época, era minha supervisora [em um colégio particular da cidade de Curitiba-PR], nós trabalhamos no Centro de Estudo e Pesquisa [desse colégio], eu era estagiária dela, conheço ela como professora; anos depois, eu já era professora do estado já fazia um tempo e ela falou que ia publicar o seu primeiro livro. E depois disso a gente continuou tendo contato e ela começou a ir à escola em que eu trabalhava todos os anos, desde 2016, na Fazenda Rio Grande.
Então, como nós estávamos no período online, e a [Formadora] nos explicou como fazer uma visita online, eu pensei: porque que a gente não pode fazer um bate-papo com a escritora online?!

²² Priorizou-se utilizar, na análise, a linguagem, fidedignamente, das narrativas das participantes da pesquisa.

Então [a autora] me mandou os textos, ela tinha cinco contos, eu deixei disponível em pdf esses contos para os alunos, através do *Classroom* para que eles pudessem ler. E depois o que aconteceu? Nós combinamos o dia e o horário, chamei as outras professoras do curso também, da formação do ano passado, junto com a professora [Formadora] e nós fizemos um bate-papo sobre o contexto dos textos que [a autora] mandou e, também, sobre as obras que ela tinha lançado recentemente: um dos seus livros mais famosos até então era o livro da “Mariana”, que conta a história de uma menina que leva o mesmo nome da cidade em que infelizmente teve aquela tragédia do rompimento da barragem da Vale... Enfim, conta a história de uma adolescente, mas nessa perspectiva de uma tragédia e como que as pessoas reagiram naquela situação. Foi um trabalho muito agregador, os alunos tiveram uma boa participação... Ficaram felizes! No momento em que a gente ainda não tinha nem um pouco de perspectiva, quando iríamos voltar a trabalhar [no presencial], essas aulas via *meet* foram muito interessantes. Então, foi um programa muito agregador.

(Áudio 2)

Depois que nós retornamos [ao presencial] eu continuei usando todos os recursos que eu aprendi na formação. Por exemplo, consegui um arquivo que foi enviado no grupo de formação [do whatsapp] do livro “O Diário de Anne Frank” em quadrinhos, disponibilizei no *Classroom* em pdf, depois nós fizemos uma atividade no “Museu da Anne Frank” [virtual], em Amsterdã, que foi o site que a professora [Formadora] disponibilizou para nós professoras do curso e fizemos todo o trabalho de trabalhar a história, depois da leitura, de conseguir fazer essa visita virtual guiada, vendo como que era esse lugar secreto onde ela e a sua família se escondiam, até que infelizmente eles foram descobertos e mandados para o campo de concentração. Foi muito interessante! Também trabalhei o joguinho da Carmen Sandiego, no *Google Earth*, trabalhei várias vezes com o *Google Earth*!

Fizemos a visita [virtual] no Museu do Amanhã, Prato do Mundo, que também foi uma das sugestões no curso de formação. Então, realmente utilizei várias ferramentas e também vou usar pra sempre!

(Áudio 3)

Eu sou TDAH, para eu escrever tenho que estar com a minha cabeça concentrada... e a minha casa está virada e essa internet me deixou quase enlouquecida, tive que ir pegar a internet da vizinha... tô com a internet da vizinha no meu celular, nem no meu computador consegui, mas quero dizer que bom que eu pude te ajudar [com a sua pesquisa], desculpa te dar mais trabalho, queria te dar menos trabalho, mas não consegui. Um beijão!

Fonte: Educadora participante (E1, 2021)

Em sua narrativa, a E1 contextualiza— inicialmente — uma sequência didática realizada com seus estudantes via videoconferência, uma vez que as aulas naquele momento ocorriam primordialmente através da combinação entre *Google Classroom* (AVA) e *Google Meet* (recurso para videochamadas), devido ao cancelamento das aulas presenciais, por conta da pandemia da Covid-19.

[...] vou relatar aqui a sequência didática que nós levamos ao bate-papo com a escritora e professora Ana Rapha Nunes. Eu conheço a escritora, né? Que, na época, era minha supervisora [em um colégio particular da cidade de Curitiba-PR], nós trabalhamos no Centro de Estudo e Pesquisa [desse colégio], eu era estagiária dela, conheço ela como professora; anos depois, eu já era professora do estado já fazia um tempo e ela falou que ia publicar o seu primeiro livro. E depois disso a gente continuou tendo contato e ela começou a ir à escola em que eu trabalhava todos os anos, desde 2016, na Fazenda Rio Grande. Então, como nós estávamos no período online, e a [Formadora] nos explicou como fazer uma visita online, eu pensei: porque que a gente não pode fazer um bate-papo com a escritora online?! (E1 – trecho da narrativa).

Neste primeiro momento de sua narrativa, a participante demonstra buscar estratégias que já utilizava em suas práticas nas aulas presenciais, adaptando-as para o contexto em que se encontrava, levando a escritora curitibana Ana Rapha Nunes para bate-papos virtuais em suas aulas via *Google Meet*.

Na sequência, E1 detalha a ação, demonstrando como a sequência didática foi desenvolvida.

[a autora] me mandou os textos, ela tinha cinco contos, eu deixei disponível em pdf esses contos para os alunos, através do *Classroom* para que eles pudessem ler. E depois o que aconteceu? Nós combinamos o dia e o horário, chamei as outras professoras do curso também, da formação do ano passado, junto com a professora [Formadora] e nós fizemos um bate-papo sobre o contexto dos textos que [a autora] mandou e, também, sobre as obras que ela tinha lançado recentemente. (E1 – trecho da narrativa).

Foi possível perceber, através de suas palavras, que a educadora utilizou a estratégia de metodologia ativa de Sala de Aula Invertida (*flipped classroom* ou *flipped learning*), ao disponibilizar a leitura dos contos, preparando seus educandos para o momento do bate-papo com a escritora. Por Sala de Aula Invertida compreende-se, basicamente, como sendo uma abordagem em que “o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas” (VALENTE, 2018, p. 29), isto é, nas aulas com esta estratégia, o educador dá lugar ao estudante para que este seja agente de seu conhecimento.

A Educadora 1, ao promover a Sala de Aula Invertida disponibilizando as leituras em um AVA, busca desenvolver habilidades que potencializem as competências digitais nos alunos. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a Competência Geral número cinco, que diz respeito à Cultura Digital, visa – sobretudo – a compreensão e adoção das tecnologias nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para comunicar-se, acessar, disseminar e produzir conhecimentos, assim como “exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 9).

A educadora não diz em sua narrativa de maneira explícita sobre o desenvolvimento de competências digitais em seus estudantes, mas, de todo modo, isto está implícito. Isso pode ter acontecido por um motivo muito pontual: muitos professores afirmam não desenvolver em suas práticas pedagógicas metodologias ativas, que promovam os letramentos múltiplos, principalmente, por não terem conhecimento teórico e aprofundado sobre as concepções. Ao entenderem que estas

são práticas muito distantes de sua realidade, possuem a crença de que não as adotam.

A Educadora 1 pareceu otimista ao relatar suas práticas, expondo a participação e sentimento dos estudantes ao estarem envolvidos com as aulas. Dessa forma, ela afirma:

Foi um trabalho muito agregador, os alunos tiveram uma boa participação... Ficaram felizes! No momento em que a gente ainda não tinha nem um pouco de perspectiva, quando íamos voltar a trabalhar [no presencial], essas aulas via *meet* foram muito interessantes. (E1 – trecho da narrativa).

Nesta perspectiva apresentada pela E1, é preciso salientar que as TD possibilitam um remodelamento nos ambientes no qual estão inseridas e, mesmo que se trate de um caso atípico, houve a viabilidade de criar novas relações entre os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagens: educadora – estudantes – conhecimentos. De acordo com Coll, Mauri e Onrubia (2010), esse triângulo interativo, que leva em consideração um ambiente com TD em que um conhecimento possa ser constituído, geram três tipos de relação: a) professor-tecnologia; b) aluno(s)-tecnologia; e c) professor-aluno(s)-tecnologia.

A relação do professor com a tecnologia geralmente se dá por sua escolha em adotar dispositivos tecnológicos como recursos para desenvolver os objetivos de aprendizagem, enquanto a dos estudantes é caracterizada por interações constantes com os dispositivos, dado por sua adoção mais intuitiva. Isso também significa dizer que nem sempre sua apropriação é construída de maneira reflexiva, visto que o indivíduo primeiro as utiliza e depois pensa em suas consequências. E é a partir desta relação que apresenta-se a última, mesclando as duas relações anteriores, tendo o educador como um mediador na relação dos estudantes na busca por dispositivos tecnológicos que possibilitem a construção de conhecimentos, além de uma relação mais saudável com as TD e por meio delas.

Nesse sentido, esta última relação apresentada por Coll, Mauri e Onrubia (2010) vem ao encontro do que Silva e Behar (2019) observam em seu estudo sobre competências digitais: “vai além dos letramentos, já que se trata de um conceito complexo e envolve um conjunto de elementos, [...] que devem ser mobilizados frente a uma situação nova” (SILVA; BEHAR, 2019, p. 24).

A E1 também relata outra prática pedagógica realizada em aulas mais recentes, em contexto presencial. De acordo com a educadora, depois de ter participado da

formação “Grupo de Estudos Formadores em Ação” em 2020 e ter vivenciado as aulas virtuais em meio a uma pandemia, seguiu adotando os conhecimentos adquiridos. A prática relatada por ela diz respeito a uma sequência didática que relacionava – mais uma vez – literatura e uma abordagem de metodologia ativa com dispositivos tecnológicos.

Depois que nós retornamos [ao presencial] eu continuei usando todos os recursos que eu aprendi na formação. Por exemplo, consegui um arquivo que foi enviado no grupo de formação [do whatsapp] do livro “O Diário de Anne Frank” em quadrinhos, disponibilizei no Classroom em pdf, depois nós fizemos uma atividade no “Museu da Anne Frank” [virtual], em Amsterdã, que foi o site que a professora [Formadora] disponibilizou para nós professoras do curso e fizemos todo o trabalho de trabalhar a história, depois da leitura, de conseguir fazer essa visita virtual guiada, vendo como que era esse lugar secreto onde ela e a sua família se escondiam, até que infelizmente eles foram descobertos e mandados para o campo de concentração. (E1 – trecho da narrativa).

Nesta prática pedagógica, a educadora utiliza novamente a estratégia de Sala de Aula Invertida ao disponibilizar a leitura antecipada da obra “O Diário de Anne Frank em Quadrinhos” (POLONSKY; FOLMAN, 2017), além disso, ela promoveu um momento de tour virtual²³ ao museu Anne Frank House²⁴, desenvolvendo, também, conhecimentos históricos e geográficos, possibilitando a interdisciplinaridade.

E, neste mesmo sentido, a Educadora 1, relatou uma outra experiência com uma prática pedagógica parecida: uma visita virtual à exposição ‘Prato do Mundo: Comida para 10 bilhões’²⁵, do Museu do Amanhã-RJ. De acordo com sua narrativa digital: “fizemos a visita [virtual] no Museu do Amanhã, Prato do Mundo, que também foi uma das sugestões no curso de formação”. No entanto, ela não detalha qual(is) foi(ram) a(s) prática(s) realizada(s) a partir desta visita: se os estudantes participaram ativamente do momento do passeio, questionando, refletindo e/ou produzindo novos

²³Tour virtual é um dispositivo imersivo tecnológico que utiliza a captura de fotos e/ou vídeos em 360° de um determinado lugar para permitir que os usuários possam visita-lo e conhece-lo sem que precisem sair de casa. Durante a pandemia da Covid-19, muitos museus e espaços disponibilizaram esse tipo de recurso para incentivar as pessoas a viajarem virtualmente.

²⁴A visita virtual ao museu Anne Frank House está disponível no site <https://www.annefrank.org/en/museum/> que foi criado pelos funcionários do próprio museu, que fica situado em Amsterdã.

²⁵A visita virtual à exposição ‘Prato do Mundo – comida para 10 bilhões’ está disponível no site <https://pratodomundo.museudoamanha.org.br/pt/> e foi desenvolvido pelos curadores do Museu do Amanhã.

textos por meio de outras linguagens, ou se apenas estiveram passivamente observando as ações que a professora realizava.

A educadora relatou, ainda, em sua narrativa, uma outra abordagem ativa: a adoção de plataformas gamificadas, ao afirmar que também trabalhou com “*o joguinho da Carmen Sandiego, no Google Earth, trabalhei várias vezes com o Google Earth!*” (E1 – trecho da narrativa).

O *Google Earth*²⁶ – programa de computador utilizado pela educadora em suas práticas pedagógicas – foi lançado em 2001, distribuído e desenvolvido pela empresa *Google*, sua função é apresentar um modelo tridimensional do globo terrestre, tendo sido construído a partir de mosaico de imagens de satélites obtidas de diversas fontes, imagens aéreas e 3D. Ele permite que o usuário visite virtualmente qualquer lugar do mundo. Além disso, há outras ações educacionais possíveis nesta ambiência virtual: jogos, quizzes, atividades culturais, entre outros.

“Onde está Carmen Sandiego”²⁷, é um jogo que ganhou uma versão no *Google Earth* em 2019. Este *game* é similar aos clássicos e aos desenhos da personagem para TV e, enquanto navega pelo mundo, o usuário pode aprender detalhes das cidades e lugares apresentados pelo mapa em 3D. Desta forma, há muitas possibilidades de unir os conhecimentos linguísticos aos geográficos e históricos, novamente potencializando a interdisciplinaridade.

De acordo com Filatro e Cavalcanti (2018, p. 155), “os jogos expressam uma característica humana inata, que é o prazer e a motivação pela experimentação, pela vivência, pela imaginação, pelo desejo de se transportar para outros tempos e espaços”. Neste sentido, este tipo de estratégia pedagógica não se pauta na diversão, como muitos acreditam, mas sim na motivação, que é o estágio final da gamificação (BURKE, 2015).

Em seu estudo, Burke (2015) explica que os indivíduos sentem-se inspirados de diversas maneiras e um modo de motivá-los é apresentando-lhes desafios práticos, encorajando-os à medida que atingem novos níveis e mantendo-os emocionalmente

²⁶É possível acessar este programa do *Google* por meio do hiperlink: <https://earth.google.com/web/@-12.09660703,-77.0352578,101.74334506a,500d,35y,170.32354952h,0t,0r/data=CgQSAggB>. Acesso em: 19 dez. 2020.

²⁷É possível acessar o jogo “Onde está Carmen Sandiego” por meio do hiperlink: <https://earth.google.com/web/data=CiQSIhIqYmU3N2ZmYzU0MTc1MTFIOGFIOGZkMzdkYTU5MmE0MmE?hl=pt-BR>. Acesso em 19 dez. 2020.

envolvidos para que cheguem a melhores resultados em seus processos de aprendizagens.

Na perspectiva dos letramentos, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) explicam que os princípios de motivação, experiência e atividade²⁸ se traduzem em práticas que têm marcado uma ruptura com abordagens mais passivas, considerando o social e proposital (construindo significados) e distanciam-se de algo abstrato e formal. Por isso, aprendizagens mais ativas deveriam envolver atividades em que os estudantes tivessem espaço de fala: ter “algo a dizer, em vez de ter que dizer algo” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 113). Isso significa dizer que na abordagem autêntica da Pedagogia dos Multiletramentos, os interesses e as motivações do aprendiz são o foco da leitura e da escrita, tornando-se atividades sociáveis.

Diante do exposto, retomando as práticas relatadas pela Educadora 1 – bate-papo virtual com a escritora, visitas virtuais a espaços museais e jogos – pode-se perceber que são práticas que promovem competências digitais nos estudantes ao buscar estratégias que os motivassem e os colocassem em um papel mais ativo em seus processos de ensino e aprendizagens.

A educadora, ainda, abordou a importância do “Grupo de Estudos Formadores em Ação” para potencializar as suas práticas pedagógicas e destaca a importância da formação em sua vida profissional: “*eu estive com a professora [Formadora] no ano de 2020 na formação da Seed e foi uma experiência incrível [...], realmente utilizei várias ferramentas e também vou usar pra sempre!*”. Neste fragmento da narrativa, a E1 apresenta otimismo com os conhecimentos gerados a partir da formação e, em outro trecho, ela explicita a relevância do acolhimento e das trocas de experiências e vivências, afirmando que a formadora “*é uma profissional fora do comum, extremamente competente, acolhedora... não tem palavras para falar o quanto a [formadora] é maravilhosa*”.

Sobre isso, Imbernón (2009) é enfático ao afirmar que a formação precisa partir de dentro: “na própria instituição ou no contexto próximo a ela” (IMBERNÓN, 2009, p. 22). E, além do mais, o pesquisador reitera que a observação e o auxílio entre os pares são elementos primordiais para a prática diária. A formação ofertada pela Seed-PR (GE Formadores em Ação), como já foi abordado anteriormente, tem como um de

²⁸Princípios baseados nos estudos de Jonh Dewey (1900; 1902; 1915; 1916; 1976) sobre a escola, a sociedade e o currículo.

seus princípios básicos a troca de experiências e o trabalho colaborativo em pares. Isso é constatado na narrativa da educadora, reconhecendo a efetividade destas ações refletidas em suas práticas.

Por fim, é claro que há um caminho a percorrer ainda em relação a práticas que promovam a inovação em sua etapa mais ampla, sobretudo, a professora já compreende que não há como voltar à sala de aula e seguir com práticas conteudistas e meramente transmissivas, ao afirmar que “*usará para sempre*”, em um sentido de dar continuidade às práticas pedagógicas mais inovativas.

Na sequência, apresenta-se – na íntegra – a narrativa digital relatada pela E2, na qual reflete sobre sua participação no “Grupo de Estudos Formadores em Ação” e o reflexo da formação em suas práticas pedagógicas da perspectiva da adoção de recursos tecnológicos.

QUADRO 8 - NARRATIVA E2

A minha participação na Formação Continuada, ofertada pela SEED-PR, em 2020, nomeada como “Grupo de Estudos Formadores em Ação” foi responsável por mudanças significativas pessoalmente e como professora.

A expectativa inicial quanto à formação seria ampliar o conhecimento sobre a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, já que estávamos administrando aulas remotas. No entanto, houve uma interação maior com o formato de grupo de estudos, pois o conhecimento foi acontecendo de forma mútua entre as participantes. Assim, enriquecendo os encontros, as aulas e principalmente, a minha segurança com mais autonomia ao desenvolver projetos na prática com os alunos, expô-los ao grupo e à tutora.

O uso da tecnologia em sala de aula como prática pedagógica, já se fez presente em muitos momentos durante meus anos de experiência, inclusive acompanhei a evolução desta utilização na educação. Mas, com certeza, foi nessa formação onde obtive conhecimentos focados no ensino aprendizagem, mesmo não tendo tanta habilidade com os recursos ofertados, pois são inúmeros, e considerando as dificuldades enfrentadas pela falta de estrutura nas escolas e, também, pelas necessidades das famílias de meus alunos quanto à disposição de internet e equipamentos. Em todas as experiências que foram possíveis realizá-las durante o período de formação, priorizei a participação dos alunos, resultado das práticas de metodologias ativas. Acredito, e tenho como experiência, que o aluno aprende com a própria prática e se auto avaliando. Durante as visitas on-line aos museus, as competições nos jogos on-line, as produções textuais de gêneros diversos, exposições de opiniões, entre outros, utilizando os recursos abordados na Formação, fez com os alunos tivessem a oportunidade de expandir a sua criatividade e informações, enfatizando que houve o processo de letramento digital. A prática dos alunos com a tecnologia na educação ainda estava muito limitada, sendo que a sua percepção digital era somente para redes sociais e jogos. Ainda se tem muito a percorrer para atingirmos, com igualdade de oportunidades, todos os alunos de escola pública. Em 2021, as propostas e práticas continuam sendo vivenciadas na rotina escolar, e como resultado, eu estou mais preparada e os alunos mais confiantes com a utilização dos recursos tecnológicos. O que se vê agora é o conhecimento sendo construído entre professora e alunos mutuamente.

Espero, como professora, que os recursos e interesses sejam melhores administrados em todos os segmentos da educação, para se estabelecer uma estrutura de excelência em tecnologia nas escolas e formação adequada aos professores. Dessa forma, o processo de ensino aprendizagem estará atualizado e a sociedade preparada com uma formação de qualidade para enfrentar os desafios de ter uma vida digna de sobrevivência.

Fonte: Educadora participante (E2, 2021)

De acordo com a Educadora 2 “*o uso da tecnologia em sala de aula como prática pedagógica, já se fez presente em muitos momentos*” em seus anos de experiência docente, afirmando que “*inclusive acompanhei a evolução desta utilização na educação*”.

Embora não tenha sido relatada detalhadamente uma prática pedagógica que possa ter desenvolvido com seus estudantes, a educadora aborda, assim como a Educadora 1, estratégias desenvolvidas e aprendidas na formação e que foram planejadas e aplicadas em suas aulas. É importante destacar também que, em conversa via *Whatsapp*, a pesquisadora perguntou se havia alguma prática que a professora gostaria de detalhar, esta afirmou que sim, mas devido às suas demandas com as burocracias cotidianas e com o encerramento do ano letivo, a professora acabou não conseguindo realizar este detalhamento. Em tempo, ao adentrar à rotina das educadoras, foi possível atestar o quanto os professores estão sobrecarregados de funções e tarefas que – nem sempre – tem a ver com o ato de educar. Isto impacta diretamente em suas práticas e fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagens dos estudantes.

Imbernón (2009) faz uma dura crítica, ao explicitar que não há forma de analisar a formação do professorado sem antes analisar o seu contexto político e social. De acordo com o pesquisador, é imprescindível entender a situação atual das instituições educativas, de todas as etapas (do Infantil ao Ensino Médio), quem é o atual alunato e a situação da infância e adolescência nas diversas etapas. Desta forma, “o contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança” (IMBERNÓN, 2009, p. 10). Então, se o professor se encontrar cansado, desmotivado e sobrecarregado, dificilmente conseguirá estar motivado a refletir suas práticas, transformá-las e inová-las. E é nesta perspectiva que Imbernón (2011, p. 47) enfatiza que “o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão”.

Neste sentido, E2 inicia sua narrativa digital apresentando o contexto em que escreve:

A minha participação na Formação Continuada, ofertada pela SEED-PR, em 2020, nomeada como "Grupo de Estudos Formadores em Ação" foi responsável por mudanças significativas pessoalmente e como professora. A expectativa inicial quanto à formação seria ampliar o conhecimento sobre a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, já que estávamos administrando aulas remotas. No entanto, houve uma interação maior com o

formato de grupo de estudos, pois o conhecimento foi acontecendo de forma mútua entre as participantes. Assim, enriquecendo os encontros, as aulas e principalmente, a minha segurança com mais autonomia ao desenvolver projetos na prática com os alunos, expô-los ao grupo e à tutora (E2 – trecho da narrativa).

O que a educadora traz em suas palavras vem ao encontro de Imbernón (2009; 2011), Nóvoa (1992, 2009, 2019), André (2016), Gatti (2016) e Freire (1996), que pontuam: a formação do professor precisa ir além de mera atualização profissional, requer um clima de colaboração, aceitação de que existe diversidade de ideias e experiências que levam a agir e pensar de maneiras diferentes, pensando de forma individual e coletivamente. Isso quer dizer que, quando o programa formativo apresenta possibilidades reais de mudanças que repercutem em seus estudantes de forma significativa, quando participam do processo formativo de maneira ativa, sabendo que suas opiniões e vivências são consideradas, os docentes sentem-se apoiados por seus pares e mais dispostos a mudar seus contextos.

O que Imbernón (2009) observa sobre isso é que “para mudar a educação, é evidente que o professorado deve mudar, mas também os contextos nos quais este interage. Se o contexto não muda, podemos ter um professorado [...] com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovador” (IMBERNÓN, 2009, p. 53). O que o autor explicita neste fragmento é que se o contexto impossibilitar a aplicação da inovação, esta não será repercutida de maneira institucional e sistêmica.

Outro ponto destacado pela Educadora 2 foi a formação ter tido um caráter colaborativo entre pares, o que enriqueceu suas práticas, suas aulas e a tornou mais confiante, desenvolvendo sua autonomia como professora. Os autores supracitados também abordam a importância do trabalho conjunto de um grupo de professores e professoras e que tal trabalho rompe as barreiras do individualismo docente. Para Imbernón (2009), um dos procedimentos para romper o individualismo docente é a formação permanente do professorado, que pode ocorrer de duas formas, como destaca:

1. Realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não autonomia consentida). É provocar que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formativos e com um maior controle autônomo da formação. [...]

Essa formação coletiva supõe também uma atitude constante de diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir do conflito, indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as envolve.

2. Desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho colaborativo. Um clima e uma metodologia formativa que situe o professorado em situações de identificação, participação, aceitação de críticas, de discordância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação. A capacidade de respeitar a diferença de elaborar itinerários diferenciados com diferentes ferramentas com um caráter aberto e gerador de dinamismo e situações diversas. (IMBERNÓN, 2009, p. 59-60).

Desta forma, compreendendo as palavras do autor e da Educadora 2, retomando a organização do “Grupo de Estudos Formadores em Ação”, é possível observar que a estrutura pensada para a formação tem as características consideradas por Imbernón (2009) como imprescindíveis para os contextos atuais: atividades centradas no trabalho colaborativo, na “ação-reflexão-ação”, na dialogicidade, na participação ativa de cada indivíduo, ou seja, analisando, testando, avaliando e modificando em grupo, propiciando uma aprendizagem de uma colegialidade participativa, num processo real de colaboração – cada participante do grupo é responsável tanto por sua aprendizagem como pela dos demais. Desse modo, compartilham ideias e conhecimentos entre os membros do grupo.

Sobre a percepção em relação à maneira que seus estudantes aprendem e o desenvolvimentos de competências digitais por meio de suas práticas, a Educadora 2 explica:

Acredito, e tenho como experiência, que o aluno aprende com a própria prática e se auto avaliando. Durante as visitas on-line aos museus, as competições nos jogos on-line, as produções textuais de gêneros diversos, exposições de opiniões, entre outros, utilizando os recursos abordados na Formação, fez com os alunos tivessem a oportunidade de expandir a sua criatividade e informações, enfatizando que houve o processo de letramento digital (E2 – trecho da narrativa).

Calvani *et al.* (2010) apresentam três dimensões nas competências digitais: a tecnológica, a cognitiva e a ética. Os autores afirmam que a dimensão cognitiva está relacionada ao acesso, à seleção e à avaliação crítica da informação, já a tecnológica tem a ver com a exploração de novos contextos tecnológicos de uma forma flexível e a ética tem relação com a interação e a adoção das TD de forma responsável.

Em seu relato a educadora aparenta afirmar que busca desenvolver tais dimensões, possibilitando que seus estudantes tenham contato com as TD e possam a partir dele produzir gêneros textuais diversos, de maneira crítica, reflexiva e criativa.

Quando a educadora afirma que “*houve processo de letramento digital*” é importante destacar que Larraz (2013, p. 118), compreende as Competências Digitais como sendo “a capacidade de mobilizar diferentes letramentos, para gestar a informação e comunicar o conhecimento, resolvendo situações em uma sociedade de constante evolução”. O pesquisador expõe, ainda, que para isso são necessários quatro letramentos: o Letramento Informacional (para gerenciar as informações digitais, o Letramento Tecnológico (para o tratamento de dados em diferentes formatos), o Letramento Multimídia (para analisar a criação de mensagens através de múltiplas mídias) e o Letramento Comunicativo (para participar de maneira mais segura, ética e cívica por meio de uma identidade digital).

Ao partir deste princípio, entende-se que a educadora não traz detalhes suficientes de suas práticas para que possamos afirmar, nesta investigação, o fato de que desenvolve as Competências Digitais em seus estudantes, embora sua fala traga a sua própria percepção de que são desenvolvidas em suas práticas pedagógicas, ao reiterar, sobre a adoção de TD, que “*em todas as experiências que foram possíveis realizá-las durante o período de formação, priorizei a participação dos alunos, resultado das práticas de metodologias ativas*” (E2 – trecho da narrativa).

Portanto, a E2 também compreende que, para desenvolver competências digitais em seus estudantes, suas práticas pedagógicas precisam possuir abordagens de metodologias ativas. Assim como a Educadora 1, as práticas lembradas pela Educadora 2 possuem estratégias de visitas virtuais e de gamificação:

[...] as visitas on-line aos museus, as competições nos jogos on-line, as produções textuais de gêneros diversos, exposições de opiniões, entre outros, utilizando os recursos abordados na Formação, fez com os alunos tivessem a oportunidade de expandir a sua criatividade e informações (E2 – trecho da narrativa).

Daros (2018) afirma que as metodologias ativas de aprendizagem podem ser alternativas com grande potencial para atender aos desafios e demandas da educação contemporânea. Assim, a pesquisadora defende que elas:

representam uma alternativa pedagógica capaz de proporcionar ao aluno a capacidade de transitar de maneira autônoma por essa realidade, sem se deixar enganar por ela, tornando-o também capaz de enfrentar e resolver problemas e conflitos do campo profissional e produzir um futuro no qual, a partir da igualdade de fato e de direito, cresçam e se projetem as diversidades conforme as demandas do século XXI (DAROS, 2018, p. 12).

Em concomitância ao que diz Daros (2018) sobre a importância de abordagens que sejam mais ativas e significativas, os pesquisadores Kalantzis, Cope e Pinheiro (2021) propõem uma classificação dos processos do conhecimento a partir de abordagens mais contemporâneas: experienciando (o conhecido e o novo), conceitualizando (por nomeação e por teoria), analisando (funcional e criticamente) e aplicando (apropriada e criativamente). Os autores explicam que essas quatro orientações são constituídas como tipos essenciais de pensamento ou ação, ou seja, aquilo que se pode fazer para conhecer. E isso tudo envolve ou não as Tecnologias Digitais.

Sobre acesso à tecnologia, estrutura e letramento digital, a Educadora 2 faz uma crítica em dois momentos. Primeiro em:

A prática dos alunos com a tecnologia na educação ainda estava muito limitada, sendo que a sua percepção digital era somente para redes sociais e jogos. Ainda se tem muito a percorrer para atingirmos, com igualdade de oportunidades, todos os alunos de escola pública (E2 – trecho da narrativa).

E depois em:

Espero, como professora, que os recursos e interesses sejam melhores administrados em todos os segmentos da educação, para se estabelecer uma estrutura de excelência em tecnologia nas escolas e formação adequada aos professores. Dessa forma, o processo de ensino aprendizagem estará atualizado e a sociedade preparada com uma formação de qualidade para enfrentar os desafios de ter uma vida digna de sobrevivência (E2 – trecho da narrativa).

No primeiro momento, sua crítica está relacionada àquela errônea ideia de que o estudante, por haver nascido em contexto de Cultura Digital, tem suas competências digitais desenvolvidas de forma nata, por assim dizer. De acordo com o Guia da Educação Midiática (FERRARI, 2020), desenvolvido pelo Instituto Palavra Aberta, foi Marc Prensky (2010)²⁹ quem criou e ajudou a popularizar o termo “Nativos Digitais”, termo este dedicado aqueles que já nasceram em um mundo mediado pelas interfaces das telas. Para ele, o fato desses indivíduos estarem rodeados por celulares, computadores e jogos eletrônicos, teriam o ambiente digital como sendo uma espécie de língua materna (Ferrari, 2020). Os pensamentos de Prensky foram entendidos por

²⁹Disponível em: PRENSKY, M. **Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning**. (English Edition). California: Corwin, 2010.

muitos como um conhecimento que crianças e adolescentes nascidos na Era Digital já possuíam desde o seu nascimento. O que está longe de ser verídico.

Um estudo conduzido por Sam Wineburg (do *Stanford History Education Group*), com mais de 7.800 estudantes dos EUA, em 2016, mostrou que a realidade era bem diferente: estavam mais para “inocentes digitais”. Wineburg (2016) descobriu com a sua pesquisa que, apesar de serem uma geração muito familiarizada com as TD, possuem muita dificuldade de processar informações que encontram em redes sociais, de forma que o pesquisador definiu as habilidades de navegação na internet desta geração como “lamentável”. Os resultados do estudo mostraram que mais de 80% dos participantes não foram capazes de distinguir entre conteúdos patrocinados (publicidade) de reportagens jornalísticas. Sequer foram capazes de fazer leituras críticas de conteúdos e de questionar adequadamente fontes e a veracidade de informações.

Por fim, estas informações apresentadas por Ferrari (2020), no Guia da Educação Midiática, reforçam a preocupação da Educadora 2 sobre a percepção digital dos estudantes, sobretudo aqueles em que o acesso é mais limitado ainda, os de escola pública. Sobre isso, faz um apelo: que as autoridades governamentais possam oferecer estrutura de qualidade para garantir uma formação – de fato – integral de cada estudante, tal qual orienta a BNCC (BRASIL, 2018), propiciando uma transformação social que possibilite uma vida digna a todos.

Para dar prosseguimento às experiências narradas pelas educadoras, apresenta-se a última narrativa digital, da Educadora 3. Nela, reflete sobre o período pandêmico, como foi passar por essa vivência e qual foi o fator importante que a auxiliou na superação deste momento.

QUADRO 9 - NARRATIVA E3

Gostaria de começar este relato utilizando versos do grande escritor brasileiro “Carlos Drummond de Andrade”, metáfora que retrata perfeitamente o que enfrentamos em 2020 com a Pandemia do Coronavírus: “No meio do caminho tinha uma pedra / Tinha uma pedra no meio do caminho!” Então, o que fazer diante de uma situação atípica que se apresentava e que não só mexia com a vida pessoal, mas como com a vida profissional das pessoas do planeta? Só tínhamos duas alternativas: estacionar, chorar diante dessa enorme pedra e nos dar por vencidos, ou lutar, contorná-la, escalá-la e nos adaptar à nova realidade.

Nós, professores, começamos o ano de 2020 fazendo o que sabíamos, ou seja, ministrando nossas aulas de forma presencial, olho no olho, onde podíamos ver nossos alunos, trocar experiências, tirar dúvidas, conviver num mesmo ambiente de aprendizagem. De repente, tudo mudou, começaram as aulas online, foi quando percebemos que nosso conhecimento era pouco para a nova situação de aprendizagem.

Lembro que meu primeiro Meet, antes mesmo de ser algo obrigatório, foi um sufoco, pois não estava acostumada a me observar como professora e ainda tinha muita insegurança em relação ao uso da tecnologia. Apesar da insuficiência de conhecimento, comecei a fazer esses encontros on-line, pois percebi a importância de ter um contato mais próximo dos alunos, já que as Aulas Paraná, apesar de eficientes, não substituem a relação professor/aluno.

Foi nesse momento de angústia que me inscrevi no curso Formadores em Ação. Então, meu trabalho começou a ficar mais fácil e prazeroso. Com o curso em questão aprendi muito sobre o uso da tecnologia e das metodologias ativas. À medida que minhas aulas tornavam-se mais interessantes, aumentava o número de alunos nos encontros virtuais. Isso servia como motivação para sempre inovar e preparar aulas mais atrativas que ampliassem o conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo por meio do uso da tecnologia.

O primeiro curso “Formadores em Ação” do qual participei foi muito positivo, pois a tutora era muito eficiente e conseguia transmitir conhecimento de forma interativa, além de proporcionar troca de experiências, o que deixou o curso ainda mais rico e interessante.

Após esse bom primeiro contato com o curso Formadores, optei por fazer outros oferecidos pela SEED, os quais me ajudaram muito e por consequência, beneficiaram os alunos que tiveram aulas mais atrativas e com maior conhecimento tecnológico.

Após voltarem as aulas presenciais, continuei ofertando aulas com o uso da tecnologia, através de aplicativos como o *Jamboard*, *Google* Apresentações, jogos no *Word Wall*, entre outros, pois compreendo que o uso desses recursos é essencial para a formação dos estudantes, além disso, é uma das habilidades, a serem desenvolvidas, presentes na BNCC.

Citarei como exemplo atividades com o título “Revisão do conteúdo” realizadas no *Jamboard* ou no *Google* Apresentações: ao final de cada conteúdo trabalhado, os alunos usam o aplicativo para registrarem o que aprenderam através de parágrafos informativos, tabelas, mapas mentais, imagens... enfim, da maneira que desejarem, tudo com minha mediação. Esses trabalhos ficam expostos para todos, no *Google Classroom*, como um material de estudo que pode ser consultado a qualquer momento.

Finalizando o presente relato, gostaria de enfatizar a importância de bons cursos como o “Formadores em ação”, pois nos dão ferramentas para melhorarmos nossa prática pedagógica, já que devemos preparar nossos alunos, não só para assimilarem conteúdo, mas para serem pessoas resilientes que ultrapassem qualquer pedra que tiver em seus caminhos.

Link de um dos trabalhos de revisão produzidos pelos alunos do 9º ano: <https://docs.google.com/presentation/d/1YaTKNnuxM-GivzEew1YrsEbVNHKKxSOgusEb-JFq7oM/edit?usp=drivesdk>

Fonte: Educadora participante (E3, 2021)

“No meio do caminho tinha uma pedra / Tinha uma pedra no meio do caminho”. É com os versos de Carlos Drummond de Andrade (1928) que a Educadora 3 inicia suas primeiras linhas de um relato muito instigante. Isso porque a educadora mostra resiliência ao relatar as experiências de maneira temporal: antes, durante e depois da pandemia que assolou o mundo em 2020. Sobre isso, é importante destacar que este período não era objeto de estudo desta pesquisa, tampouco havia a intenção de tratá-lo com certo protagonismo, mas, ao relatarem suas experiências e vivências, a temática surgiu nas três narrativas como contexto de uma mudança significativa para as educadoras.

Lemos (2021, p. 19) declara que o “agenciamento do vírus SARS-Cov-2 colocou em evidência que o acesso à internet é, globalmente, fundamental para se trabalhar, consumir, estudar, empreender, sociabilizar...”. Neste sentido, o pesquisador conclui que é preciso abordar a pandemia e a cultura digital sem isolar

os sujeitos e os objetos. O que pode-se perceber é que a pandemia da Covid-19 foi um marco para que essas e outros tantos educadores virassem a chave da forma como realizavam suas práticas pedagógicas: foi a pedra no meio do caminho.

Diante disso, em seu relato, a Educadora 3 deixa isso muito claro:

[...] o que fazer diante de uma situação atípica que se apresentava e que não só mexia com a vida pessoal, mas como com a vida profissional das pessoas do planeta? Só tínhamos duas alternativas: estacionar, chorar diante dessa enorme pedra e nos dar por vencidos, ou lutar, contorná-la, escalá-la e nos adaptar à nova realidade (E3 – trecho da narrativa).

Sobre essas alternativas descritas pela educadora – estacionar ou lutar diante desta situação atípica – Lemos (2021) apresenta a pesquisa do CETIC-BR, de 2018, que expõe um dado muito preocupante: 58% das escolas brasileiras possuía professores que não tinham recebido nenhum tipo de formação para a adoção de computadores e/ou apropriação de TD.

Esse dilema também aparece nas palavras da educadora:

Nós, professores, começamos o ano de 2020 fazendo o que sabíamos, ou seja, ministrando nossas aulas de forma presencial, olho no olho, onde podíamos ver nossos alunos, trocar experiências, tirar dúvidas, conviver num mesmo ambiente de aprendizagem. De repente, tudo mudou, começaram as aulas on-line, foi quando percebemos que nosso conhecimento era pouco para a nova situação de aprendizagem. Lembro que meu primeiro *Meet*, antes mesmo de ser algo obrigatório, foi um sufoco, pois não estava acostumada a me observar como professora e ainda tinha muita insegurança em relação ao uso da tecnologia. Apesar da insuficiência de conhecimento, comecei a fazer esses encontros online, pois percebi a importância de ter um contato mais próximo dos alunos, já que as Aulas Paraná, apesar de eficientes, não substituem a relação professor/aluno (E3 – trecho da narrativa).

A insegurança relatada pela Educadora 3 em relação à adoção de tecnologias, sobretudo aquelas que “substituíram” o presencial naquele momento³⁰ é bastante comum. Isso ocorre, provavelmente, pela falta de formação e apoio das mantenedoras em políticas públicas que supram as carências tecnológicas e formativas necessárias ao contexto educacional.

³⁰Recursos do *Google for Education*, como o *Google Classroom*, o *Google Meet*, o *Google Forms*, entre outros, são exemplos de dispositivos tecnológicos que foram adotadas para minimizar o impacto do distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19 nas instituições escolares.

A educadora comenta que, mesmo com a sensação de insegurança, passou a fazer encontros online, por videoconferência, a fim de minimizar a distância entre professora-estudantes.

De acordo com Imbernón (2009), as mudanças sociais dão norte e orientam o caminho, dado que elas podem oferecer pistas para gerar alternativas. O autor elenca alguns elementos que podem influenciar na Educação e na Formação de Professores. São eles:

- i) A mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento (cultura e arte).
- ii) A evolução acelerada da sociedade (estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência social).
- iii) As vertiginosas mudanças nos meios de comunicação, que puseram em crise a transmissão do conhecimento de forma tradicional.
- iv) As análises dos modelos e contextos educacionais que exigem relações mais participativas e práticas.
- v) Uma sociedade que é multicultural e multilíngue, na qual é fundamental viver na igualdade e conviver na diversidade.
- vi) Professores que compartilham seus saberes de outras maneiras socializadoras: meios de comunicação de todo tipo (TV, *podcast*, vídeos...) e por todos os tipos de redes (formais e não-formais).
- vii) Uma Educação que exige uma bagagem sociocultural, para além das matérias científicas.
- viii) Uma Educação que exige que o educador e seu aprendiz pratiquem: selecionem, valorizem e tomem decisões baseadas em problemas reais).
- ix) Uma crescente desregulação do Estado, com lógicas neoliberais e neoconservadoras que vão impregnando o pensamento educativo e muitas políticas governamentais.

Todos esses elementos supracitados se aproximam do que já questionavam os pesquisadores do Grupo de Nova Londres (1996; 2021) ao produzirem seu manifesto pela Pedagogia dos Multiletramentos, focalizando no objetivo de

criar condições de aprendizagem para uma plena participação social, o problema das diferenças assume importância crítica. De que maneira nós podemos garantir que as diferenças culturais, de linguagem e de gênero não sejam barreiras para o sucesso educacional? Quais são as implicações dessas diferenças para uma pedagogia do letramento? (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 14).

O que se pode dizer em relação aos questionamentos feitos pelo GNL em 1996 é que eles seguem sendo implicações muito atuais, principalmente ao se ver relatado nas narrativas das educadoras, sobretudo, da Educadora 3.

Tais implicações (GNL, 1996; 2021) e elementos apresentados por Imbernón (2009) vêm influenciando na formação docente. O questionamento de abordagens meramente transmissivas, a importância do trabalho colaborativo e em equipe, a reflexão da prática-teoria-prática e a contextualização das diversidades promovem e potencializam “a formação a partir de dentro”, afirma Imbernón (2009, p. 22).

Neste sentido, a Educadora 3 contextualiza o momento em que decidiu ingressar no “GE Formadores em Ação” e quais impactos esta ação causou em suas práticas pedagógicas.

Foi nesse momento de angústia que me inscrevi no curso Formadores em Ação. Então, meu trabalho começou a ficar mais fácil e prazeroso. Com o curso em questão aprendi muito sobre o uso da tecnologia e das metodologias ativas. À medida que minhas aulas tornavam-se mais interessantes, aumentava o número de alunos nos encontros virtuais. Isso servia como motivação para sempre inovar e preparar aulas mais atrativas que ampliassem o conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo por meio do uso da tecnologia (E3 – trecho da narrativa).

Em um primeiro momento, ao ter início o distanciamento social no Brasil, escancarou-se o problema de acesso à internet e à tecnologia, mas além disso, também percebeu-se o baixo Letramento Digital dos estudantes (como já foi discutido anteriormente nesta análise). Isso fez com que poucos estudantes acessassem de fato as aulas que aconteciam síncrona e assincronamente. O que a educadora relata é bastante interessante, pois conseguiu notar que quando adquiriu autoconfiança ao apropriar-se das TD em suas práticas e, ao receber e trocar experiências com seus pares no grupo em relação a metodologias que promovessem a participação e o protagonismo dos estudantes, sua sala de aula virtual começou a ficar mais cheia, mostrando que, ao inovar e buscar planejar aulas mais atrativas, os estudantes e a educadora se sentiram motivados e engajados.

É perceptível a sua satisfação com a formação da qual participou, e como esta impactou em suas práticas e em seus estudantes, ao relatar que:

Após esse bom primeiro contato com o curso Formadores, optei por fazer outros oferecidos pela SEED, os quais me ajudaram muito e por consequência, beneficiaram os alunos que tiveram aulas mais atrativas e com maior conhecimento tecnológico (E3 – trecho da narrativa).

Um ponto em que as narrativas da Educadora 1 e da Educadora 3 conversam é em relação ao fato da Formadora ter conhecimento em TD e em metodologias ativas, o que fez com que as professoras se sentissem mais confiantes para aprender, questionar e tentar adotá-las em suas práticas.

Sobre isso, a E3 afirma:

O primeiro curso “Formadores em Ação” do qual participei foi muito positivo, pois a tutora era muito eficiente e conseguia transmitir conhecimento de forma interativa, além de proporcionar troca de experiências, o que deixou o curso ainda mais rico e interessante (E3 – trecho da narrativa).

De acordo com a estrutura do curso ofertado pela SEED-PR, os formadores que atuam no GE precisam ser professores ativos em sala de aula, o que possibilita a troca de experiências, a formação dialógica a partir das necessidades do professorado e do contexto no qual estão inseridos. O que reforça os estudos de Imbernón (2009; 2011) sobre a importância desses elementos na formação de professores para a contemporaneidade.

Todas as ações relatadas pela E3 também promoveram o desenvolvimento das Competências Digitais tanto dela própria, quanto dos seus estudantes, não só no momento de aulas emergenciais, como também no retorno às aulas presenciais, em 2021. Ao narrar que

Após voltarem as aulas presenciais, continuei ofertando aulas com o uso da tecnologia, através de aplicativos como o *Jamboard*, *Google Apresentações*, jogos no *Word Wall*, entre outros, pois compreendo que o uso desses recursos é essencial para a formação dos estudantes, além disso, é uma das habilidades, a serem desenvolvidas, presentes na BNCC (E3 – trecho da narrativa).

Neste fragmento de sua narrativa, a Educadora 3 cita dispositivos tecnológicos que aprendeu a inserir em suas práticas através da formação e que continuou adotando posteriormente: o *Jamboard* (uma espécie de quadro branco no qual podem-se realizar inúmeras ações, como mural de anotações, mapas mentais,

histórias em quadrinhos, entre outros), o *Google* Apresentações (também com distintas possibilidades para além das meras apresentações, como quizzes, cartões, jogos interativos etc.) e o *Word Wall* (uma plataforma de Jogos Digitais no qual os professores podem criar seus próprios jogos a partir da temática que sentirem necessidade).

A educadora também cita a BNCC, referindo-se às habilidades necessárias para desenvolver as Competências referentes à Cultura Digital, destacando que, ao apropriar-se de tais dispositivos tecnológicos, adotando-os em suas práticas pedagógicas, seus estudantes as desenvolviam também.

Em seu estudo sobre o conceito de Competências Digitais, Silva e Behar (2019) destacam que estas convergem com Letramentos Digitais e que estes vão se modificando com o surgimento de novas tecnologias e de dispositivos tecnológicos, a partir das necessidades sociais e isso faz com que “cada vez mais surjam situações e exigências de competências” (SILVA; BEHAR, 2019, p. 15). Portanto, pode-se dizer que Competências Digitais estão intrinsecamente relacionadas ao domínio tecnológico, fazendo com que habilidades, conhecimentos e atitudes sejam mobilizados, objetivando a solução de problemas em meios digitais, sendo de grande importância um contexto específico e o perfil dos indivíduos.

Neste sentido, destaca-se o trecho da narrativa digital da educadora, que diz:

Citarei como exemplo atividades com o título “Revisão do conteúdo” realizadas no *Jamboard* ou no *Google* Apresentações: ao final de cada conteúdo trabalhado, os alunos usam o aplicativo para registrarem o que aprenderam através de parágrafos informativos, tabelas, mapas mentais, imagens... enfim, da maneira que desejarem, tudo com minha mediação. Esses trabalhos ficam expostos para todos, no *Google Classroom*, como um material de estudo que pode ser consultado a qualquer momento (E3 – trecho da narrativa).

Ao citar os exemplos de atividades que realiza no modelo de “revisão”, a educadora demonstra perceber que não basta apenas apresentar dispositivos tecnológicos aos estudantes, é preciso fazê-los imergir neles e produzir conhecimento por meio deles. E, para além da produção, os estudantes têm um propósito ao realizarem as atividades: expor e disponibilizar seus feitos para a turma toda.

Ainda sobre este momento do relato, a educadora tem a percepção de que ela é a mediadora nos processos de ensino e aprendizagens, possibilitando a autonomia e o protagonismo dos aprendizes. De acordo com Thadei (2018) quando se

compreende o caráter dinâmico e ativo da mediação, esta abordagem de Educação valoriza todos os envolvidos no processo e, também, os reconhece como agentes de transformação mútua. Inclusive, isto também vem ao encontro do que relata a Educadora 2: “*O que se vê agora é o conhecimento sendo construído entre professora e alunos mutuamente*”, afirma, ao realizar ações de autonomia aprende e reaprende mutuamente com seus estudantes.

Ao finalizar seu relato, a E3 compartilha uma das atividades citadas por ela e produzidas por seus estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. A atividade foi produzida no *Google* Apresentações e demonstra as habilidades dos estudantes com este dispositivo tecnológico: ao realizarem uma revisão do conteúdo de Língua Portuguesa sobre as Orações Coordenadas, adotam ao longo dos catorze slides linguagens como: inserção de imagens, *GIFs* animados, de exercícios práticos sobre o tema, de tabelas e vídeos de exercícios e de explicações realizadas e disponibilizadas em canal do Youtube do Professor de Língua Portuguesa Noslen³¹. Ao observar esta atividade enviada pela educadora, pode-se perceber que há em suas práticas o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos que favorecem as Competências Digitais de seus estudantes.

Para chegar ao fim da leitura desta narrativa, é relevante destacar o momento em que a Educadora 3 ressalta a importância da formação para a melhoria de suas práticas pedagógicas.

Finalizando o presente relato, gostaria de enfatizar a importância de bons cursos como o "Formadores em ação", pois nos dão ferramentas para melhorarmos nossa prática pedagógica, já que devemos preparar nossos alunos, não só para assimilarem conteúdo, mas para serem pessoas resilientes que ultrapassem qualquer pedra que tiver em seus caminhos (E3 – trecho da narrativa).

A educadora, ao expressar seu contentamento com a formação, aposta nos meios para a transformação social, visando estudantes que se tornem cidadãos resilientes, que ao encontrarem uma pedra no caminho, possam saber o que fazer com ela.

³¹**Canal do Professor Noslen**, disponível no Youtube Edu, área do Youtube voltada a conteúdos educacionais. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/ProfessorNoslen>. Acesso em 28 dez. 2021.

5.1 AS NARRATIVAS DIGITAIS DOCENTES: CAMINHOS QUE APROXIMAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS MULTILETRAMENTOS

Cada educadora que aceitou fazer parte desta pesquisa, de maneira a colaborar, expondo suas percepções sobre como acreditam que suas práticas pedagógicas desenvolvem as Competências Digitais dos seus estudantes, deixou um importante legado: ao compreenderem a importância da formação que participaram em 2020 e de seus impactos nos contextos em que estavam inseridas naquele momento, permitiram à pesquisadora que também revisitasse suas práticas, suas leituras e suas ações enquanto professora e formadora de professores.

Ao abordarem, de maneira explícita ou implícita, as competências digitais, foi possível compreender que estas não têm um conceito estático e dependem de diversos fatores que vêm a convergir com os letramentos. Ao abordarem as metodologias ativas desenvolvidas por meio de estratégias em suas práticas pedagógicas, foi possível compreender que a Pedagogia dos Multiletramentos perpassa, também, por tais abordagens a partir dos processos de conhecimento (didática, crítica, funcional e crítica) envolvidos em quatro práticas: a Prática Situada, a Instrução Aberta, o Enquadramento Crítico e a Prática Transformada.

Desta forma, ainda há um caminho longo a ser construído para que, de fato, a Pedagogia dos Multiletramentos seja amplamente adotada, mas já é possível perceber seus primeiros passos através das narrativas digitais das três educadoras participantes, que refletem outros tantos educadores que passaram pelos contextos parecidos e aceitaram o desafio de lutar para retirar a pedra do meio do caminho.

É preciso destacar que em nenhum momento de suas escritas, as educadoras abordam as palavras “multiletramentos”, “práticas multiletradas” ou “Pedagogia dos Multiletramentos”, porém quando trazem, em suas narrativas, o trabalho com elementos digitais e gêneros textuais que valorizam as múltiplas linguagens e/ou as múltiplas culturas, elas sugerem também – de maneira subentendida – as práticas de multiletramentos, mesmo que ainda ocorra de maneira superficial.

Abaixo, o QUADRO 10 ilustra as práticas relatadas pelas educadoras e que podem mobilizar multiletramentos.

QUADRO 10 – PRÁTICAS RELATADAS QUE PODEM MOBILIZAR MULTILETRAMENTOS

Elementos presentes nas práticas pedagógicas	Quem narrou	Abordado no “GE Formadores em Ação” 2020
Bate-papo virtual com escritora	E1	Sim
Tours / visitas virtuais	E1 e E2	Sim
Jogos Digitais e Gamificação	E1, E2 e E3	Sim
Recursos <i>Google</i>	E1, E2 e E3	Sim

FONTE: A autora (2021)

O quadro acima demonstra que todas as práticas relatadas, detalhadamente ou não, em suas narrativas foram abordadas na formação de alguma maneira e, a partir das trocas de experiências e do trabalho colaborativo, cada educadora pode elaborar as suas práticas pedagógicas de acordo com o seu contexto.

Abaixo, no QUADRO 11, apresentamos possibilidades de práticas pedagógicas multiletradas no componente curricular de Língua Portuguesa (com potencialidade interdisciplinar) a partir do exposto pelas narrativas das educadoras.

QUADRO 11 – POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MULTILETRADAS

Proposta de prática pedagógica multiletrada (para Ensino Fundamental e Médio)	Objetivos de aprendizagem	Encaminhamentos	Estudante como agente de mudança
Dando um rolê pelo Museu Nacional	<ul style="list-style-type: none"> - Levar o estudante a selecionar, explorar, analisar, refletir e desenvolver leitura crítica dos gêneros textuais jornalísticos; - Fazer com que os estudantes consigam distinguir fato de opinião; - Fazer com que o estudante possa comunicar-se de maneira assertiva. 	<p>O mediador pode pedir para que os estudantes realizem leituras sobre os museus brasileiros e a situação dos materiais históricos no país. A partir da leitura de gêneros textuais jornalísticos que abordem a situação do Museu Nacional e da memória histórica no Brasil (notícias, reportagens, artigos de opinião, fotorreportagens etc.), realiza-se um tour virtual, promovendo o passeio pelo museu, explorando-o, enquanto se promove o diálogo entre as leituras realizadas e o momento do passeio, contextualizando as leituras. Pode-se, na sequência, indicar a leitura do livro infanto-juvenil “Segredos de uma vida no Museu” (Ana Rapha Nunes). A proposta pode ser realizada abordando</p>	<p>Ensino Fundamental:</p> <p>Os estudantes podem desenvolver, utilizando o <i>Jamboard</i>, ou outro aplicativo com o qual tenham familiaridade, um folder eletrônico sobre o museu local, valorizando a história e memória de onde vivem.</p> <p>Ensino Médio:</p> <p>Os estudantes podem realizar um manifesto online nas redes sociais (da escola) para incentivar e conscientizar a importância da memória histórica materializada nos museus brasileiros.</p>

		a Sala de Aula Invertida e o tour virtual.	
Esta aula não é Fake News	<ul style="list-style-type: none"> - Levar o estudante a compreender as particularidades das <i>Fake News</i>; - Explorar as causas e as consequências deste fenômeno contemporâneo, que é a poluição informacional; - Estimular a prática da leitura crítica, questionadora, cuidadosa e reflexiva; - Levar o aluno a refletir e compreender seu papel no combate à desinformação. 	<p>Ativar os conhecimentos prévios dos estudantes, inserindo no AVA as perguntas “Vocês conhecem o termo <i>Fake News</i>? Conhecem algum exemplo? Já receberam ou caíram em alguma?” É importante deixá-los à vontade para responder, contar, dar exemplos e que compartilhem suas experiências. O educador explora com os estudantes algumas concepções sobre informação, bom senso, cautela, análise de autoria, propósito, contexto etc. Após esse primeiro momento de contato com o tema, poderia levar uma atividade de V ou F (um game utilizando o <i>Google Forms</i> ou <i>Google Apresentações</i>, por exemplo), para que tentem identificar o que é verdade e o que não é das informações apresentadas. Os estudantes determinarão se as informações são confiáveis ou não. É possível indicar ou deixá-los buscar, selecionar e observar por conta própria, vídeos, textos e materiais que dialoguem com a temática. O mediador pode promover a discussão do tema a partir da criação de manchetes sobre variados temas (para o Ensino Fundamental) ou promover o debate a partir do viés de confirmação: por que as pessoas espalham notícias falsas? O que fazer para evitar isso? (para o Ensino Médio)</p> <p>As metodologias abordadas são: Sala de Aula Invertida e Produção em Pares.</p>	<p>Ensino Fundamental:</p> <p>Em grupos, com o auxílio de um documento compartilhável (Doc, <i>Jamboard</i> etc.) e do educador, os estudantes criam um guia para evitar notícias falsas. Após a revisão do material produzido, os textos podem ser divulgados nas redes sociais da escola, para conhecimento e conscientização da comunidade escolar.</p> <p>Ensino Médio:</p> <p>Em grupos, com o auxílio de um documento compartilhável (Doc, <i>Jamboard</i> etc.) e do educador, os alunos produzem uma campanha de combate às <i>fake news</i> promovido nas redes sociais da escola, com o compartilhamento dos materiais produzidos por eles. Outra possibilidade é a criação de um <i>Podcast</i> na escola que promova o acesso a informações, notícias e reportagens reais.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar no estudante atitudes relacionadas ao desejo de se engajar em aspectos da vida relativos às ciências, a valores e grau de interesse conferidos à ciência, à tecnologia, 	<p>Esta sequência didática é pautada na metodologia baseada em resolução de problemas. O educador conversa com os estudantes e os estimula à discussão (no AVA ou na sala de aula) sobre os cuidados com o meio ambiente: o que</p>	<p>Em grupos, com o auxílio de um documento compartilhável (Doc, <i>Jamboard</i> etc.), da câmera do celular ou de montagens com recortes e do educador, os alunos produzem uma campanha de conscientização nas</p>

<p>Atitudes que mudam o mundo</p>	<p>ao meio ambiente e a outros contextos relevantes; - Estimular a prática de leitura e escrita crítica, questionadora, cuidadosa e reflexiva nos mais variados gêneros textuais; - Explorar os conhecimentos científicos dos estudantes desenvolvidos ao longo de sua vida escolar e pessoal.</p>	<p>é preciso fazer, quais atitudes a sociedade precisa tomar para cuidar e preservar o planeta. É possível explorar com eles textos (notícias, vídeos, reportagens, boas práticas etc.) que apresentam ações de transformação socioambiental, através da preservação do meio ambiente e da valorização dos conhecimentos científicos. Os estudantes podem ser divididos em grupos para que desenvolvam pesquisas sobre os danos que impactam diretamente a comunidade em que vivem (agrotóxicos, destinação incorreta do lixo, queimadas, abandono de animais etc.). É importante destacar a relevância da pesquisa científica para os impactos socioculturais, assim como discutir sobre as temáticas trazidas para as aulas: Como seria possível solucionar este problema? Há soluções imediatas ou de longo prazo? Quais? É possível conscientizar a comunidade/sociedade para que isso diminua ou acabe? A intencionalidade nesta ação é a de provocá-los e estimulá-los a buscar diversas possibilidades.</p>	<p>redes sociais da escola com o compartilhamento de cartazes produzidos por eles. É importante destacar que esta ação promove o debate para além da sala de aula, com a comunidade, além de transformarem o espaço em que vivem através das linguagens, da virtualidade, da pesquisa e da ciência.</p>
--	--	---	--

FONTE: A Autora (2021).

O quadro acima elenca apenas algumas possibilidades de práticas pedagógicas que mobilizam os multiletramentos, apresentando como é possível fazer uso da leitura e escrita para a transformação de realidades, para a promoção da pesquisa e da ciência já nas etapas da Educação Básica.

Sobre isso, Cazden *et al.*(2021) afirma que

O ensino em sala de aula e o currículo precisam se envolver com as experiências e os discursos dos próprios alunos, que são cada vez mais definidos pela diversidade cultural e subcultural e pelas diferentes origens e práticas linguísticas que vêm com essa diversidade (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 57).

Portanto, foram pensadas práticas pedagógicas que, primeiro, através de um tour virtual e da metodologia ativa de sala de aula invertida, o estudante teria contato com a importância da memória nacional materializada em museus e o cuidado que todos deveriam ter para que isto não se perca. Enquanto agente de transformação, o discente criaria materiais relacionados com a temática e que chegariam até a comunidade em que vive, buscando a mudança de postura daquela comunidade. Assim também acontece nas duas propostas seguintes, uma relacionando os Letramentos Digitais e Midiáticos, a partir da reflexão sobre as (des)informações, temática muito relevante para a comunicação e a informação na atualidade e, a outra, relacionando os Letramentos Científicos de pesquisa somados às transformações ecológicas, ambientais, sociais e, por consequência, culturais.

Dessa forma, o Grupo de Nova Londres (CAZDEN *et al.*, 2021) observa que

O pluralismo cidadão muda a natureza dos espaços cívicos e, com a mudança de significado desses espaços, tudo muda, desde o amplo conteúdo dos direitos e das responsabilidades públicas até os detalhes institucionais e curriculares da pedagogia do letramento (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 28).

Isso implica dizer que tais propostas de práticas pedagógicas multiletradas apresentadas nesta seção, caminham ao encontro das possibilidades da construção de uma pedagogia dos letramentos que leve em consideração as múltiplas formas de linguagens e de comunicação, assim como as múltiplas culturas e realidades sociais ocasionadas pelo mundo globalizado e pelas sociedades contemporâneas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações que são estabelecidas contemporaneamente entre cultura digital e educação criam novas condições e inúmeras estratégias para integrar de maneira eficaz as tecnologias digitais da informação e da comunicação. Este processo possibilita não só a mudança de comportamentos na sociedade, mas uma forte repercussão na ação educacional, agregando qualidade ao processo educacional.

(FOFONCA, 2019)

A investigação afigurou-se na temática do ensino de Língua Portuguesa na cultura digital por meio de práticas pedagógicas que mobilizam multiletramentos. O princípio motor que motivou este estudo foram as inquietações e a curiosidade da pesquisadora quanto ao desenvolvimento da profissão docente, uma vez que, tal qual Freire (1996) afirmava, a matriz do pensar é a curiosidade: ao realizar um permanente movimento de procura, quando se discute e rediscute, a curiosidade ingênua e crítica, desenvolve-se na reflexão até que se dê de forma epistemológica.

Assim, esta pesquisa objetivou analisar a percepção das Competências Digitais nas práticas pedagógicas de educadoras de Língua Portuguesa da rede pública do Estado do Paraná. Com o propósito de conhecer as pluralidades narrativas e as experiências das educadoras sobre o objetivo supracitado, também foi intuito desta pesquisa desvendar como estas convergiam com a Pedagogia dos Multiletramentos. Desta forma, identificou-se que as narrativas teriam potencial para se tornar um instrumento de pesquisa oportuno para a análise de tais fatores dos processos de ensino e de aprendizagens na Educação Contemporânea.

As reflexões, discussões e os resultados encontrados denotam apontamentos valorosos, os quais, alicerçados pelos objetivos específicos, convergiram para responder a questão norteadora desta pesquisa: quais as percepções dos educadores de Língua Portuguesa da rede pública do estado do Paraná acerca das Competências Digitais, como as compreendem em suas práticas pedagógicas e o que tais percepções apontam em relação à Pedagogia dos Multiletramentos?

Neste sentido, tal questão evidenciou três dimensões: as percepções das educadoras com relação às Competências Digitais; a compreensão da Competências Digitais em suas práticas pedagógicas; e o que essas percepções indicavam a respeito da Pedagogia dos Multiletramentos.

Viu-se, através dos relatos digitais das educadoras, nuances quanto à exploração de dispositivos tecnológicos que podem potencializar o desenvolvimento de Competências Digitais, ainda que muito precise ser feito para que as habilidades referentes a estas competências sejam melhor desenvolvidas.

Desta forma, as educadoras ainda possuem um baixo nível de apropriação tecnológica e, como não chegam a utilizar o termo ‘Competências Digitais’ em suas narrativas (ainda que esta tenha sido a orientação inicial para o diálogo), entende-se que ainda não há domínio compreensivo do desenvolvimento delas em suas práticas pedagógicas. Há um longo caminho para continuar percorrendo, é preciso escalar a pedra no meio do caminho, como bem apontou a Educadora 3.

Pode-se dizer, também, a partir das narrativas digitais das educadoras, sobre suas práticas pedagógicas e suas percepções, que houve um marco importante que impactou as suas vidas (pessoais e profissionais): a pandemia da Covid-19. Como descrito na seção de análise, não havia a intencionalidade, nesta pesquisa, em trazer esta discussão à pauta, mas as educadoras relacionaram todos os seus “feitos pedagógicos” com este contexto e, por isso, não se pode ignorá-lo. *“No momento em que a gente ainda não tinha nem um pouco de perspectiva, quando íramos voltar a trabalhar [no presencial], essas aulas via Meet foram muito interessantes [...]”* (E1); *“A expectativa inicial quanto à formação seria ampliar o conhecimento sobre a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, já que estávamos administrando aulas remotas”* (E2); *“[...] o que fazer diante de uma situação atípica que se apresentava e que não só mexia com a vida pessoal, mas como com a vida profissional das pessoas do planeta? Só tínhamos duas alternativas: estacionar, chorar diante dessa enorme pedra e nos dar por vencidos, ou lutar, contorná-la, escalá-la e nos adaptar à nova realidade”* (E3).

De fato, os anos de 2020 e 2021 foram atípicos. Vale ressaltar que o próprio estudo ocorreu neste contexto: leituras – sobretudo online –, disciplinas cursadas online, orientações via videoconferências, comunicações via *Whatsapp* e e-mail... o virtual tomou conta do espaço de socialização acadêmica. Portanto, não havia como afastar essa realidade da nossa pesquisa, porque ela própria foi construída neste cerne.

Assim, ao compreendermos que, de certo modo, o contexto pandêmico abriu uma porta para que educadores buscassem diferentes caminhos a seguir perante um ensino “emergencial”, quase majormente, on-line. Foi nesse momento, diante de uma

enormidade de possibilidades que os professores viram a necessidade de compreender aquele contexto e como poderiam adotar tais tecnologias digitais a fim de que o conhecimento pudesse chegar aos estudantes. No Paraná, como opção para não somente instrumentalizar os docentes, mas formá-los de e para a mudança, criou-se o “Grupo de Estudos Formadores em Ação” – uma formação que envolve trabalho colaborativo, currículo, metodologias inovativas e Tecnologias Digitais, em movimento reflexivo e dialógico entre os pares docentes.

De acordo com as participantes da pesquisa, esta formação foi primordial para tentarem compreender como acessar, adotar e adaptar suas práticas, buscando apropriar-se, por meio de Tecnologias Digitais, a partir de reflexões de sua ação docente e educadora, entendendo a tecnologia como um processo, um meio, e não com um fim nela mesma.

Ao observarmos as narrativas trazidas pelas educadoras, entendemos que o professor só verá sentido nos programas formativos em que possa enxergar possibilidades de mudanças reais para as práticas, para a forma como exercem a docência e que possa repercutir em seus estudantes. Em seus relatos, as três participantes apontam a formação como um ponto positivo naquele momento de incertezas no qual atuavam.

Apesar do relato animado, apenas a formação não dá suporte para as necessidades da Escola Contemporânea. É preciso que esteja acompanhada de mudanças de contexto, trabalhistas, de carreira, salariais etc.

A inovação – um dos retratos de melhoria que a escola requer – só será possível se houver um processo sistêmico de mudança. Certamente, um caminho para a transformação é a mudança de políticas públicas e educativas pensadas de e para a escola em seu contexto contemporâneo. Vale ressaltar que o papel desta pesquisa não está centralizada em mudar pessoas (como se fosse fácil e simples, como em um passe de mágica), o debate vai muito além disso e não se pode esquecer dos outros elementos condicionantes aos processos de mudança, do entorno sociopolítico e econômico em que as instituições escolares se encontram.

A formação por si só não resolverá todos os problemas que a Educação precisa solucionar, mas deve estar aliada às mudanças de contextos, de organização (estrutural e sistêmica), de gestão e de participação dos educadores de maneira mais colaborativa, permanentemente. A formação permanente constituirá o educador como sujeito, levando em consideração sua identidade, sua autonomia e seu contexto,

também terá foco no processo colaborativo – tanto da própria formação quanto dos fazeres pedagógicos a partir da elaboração de projetos que promovam a verdadeira mudança, buscando alternativas na organização e intervenção educativa nas instituições escolares e, conseqüentemente, na sociedade em que estão inseridos. É claro que, vale lembrar, o desenvolvimento profissional não é única e exclusivamente papel da formação, mas sim, em diversos componentes que, conjuntamente, se dão na prática de trabalho do ensino.

Refletindo sobre isso, ao abordarmos, nesta pesquisa, a necessidade de uma pedagogia pautada nas esferas da existência humana – a vida profissional, a vida pública (cidadania) e a vida privada (estilos de vida) –, considera-se o presente em transformação constante e os processos de ensino focados nas linguagens necessárias para a produção de sentidos neste contexto.

Nesse sentido, como pudemos abordar mais profundamente na seção 2, o Grupo de Nova Londres (1996, 2021) sustentou que a adoção de abordagens de multiletramentos na pedagogia viabilizará aos estudantes apreender o duplo objetivo da aprendizagem letrada: o acesso às linguagens (em permanente evolução, no mundo do trabalho, do poder e da comunidade), favorecendo o engajamento crítico (necessário à eminência de seus futuros sociais e à obtenção das conquistas por meio de meios empregatícios satisfatórios).

Para tanto, a formação do professor é peça essencial para o desenvolvimento de atitudes que levem em conta questões da atualidade: a diversidade (cultural, social, linguística etc.) na educação das cidadanias, assim como na democracia e na multiculturalidade (sabendo relacionar-se com seus pares e com a comunidade), compreendendo as necessidades individuais e coletivas. Ao observarmos isto, tem-se um educador multiletrado: o agente de letramentos que conduzirá a mediação entre conhecimento e aprendiz, visando o engajamento em questões do mundo real e da cidadania ativa, construindo sujeitos a partir da experiência vivida.

Sendo assim, este estudo debruçado sobre a Pedagogia dos Multiletramentos como possibilidade real de uma educação equitativa, baseia-se em uma perspectiva um tanto esperançosa e otimista frente às potencialidades proporcionadas pela soma das Tecnologias Digitais à construção de significados. Desta forma, quando nós educadores oportunizamos aos nossos educandos a agência e o protagonismo, e nos apropriamos das TD para apoiarmos novas relações entre os aprendizes e seus ambientes de aprendizagem, de informação e de comunicação, podemos provocar a

realização de uma maior equidade na Educação e, nessa linha de pensamento, realizar uma das principais promessas da democracia.

Para finalizar, apesar dos desafios que escolas do mundo todo enfrentam na atual conjuntura, tendo em vista um mundo diverso, as mudanças tecnológicas e sociais e crises de recursos para a Educação, pensar sob um olhar de multiletramentos é compreendê-los como dispositivos para a construção de significados, como alicerce para a melhoria de todas as áreas curriculares na escola e, para além dela, na concretização da vida individual, plural e coletiva.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. (org). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.
- ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 2018.
- ANPEd. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo; revisão técnica Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ANNIBAL, S. F.; FOFONCA, E. Multiletramentos e Cultura digital na Educação Básica: uma revisão crítico-reflexiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. Cap. 1. p. 09-22. **Educação, tecnologias e linguagens**: teoria e prática na Educação Básica.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AQUINO, R. **Usabilidade é a chave para aprendizado em EAD**. 03 de fevereiro de 2003. Disponível em: <http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=417>. Acesso em: abr. 2021.
- ARAÚJO, V. D. L.; GLOTZ, R. E. O. O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. **Paidéia**. Santos, Universidade Metropolitana de Santos – Unimes Virtual. Vol. 2, n. 1, jun. 2009.
- BACICH, L.; MORAN, J. (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. Porto Alegre: Penso, 2018. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (orgs). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso: 2015.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 278-326.
- BARBOSA, J. P.; ROVAI, C. F. **Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas**. 1. Ed. São Paulo: FTD, 2012.
- BORBA, M. dos S.; ARAGÃO, R. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Polifonia [online]**. Cuiabá, v. 19, n. 25, 2012. Disponível em:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/576>. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. (2018) **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 12 jan. 2020.

BRITO, G. S. da; FOFONCA, E. Metodologias Pedagógicas Inovadoras e Educação Híbrida: para pensar a construção ativa de curadores de conhecimento. In: FOFONCA, E. et al. **Metodologias Pedagógicas Inovadoras**: contextos da Educação Básica e da Educação Superior. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

BURKE, B. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. São Paulo: DVS Editora, 2015.

CABRAL, A. L. T.; LIMA, N. V. de; ALBERT, S. TDIC na Educação Básica: Perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, nº(58.3), p. 1134-1163, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v58n3/0103-1813-tla-58-03-1134.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

CALVANI, A.; FINI, A.; RANIERI, M. Assessing Digital Competence in Secondary Education Issues, Models and Instruments. In: LEANING, M. (org). **Issues information and media literacy**: education, practice and pedagogy. Santa Rosa, California: Informing Science Press, p. 153-172, 2009.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMAS, N. P. V.; SOUZA, F. R. A.; COSTA, C. S. da. Narrativa de uma experiência na Pós-graduação: Entre os vícios do presencial e a presença do digital. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana** – vol. 11 – número 2, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/fotog/Downloads/Narrativa_de_uma_experiencia_na_pos-graduacao_Entr.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

CAMAS, N. V. P. **Tecendo Fios na educação**: da informação nas redes à construção do conhecimento mediado pelo professor. Curitiba: CRV, 2012.

CAMAS, N.P.V. A Literacia da Informação na Formação de Professores. In: TONUS, M.& CAMAS, N. P. V. **Tecendo os fios na educação**: da informação nas redes do conhecimento mediada pelo professor. Curitiba: CRV, 2012.

CAMAS, N. P. V.; FOFONCA, E.; HARDAGH, C. C. Pesquisa narrativa e curadoria de conhecimento na cultura digital. **RE@D – Revista de Educação a Distância e eLearning** [Em linha]. ISSN 2182-4967. Vol. 3, nº 1 (março/abril 2020), p. 115-130. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9783/1/READ_p.115-130.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAZDEN, C. *et al.* A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educacional Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

CAZDEN, C. et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CLAUDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2001.

CRESWELL, J. W., **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias de informação e comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos Multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. Campinas: Pontes Editores, 2016. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016.

DAROS, T. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. Porto Alegre: Penso, 2018. CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

DODÓ, F. W. F.; FERNANDES, D. S. A importância da formação do professor de Português: fator decisivo para as escolhas teórico-metodológicas que nortearão o fazer docente nas aulas de Língua Materna. **Revista Le Tras Escreve**. Macapá, v. 9, n. 3, 2º sem., 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras>. Acesso em: 05 nov. 2021.

DREVES, A. T.; BRITO, G. S. A inserção de tecnologias na prática docente na disciplina de introdução à fotografia: um relato de experiência. **Revista Tropos**: Comunicação, Sociedade e Cultura. V. 8, nº 2, edição de dez. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/fotog/Downloads/2601-Texto%20do%20artigo-6999-1-10-20191019.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

FERRARI, A. C. (Org). **Guia da Educação Midiática**. 1. Ed. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, P. Terceiro Mundo e Teologia: carta a um Jovem Teólogo. In: TORRES, C. A. **Consciência e História: A práxis Educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.^a Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOFONCA, E. **Entre as práticas de (multi)letramento e os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital: as percepções estéticas de educadores das linguagens**. 190 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 14 Mar. de 2020.

FOFONCA, E. **A Cultura Digital e seus Multiletramentos: repercussões na educação contemporânea**. Editora Prismas, 2019.

GATTI, B. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. Campinas: Papyrus, 2016. In: ANDRÉ, Marli (Org). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. [Tradução: Silvana Cobucci Leite]. 9^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KAELE, J. M. B.; FOFONCA, E. Apropriação dos multiletramentos pela BNCC: perspectivas para uma educação do século XXI. In: FOFONCA, E.; CAMAS, N. P. V. (orgs.). **Dos letramentos aos multiletramentos: percursos históricos e práticas escolares na cultura digital**. Rio de Janeiro: BG Business Graphics Editora, 2021, p.12-26.

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

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2^a Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (orgs). **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KERSCH, D. F.; RABELLO, K. R. “São atitudes como estas que podem fazer a diferença para uma escolar melhor”: outros tempos, novos letramentos. Campinas: Pontes Editores, 2016. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016.

LARRAZ, V. **La competencia digital a la universitat**. (Tesis doctoral, Universitat d’Andorra). Disponível na base de dados TDX (TD-0170100006/201210). 2013.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 49, n. 2, s.p., jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103010000200009&script=sci_srttext. Acesso em: 10 nov. 2019.

LEMO, A. **A tecnologia é um vírus**: pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2021.

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

LUCCI, E. A. **A era pós-industrial, a sociedade do conhecimento e a educação para o pensar**: (notas de conferência para alunos e professores de ensino médio em diversos estados do Brasil). 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/vidlib7/e2.htm>. Acesso em 22 jul. 2021.

LIRA, B. C. **Práticas pedagógicas para o século XXI**: a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MIRANDA, S. de. **Estratégias didáticas para aulas criativas**. Campinas: Papirus, 2016.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos** – novos desafios e como chegar lá. 4 ed. Campinas: Papirus, 2009.

NACARATO, A. M. (Org). **Pesquisas (com) narrativas**: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes. São Paulo: Editora Livraria de Física, 2018.

NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. NÓVOA, António, coord. - **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: Nóvoa, A (org). **Vidas de professores**. 3ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350. Septiembre-diciembre, 2009, p. 203-218.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: abr. 2021.

OLIVEIRA, L. D. G de C. **Pesquisa Narrativa**: Algumas considerações. In. EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, 14. 2015, São Paulo. Anais [...] Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015.

POLONSKY, D.; FOLMAN, A. **O Diário de Anne Frank** (Tradução Raquel Zampil). 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2017.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros-MG, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196/1985>. Acesso em: 11 jul. 2021.

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

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

ROJO, R. (org). **Escol@ Conectada**: os Multiletramentos e as TICs. - 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. (orgs). **Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos**. – 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAITO, F. S.; RIBEIRO, P. N. de S. (Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, vol. 13, n. 1, p. 37-65, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n1/aop1812.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SANDHOLTZ, J.; RINGSTAFF, C.; DWYER, D. **Ensinando com tecnologia**: criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTAELLA, L.. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013. – (Coleção comunicação).

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo, Paulus, 2010.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

- SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 22, quadrimestral, p. 23-32, 2003. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/re%20vistafamecos/article/viewFile/3229/2493>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- SANTOS, C. A. As festividades do final de ano: a cultura escolar na educação infantil foto narrada pelas professoras da primeira infância. São Paulo: Editora e Livraria da Física, 2018. In: NACARATO, A. M. (Org). **Pesquisas (com) narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes**. São Paulo: Editora Livraria de Física, 2018.
- SILVA, K. K. A.; BEHAR, P. A. Competências Digitais na Educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 01-32, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199001>. Acesso em: 12 out. 2021.
- SILVA, T. R. B. da C. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan/jun. 2016. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319>. Acesso em 15 set. 2021.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.
- SOUZA, D. A. de. **A curadoria de conhecimento como dispositivo pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental: desvelando a didiscência em narrativas docentes on-line**. Dissertação (Mestrado em Educação: teoria e prática de ensino). Curitiba, 2021.
- STREET, B. V. What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in Comparative Education**, vol. 5(2): 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003.
- TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- VALENTE, J. A. A Sala de Aula Invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. Porto Alegre: Penso, 2018. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- VARANI, A.; FERREIRA, C.R.; PRADO, G. V do. T. (ORG.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.
- WINEBURG, S. Evaluating Information Online: The cornerstone of Civic Online Reasoning. Disponível em:

stacks.stanford.edu/file/druid:fv751yt5934/SHEG%20Evaluating%20Information%20Online.pdf. Acesso em: 26 dez. 2021.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

APÊNDICE 1–CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Convite para participação na pesquisa: **“Entre a Pedagogia dos Multiletramentos e as Competências Digitais: narrativas plurais de educadoras de Língua Portuguesa da rede estadual do Paraná”**.

A professora e mestranda pela Universidade Federal do Paraná, no Programa de Pós-Graduação Teoria e Prática de Ensino, do Departamento de Educação, JOCIANA MARIA BILL KAELE convida docentes dos Anos Finais e/ou Ensino Médio, do Componente Curricular de Língua Portuguesa e que participaram do Grupo de Estudos Formadores em Ação no período de julho a dezembro de 2020, para participarem da pesquisa intitulada: **“Entre a Pedagogia dos Multiletramentos e as Competências Digitais: narrativas plurais de educadoras de Língua Portuguesa da rede estadual do Paraná”**, desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Fofonca.

Contato com os Pesquisadores Responsáveis:

Caso necessite de maiores informações sobre o estudo, fazer contato com:
jociana.kaelle@escola.pr.gov.br / eduardofofonca@gmail.com

As respostas dos participantes serão manuseadas apenas pela pesquisadora e pelo orientador. O resultado será amplamente divulgado na Dissertação e por meio de publicações em artigos científicos, mas, com a identificação dos participantes preservada, garantindo o sigilo das respostas.

OBJETIVO:

Analisar a percepção das Competências Digitais nas práticas pedagógicas de docentes de Língua Portuguesa da rede pública do Estado do Paraná (SEED/PR).

ETAPAS DA PESQUISA:

I – Envio de Convite para a Pesquisa.

II – Preenchimento de um cadastro que possui a função de auxiliar na realização do perfil dos(das) docentes envolvidos(as).

III – Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

IV – Interações via dispositivos digitais: *Google Documentos, Whatsapp e Google Meet (caso seja necessário)*.

V – Narrativa: De experiência.

ANEXO 1–QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO PÚBLICO

Você somente poderá passar para a próxima questão após registro da resposta.

*Obrigatório

1. IDENTIFICAÇÃO: *

Feminino

Masculino

2. QUAL É A SUA IDADE? *

18 a 25 anos

25 a 30 anos

30 a 35 anos

35 a 40 anos

40 a 45 anos

45 a 50 anos

Mais de 50 anos

3. QUAL É A SUA FORMAÇÃO? *

4. POSSUI ESPECIALIZAÇÃO? *

Sim

Não

5. QUAL(AIS) A(S) SUA(S) ESPECIALIZAÇÃO(ÕES)? (Caso não possua, pode deixar em branco)

6. HÁ QUANTO TEMPO ATUA COMO DOCENTE?

0-3 anos

3-6 anos

6-9 anos

10-15 anos

16-20 anos

21-25 anos

Mais de 25 anos

7. HÁ QUANTO TEMPO ATUA NA ESCOLA EM QUE TRABALHA ATUALMENTE?

0-3 anos

3-6 anos

6-9 anos

10-15 anos

16-20 anos

21-25 anos

Mais de 25 anos

8. DE 0 A 10, O QUANTO VOCÊ SE CONSIDERA UM(A) DOCENTE QUE POSSUI COMPETÊNCIAS DIGITAIS?

0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

9. DE 0 A 10, O QUANTO VOCÊ ACREDITA QUE AS SUAS PRÁTICAS DOCENTES DESENVOLVEM AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE SEUS ESTUDANTES?

0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

10. DE 0 A 10, O QUANTO VOCÊ ACREDITA QUE OS CONHECIMENTOS COMPARTILHADOS NO “GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO” (JULHO A DEZEMBRO DE 2020) AUXILIARAM EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TLCE)

Orientador: EDUARDO FOFONCA

Orientando: JOCIANA MARIA BILL KAELLE

Pesquisa: Entre a Pedagogia dos Multiletramentos e as Competências Digitais: narrativas plurais de educadoras de Língua Portuguesa da rede estadual do Paraná

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E COMPROMISSO ENTRE PESQUISADOR ACADÊMICO E PROFESSORES PESQUISADORES

Eu, Jociana Maria Bill Kaelle, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação e orientada pelo professor Dr. Eduardo Fofonca, convido a senhora [nome da educadora], Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública do Estado do Paraná, a atuar como participante da pesquisa intitulada “Entre a Pedagogia dos Multiletramentos e as Competências Digitais: narrativas plurais de educadoras de Língua Portuguesa da rede estadual do Paraná”.

O objetivo dessa pesquisa é analisar a percepção das competências digitais no fazer pedagógico de docentes de Língua Portuguesa da rede pública do Estado do Paraná (SEED/PR).

Sendo assim, este termo confirma a participação em atividades reflexivas sobre a prática educativa. As reflexões serão registradas mediante cartas narrativas digitais docentes, como base de dados para averiguação dos objetivos propostos, na construção da pesquisa e dos estudos que realizaremos juntos. Os dados resultantes de cada participante são confidenciais na confecção formal dos trabalhos, e a identidade será mantida em sigilo nas divulgações posteriores. Tais informações serão utilizadas para fins acadêmicos, podendo ser apresentadas em congressos, publicações ou outra forma de divulgação nacional ou internacional. Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida por não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão à disposição para quaisquer esclarecimentos que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa, por meio do endereço eletrônico jociana.kaelle@escola.pr.gov.br e/ou pelo telefone (41)991698980.

Considero que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes desse estudo. Declaro o meu consentimento na participação da pesquisa, assim como, também, concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

ANEXO 3 – NARRATIVA DE EXPERIÊNCIA

Curitiba, 30 de outubro de 2021

Olá, professora E1!

Como vai? Espero que esta carta digital a encontre muito bem. 😊

Permita-me, antes de mais nada, que me apresente brevemente.

Sou Jociana, professora de Língua Portuguesa há 11 anos e, atualmente, sou mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Linha de Pesquisa *Teoria e Prática de Ensino*. Já me encontro na fase de finalização do mestrado, faltando as análises das narrativas e os ajustes finais da pesquisa para defesa à banca.

Para tanto, utilizaremos um método de coleta de dados baseado na Carta Narrativa. Pois, “a narrativa surge como uma estratégia/opção docente para socializar e divulgar as experiências acontecidas no âmbito docente, preservando a identidade do professor e da professora enquanto autores sociais de suas práticas” (VARANI, 2007, p. 19).

Nesse método, de acordo com Camas e Brito (2017), é oportunizado ao participante um relato reflexivo acerca do aprendizado de determinada(s) ação(ões) pedagógica(s), que gera(m) dados a serem analisados na investigação.

Então, saiba que estou muito feliz com a sua participação nesta que - além de ser um grande sonho - é uma investigação que poderá auxiliar docentes na compreensão e no desenvolvimento de Competências Digitais em seus fazeres pedagógicos e em novas pesquisas acadêmicas na área da Educação e das Linguagens acerca da Pedagogia dos Multiletramentos. Isso me mantém firme na intenção de analisar a percepção das Competências Digitais nos fazeres pedagógicos de docentes de Língua Portuguesa da rede pública do Estado do Paraná (SEED/PR).

E já que estamos falando sobre competências, Calvani *et al.* (2009, p. 186) definem como competência digital, o indivíduo:

ser capaz de explorar e enfrentar as novas situações tecnológicas de uma maneira flexível, para analisar, selecionar e avaliar criticamente os dados e informação, para aproveitar o potencial tecnológico com o fim de representar e resolver problemas e construir conhecimento compartilhado e colaborativo, enquanto se fomenta a consciência de suas próprias responsabilidades pessoais e o respeito recíproco dos direitos e obrigações.

Em 2018, a BNCC, que é o atual documento norteador da Educação Brasileira, traz em seu corpo dez competências necessárias para o desenvolvimento dos cidadãos crítico-reflexivos e capazes de viver e transformar a sociedade contemporânea. Ela prevê em sua 5ª competência geral, que trata das habilidades para a Cultura Digital, o seguinte:

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).

Então, penso que competências são aquelas formadas a partir da mobilização de um conjunto de habilidades, atitudes, valores e conhecimentos para agir de modo pertinente sobre determinada situação, em determinado contexto.

Professora, sei que você participou, no segundo semestre do ano passado (2020), da Formação Continuada ofertada pela SEED/PR chamada “Grupo de Estudos Formadores em Ação”, que objetivava a contribuição para o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes do Estado do Paraná, envolvendo metodologias ativas e a adoção de tecnologias educacionais integradas ao currículo.

Por isso, eu gostaria que você me contasse como foi essa experiência pela qual passou na formação, quais conhecimentos ela te proporcionou e como foi que impactou nos seus fazeres pedagógicos docentes. Gostaria que você me relatasse, também, as práticas que tem realizado buscando, sobretudo, desenvolver as Competências Digitais dos seus estudantes em seus fazeres pedagógicos.

Saiba que será uma honra para mim ler a sua narrativa digital com os seus relatos de experiências e dialogar com você sobre nossos fazeres pedagógicos.

Ah! Você pode escrever sua narrativa de experiências através do doc que está neste link: [Narrativa de Experiência - Docente 1]

Ficarei aguardando ansiosamente o seu retorno. ♥✦✧

Um abraço, até breve!
Jociana.